

L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE CHEZ LES ÉLÈVES D'IMMERSION
FRANÇAISE EN SASKATCHEWAN

Une thèse

Soumise à la Faculté des études supérieures et de la recherche

Comme exigence partielle

Du diplôme de

Doctorat en philosophie

en

Études francophones et interculturelles

Université de Regina

par

Olushola Joseph Adedeji

Regina, Saskatchewan

Mai 2024

© Copyright 2024 : O. J. Adedeji

UNIVERSITY OF REGINA
FACULTY OF GRADUATE STUDIES AND RESEARCH
SUPERVISORY AND EXAMINING COMMITTEE

Olushola Joseph Adedeji, candidate for the degree of **Doctor of Philosophy, French and Francophone Intercultural Studies**, has presented a thesis titled, ***L'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française en Saskatchewan***, in an oral examination held on **April 16, 2024**. The following committee members have found the thesis acceptable in form and content, and that the candidate demonstrated satisfactory knowledge of the subject material.

External Examiner:	Dr. Meike Wernicke, University of British Columbia
Supervisor:	Dr. Michael Akinpelu, La Cité Dr. Emmanuel Aito, La Cité
Committee Member:	Dr. Michael Poplyansky, La Cité
Committee Member:	Dr. André Magnan, Sociology and Social Studies
Committee Member:	Dr. Andrea Sterzuk, Faculty of Education
Chair of Defense:	Mx. Veronica Ramshaw, Dr. John Archer Library & Archives

RÉSUMÉ

Alors que le programme d'immersion française connaît, dans ces dernières années, beaucoup de succès en Saskatchewan en raison du nombre d'élèves qui s'y sont inscrits, plusieurs élèves du programme font preuve de manque de confiance de s'exprimer en français. Cette thèse de doctorat tente de fournir une meilleure compréhension du phénomène d'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française en Saskatchewan tout en se basant sur les perspectives des élèves ainsi que celles des enseignantes et enseignants qui sont d'ailleurs toutes absentes de la plupart des études sur l'insécurité linguistique chez les jeunes d'immersion française au Canada. Les données qualitatives et quantitatives collectées auprès des élèves et des enseignantes et enseignants permettent de conclure que la plupart des élèves en immersion française en Saskatchewan ont généralement une appréciation positive sur leurs expériences en immersion de même que sur la langue française. Toutefois, certains d'entre eux ne sont pas toujours confiants de s'exprimer en français dans certaines circonstances, surtout en dehors d'un cours de français bien structuré. Ce manque de confiance ne vient pas nécessairement d'un faible niveau de maîtrise du français, mais plutôt du manque d'occasions de socialisation langagière. Cette situation est exacerbée par la norme et par l'idéologie selon laquelle le français parlé par ces jeunes devrait être similaire ou très proche de celui des locuteurs natifs francophones. Il faut ajouter à cela d'autres facteurs comme l'idée préconçue que le français n'est utile qu'à l'école et le jugement négatif porté par certaines personnes sur la compétence linguistique des élèves. Corollairement, les élèves n'apprécient pas leur niveau de compétence linguistique enviable en français, font moins d'efforts pour le parler et affichent moins de confiance à s'identifier comme bilingues et comme faisant partie de la francophonie. Cette situation a des effets négatifs sur la réalisation des objectifs ainsi que sur le maintien des principes du programme d'immersion française, affectant ainsi l'épanouissement et

la promotion du français en Saskatchewan. Il ressort de cette étude que, pour combattre l'insécurité linguistique chez les élèves, il faut, entre autres, miser sur la création de plusieurs occasions d'interactions en français pour les élèves, ainsi que l'enseignement explicite de la grammaire et du vocabulaire français en adoptant une approche ludique.

Mots clés : Sociolinguistique, immersion française, insécurité linguistique, norme linguistique, variation linguistique, sociolinguistique pour le changement, français langue seconde, apprentissage de langue seconde, idéologie en immersion française

ABSTRACT

Although French immersion program has been quite successful over the last few years in Saskatchewan due to the number of students enrolled in the program, many students in the program demonstrate a lack of confidence in expressing themselves in French. This PhD thesis attempts to provide a better understanding of linguistic insecurity among French immersion students in Saskatchewan while drawing on the perspectives of students and teachers; perspectives such as these are not clearly reflected in most studies on linguistic insecurity among French immersion students in Canada. The qualitative and quantitative data collected from students and teachers lead to the conclusion that, generally, most French immersion students in Saskatchewan have a positive attitude toward French language, and they consider their experience in the program a positive one. However, despite their enviable level of proficiency in French, some of them are not always confident to express themselves in French in certain circumstances, especially outside of a well-structured French class. This lack of confidence does not necessarily stem from a low level of proficiency in French but rather from the lack of opportunities to interact in the language. This is exacerbated by native-speaker ideologies as well as other factors such as the preconceived notion that French is only useful at school, the negative judgment others have of their language skills. As a result, students do not appreciate their enviable level of proficiency in French, make less effort to speak it and display less confidence in identifying as bilingual and as part of the French-speaking world. This situation negatively impacts the achievement of the objectives and the maintenance of the principles of the French immersion program, thus affecting the development and promotion of French in Saskatchewan. According to this study, to alleviate linguistic insecurity among students, it is imperative to focus, among other things, on creating several opportunities for students to

interact in French and on explicitly teaching French grammar and vocabulary through an enjoyable approach.

Key Words: Sociolinguistics, French immersion, linguistic insecurity, language norms, linguistic variation, sociolinguistics for change, French as a second langue, second language acquisition, French immersion ideologies

REMERCIEMENTS

Par-dessous tout, je rends grâce à Celui qui m'a donné la vie et la force de mener ce projet à terme. Je souhaite exprimer toute ma sincère reconnaissance à toutes les personnes qui m'ont encadré, soutenu et encouragé au cours de cette étude.

Je dois des remerciements particuliers à mon directeur de thèse, Dr Michael Akinpelu, car il m'a judicieusement orienté et soutenu avec grande patience et avec une promptitude extraordinaire tout au cours de cette étude. Ma profonde gratitude va également à mon co-directeur de thèse, Dr Emmanuel Aito, qui m'a inspiré et encouragé à entreprendre des études au niveau doctoral. Je le remercie de toute son aide et de tout son soutien inestimables.

Je tiens à remercier les membres du jury de ma thèse (Dre Andrea Sterzuk, Dr André Magnan et Dr Michael Poplyansky) dont les remarques constructives et éclairantes ont contribué énormément à l'amélioration de la qualité de la thèse. Je tiens également à remercier Dr Jérôme Melançon de son aide. Je remercie de tout cœur Dre Sylvie Roy, Dre Andrea Sterzuk et Dr Davis Stephen pour des opportunités de collaboration et de mentorat. Je sais gré à Mme Monica Norris, M. James Wahl, M. Divin Mvoula et Mme Elizabeth Therrien de tout leur soutien.

Je remercie les commissions scolaires qui m'ont donné l'approbation de mener cette étude auprès de leurs enseignantes et enseignants et leurs élèves. Mes vifs remerciements sont aussi adressés aux élèves et aux enseignantes et enseignants qui ont participé à cette étude. Sans ces individus, ce projet n'aurait pu naître et aboutir.

Ce projet a bénéficié de plusieurs bourses d'études depuis la Faculté des études supérieures de l'Université de Regina et j'en suis sincèrement reconnaissant.

Finalement, je remercie particulièrement ma famille de son amour, sa bienveillance, sa patience, son encouragement et son soutien au cours de cette étude.

REMERCIEMENTS POST-SOUTENANCE

J'aimerais exprimer ma profonde gratitude à Dre Meike Wernicke d'avoir accepté le rôle d'examinatrice externe pour ma thèse. Je la remercie surtout pour ses commentaires et rapports enrichissants, objectifs, éclairants et très encourageants.

DÉDICACE

Je dédie cette thèse à tous les élèves ainsi qu'à toutes les finissantes et tous les finissants d'immersion française partout qui ne cèdent pas à l'insécurité linguistique.

Je la dédie également à toutes les enseignantes et tous les enseignants d'immersion française qui œuvrent infatigablement pour promouvoir la langue française et pour renforcer la sécurité linguistique des jeunes apprenantes et apprenants de la langue française en immersion.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	I
ABSTRACT	III
REMERCIEMENTS.....	V
REMERCIEMENTS POST-SOUTENANCE.....	VI
DÉDICACE.....	VII
TABLE DES MATIÈRES.....	VIII
TABLE DES FIGURES ET TABLEAUX.....	XI
TABLE DES ANNEXES.....	XIV
CHAPITRE 1 : INTRODUCTION.....	1
1.1. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	8
1.2. QUESTIONS DE RECHERCHE	8
1.3. SASKATCHEWAN : APERÇU GÉNÉRAL.....	9
1.4. ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN SASKATCHEWAN	10
1.5. IMMERSION FRANÇAISE EN SASKATCHEWAN.....	11
1.6. REVUE DE LITTÉRATURE.....	16
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE.....	31
2.1. SOCIOLINGUISTIQUE.....	32
2.1.1. Sociolinguistique : aperçu historique	32
2.1.2. Sociolinguistique : Quelques définitions.....	34
2.2. SOCIOLINGUISTIQUE POUR LE CHANGEMENT	36
2.3. IDÉOLOGIES LINGUISTIQUES	41
2.4. NORME LINGUISTIQUE.....	45
2.4.1. Norme linguistique et variation linguistique	52
2.5. INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE	59
2.5.1. Quelques définitions de l'insécurité linguistique.....	61
2.5.2. Types d'insécurité linguistique.....	64
2.5.3. L'insécurité linguistique dans quelques communautés linguistiques	66
2.6. DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE.....	80
2.6.1. Immersion française	85
2.6.2. Quelques théories de l'acquisition de langue seconde	88
2.7. JUSTIFICATION DU CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE.....	94
CHAPITRE 3 : ENQUÊTE DE TERRAIN	97
3.1. MÉTHODES ET TECHNIQUES D'ENQUÊTE	97
3.1.1. Type de recherche	97

3.1.2. Devis de recherche	101
3.1.3. Techniques d'enquête.....	105
3.2. ÉCHANTILLONNAGE ET JUSTIFICATION DU CHOIX	108
3.3. EXPÉRIENCE SUR LE TERRAIN	109
3.4. DÉFIS RELEVÉS LORS DE LA COLLECTE DE DONNÉES	110
3.5. AUTORISATION DE RECHERCHE ET CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	110
3.6. PROCÉDURES DE COLLECTE ET D'ANALYSE DE DONNÉES	111
CHAPITRE 4 : INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE CHEZ LES ÉLÈVES	115
4.1. DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES.....	116
4.1.1. Les élèves	116
4.1.2. Les enseignants	117
4.2. EXPÉRIENCES DES ÉLÈVES EN IMMERSION FRANÇAISE	119
4.3. VALORISATION DU FRANÇAIS CHEZ LES ÉLÈVES D'IMMERSION FRANÇAISE.....	123
4.4. PERSPECTIVES DES ÉLÈVES ET DES ENSEIGNANTS SUR L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE.....	139
4.4.1. Manifestations de l'insécurité linguistique chez les élèves	140
4.4.2. Perspectives des élèves sur leur insécurité linguistique	152
4.5. CONFIANCE DE S'IDENTIFIER COMME BILINGUES	168
CHAPITRE 5 : STRATÉGIES POUR CONTRER L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE CHEZ LES ÉLÈVES	174
5.1. CRÉATION DE PLUS D'OCCASIONS D'INTERACTION EN FRANÇAIS.....	178
5.2. RÉDUIRE OU ÉVITER DES SITUATIONS EMBARRASSANTES/STRESSANTES POUR LES ÉLÈVES	189
5.3. ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE ET DU VOCABULAIRE FRANÇAIS	192
5.4. ENSEIGNANTS ET ÉLÈVES COMME MODÈLES LINGUISTIQUES	195
5.5. PROPOS ET GESTES POSITIFS/ENCOURAGEANTS.....	204
5.6. PERSPECTIVES SUR LE RÔLE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES	208
CHAPITRE 6 : CONCLUSION.....	212
6.1. RÉSUMÉ DES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE	212
6.2. LIMITES DE L'ÉTUDE	216
6.3. DISCUSSION.....	218
6.4. RECOMMANDATIONS.....	235
6.5. REMARQUES FINALES.....	240
BIBLIOGRAPHIE	242
ANNEXES.....	263
ANNEXE A : QUESTIONNAIRES POUR LES ÉLÈVES.....	263
ANNEXE B : QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS.....	265
ANNEXE C : QUESTIONS D'ENTREVUE AVEC LES ENSEIGNANTS.....	267
ANNEXE D : QUESTIONS POUR LE GROUPE DE DISCUSSION FOCALISÉE AVEC DES ÉLÈVES	268
ANNEXE E : APPROBATION D'ÉTHIQUE.....	269
ANNEXE F : DEMANDE DE CONSENTEMENT DES PARENTS (ÉLÈVES DE 7E-10E ANNÉE)	270

ANNEXE G : DEMANDE DE CONSENTEMENT DES PARENTS (ÉLÈVES DE 11E-12E ANNÉE).....	274
ANNEXE H : DEMANDE DE CONSENTEMENT DES ÉLÈVES DE 7E-10E ANNÉE.....	279
ANNEXE I : DEMANDE DE CONSENTEMENT DES ÉLÈVES DE 11E-12E ANNÉE	283
ANNEXE J : DEMANDE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS DE 7E-10E ANNÉE	288
ANNEXE K : DEMANDE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS DE 11E-12E ANNÉE.....	292

TABLE DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure 1. Inscription des élèves de la maternelle à la 12e année dans les programmes d’immersion française de la Saskatchewan (du 30 septembre 2016 au 30 septembre 2022).....	13
Figure 2. Exigences pédagogiques en termes de langue d’instruction à chaque niveau scolaire au primaire et au secondaire.....	16
Figure 3. Le modèle convergent	104
Figure 4. Modèle visuel de la procédure des quatre étapes du modèle convergent.....	114
Tableau 1. Villes dans lesquelles se trouvent les écoles que fréquentent les élèves	116
Tableau 2. Niveaux d’études des élèves.....	116
Tableau 3. Niveau de début des études en immersion	117
Tableau 4. Villes où travaillent les enseignants	117
Tableau 5. Niveaux enseignés par les enseignants	118
Tableau 6. Nombre d’années d’expérience d’enseignement en immersion française	119
Tableau 7. Points de vue des élèves sur leurs expériences en immersion française.....	119
Tableau 8. Ce que les élèves apprécient de leurs expériences en immersion française.....	120
Tableau 9. Fréquence d’utilisation du français à la maison	127
Tableau 10. Fréquence d’utilisation du français avec leurs parents/membres de famille.....	128
Tableau 11. Fréquence d’utilisation du français à l’extérieur de l’école	128
Tableau 12. Fréquence d’utilisation du français avec leurs amis à l’extérieur de l’école.....	128
Tableau 13. Occasion d’utilisation du français en classe selon les enseignants.....	129
Tableau 14. Fréquence d’utilisation du français avec leurs enseignants en classe.....	129
Tableau 15. Fréquence d’utilisation du français entre élèves en classe.....	129
Tableau 16. Fréquence d’utilisation du français à l’école en dehors de la salle de classe.....	130
Tableau 17. Utilisation du français en salle de classe.....	130
Tableau 18. Utilisation du français avec leurs camarades de classe.....	130
Tableau 19. Utilisation du français avec leurs enseignants.....	131
Tableau 20. La langue parlée le plus par les élèves avec leurs enseignants en classe	131
Tableau 21. Utilisation du français durant les cours de français seulement.....	132
Tableau 22. Utilisation du français durant d’autres cours.....	132
Tableau 23. Niveau de maîtrise du français des élèves à l’écrit selon les enseignants.....	134
Tableau 24. Niveau de maîtrise du français des élèves à l’oral selon les enseignants	135

Tableau 25. Niveau de confiance des élèves de s'exprimer en français selon les enseignants	140
Tableau 26. Fréquence des signes d'insécurité linguistique au moment de s'exprimer en Français	141
Tableau 27. Degré d'aisance lorsque les élèves parlent généralement en français	153
Tableau 28. Fréquence de malaise des élèves lors des conversations en français avec leurs camarades de classe	153
Tableau 29. Fréquence de malaise lors des conversations en français avec leurs enseignants ...	154
Tableau 30. Fréquence de malaise lors des conversations en français avec des locuteurs natifs francophones.....	154
Tableau 31. Fréquence de malaise lors des conversations en français avec des locuteurs non natifs qui parlent assez bien la langue.....	154
Tableau 32. Fréquence de malaise lors des discussions en français des sujets qui ne les intéressent pas.....	155
Tableau 33. Fréquence de malaise lorsque les enseignants leur posent des questions en français pendant une classe	155
Tableau 34. Fréquence de silence face à la difficulté de continuer la conversation en français	175
Tableau 35. Fréquence de recours à l'anglais face à la difficulté de poursuivre la conversation en français	175
Tableau 36. Fréquence d'utilisation de mot/expression en anglais face à la difficulté de continuer la conversation en français	176
Tableau 37. Fréquence de recours à l'enseignant face à la difficulté de continuer la conversation en français	176
Tableau 38. Fréquence de recours des élèves à leurs interlocuteurs face à la difficulté de continuer la conversation en français.....	176
Tableau 39. Fréquence d'interventions des enseignants lors de la manifestation d'insécurité linguistique	177
Tableau 40. Stratégies d'intervention mises en pratiques par les enseignants lors de la manifestation d'insécurité linguistique.....	178
Tableau 41. Niveau d'accord sur l'efficacité des programmes d'études par rapport à l'insécurité	

linguistique208

TABLE DES ANNEXES

A. Questionnaires pour les élèves	263
B. Questionnaire pour les enseignants	265
C. Questions d'entrevue avec les enseignants	267
D. Questions pour le groupe de discussion focalisée avec des élèves	268
E. Approbation d'éthique	269
F. Demande de consentement des parents (élèves de 7e -10e année)	270
G. Demande de consentement des parents (élèves de 11e -12e année)	274
H. Demande de consentement des élèves de 7e -10e année	279
I. Demande de consentement des élèves de 11e -12e année	283
J. Demande de consentement des enseignants de 7e -10e année	288
K. Demande de consentement des enseignants de 11e -12e année	292

CHAPITRE 1 : INTRODUCTION

Le Canada est bien connu pour son statut bilingue en raison de la forte présence de l'anglais et le français, deux langues officielles qui sont bien ancrées dans l'histoire du pays et font partie intégrante de son identité (Dupuis, 2019a ; Blattberg, 2019 ; Canada, 2013). Il n'est donc pas inattendu que le gouvernement canadien ne cesse de chercher, de mettre en œuvre et de soutenir toute initiative ou politique qui contribuerait à l'épanouissement et au développement des deux langues officielles du pays (surtout dans des situations minoritaires). En outre, le gouvernement continue de veiller à la pleine reconnaissance et à l'usage des deux langues partout dans le pays. Par exemple, dans la partie VII de la Loi sur les langues officielles de 1988, on trouve deux aspects qui renforcent encore aujourd'hui la politique linguistique canadienne. Le gouvernement du Canada s'engage donc à :

- i. favoriser l'épanouissement des minorités francophones et anglophones du Canada et à appuyer leur développement ;
- ii. promouvoir la pleine reconnaissance et l'usage du français et de l'anglais dans la société canadienne (Commissaire aux langues officielles, 2011).

Pour renforcer son engagement, le gouvernement du Canada, dans le cadre de son nouveau Plan d'action pour les langues officielles 2018-2023, déclare que « nous avons fixé un objectif très ambitieux : faire passer notre taux national de bilinguisme de 17,9 % à 20 % d'ici 2036, grâce surtout à l'augmentation du taux de bilinguisme des anglophones à l'extérieur du Québec de 6,8 % à 9 %. » (Gouvernement du Canada, 2018, p. 41). Non seulement le gouvernement canadien se fixe l'objectif d'augmenter le taux de bilinguisme à travers le pays, mais aussi, dans son nouveau Plan d'action pour les langues officielles 2023-2028, il se fixe l'objectif d'atteindre « l'égalité

réelle de l'anglais et du français, en mettant l'accent sur la diversité, l'inclusion et l'équité » (Gouvernement du Canada, 2023, p. 7).

Pour atteindre ces objectifs, le gouvernement canadien prend l'initiative d'investir dans l'apprentissage des deux langues. Il s'agit notamment des cours de français langue seconde et les programmes d'immersion en français (Plan d'action pour les langues officielles 2018-2023). Cela montre que les programmes d'immersion française demeurent indéniablement l'un des moyens importants pour promouvoir un Canadien bilingue. Le programme d'immersion française est un type d'éducation bilingue où l'enseignement de 50 % à 100 % du programme d'études se fait en français à partir de l'élémentaire jusqu'au secondaire. C'est une approche d'enseignement du français langue seconde efficace, surtout quand le programme n'est pas évalué selon des critères et les idéologies qui comparent la compétence des élèves d'immersion française à celle des francophones natifs (Roy, 2020 ; Dicks et Kristmanson, 2017 ; Fraser, 2006). Selon Fraser (2006), malgré les défis auxquels fait face le programme (comme la production des élèves qui parlent la langue comme des locuteurs natifs ou qui la parlent sans erreurs), l'immersion française reste le meilleur moyen (pour les non-francophones/les apprenants du français langue seconde) d'acquérir le français et elle offre une base solide pour les apprenants qui veulent bâtir sur ce qu'ils ont acquis. Il témoigne encore que ce programme constitue une composante essentielle qui a permis à des centaines, voire des milliers, de diplômés en immersion partout au Canada d'évoluer dans un environnement francophone où ils peuvent atteindre un niveau d'aisance plus élevé.

En Saskatchewan, l'intérêt pour ce programme ne se dément pas, et ce, depuis 1968, l'année où le programme a été mis sur pied au sein du système d'éducation public pour les non francophones dans la province, ce qui fait d'elle la première province hors-Québec à adopter le programme (Reeves, 2006). Aujourd'hui, on y compte plus de quatre-vingts écoles d'immersion

française (Gouvernement de la Saskatchewan, 2022 ; Pilleri & Diane, 2020). Bien qu'elle soit une province où l'anglais est la langue dominante, l'intérêt pour le programme semble se maintenir. À titre d'exemple, les données fournies par la *Canadian Parents for French* (2018) montrent que les inscriptions ont augmenté de 1,2 % en cinq ans — de 2012 à 2017 — pour atteindre 14 550 élèves en 2017. En fait, pour l'année scolaire 2015-2016, c'est en Saskatchewan plus que les autres provinces/territoires au Canada que l'inscription d'élèves dans des programmes d'immersion française a connu le record le plus enviable d'augmentation (Radio-Canada, 2016).

Même si les rapports ci-dessus laissent optimistes quant à l'avenir du français en Saskatchewan, en tant qu'enseignant en immersion française, différentes occasions nous ont permis de constater que plusieurs élèves du programme d'immersion française dans la province ne sont pas confiants de prendre la parole dans certaines situations où les échanges se font en français. C'est cette constatation qui nous a conduit à vouloir étudier en profondeur le phénomène de l'insécurité linguistique. Dans le cadre de cette étude, c'est-à-dire le sentiment d'insuffisance et de malaise affiché par les apprenants d'une langue, en l'occurrence les élèves d'immersion française quand ils devraient parler en français en classe ou ailleurs. D'ailleurs, il faut rappeler que le but du programme d'immersion française est de permettre aux élèves d'acquérir des compétences linguistiques nécessaires pour communiquer, s'exprimer, véhiculer leurs pensées, vivre et travailler en français (Association canadienne des professionnels d'immersion, 2017 ; Davis et al., 2019 ; ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2018). Pourtant, ce but ne peut se réaliser que lorsque les élèves ont plus d'assurance de s'exprimer en français. Il est donc impératif de mieux saisir la manière dont ils vivent l'insécurité linguistique ainsi que les facteurs qui la nourrissent.

Nous sommes profondément convaincu qu'il est possible de bien renforcer la sécurité linguistique des élèves d'immersion française et que cela ne serait réalisable que lorsque nous

appréhendons sous tous les angles la manière dont les élèves vivent ce phénomène ainsi que les facteurs qui en sont responsables. Notre position sur le sujet est notablement influencée par nos propres expériences. Nous avons commencé à apprendre le français à l'université au Nigeria, un pays fort plurilingue (Akinpelu, 2018 ; Akinpelu, 2020 ; Ebong et Ayeni, 2015). Au cours de nos études à l'école secondaire, nous étions passionné des langues, surtout l'anglais. À un moment donné, nous nous étions résolu à étudier l'anglais à l'université, mais nous avons changé d'avis lorsque l'occasion d'apprendre le français pendant six mois environ à l'université s'est présentée. Nous n'étions pas admis directement à la première année à l'université ; notre admission a été déterminée par notre réussite dans le programme de six mois. Le début de notre parcours en français était essentiellement marqué de plusieurs entraves de tout côté. Pour le programme de six mois, nous étions très en retard à nous y inscrire — plus de trois mois environ s'étaient déjà écoulés ! Avec de bonnes intentions, un de nos professeurs nous a conseillé de nous retirer du programme afin de ne pas gaspiller du temps et de l'argent. Nous avons repoussé ce conseil avec beaucoup d'optimisme et avec une résolution inébranlable. Pourtant, nous étions tellement bouleversé pendant nos premiers jours en classe face à la nature rigoureuse de la grammaire française et à la nature complexe de l'orthographe français qui différaient significativement de ce que nous connaissions en anglais.

Ce sentiment s'est dissipé avec le temps, surtout à partir du moment où nous avons décidé de réussir dans le programme. Dès lors, maîtriser la langue (à l'oral et à l'écrit) est devenu notre but principal et notre motivation pour apprendre le français. À part les activités faites en classe et les devoirs assignés par les professeurs, nous nous sommes consacré pleinement à enrichir notre vocabulaire français à travers la lecture de divers livres jeunesse et d'autres livres qui nous paraissaient faciles et intéressants. Nous avons aussi passé beaucoup de temps à étudier les temps

verbaux tout en conjuguant les verbes dans un gros cahier d'une centaine de pages. Ces petites démarches nous ont ensuite rendu maître de presque tous les temps verbaux par cœur à la fin de la première année à l'université. Après quelques semaines, vers la fin de la première année, nous pouvions lire et comprendre certains textes beaucoup mieux qu'au début, mais écouter et parler n'étaient pas faciles pour nous. En classe, malgré les progrès accomplis en grammaire (à l'écrit), nous éprouvions beaucoup de gêne, de honte et d'hésitation dans des situations de conversation en français. Nous étions très conscient d'être jugé ou d'être ridiculisé à cause de notre faible maîtrise de la langue. Pour aggraver la situation, la plupart de nos camarades de classe qui étaient venus des pays francophones (africains et européens) évitaient de parler français avec nous, principalement pour deux raisons, i. pour nous mettre à l'aise lors des conversations, et ii. parce qu'ils s'efforçaient de s'exprimer en anglais, une langue qu'ils voulaient maîtriser.

Face à cette réalité, nous nous sommes plongé profondément dans divers exercices langagiers. Par exemple, nous passions beaucoup de temps au centre de ressources du département à regarder la télévision et à écouter la radio en français. Chaque fois que nous apprenions de nouveaux mots/nouvelles expressions, nous cherchions immédiatement et impatientement des occasions de les utiliser dans les conversations avec les autres. Souvent, nous pratiquions ces mots/expressions seul (en marchant, devant le miroir, per exemple). C'était vers la fin de la deuxième année à l'université que nous avons vraiment commencé à parler petit à petit en classe parce qu'il fallait le faire pour avoir de bonnes notes. Les tâches de groupes donnés par nos professeurs nous ont beaucoup aidé aussi à travailler avec les autres en français. À part cela, les professeurs nous faisaient préparer et faire des présentations à tour de rôle devant la classe. En troisième année, nous avons eu la chance de passer un semestre au Village Français du Nigeria pour l'immersion linguistique en français. Cette expérience d'immersion changera pour toujours notre attitude

envers l'apprentissage de la langue française et envers la langue française elle-même. Nous y avons beaucoup d'opportunités d'utiliser la langue, surtout à l'oral. Il faut mentionner que depuis cette expérience, notre motivation de parler français n'est plus liée au désir de recevoir de bonnes notes. Plutôt, nous nous réjouissons chaque fois que l'occasion d'utiliser la langue se présente à nous.

Aujourd'hui, même si notre français pourrait paraître imparfait pour certaines personnes, nous sommes très fiers de notre français (et nous le parlons avec confiance) et nous sommes très fiers et confiants de nous approprier le statut de francophone. De plus, nous sommes très fiers du progrès que nous avons fait et que nous continuons de faire en français. Voilà le genre de sentiment que nous désirons voir se manifester chez les élèves et finissants d'immersion française en Saskatchewan et partout ailleurs au Canada. En fait, ce désir constitue pour nous une motivation principale pour mener cette étude, car nos propres expériences nous permettent de confirmer qu'il est bien possible d'apprendre et maîtriser une deuxième (et même troisième, quatrième ou plus) langue dans un grand bain linguistique en immersion. Il s'agit pour nous d'un programme qui fournit aux élèves plusieurs occasions d'interagir en français en (et même à l'extérieur de la) classe. En nous basant sur nos propres expériences et sur notre étude des travaux de recherche pertinents à la question, nous croyons dur comme fer que, parmi d'autres facteurs, le manque d'amples occasions de pratiquer le français en classe nuit singulièrement à la sécurité linguistique des élèves d'immersion française.

En outre, notre passion pour la langue et l'apprentissage est la raison pour laquelle nous avons choisi le métier d'enseignant, car nous croyons fortement que cela nous donnerait l'opportunité de transmettre notre passion à nos élèves et d'autres personnes qui apprennent la langue. Depuis que nous avons commencé à enseigner le/en français (au Nigeria et au Canada), nous avons remarqué la même passion chez la plupart de nos élèves. Il est important de mentionner que, en tant qu'enseignant, nos

pratiques pédagogiques et langagières en classe sont considérablement influencées par nos propres expériences et nous sommes très encouragé par les résultats chez plusieurs élèves. L'une des manifestations de ce fait est que nous privilégions, par-dessus toutes autres pratiques, les activités à l'oral — les activités qui incitent les élèves à parler la langue française avec confiance. Les observations de nos propres pratiques et celles de quelques autres enseignants¹ (sans mentionner l'attitude positive de certains élèves que nous qualifions de modèles linguistiques en raison de leur disposition à prendre des risques pour s'exprimer en français en classe/à l'école) nous donnent beaucoup d'espoir quant à la possibilité de produire des élèves qui parlent français avec confiance à travers les programmes d'immersion française. Pour cristalliser cet espoir, une meilleure compréhension d'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française s'avère d'une importance cruciale, car il sera difficile, voire impossible, de contrecarrer un phénomène qu'on ne comprend pas bien.

Donc, en nous basant sur les points de vue des élèves et ceux des enseignants, nous nous sommes préoccupé de présenter une meilleure compréhension de ce phénomène chez les élèves d'immersion française en Saskatchewan afin d'en déterminer les causes, de présenter les manifestations et de proposer des stratégies pour renforcer la sécurité linguistique des élèves. Cela devrait, par conséquent, contribuer à une meilleure réalisation de l'objectif principal du projet de l'immersion qui consiste à offrir aux élèves d'accéder à un bilinguisme fonctionnel, « c'est-à-dire une compétence langagière qui permette aux élèves d'accéder à des études postsecondaires en français et de travailler dans un lieu bilingue ou francophone. » (Association canadienne des professionnels d'immersion, 2016 : 6).

¹ Afin de ne pas alourdir le texte, les termes comme « enseignants », « locuteurs », « apprenants » (tous au pluriel) ici et partout dans la thèse sont utilisés comme des termes épécènes pour l'ensemble de toutes les personnes à qui nous faisons référence. Cela s'applique également aux adjectifs et pronoms qui s'y rattachent.

1.1. Objectifs de l'étude

Les objectifs de cette étude consistent à :

- i. mieux cerner la manière dont l'insécurité linguistique est vécue chez les élèves d'immersion française en Saskatchewan ainsi que les facteurs qui en sont responsables ;
- ii. décrire les différentes manifestations de l'insécurité linguistique en immersion française en Saskatchewan ;
- iii. déterminer les impacts du phénomène sur l'enseignement et sur l'apprentissage du français langue seconde en situation d'immersion ainsi que sur la réalisation des objectifs du programme d'immersion française établi par le gouvernement de la Saskatchewan ;
- iv. proposer des solutions et stratégies pouvant contribuer à promouvoir le sentiment de sécurité linguistique chez les élèves ainsi que la réalisation du but du programme d'immersion dans la province.

1.2. Questions de recherche

La question principale à laquelle nous cherchons à fournir des réponses est la suivante : Comment l'insécurité linguistique est-elle vécue auprès des élèves d'immersion française en Saskatchewan ? Cette question engendre des sous-questions que voici :

- i. Quels sont les différentes manifestations de l'insécurité linguistique auprès des élèves d'immersion française en Saskatchewan ?
- ii. Quels facteurs (sociopolitiques, sociolinguistiques, etc.) contribuent à l'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française dans la province ?
- iii. Quels sont les impacts de ce phénomène sur l'apprentissage et l'enseignement en immersion ?

- iv. Quelles mesures adopter et mettre en œuvre pour réduire l'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française en Saskatchewan ?

1.3. Saskatchewan : aperçu général

Pour mieux comprendre le contexte de l'étude, nous estimons qu'il est essentiel de fournir quelques renseignements pertinents sur la Saskatchewan. Dans cette première partie, nous n'en faisons qu'un court survol historique dans le but de fournir quelques détails sur la situation de la langue française dans la province et comment cela influe sur l'apprentissage et l'enseignement de la langue, surtout dans le contexte d'immersion française. La Saskatchewan est l'une des dix provinces au Canada et l'une des provinces des prairies, les autres étant l'Alberta et le Manitoba. Elle est devenue officiellement une province en 1905. L'anglais y est la langue maternelle dominante et la langue la plus parlée. La langue française maintient un statut assez reconnu dans quelques secteurs dont la législation, la justice, l'administration et l'éducation (Leclerc, 2022). Selon le recensement de 2021 (Statistiques Canada, 2021), l'anglais est la première langue officielle parlée par 98,0 % de la population saskatchewanaise, alors que le français ne l'est que pour 1,0 % de la population. De plus, 81,7 % des Saskatchewanais ont indiqué que l'anglais est leur langue maternelle, tandis qu'on n'en compte que 1,1 % pour la langue française. En outre, 14,2 % de la population ont signalé que leurs premières langues ne sont ni anglais ni français, c'est-à-dire les langues autochtones (1,9 %) et des langues non-autochtones (12,3 %). Il y a également d'autres habitants de la province qui ont révélé qu'ils ont plusieurs langues maternelles, y compris l'anglais et le français (Saskatchewan Bureau of Statistics, 2022; Statistiques Canada, 2021).

1.4. Enseignement du français en Saskatchewan

Bien que le Parlement du Canada ait modifié, en 1877, l'Acte des Territoires du Nord-Ouest pour y incorporer l'article 110 qui impose l'obligation constitutionnelle du droit à une législature et des tribunaux entièrement bilingues, ce n'est qu'en 1968, grâce à la modification de *l'Education Act*, que l'enseignement en français est utilement permis dans la province (Leclerc, 2022 ; D'Almeida, 2006). Cela ne veut pas dire que l'enseignement en français n'a jamais eu lieu avant ce temps, mais avec beaucoup d'entraves et d'oppositions. En 1902, le français fait l'objet d'une première interdiction en tant que langue d'enseignement dans les écoles, bien que la province soit encore à l'époque sous juridiction fédérale. En 1909, la *Loi scolaire* de la Saskatchewan (ou *School Act*) fait de l'anglais la seule langue d'enseignement tout en donnant la possibilité aux conseils scolaires d'enseigner un cours en français à l'élémentaire. Quelques années plus tard, précisément en 1918, les commissaires d'école adoptent une série de résolutions abolissant le bilinguisme dans les écoles de la province — seuls des sujets britanniques peuvent être élus comme commissaires selon cette résolution et on ne peut enseigner aucune autre langue que l'anglais pendant les heures scolaires dans les écoles. La Loi scolaire est modifiée en 1931 pour renforcer l'imposition de l'anglais comme l'unique langue d'enseignement dans les écoles publiques de la province. Cependant, il n'est pas interdit d'offrir des cours de français après les heures scolaires normales. En 1967, la même loi scolaire est modifiée pour permettre l'emploi du français comme langue d'enseignement au rythme d'une heure par jour. En dépit des maints empêchements dont il a subi sous l'effet de l'adoption de plusieurs lois anti-française, l'enseignement en français continue de survivre dans la province.

À partir de 1993, la Saskatchewan s'est obligatoirement conformée aux jugements des tribunaux les obligeant de concéder la gestion des écoles françaises aux francophones.

Aujourd'hui, on trouve plusieurs écoles primaires et secondaires francophones dans douze villes/villages (Bellegarde, Gravelbourg, Lloydminster, Moose Jaw, North Battleford, Ponteix, Prince Albert, Regina, Saskatoon, St Isidore de Bellevue, Vonda, et Zenon Park) et elles sont toutes gérées par le CEF (Conseil des écoles francsaskoises). À part les écoles destinées aux élèves francophones, on y trouve aussi aujourd'hui des écoles d'immersion française primaires et secondaires dans dix-sept villes, à savoir Debden, Estevan, Gravelbourg, La Ronge, Lloydminster, Lumsden, Melville, Moose Jaw, Meadow Lake, North Battleford, Prince Albert, Regina, Saskatoon, Swift Current, White City, et Yorkton (Bonjour Saskatchewan, s.d., en ligne). Ces écoles d'immersion française sont destinées surtout aux élèves dont la première langue ou langue maternelle n'est pas le français. (Gouvernement de la Saskatchewan, 2023).

1.5. Immersion française en Saskatchewan

Hors Québec, la Saskatchewan est l'une des deux premières provinces à incorporer le programme d'immersion française dans son système d'éducation publique (Reeves, 2006). Comme à Saint-Lambert, le programme d'immersion française débute en Saskatchewan sur la requête des parents anglophones de la province en 1968. Le premier programme d'immersion précoce est établi par la commission scolaire catholique de Saskatoon. La commission scolaire catholique de Regina est la deuxième à établir le programme dans la province par l'ouverture d'une salle de classe de 26 élèves à l'école St Pius X dans la ville de Regina en 1969 (Pilleri et Lacasse, 2020). Dans les années 1970 et 1980, le programme bénéficie d'une reconnaissance accrue, d'engagement et de soutien de la part des anglophones qui veulent que leurs enfants vivent cette nouvelle expérience d'apprentissage en français. Ce mouvement positif est encore renforcé lorsque le gouvernement de la Saskatchewan adopte la Loi sur l'éducation en 1978. Cette loi permet l'enseignement dans une autre langue que l'anglais dans les écoles financées par les fonds publics.

Deux ans plus tard, le Bureau de la minorité de langue officielle est créé pour veiller au développement de l'éducation en langue française dans la province. Par la suite, l'inscription au programme connaît une croissance d'environ 20 % chaque année pendant les cinq premières années à partir de 1980. Le nombre d'élèves inscrits au programme de la maternelle à la douzième année continue de croître jusqu'en 1990 (Reeves, 2006).

Vers la fin des années 1980, le programme de français de base est introduit dans les écoles pour donner à d'autres élèves qui ne sont pas inscrits dans un programme d'immersion française l'occasion d'apprendre la langue pendant 120 à 150 minutes chaque semaine. Le nombre d'élèves en immersion française semble avoir diminué au fur et à mesure que ce dernier programme devenait plus accessible. De plus, le nombre d'élèves inscrits au programme d'immersion française chute en 1994-1995 en raison de la création des écoles francsaskoises dans la province. Plus de mille élèves francophones inscrits au programme d'immersion française ont dû quitter pour fréquenter leurs nouvelles écoles (Reeves, 2006).

Malgré tous ces défis, le programme d'immersion, comme nous l'avons déjà souligné plus haut dans l'introduction, ne cesse d'attirer l'intérêt des parents. En outre, les données des tendances des inscriptions au programme du français langue seconde en Saskatchewan montrent que le taux d'inscription augmente chaque année entre 2014 à 2019, de 7,6 % en 2014-2015 à 8,8 % en 2018-2019 (*Canadian Parents for French*, 2022). Ce fait est confirmé par le gouvernement de la Saskatchewan qui montre que le taux d'inscription dans les écoles d'immersion française dans la province ne cesse d'accroître depuis 2016 jusqu'à 2023 (Figure 1).

Figure 1 : Inscription des élèves de la maternelle à la 12e année dans les programmes d’immersion française de la Saskatchewan (du 30 septembre 2016 au 30 septembre 2022)

School Years	Number of Students	French Immersion as a percentage of Total Student Enrolment
2022–2023	16,892	8.7%
2021–2022	16,635	8.7%
2020–2021	16,753	8.9%
2019–2020	16,808	8.5%
2018–2019	16,074	8.7%
2017–2018	15,313	8.4%
2016–2017	14,550	8.1%

Source : Government of Saskatchewan. 2023. Key Facts About Saskatchewan’s Francophone Community

Aujourd’hui, les élèves d’immersion française forment une partie importante de la francophonie en Saskatchewan. De plus, pendant plus de cinquante années d’immersion française en Saskatchewan, l’intérêt des parents ont évolué. Le choix de l’immersion française pour leurs enfants est passé de la valorisation de la dualité linguistique du Canada et des avantages futurs en matière d’emploi à la recherche d’un programme scolaire plus stimulant et à l’acquisition des avantages cognitifs du bilinguisme dans certains cas. Pour d’autres parents, cela pourrait découler de leur prise de conscience du phénomène de la mondialisation croissante (Heller, 2002).

Pour sa part, le gouvernement s’efforce d’assurer que le programme d’immersion française porte fruit en fournissant des ressources et du soutien nécessaires. Parmi ces ressources, il y a le guide pour les responsables et chefs de file des différents programmes du français langue seconde dans la province (Government of Saskatchewan, 2018). Ce guide offre une meilleure idée des buts et des principes de l’immersion française de même que les exigences pédagogiques énoncés par le gouvernement de la Saskatchewan². Pour assurer la réussite du programme dans la province, le

² Il sera facile de s’y référer pour étayer notre raisonnement dans la discussion des résultats de cette étude.

gouvernement prescrit les buts suivants aux chefs de file œuvrant dans/pour les écoles d'immersion française :

- Le français est la langue d'enseignement pour une partie importante de la journée scolaire, dans plusieurs ou toutes les matières, à l'exception du cours de langue anglaise (*English Language Arts*).
- Les étudiants deviendront très compétents en anglais et fonctionnellement à l'aise en français, capables de poursuivre des études et une formation postsecondaire et d'entreprendre un emploi dans l'une ou l'autre langue.
- Les élèves comprendront et apprécieront les cultures francophones. (Government of Saskatchewan, 2018, traduction libre).

En ce qui concerne les principes de l'immersion française, le gouvernement souligne que la langue est un outil qui satisfait le besoin humain de communiquer, de s'exprimer, de transmettre sa pensée. Il ajoute que c'est aussi un instrument qui permet aux apprenants d'accéder à de nouvelles connaissances. Ainsi, les occasions d'apprendre le français doivent être intégrées dans un éventail de domaines d'études.

Selon le gouvernement, les élèves apprennent mieux la langue française quand :

- la langue est considérée comme un outil de communication ;
- ils ont de nombreuses occasions de l'utiliser, notamment dans des situations interactives ;
- ils ont de nombreuses occasions de réfléchir à leur apprentissage ;
- ils ont de nombreuses occasions d'apprendre et de résoudre des problèmes ;
- les situations leur permettent d'utiliser leurs connaissances antérieures ;
- les situations d'apprentissage sont significatives et interactives ;

- les contacts avec la francophonie et sa diversité linguistique et culturelle sont nombreux et fréquents ; et
- ils sont exposés à d'excellents modèles linguistiques (ibid., libre traduction).

D'ailleurs, selon le tableau qui résume les exigences pédagogiques prescrites par le gouvernement de la Saskatchewan (Figure 2), les occasions d'interagir en français semblent diminuer au fur et à mesure que les élèves avancent dans leurs études en immersion. En maternelle, l'enseignement se fait cent pour cent en français, ce qui devrait aider les élèves à avoir une base solide sur laquelle ils pourraient se développer dans les quatre compétences langagières (écouter, lire, parler, écrire). En première année et deuxième année, l'enseignement en français est encore privilégié, même si le choix d'introduire l'anglais à ces niveaux est disponible aux enseignants. À partir de la troisième année, l'enseignement de l'anglais est introduit, réduisant ainsi les occasions d'apprentissage, d'enseignement et d'utilisation du français. La réalité que produit ces exigences pourrait contribuer énormément à l'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion, surtout si l'anglais devient plus favorisé dans la salle de classe.

Figure 2 : Exigences pédagogiques en termes de langue d’instruction à chaque niveau scolaire au primaire et au secondaire

Grade	% French	Details
Kindergarten	100%	All instruction is done in French. English language arts are not offered.
Grades 1 – 2	90% - 100%	English language arts may be offered but does not need to appear until Grade 3.
Grades 3–5	70% - 90%	English language arts are to be offered for between 150 and 450 minutes per week. It is possible that other English language instruction classes are offered as well. *ALL ELA outcomes are to be addressed, and the teacher will determine which contexts best respond to students’ needs.
Grades 6–9	50% - 70%	English language arts continue to be offered. It is possible that other English language instruction classes are offered as well. *ALL ELA outcomes are to be addressed, and the teacher will determine which contexts best respond to students’ needs.
Grades 10 – 12	50% - 60%	Students take required courses of study and electives in French and English.

Source : Government of Saskatchewan, 2018, p. 6.

Avant de passer à la revue de littérature, nous voulons souligner que les informations précédentes sur la situation du français en Saskatchewan permettent de constater que les élèves vivent dans une communauté linguistique où le français fait toujours face à plusieurs défis. Grâce aux objectifs de ce travail, il serait possible de mieux comprendre si et comment tous ces défis nuisent à la sécurité linguistique chez les élèves d’immersion française dans la province.

1.6. Revue de littérature

Bien de recherches ont été entreprises pour étudier le phénomène d’insécurité linguistique dans plusieurs communautés francophones — la Saskatchewan et ailleurs au Canada (Akinpelu, 2023 ; *Canadian Parents for French*, 2020). En fait, l’insécurité linguistique est l’une des préoccupations majeures de *La Fédération de la jeunesse canadienne-française* (2023) qui témoigne sans équivoque de la forte présence du phénomène dans la francophonie canadienne.

Cormier (2015), dans son étude sur l'insécurité linguistique chez les communautés francophones partout au Canada, affirme que ce sentiment est fortement présent chez les jeunes francophones et que cela se manifeste lorsque le français parlé à la maison est comparé au « français standard ». Pour lui, le manque de reconnaissance du français canadien comme faisant partie de plusieurs variétés du français parlé dans le monde et possédant ses propres caractéristiques constitue un des facteurs principaux qui nuisent à la confiance des jeunes francophones de s'exprimer librement en français. Plusieurs autres études permettent également de conclure que le manque d'appréciation ou de reconnaissance de l'existence d'autres variétés de la langue est une des sources majeures de l'insécurité linguistique (Albury, 2017 ; Boyer, 2017 ; Bulot et Blanchet, 2011 ; Morvan, 2022 ; Roy, 2020). Il n'est donc pas surprenant que la *Fédération de la jeunesse canadienne-française* (2023) propose, comme stratégie, de « sensibiliser tous les Canadiens et Canadiennes à la diversité culturelle, régionale et langagière de la francophonie canadienne » (p. 12) pour renforcer la confiance linguistique partout au Canada.

Alors que l'étude de Cormier (2015) mentionnée ci-dessus s'est intéressée à la présence de l'insécurité linguistique à l'oral, celle de Blain (2018) permet de comprendre que l'insécurité linguistique se manifeste également à l'écrit chez plusieurs élèves francophones en milieu minoritaire au Canada. Selon elle, le phénomène est directement lié à leur sentiment de compétence, ce constitue chez ces élèves une source de manque de motivation à écrire. Pour les motiver à écrire avec confiance en français, elle propose des interventions d'apprentissage qui privilégient l'enseignement explicite du vocabulaire, de la place du vernaculaire en écriture tout en se servant du dossier d'apprentissage et du portfolio. Cette étude montre que des usagers d'une langue qui s'expriment avec confiance à l'oral peuvent éprouver de l'insécurité linguistique à l'écrit même si cette langue est leur langue maternelle.

Bergeron (2019) aborde ce phénomène auprès des francophones en Ontario en soulignant que la protection et la valorisation du français hors Québec constituent toujours un grand défi pour les communautés francophones à l'extérieur du Québec. Sa recherche, tout comme celle de Cormier (2015) plus haut, démontre que le manque de reconnaissance de la diversité linguistique, culturelle et identitaire au sein de la communauté franco-ontarienne peut engendrer des pratiques discriminatoires qui nourrissent l'insécurité linguistique chez des locuteurs dont la variété du français est considérée moins standard. Pour contrer ce fait chez les Franco-Ontariens, Bergeron (2019) propose la valorisation de la diversité linguistique, notamment au niveau des accents. Cette proposition est corroborée par la *Fédération de la jeunesse canadienne-française* (2023) plus haut.

En Saskatchewan, Von Staden et Sterzuk (2017) étudient les histoires des Fransaskoises en situation linguistique en ciblant spécifiquement le phénomène de la perte de la langue première chez cinq Fransaskoises. Leur étude établit que l'insécurité linguistique existe chez des Fransaskoises et révèle que la langue française n'assure pas encore une forte présence dans les institutions et secteurs publics de la province. Par voie de conséquence, l'utilité et l'usage du français dans différents milieux et domaines (le foyer, l'école, la communauté, etc.) diminuent. Selon les chercheuses, cette réalité influe négativement non seulement sur le capital de la langue française pour plusieurs Fransaskoises, mais aussi sur les compétences linguistiques des locuteurs francophones et sur la préservation de la langue dans la province. En outre, face à l'affaiblissement de leurs compétences linguistiques, certaines Fransaskoises perdent la confiance de s'exprimer librement en français ainsi que leur fierté de s'identifier à la communauté linguistique fransaskoise. Dans le même ordre d'idées, Akinpelu (2020), en discutant de l'utilisation et de la protection de la langue française chez les jeunes fransaskois, note que ces jeunes éprouvent parfois l'insécurité linguistique bien que cette langue soit leur première langue ou langue maternelle. Son étude montre

que ce sentiment se déclenche chez les jeunes surtout lorsqu'ils sont en présence d'autres francophones non-fransaskois qui sont souvent enclin à dévaloriser l'accent de ces jeunes en le jugeant de très anglophone. À part le fait que ces études permettent de confirmer que l'insécurité linguistique se manifeste également chez les locuteurs francophones natifs dans la province, elles montrent que les facteurs qui la provoquent chez ces locuteurs peuvent être similaires à ceux qui la déclenchent chez les locuteurs non natifs du français, vu que les élèves d'immersion française se sentent de la même façon lorsqu'ils interagissent avec certains locuteurs natifs francophones (Macintyre et al., 2011 ; Roy, 2020).

Pour ce qui est du contexte d'immersion française, à notre connaissance, peu d'études ont abordé de façon spécifique et directe ce phénomène chez les élèves d'immersion française en Saskatchewan, et dans d'autres parties du Canada, selon les points de vue des élèves et des enseignants. Afin de mieux comprendre la situation, nous présentons d'abord les travaux qui traitent du sujet de l'immersion française de façon générale, englobant tout le Canada. Nous nous pencherons ensuite sur ceux qui abordent la question au niveau provincial, en nous focalisant sur le contexte de la Saskatchewan.

Parmi plusieurs études sur la situation de l'immersion française au Canada, on compte celle de Hammerly (1989) qui met en cause le fait que le programme d'immersion française a été pendant plusieurs années considéré comme le moyen le plus efficace de former des locuteurs bilingues tout en exprimant que le programme ne produit pas vraiment des bilingues, mais plutôt des locuteurs d'anglais et de « français », un terme utilisé pour décrire le mélange de français et d'anglais avec une faible maîtrise des éléments de base en grammaire en français Hallion (2020). Selon Hammerly (1989), cet échec découle des hypothèses erronées sur l'apprentissage d'une langue seconde en classe dont l'idée que l'acquisition de la langue seconde en classe peut ou doit

imiter le processus d'acquisition de la langue première. Il souligne que c'est téméraire pour l'approche de l'immersion française ou pour toute approche d'apprentissage d'une langue seconde de traiter les enfants anglophones comme s'ils apprenaient le français comme première langue. Au contraire, il souligne qu'il serait beaucoup mieux de tenir compte de l'anglais et de son influence en favorisant le transfert de toutes ses structures utilisables en français tout en contrant systématiquement et ouvertement tout transfert ou ingérence indésirable. Pour une meilleure voie vers le bilinguisme en classe d'immersion française, le chercheur propose la mise en pratique des procédures et de techniques de méthode éclectique fondées sur des principes (Principled Eclectic Method [PEM] procedures and techniques) qui privilégient avant tout la compréhension orale et l'expression orale. Cette proposition de Hector Hammerly est toujours valide aujourd'hui, étant donné que, comme le montrent les propos des élèves et des enseignants plus loin, il y a encore la nécessité impérieuse de créer plus d'occasions d'interaction à l'oral en français (dans la salle de classe et en dehors de la salle de classe) afin que les élèves puissent pratiquer leur français et, par conséquent, pour qu'ils soient plus à l'aise à le faire.

Selon Hullen et Lentz (1991), le programme d'immersion française réussit bien au Canada. Ils ajoutent pourtant que les finissants de l'immersion expriment des insuffisances dans leur performance langagière, ce qui est toujours le cas selon Lazaruk (2007) et Roy (2020). Hullen et Lentz (1991) proposent, par conséquent, un questionnement portant spécifiquement sur les pratiques pédagogiques en immersion afin de rendre le programme plus efficace. D'ailleurs, ils témoignent qu'il existe peu d'études qui décrivent les pratiques langagières dans la classe d'immersion, comment les enseignants et les apprenants interagissent, et quelles stratégies pédagogiques sont utilisées. Par ailleurs, leur recherche montre que les enseignants d'immersion française à travers le Canada font souvent face à la difficulté d'élaborer et d'utiliser des leçons qui

combinent l'enseignement de la langue et l'enseignement du contenu de façon soutenue et systématique. C'est dans cette optique que Lyster (2016), en partenariat avec l'Association canadienne des professionnels de l'immersion, conçoit et propose l'adoption de l'approche intégrée aux enseignants d'immersion française de toutes les matières scolaires et à tous les niveaux afin de surmonter les défis liés à la compétence linguistique de même qu'à la sécurité linguistique des élèves. Pour assurer l'équilibre dans cette approche, il propose deux approches, soit l'approche proactive et l'approche réactive. Pour l'approche proactive, il s'agit d'une série de planifications pédagogiques composée de quatre phases distinctes dont l'objectif est d'aider les enseignants à cibler à la fois les objectifs d'enseignement disciplinaires et linguistiques. Les quatre phases visées par les activités planifiées pour cette approche sont la perception, la conscientisation, la pratique guidée, et la pratique autonome. Quant à l'approche réactive, la cible est d'amener les élèves à s'impliquer activement dans des interactions orales spontanées qui les permettent de négocier le sens en s'appuyant sur le contenu et en se servant des stratégies de l'échafaudage et de la rétroaction corrective. Le travail de Cousineau (2020) permet de comprendre que l'approche intégrée n'est pas encore adoptée ou mise en pratique par plusieurs enseignants. Son étude confirme aussi que la confiance des apprenants en immersion est bien fragile pour ce qui a trait à leurs compétences orales. Pour y remédier, il propose un virage pédagogique en faisant la promotion d'une pédagogie inspirée par le développement de trois grandes compétences, à savoir la compréhension, la production et l'interaction.

Dans une analyse sociopolitique de l'immersion française au Canada, Safty (1992) stipule qu'il faut tenir compte des situations sociales et politiques auxquelles font face des écoles d'immersion afin d'évaluer correctement son efficacité. Pareillement, Mady (1998) fait l'étude des politiques linguistiques fédérales actuelles, des documents des curriculums provinciaux et

territoriaux, ainsi que de leur mise en œuvre dans tout le Canada à l'égard des allophones et les accès qu'ils ont aux possibilités d'apprendre la langue française à l'école. Son étude montre que les dynamiques de pouvoir manifestées entre les deux groupes des langues officielles au Canada ont eu un impact majeur sur l'évolution du programme d'immersion française. Elle fait comprendre également que les limites du programme se font remarquer dans les années 1980 en raison du manque d'amélioration de la compétence linguistique en français chez les élèves et des tendances d'attrition au niveau secondaire.

Von Baeyer et Von Baeyer (2002) offrent un aperçu de trente ans d'immersion française au Canada tout en soulignant quelques points historiques et politiques qui ont déterminé l'avenir du français au Canada. Leur étude montre que, dans les années 1980, les résultats de l'immersion française au Canada ne correspondaient pas vraiment à l'idéal initialement prévu dans la mesure où les finissants du programme n'atteignaient pas le statut de locuteur natif francophone, surtout au niveau de la phonologie et de la grammaire. En dépit du fait que ces élèves sont jugés fonctionnellement bilingues avec une variété de compétences en français et en anglais qu'ils pourraient utiliser dans des situations réelles. D'ailleurs, ils mentionnent que la plupart des défis en grammaire et en phonologie disparaissent au fur et à mesure du contact accru avec la langue française.

Le rapport de recherche de la *Canadian Parents for French* (2020) présente un compte-rendu de la recherche orientée vers l'action sur l'insécurité linguistique chez les locuteurs de français langue seconde au Canada, y compris les élèves et les enseignants d'immersion française. Ce rapport révèle que de nombreux apprenants et locuteurs de français langue seconde ont témoigné de leur insécurité linguistique qui est souvent provoquée par différentes raisons, dont la peur d'être jugé à cause de leur accent qui est dissemblable à celui des francophones. Ce sentiment est aussi

provoqué par l'impatience ou l'attitude négative des interlocuteurs francophones lorsqu'ils (les élèves d'immersion française) cherchent leurs mots en français. D'autres raisons mentionnées dans le rapport sont la conscience de leur faible niveau de maîtrise du français quant au choix de mots et de la grammaire, l'appréhension suscitée par le suivi et la correction constants par ceux qui prétendent parler le français standard de même que les comportements discriminatoires, élitistes et exclusifs des francophones. Le rapport souligne que si la question d'insécurité linguistique est importante pour les francophones (surtout ceux qui remarquent un écart entre leur façon de s'exprimer et la norme acceptée dans un contexte de communauté minoritaire), il est d'une importance primordiale de comprendre les incidences de ce phénomène sur les apprenants et les locuteurs du français langue seconde et langue additionnelle dans le pays.

Pour sa part, Macdonald (2020) examine les différentes façons dont plusieurs enseignements d'immersion française (à l'élémentaire) à travers le Canada se servent du programme de littératie dénommé *Les 5 au quotidien* pour améliorer les compétences linguistiques de leurs élèves en classe. Ce programme comporte cinq composantes : lecture autonome, écriture autonome, étude de mots, lecture à deux, et écouter la lecture. Son étude montre que, bien que ce programme de littératie soit efficace et qu'il favorise l'autonomie chez les élèves, il répondra mieux aux besoins des élèves d'immersion française si l'on y ajoute une composante orale, une composante essentielle pour contrer l'insécurité linguistique. Au Nouveau-Brunswick, la recherche effectuée par Le Bouthillier, Bourgoïn, et Dicks (2021) insistent sur l'importance d'intégrer et de favoriser cette composante orale dans les programmes de littératie comme *Les 5 au quotidien*. Pour mieux cerner la place consacrée aux compétences orales des élèves d'immersion française à l'élémentaire, ces chercheurs étudient les tâches proposées dans les centres de littératie auprès de six enseignantes. Ils soulignent que les enseignants d'immersion française se servent souvent des

dispositifs d'enseignement-apprentissage et des ressources originalement destinés aux élèves scolarisés dans leur langue maternelle.

Par conséquent, ces chercheurs critiquent cette pratique tout en mettant en relief que les enseignants sont dans l'obligation de tenir compte des particularités du contexte du français langue seconde dans leur emploi de ces dispositifs et ressources en apportant des adaptations et des modifications aux principes des tâches favorisant l'apprentissage (TFA) pour assurer l'autonomie des élèves dans ces centres de littératie. Il s'agit des principes proposés par Kracl (2012), et Reutzel et Clark (2011). Selon ces derniers, les activités faites dans les centres de littératie doivent, entre autres, être liées à ce que les élèves apprennent en classe, cibler des résultats d'apprentissage précis, demander des preuves d'apprentissage des élèves, et favoriser l'interaction sociale et la collaboration cognitive. Ils proposent également la création des occasions d'apprentissage professionnel continu sur le contexte d'enseignement du français langue seconde pour les enseignants d'immersion française, et des principes qui visent la création de tâches favorisant l'apprentissage de l'oral des contextes d'immersion française. D'ailleurs, pour donner suite à cette étude, Le Bouthillier et Bourgoïn (2022) effectuent une autre recherche sur l'efficacité du principe qui consiste à demander des preuves d'apprentissage par rapport aux habiletés de communication orale dans les centres de littératie en immersion française. Les résultats de leur étude établissent que cibler des résultats d'apprentissage précis, recueillir et utiliser des preuves d'apprentissage tangibles dans les centres de littératie contribuent au renforcement des compétences des élèves à l'oral. Dans une autre recherche, Le Bouthillier, Bourgoïn, et Garrett (2022) font valoir, à travers des données recueillies auprès des enseignants du primaire, que les jeux symboliques ont un rôle important à jouer dans la motivation à s'exprimer avec confiance en français. Cette étude montre

que les jeux symboliques renforcent les sentiments de compétence à l'oral, d'autonomie et d'appartenance.

En Ontario, Harley (1989) mène une étude expérimentale auprès de différentes classes de 6e années pendant huit semaines pour examiner l'impact d'une approche fonctionnelle de l'enseignement de la grammaire dans le contexte d'immersion française. Son étude lui a permis de vérifier l'hypothèse inspirée par l'approche fonctionnelle et communicative proposée par Allen (1983) et selon laquelle le programme d'immersion française connaîtra beaucoup plus de réussite si les élèves sont constamment et de plus en plus exposés à un système d'apprentissage de la langue qui est spécifiquement conçu pour centrer leur attention sur les formes grammaticales problématiques tout en leur fournissant plus d'opportunités d'utiliser ces formes dans des situations significatives (Harley et Swain, 1984 ; Day et Shapson, 2001). C'est exactement à ce système d'apprentissage de la langue que les élèves ont été exposés pendant les huit semaines. À la fin des huit semaines, les résultats de l'étude montrent que les performances (à l'oral et l'écrit) des classes qui ont participé à l'expérience sont supérieures à celles des classes qui n'y ont pas participé. Néanmoins, après trois mois, aucune différence significative n'est remarquée entre les deux groupes au niveau de la performance à l'oral et à l'écrit.

Toujours dans le contexte d'immersion française en Ontario, Vanderveen (2005) s'appuie sur les perspectives des parents, des élèves en 12e année et des diplômés du programme d'immersion française de l'Ontario pour examiner les attentes et les motivations des parents de même que celles des élèves. Elle examine également le bilan du programme dans la Région du Grand Toronto. Son étude montre, entre autres, que les parents sont de l'avis que leurs enfants deviendraient bilingues grâce à leur étude en immersion et qu'ils acquerraient le capital culturel et linguistique qui mènerait à de meilleurs emplois futurs. Les avis des élèves ne diffèrent pas de ceux de leurs parents. En fait,

les élèves affichent un sentiment de fierté et de privilège d'étudier en immersion. Pourtant, les élèves confirment que leur niveau de volonté de s'exprimer en français est faible en dehors de la salle de classe. De plus, les élèves affirment qu'ils se désintéressent d'obtenir des emplois en français. Pour ce qui est des diplômés du programme, le même sentiment de fierté se manifeste bien que la plupart d'entre eux admettent qu'ils ne se servent jamais du français depuis la fin de leurs études au secondaire.

En Colombie-Britannique, Day et Shapson (1988) font une étude comparative des compétences linguistiques ainsi que des attitudes des élèves de 7e années qui ont commencé leurs études en français en immersion précoce et ceux qui s'y sont inscrits par l'immersion tardive auprès de trois commissions scolaires. Les résultats de l'étude montrent que, dans une des trois commissions scolaires, les élèves inscrits par l'immersion précoce ont démontré des compétences linguistiques beaucoup plus élevées que ceux inscrits par l'immersion tardive. En revanche, dans les deux autres commissions scolaires, le premier groupe n'a mieux réussi que dans la compréhension du français. Pour ce qui est de leurs attitudes, dans une commission scolaire, aucune différence significative n'a été remarquée entre les deux groupes tandis que, dans les autres commissions, les élèves inscrits tôt dans le programme ont démontré des attitudes plus positives que ceux inscrits tard dans le programme. L'étude de Sabatier (2019) porte sur les pratiques langagières mises en pratique dans une classe de sixième année d'un programme d'immersion française précoce en Colombie-Britannique. L'étude montre que les pratiques qui favorisent des interactions entre pairs dans la salle de classe renforcent les compétences audio-orales des élèves d'immersion française. Elle permet aussi de cerner les stratégies linguistiques et cognitives employées par les élèves pour résoudre des problèmes de communication en classe.

En Alberta, Mandin (2010a) se sert des portfolios des finissants des programmes d'immersion pour présenter leurs expériences en français. Chaque portfolio contient un récit narratif de leur vie en français, un plan d'action identifiant des éléments langagiers à travailler et comment ils comptent les travailler. Dans cette étude, ces finissants racontent que leur faible compétence langagière a un impact néfaste sur leur intégration dans un milieu francophone. Pareillement, Roy (2010) s'est penchée sur l'analyse de la manière dont les élèves en immersion française dans deux écoles intermédiaires de l'Alberta se perçoivent au sein de la société canadienne. Cette recherche révèle que ces élèves développent leur propre monde et leurs identités bilingues qui ne sont pas reconnus dans la société canadienne. L'étude conclut que l'inacceptation de l'identité bilingue des élèves a un impact sur leur confiance de s'exprimer dans la langue. Dans une autre étude, Roy (2012) examine les représentations de la variété du français chez des jeunes d'immersion française en menant une étude ethnographique et sociolinguistique dans deux écoles intermédiaires de l'Ouest canadien. Dans cet article, elle explique comment les élèves des écoles d'immersion française ne se sentent pas tout à fait à l'aise lorsqu'ils parlent la langue française, et ce, malgré la satisfaction de leur réussite dans la langue. Ce sentiment de dépréciation, d'incertitude ou de manque de confiance à s'exprimer en français apparaîtrait quand ces élèves parlent avec des élèves francophones, ou lorsqu'ils doivent parler la langue dans un environnement où des locuteurs natifs sont présents, et quand on compare leur façon de parler avec celle des natifs (Brogden, 2008 ; MacIntyre et al., 2011 ; Mandin, 2010b).

À travers l'analyse de plusieurs propos (et des observations) des élèves et ceux des enseignants d'immersion française en Alberta, Roy (2016 ; 2020) décrit les idéologies en immersion au Canada transmises par la population canadienne et par les acteurs du programme de l'immersion. Parmi ces idéologies, elle dénonce vivement celle qui dévalorise le français parlé par

les élèves d'immersion française. Tout en exprimant sa reconnaissance de certaines lacunes grammaticales chez les élèves, elle plaide, avec fougue, en faveur de la légitimité de la variété linguistique distincte des apprenants du français en immersion au Canada. Il y a aussi l'idéologie selon laquelle les francophones, notamment ceux de la France, sont souvent considérés comme les meilleurs et légitimes représentants de la langue et de la culture françaises. Cette idéologie contribue énormément au manque d'appréciation de la variété du français parlé en immersion. Son étude permet de comprendre que ces idéologies nourrissent l'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française au Canada.

En Saskatchewan, Husum (1988) et Husum et Bryce (1991) ont mené des études auprès des diplômés d'une école secondaire d'immersion française dans la province pour découvrir et décrire ce que ces derniers pensent de l'influence du programme sur leur vie par rapport à leurs choix de carrières et d'écoles postsecondaires, leur continuation ou amélioration en français, leurs avis sur leurs niveaux de compétence dans la langue, leur évaluation du programme de même que des suggestions le concernant, et leur utilisation de la langue dans les conversations de tous les jours. Ces études montrent, entre autres, que la majorité des finissants qui ont participé à l'étude étaient très satisfaits de leurs expériences en immersion française et ont affirmé qu'ils passeraient encore par le programme s'ils devaient refaire leurs études élémentaires/secondaires tout en révélant qu'ils inscriraient leurs enfants dans le programme. Néanmoins, la plupart d'entre eux ont souligné le manque d'enseignants de qualité. Ils ont évoqué que les enseignants devraient avoir une excellente maîtrise de la langue française. Cependant, ils ont ajouté qu'une excellente maîtrise de la langue ne devrait pas être le seul critère pour embaucher les enseignants en immersion. Selon eux, il est aussi important que ces enseignants comprennent les défis et les besoins des élèves d'immersion et qu'il faut qu'ils aient une bonne connaissance des matières à enseigner.

L'utilisation de l'anglais dans la salle d'immersion française n'est pas une pratique encouragée, l'une des raisons étant le risque de créer l'impression chez les élèves que le français n'est pas tout à fait nécessaire pour réussir dans la société (Roy, 2020). À moins que la pratique soit bien règlementée par les enseignants, l'emploi de l'anglais dans une classe d'immersion est susceptible de nuire à l'apprentissage du français et, par conséquent, peut influencer sur la confiance des élèves à s'exprimer en français. Brischuk et al. (2013) et Lizee (2014), par leurs études menées à Regina en Saskatchewan, examinent cette pratique ainsi que son impact sur l'apprentissage du français dans les écoles d'immersion et proposent de meilleures pratiques langagières et professionnelles pour réduire l'emploi de l'anglais dans la salle de classe d'immersion. Bref, ces études aident à mieux comprendre pourquoi l'anglais est utilisé dans la classe et permettent de s'interroger sur la façon dont l'emploi de l'anglais dans une classe d'immersion pourrait aggraver l'insécurité linguistique chez les élèves quand ils s'expriment en français.

Bien que la plupart des études mentionnées ci-dessus ne soient pas spécifiquement consacrées à la question de l'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française, il est clair que le phénomène est généralement présent chez les apprenants de la langue française en immersion et que différents facteurs en seraient à l'origine. Ces études montrent aussi qu'il y a toujours de l'intérêt pour le programme d'immersion française au Canada et que certains défis persistent depuis des années. Ce qui reste à démontrer d'ailleurs est de fournir davantage de détails clairs et précis sur la manière dont l'insécurité linguistique est vécue par les élèves d'immersion française et les facteurs qui en sont responsables selon les points de vue des élèves et des enseignants du programme. Pour bien démontrer cela, une étude consacrée spécifiquement à l'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française s'avère primordiale. Il s'agit d'une étude qui permettra de vérifier certaines hypothèses (comme le manque d'une culture d'interaction en

français, l'absence d'une approche authentique où l'oral reflète des contextes réels, le manque d'occasion de parler français, la sous-valorisation du français parlé par les élèves, l'impact de la forte présence de l'anglais dans la société et dans la classe, parmi d'autres) liées à l'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française. Elle aidera également à proposer des pistes de solutions ou des stratégies pour rehausser la sécurité linguistique des élèves d'immersion dans la province.

Notre motivation pour cette étude provient de l'affirmation de la *Canadian Parents for French* (2020) selon laquelle la question d'insécurité linguistique n'est d'aucune manière moins importante pour les apprenants du français langue seconde que pour les locuteurs natifs francophones. Cette présente étude se montre différente des autres travaux dans la mesure où elle aborde non seulement de façon spécifique le phénomène d'insécurité linguistique chez des apprenants du français langue seconde qui se situent dans un contexte anglophone dominant, mais aussi elle présente davantage les optiques des élèves et des enseignants des écoles d'immersion française en Saskatchewan sur le phénomène. Ces optiques sont absentes de la plupart des études sur l'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française au Canada.

Dans le but de bien interpréter les perspectives des élèves et celles des enseignantes, nous aurons recours à quelques théories et concepts qui sont traités dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE

Notre recherche sur l'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française en Saskatchewan s'inscrit dans les domaines de la sociolinguistique et de la didactique du français langue seconde, car elle prend en compte une complexité sociale (d'une situation réelle) dans laquelle les locuteurs utilisent la langue et cette complexité se situe chez des locuteurs qui acquièrent la langue comme langue seconde. Donc, pour le cadre conceptuel et théorique de notre travail, à part la notion d'insécurité linguistique qui est un concept central dans notre étude³, nous nous appuyons aussi sur deux concepts (la norme linguistique et la variation linguistique) dont les incidences sur le sentiment d'insécurité linguistique ne sont pas négligeables. Car nous estimons qu'il est difficile, voire impossible, de traiter de ce phénomène auprès des élèves d'immersion française en Saskatchewan sans évoquer le fait qu'il existe des modalités de diversification linguistique provenant des potentialités d'évolution provoquées par des facteurs sociaux, culturels et les éléments du système de la langue elle-même. Comme nous le montrons plus loin dans ce chapitre, la variation linguistique est souvent le résultat de ce qu'on considère comme une déviation par rapport à la norme, au standard. L'adhérence dogmatique à une variété légitime (ou la norme) est susceptible de mener à la dévalorisation d'autres variétés de la langue utilisées par certains locuteurs ou certaines communautés linguistiques. Cela engendre naturellement des idéologies qui nuisent à la sécurité linguistique des locuteurs dont les variétés sont dévalorisées.

Nous nous appuyons également sur la théorie de la sociolinguistique pour le changement dans la mesure où elle permettrait de bien discuter et contester certains discours qui transmettent

³ Nous consacrons plus de temps sur la notion d'insécurité linguistique dans ce chapitre dans le seul but de fournir d'amples éclaircissements pour que notre définition et notre utilisation de la notion dans cette étude soient plus claires.

des idéologies en immersion française. Nous fournirons également quelques explications sur la notion d'idéologie linguistique. Cependant, avant cela, nous tenterons de donner quelques indications de base sur le domaine de la sociolinguistique. Nous tenterons aussi d'aborder quelques fondements conceptuels et théoriques liés à la didactique du français langue seconde en immersion française. Cette approche permettra de comprendre et situer la situation des élèves d'immersion française en Saskatchewan et de mieux saisir les points qui seront présentés plus loin dans les chapitres quatre, cinq et six.

2.1. Sociolinguistique

2.1.1. Sociolinguistique : aperçu historique

Le domaine de la sociolinguistique découle de la lutte pour une conception sociale de la langue (Calvet, 2017). C'est un domaine très vaste qui peut être utilisé pour décrire de nombreuses façons d'étudier la langue dans le contexte social (Meyerhoff, 2006). La sociolinguistique ne verrait pas le jour si les linguistes comme Antoine Meillet, William Labov, Basil Bernstein, William Bright, et plusieurs autres restaient tous exactement fidèles à Ferdinand de Saussure qui insistait beaucoup plus sur la linguistique structurale, sur l'idée que « la langue est un système qui ne connaît que son ordre propre » et que « la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même » (de Saussure, 1916, p. 314). La sociolinguistique dévie non seulement de la position de Saussure (selon laquelle la langue est abordée comme un système de signes), mais aussi de la grammaire générative de Chomsky (selon laquelle la langue est décrite comme un système de règles). Elle se détourne de ces positions pour établir que son étude ne peut être ni la langue ni la compétence. Pour des linguistes comme Saussure et Chomsky, la performance ou ce que les locuteurs de la langue font de leur compétence, n'est pas considérée comme l'intérêt primordial de la linguistique (Meyerhoff, 2006 ; Calvet, 2017 ; Boyer, 2017). Par

contre, pour la sociolinguistique, il ne suffit pas de connaître la langue — il est essentiel de la maîtriser au sein de son contexte social (Hymes, 1976).

Il convient de mentionner Antoine Meillet qui est bien connu de s'être carrément écarté de la position de Ferdinand de Saussure (Calvet, 2017) en affirmant le caractère social de la langue — pour lui, la langue est un fait social. Selon Meillet (cité dans Calvet, 2017), la position de Saussure réduit le changement linguistique à un fait sans réalité concrète en le séparant des conditions externes qui le gardent vivant. Alors que les discours saussuriens portent beaucoup plus sur la structure, la forme de la langue, ceux provenant de Meillet soulignent les fonctions sociales de la langue.

Pour faire la lumière sur tout ce qui précède et ce qui suit, il faut ajouter quelques pensées de Morvan (2022) qui décrit d'« immanence du linguistique » le « supposé qui veut que les phénomènes linguistiques s'expliquent par des causes strictement linguistiques, sans autres considérations relevant du social » (p. 57). Il souligne que la sociolinguistique, contrairement à la linguistique traditionnelle, prend en compte le social, ce qui, selon lui, veut dire au moins deux choses :

- i. Il s'agit d'accepter que nos interactions langagières sont toujours *socialement situées*, c'est-à-dire que quelqu'un . e ayant une certaine position s'adresse à quelqu'un . e d'autre qui en a une autre, au sein d'un certain contexte d'interlocution qui détermine leurs places respectives à ce moment.
- ii. Il s'agit de concevoir que les facteurs sociaux qui influencent nos productions linguistiques exercent une influence analogue sur d'autres aspects de notre vie (vestimentaires, posturaux, culinaires, architecturaux, etc.), car ces aspects sont tout autant soumis aux questions de positionnement face à autrui que ne le sont nos manières de parler. Par conséquent, il sera possible de percevoir une *solidarité*, si ce n'est une *cohérence*, entre la manière dont les enjeux sociaux se manifestent dans nos manières de parler et dans toutes les autres pratiques de notre vie quotidienne (p. 58).

Par conséquent, cette conception de la langue comme un fait social prendra de l'ampleur dans des recherches publiées en anglais. Calvet (ibid.) souligne que la conférence sur la sociolinguistique de mai 1964, proposée par William Bright, marque la naissance de la

sociolinguistique. Parmi d'autres « pères fondateurs » qui y ont assisté, on y compte William Labov, Dell Hymes, John Gumperz, Charles Ferguson, et Joshua Fishman.

En effet, la naissance de la sociolinguistique est catalysée par l'opposition à la conception de la notion que la langue est une structure invariante. Quelques autres facteurs qui ont influencé la naissance de la sociolinguistique incluent le désir de souligner l'importance du plurilinguisme, l'intérêt pour le changement linguistique vis-à-vis des faits sociaux, des préoccupations sociales comme le problème des déficits linguistiques et de l'enseignement de l'anglais aux enfants des classes défavorisées ou aux enfants de migrants ainsi que des préoccupations de politique linguistique comme la typologie du plurilinguisme. Aujourd'hui, la sociolinguistique se préoccupe principalement de trois objets, à savoir les variétés (ou la diversité) linguistiques, la communication (les échanges entre deux ou plusieurs locuteurs dans des communautés linguistiques et l'ensemble des pratiques sociales qui s'ensuivent), et les défis qui découlent, entre plusieurs autres choses, du plurilinguisme, de la diglossie, des emprunts, et des alternances de codes (Yazid, 2021 ; Calvet, 2017).

2.1.2. Sociolinguistique : Quelques définitions

En premier lieu, il faut mentionner que la sociolinguistique est un domaine très vaste qui permet de faire la description de plusieurs manières différentes d'étudier la langue (Meyerhoff, 2006), et c'est un domaine qui n'est pas tout à fait facile à définir avec précision, comme le souligne William Bright (cité dans Calvet, 2017) dont les études abordent les relations entre langage et société. De même, en faisant la distinction entre la sociologie du langage et la sociolinguistique, Hudson (1996) définit la sociolinguistique comme « l'étude de la langue en relation avec la société » (p. 4, traduction libre) en ajoutant que la sociologie du langage est l'étude de l'inverse, soit l'étude de la société en relation avec la langue. Autrement dit, les sociolinguistes

étudient la langue et la société afin de mieux comprendre la façon dont les locuteurs (individuels ou collectifs) utilisent la langue. C'est également dans cette optique que Wardhaugh (1998) explique que « la sociolinguistique s'intéresse à l'étude des relations entre la langue et la société afin de mieux comprendre la structure de la langue et le fonctionnement des langues dans la communication [...] » (p. 12, traduction libre).

En termes plus simples, la sociolinguistique peut être définie comme un domaine dont la préoccupation est d'étudier les faits de langue vis-à-vis des facteurs sociaux, à savoir les différences d'identités ethniques ou régionales, d'âge, de classes sociales, de pratiques professionnelles, etc. — la sociolinguistique étudie aussi comment ces facteurs sociaux affectent les pratiques de langue. Ces études nous ont amplement démontré que la langue n'est pas homogène — elle est toujours en évolution et elle est variable. Ce dernier fait s'applique aussi bien aux utilisateurs individuels de la langue qu'à divers groupes de locuteurs qui se servent de la même langue (Yazid, 2021 ; Calvet, 2017 ; Bulot & Blanchet, 2011 ; Meyerhoff, 2006 ; Baylon, 2005) ; Labov, 1976 ; Hymes, 1976 ; Fishman, 1971).

En guise d'explicitation, la sociolinguistique étudie, entre autres, comment les locuteurs individuels utilisent la langue, comment les gens utilisent la langue différemment dans différentes villes ou régions, et comment une nation décide quelles langues seront reconnues dans leurs institutions. Elle tente de faire la description des caractéristiques linguistiques et fonctionnelles des variétés verbales dans divers contextes sociaux, quels que soient les groupes ou facteurs sociaux. Les études dans ce domaine nous permettent de mieux déterminer l'influence linguistique d'une variété de langue sur une autre variété et nous permettent d'étudier les façons dont les changements linguistiques peuvent altérer des pratiques (ainsi que des attitudes) langagières chez les locuteurs d'une langue. Du reste, comme nous le montrerons plus loin, la sociolinguistique

permet d'étudier les normes qui déterminent les habitudes linguistiques au sein des communautés linguistiques et de fournir des délimitations et des définitions de ces habitudes linguistiques en relation avec la langue elle-même. Elle fournit également l'occasion d'examiner des discours susceptibles d'engendrer des idéologies linguistiques qui pourraient négativement influencer sur la confiance des locuteurs ou apprenants d'une langue. L'une des nouvelles théories du domaine qui nous sera utile dans la présente étude est « la sociolinguistique pour le changement ».

2.2. Sociolinguistique pour le changement

Puisque nous examinerons plus tard dans cette étude certaines idéologies linguistiques repérées dans les discours des élèves et des enseignants d'immersion française (évoquées par les participants) qui nuisent à la sécurité linguistique des élèves d'immersion française, nous aurons recours à la théorie de la sociolinguistique pour le changement formulée et préconisée par Auger, Dalley, et Roy (2007). Cette théorie s'appuie sur la théorie de la sociolinguistique critique de Monica Heller et celle de la sociolinguistique de globalisation de Jan Blommaert qui sont aussi pertinentes pour cette étude. La sociolinguistique critique, selon Heller (2003, 2007, 2011), est une théorie qui permet aux chercheurs de décrire et d'expliquer les rapports entre les langues ainsi que les enjeux d'inégalité, de différences sociales et de pouvoir. Le chercheur joue ainsi le rôle d'un « observateur de choses importantes et intéressantes, producteur d'un compte rendu au sujet de ces choses, et interlocuteur avec d'autres parties prenantes à leur sujet » (p. 11, traduction libre). Tollefson (2006) explique que la sociolinguistique critique s'intéresse au processus par lequel les systèmes d'inégalité social sont créés et maintenus dans la société, spécifiquement par rapport aux langues et leurs locuteurs. Pour Eades (2004), qui prône l'adoption de cette théorie, la sociolinguistique critique est une approche qui reconnaît les questions de pouvoir et d'inégalité par rapport à la reconnaissance d'une langue ou d'une variété de la langue dans la société.

Soulignons en passant que cette théorie n'est pas la première à porter un regard critique sur les enjeux de la langue dans la société. Comme l'explique bien Albury (2017), l'approche critique du langage dans la société existe depuis les travaux sociolinguistiques de Hymes (1962, 1972, 1996) et Silverstein (1996). Les travaux de ces premiers chercheurs établissent clairement que la langue est un phénomène social qui est soumis aux influences et à la régulation sociales. Cela se voit dans la manière dont les locuteurs d'une langue se servent des ressources et des stratégies linguistiques pour se communiquer sans nécessairement suivre toutes les prescriptions de cette langue. De ce qui précède, il faut mentionner qu'avec cette nature sociale de la langue vient inévitablement des revendications normatives sur la façon dont la langue doit fonctionner dans la société, car la langue elle-même est toujours soumise à une évaluation humaine. Ce qui en découle souvent est la mise en place des structures de pouvoir et des inégalités entre les locuteurs de différentes variétés linguistiques lorsque certaines revendications ou conventions sont survalorisées par rapport à d'autres (Albury, 2017).

Dans le même ordre d'idées, plusieurs chercheurs comme Eades (2004), Mesthrie et al. (2009), Heller (2007, 2011), Auger, Dalley, et Roy (2007), sont convenus du fait qu'il existe des lacunes dans les interventions sociolinguistiques qui s'appuient uniquement sur la promotion d'une meilleure compréhension des différences culturelles dans les communications et que l'application de la sociolinguistique critique comble bien ces lacunes. Heller (2003, 2007, 2011) a avancé cette théorie dans sa déclaration percutante sur la situation de crise à laquelle font face les Canadiens francophones qui ont très peu d'occasions de se servir de la langue française et sur le fait que l'identité française canadienne est toujours menacée. Elle plaide en faveur d'un changement dans l'enquête sociolinguistique, d'aller au-delà d'une vision de la sociolinguistique basée sur le lieu et les communautés locales pour se diriger vers une vision de la sociolinguistique qui reflète plus

fidèlement la nature de plus en plus globale de la société moderne. En outre, Heller (2010) insiste sur l'importance de relier les phénomènes sociolinguistiques dans le temps plutôt que de regarder simplement chaque étude dans son propre contexte temporel (Carty, 2011), car les gens ne cessent pas de se déplacer d'un lieu géographique à un autre et il en résulte constamment une pluralité linguistique. Au demeurant, la sociolinguistique critique permet de mieux décrire des pratiques de même que des politiques linguistiques qui découlent des relations de pouvoir et qui contribuent aux situations d'inégalité dans la société, notamment par rapport aux langues et leurs locuteurs.

Pour sa part, Blommaert (2003, 2010), inspiré par les travaux de Dell Hymes, s'intéresse, entre autres, à la nature mobile de la langue et prône la nécessité d'étudier les langues dans afin de réduire la perte des langues, la dévalorisation des autres variétés des langues et des inégalités qui en découlent. Pour lui, la langue est une ressource toujours en mouvement. Il s'agit des ressources linguistiques mobiles concrètes comme les accents, les dialectes, les compétences narratives, etc. qui sont déployées dans des contextes socioculturels, historiques et politiques réels. Selon Heller, Pietikäinen et Pujolar (2018), la mondialisation perturbe le contrôle de l'État-nation et des élites nationales sur la langue à plusieurs égards :

- La mobilité diversifie les langues et les accents présents sur le marché (par exemple sur les lieux de travail, dans les écoles).
- La communication en ligne échappe aux contrôles qu'exerçait autrefois une élite linguistique sur qui publiait et comment.
- L'économie des services se tourne vers la langue comme moyen de production pour une myriade d'acteurs économiques et comme élément clé de la division du travail.
- Les pratiques linguistiques sont considérées comme des marchandises potentielles, comme c'est le cas dans de nombreux domaines de la vie sociale autrefois considérés comme des « biens publics ».
- Ce qui constitue un capital linguistique précieux et qui y a accès change, ce qui entraîne une concurrence accrue et une lutte pour les frontières sociales (p. 6, traduction libre).

Ce qui en découle est souvent la dévalorisation ou la survalorisation de certaines langues ou variétés linguistiques. Ce sont surtout des langues ou variétés moins appréciées occupant un rang inférieur dans une hiérarchie linguistique qui en subissent souvent les contrecoups. À cet égard,

Blommaert (2003, 2010) stipule expressément que la meilleure façon de démontrer qu'on est convaincu que les langues ainsi que leurs locuteurs devraient être égaux est d'appréhender de manière précise et détaillée leurs inégalités actuelles. Pour éclaircir son point sur les effets des nouvelles normes des inégalités sociolinguistiques globales, il fait référence aux situations des immigrants, qui d'après lui, sont très souvent des perdants ou victimes de la mondialisation à l'instant où ceux-ci acquièrent l'accent plus valorisé pour ainsi masquer leur identité culturelle et réduire leur visibilité sociolinguistique sur le marché linguistique global.

Cette théorie s'oppose carrément à la concrétisation de l'idée que les langues sont des entités qui sont en concurrence les unes avec les autres de même que l'idée de la fixité des gens, de la langue et de l'espace. Pour Blommaert (2003, 2010), une bonne connaissance de la mobilité est primordiale pour bien comprendre la langue au sein des conditions actuelles de la vie globale. Il affirme que la « mobilité est le grand défi : c'est la dislocation de la langue et des événements langagiers de la position fixe dans le temps et dans l'espace que leur attribue une linguistique et une sociolinguistique plus traditionnelles » (p. 21, traduction libre). En effet, la sociolinguistique de globalisation de Blommaert (2010) est pareille à la sociolinguistique critique de Heller (2011) au sens que les deux insistent qu'il ne faut plus étudier les langues et les variétés linguistiques comme si elles sont des éléments (ou des phénomènes) qui sont figés dans le temps et l'espace. De plus, les deux soulignent l'importance de prendre en compte dans les études des langues la multiplicité linguistique et la mobilité des gens d'un lieu géographique à un autre (Roy, 2020).

Quant à la sociolinguistique pour le changement, bien qu'elle soit inspirée des deux théories que nous venons d'exposer, elle « renvoie [principalement] à une sociolinguistique critique, mais avec des pistes d'action importantes pour les enseignants ou les personnes qui sont de près ou de loin touchées par les enjeux sociaux décrits, surtout dans les milieux scolaires et en formation des

enseignants » (Roy, 2015, p. 130). Il s'agit ici des pistes d'action qui mèneraient aux changements positifs pour les élèves et les enseignants. Cette théorie propose une approche à la fois critique et introspective (Pennycook et Makoni, 2019) vis-à-vis du rôle des chercheurs dans la transmission des connaissances sur les langues et les idéologies linguistiques qui s'y rattachent, car sans ces connaissances, les enseignants sont susceptibles de favoriser des pratiques basées sur des idées non fondées (Roy, 2015 ; Young, 2014). De plus, la sociolinguistique pour le changement permet d'examiner des relations de pouvoir parmi les locuteurs de français langue seconde comme ceux d'immersion française afin de remettre en question la légitimité de détenir le pouvoir de prendre des décisions sur le bon usage de la langue, comment ces décisions sont prises et comment elles contribuent à la marginalisation des locuteurs et apprenants de la langue dont l'usage de la langue ne correspond pas fidèlement à ce bon usage de la langue (Roy, 2020). Selon Bourdieu et Boltanski (1975), « le pouvoir sur la langue est une des dimensions les plus importantes du pouvoir » (p. 12). La sociolinguistique pour le changement se présente comme outil pour questionner ou contester ce genre de pouvoir sur la langue. Cela n'est vraiment possible que lorsque les chercheurs dans le domaine portent un regard réflexif sur la manière dont on propage des idéologies dominantes sur les langues (Roy, 2020 ; Bourdieu, 1971).

Par ailleurs, la sociolinguistique pour le changement permet aux chercheurs qui œuvrent dans le domaine de poser, soit dans leurs recherches soit à travers des discussions avec les enseignants ou les deux, « des questions au fur et à mesure que des commentaires suscitent une réflexion plus approfondie afin d'aider les enseignants ou autres personnes intéressées par des concepts importants à considérer dans leur milieu respectif » (Roy, *ibid.*). Selon Roy (2020), une des différences entre la sociolinguistique critique et la sociolinguistique pour le changement est que

cette dernière s'intéresse davantage aux discours qui transmettent des idéologies, surtout dans les milieux scolaires. Pour faire la lumière sur ce point, elle affirme que :

This is important because we could make decisions that would affect children in the long term. Questioning ideas from a personal point of view and as a group will allow to move forward into changing the world especially when there is power dynamics and exclusion. We (as a group) want to go further and bring changes by asking questions, trying to find some answers to change practices and making people reflect on their own experiences. Questioning ourselves will be the first step to reflect on our language use and why we use it and for what purposes [...] A reflexive approach, the one that we use to reflect on our own experiences and beliefs related to actual ideologies, is ideal, because this is how we become aware of inequality and marginalization and the role that each of us play in reproducing ideologies or disturbing them (ibid., p. 24).

Au demeurant, en soulignant que les enjeux de pouvoir et de marginalisation existeront toujours, l'auteure note que les chercheurs ainsi que les éducateurs ont la responsabilité de réfléchir aux enjeux sociolinguistiques et d'en faire part non seulement aux individus, mais aussi aux écoles et aux mass médias parce que c'est dans ces milieux que de vrais changements peuvent se produire. Voilà justement la raison pour laquelle nous aurons recours à cette théorie dans notre analyse des données qualitatives collectées auprès des élèves (groupe de discussion focalisée) et des enseignants (entrevues) d'immersion française en Saskatchewan.

2.3. Idéologies linguistiques

Généralement, la définition de la notion d'idéologie peut varier considérablement en fonction des individus, des communautés, des domaines, etc., ce qui montre à quel point elle est un outil conceptuel très flexible (Gerring, 1997). Par exemple, dans certains contextes, l'idéologie est intransigeante, alors que dans d'autres, elle porte des connotations de subtilité politique. Pour certains, il s'agit des modes de pensée dominants, tandis que pour les autres, il s'agit principalement des personnes marginalisées (Gerring, ibid.). Il va sans dire que les définitions de ce concept abondent. Alors, nous n'en présenterons que quelques-unes que nous estimons pertinentes pour la présente étude.

Pour Hamilton (1987), l'idéologie est « un système d'idées, de croyances et d'attitudes collectivement normatives et réputées factuelles prônant un modèle particulier de relations et d'arrangements sociaux, et/ou visant à justifier un modèle de conduite particulier, que ses partisans cherchent à promouvoir, réaliser, poursuivre ou maintenir » (p. 39). Rejai (1991) la définit comme :

Un système de croyances et de valeurs chargé d'émotions, saturé de mythes, lié à l'action, concernant les personnes et la société, la légitimité et l'autorité, qui s'acquiert dans une large mesure par la foi et l'habitude. Les mythes et les valeurs de l'idéologie sont communiqués à travers des symboles d'une manière simplifiée, économique et efficace. Les croyances idéologiques sont plus ou moins cohérentes, plus ou moins articulées, plus ou moins ouvertes à de nouvelles preuves et informations. Les idéologies ont un fort potentiel de mobilisation, de manipulation et de contrôle de masse ; en ce sens, ce sont des systèmes de croyances mobilisés (p. 11).

Pour Chiapello et Fairclough (2002), l'idéologie est :

[...] a system of ideas, values and beliefs oriented to explaining a given political order, legitimizing existing hierarchies and power relations and preserving group identities. [It] explains both the horizontal structure (the division of labour) of a society and its vertical structure (the separation of rulers and ruled), producing ideas which legitimize the latter, explaining in particular why one group is dominant and another dominated, why one person gives orders in a particular enterprise while another takes orders. [...] domination and compliance require the belief of the dominated in the legitimacy of the dominant (p. 187).

Ces définitions, surtout les deux dernières, montrent que la notion d'idéologie a trait à la relation entre la légitimité et l'acceptation dans la mesure où les individus, surtout les dominés, sont manipulés à travers des discours dominants à croire en ce qui est considéré comme la norme au profit de ceux qui détiennent plus de pouvoir. Les idéologies agissent, dans ce cas, comme des outils par lesquels l'acceptation des idées qui nourrissent ce genre de légitimité sont véhiculées au sein de la population, surtout chez les individus ou les groupes considérés comme subalternes, est naturellement transmise. À moins que la propagation de cette acceptation soit contestée vivement et ouvertement, les idéologies sur la légitimité des groupes dominants de même que des idées dominantes demeureront fortes. Cela ne se fait pas nécessairement par la force ou par l'imposition,

mais plutôt par des mécanismes dynamiques et subtils de production, de reproduction et de propagation (Rivkin et Ryan, 2004 ; Gramsci, 1971).

Bien qu'il existe plusieurs types d'idéologies aujourd'hui (Boudreau, 2021 ; Rivkin et Ryan, 2004), cette étude s'intéresse spécifiquement à l'idéologie linguistique, une notion qui émane des courants d'anthropologie linguistique aux États-Unis et qui décrit des systèmes de conceptions politiques concernant les rôles et places des manières de parler (Morvan, 2022 ; Shieffelin et al., 1998). Silverstein (1979) définit l'idéologie linguistique comme « a set of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language and use » (p. 193).

Quant à Boudreau (2009), les idéologies linguistiques sont

[...] des croyances complètement intériorisées dans les consciences individuelles, si bien que les locuteurs les tiennent pour acquises et ne cherchent pas à en questionner les fondements. Elles constituent en quelque sorte la matrice à l'intérieur de laquelle s'inscrit un ensemble de représentations. Elles sont par définition englobantes et sont liées d'une façon ou d'une autre à la dimension institutionnelle de la langue (p. 440).

Autrement dit, les idéologies linguistiques peuvent déterminer, dans une très grande mesure, les attitudes des locuteurs d'une langue envers leur propre parler et celui des autres. C'est dans ces attitudes que l'on arrive à constater la survalorisation et la dévalorisation de certaines variétés de la langue. Cela implique que les idéologies linguistiques permettent de bien comprendre des attributs hégémoniques des croyances sur les langues, les variétés linguistiques de même que sur les usagers de ces langues/variétés. Comme le montre Boudreau (2009) dans sa définition plus haut, ces idéologies seront toujours inconsciemment considérées comme normales chez la population à moins qu'elles soient mises en évidence et contestées. Par ailleurs, Heller (2007) souligne que les ressources linguistiques, comme le choix de code, le choix grammatical, le choix de vocabulaires, etc., sont inondées de valeurs sociales sous les effets des idéologies linguistiques, ce qui montre à quel point celles-ci peuvent être normalisées dans des communautés linguistiques par des processus sociopolitiques. Boudreau (2021) confirme ce point en énonçant que les

comportements linguistiques de phénomènes sociaux plus larges sont généralement traduits dans les discours d'autorité aux niveaux nationaux, institutionnels ou autres.

Comme le démontre Boudreau (2009, 2016, 2018, 2021) dans ses nombreuses études sur ce fait au sein des communautés francophones en Amérique du Nord, parmi les différentes facettes des idéologies linguistiques étudiées dans le domaine, c'est l'idéologie du standard qui est la plus privilégiée pour

[...] expliquer pourquoi certaines pratiques linguistiques sont légitimes et d'autres non, et comment elles participent à la catégorisation de personnes selon leur adhésion à cette idéologie. Cette dernière, associée à la standardisation et à l'idée d'une norme unique [...], sert d'étalon pour juger les pratiques linguistiques d'un individu, pour établir des frontières entre ceux qui détiennent la langue légitime et les autres [...]» (Boudreau, 2021, p. 172).

Elle affirme également que ce standard se maintient par les discours et que cette idéologie est fortement présente dans la francophonie.

Dans le contexte d'immersion française qui fait l'objet de la présente étude, les idéologies linguistiques constituent un outil pouvant servir à dévaloriser les efforts déployés par les apprenants et les enseignants de français langue seconde (Dicks et Kristmanson, 2017 ; Roy 2020). Ainsi, dans le cadre de cette étude, les idéologies linguistiques sont les idées préconçues sur la compétence linguistique et le bilinguisme des élèves d'immersion française au Canada. Il s'agit aussi de l'ensemble de croyances (souvent non fondées) à l'égard du parler des autres dont la variété de la langue n'est pas considérée comme « standard » ou « normale ». Ces croyances renforcent la survalorisation ou la dévalorisation d'une variété de la langue particulière, ce qui pourrait énormément influencer sur son utilisation au sein d'une communauté (ou des communautés) linguistique(s). Ces idéologies découlent souvent des facteurs historiques et sociopolitiques et peuvent être utilisées, sans contestation ou débat de la part du public, pour stigmatiser la langue/le langage des groupes sociaux les moins privilégiés ou puissants sur le plan politique et économique. Une langue ou un langage stigmatisé est souvent décrit comme « mauvais », « incompréhensible »,

« peu soigné », « démodé », etc. Pire encore, ces idéologies linguistiques sont souvent acceptées (consciemment ou inconsciemment) comme normales par les usagers de la langue, surtout si elles ne sont pas contestées (Boudreau, 2021 ; Milroy et Milroy, 2012 ; Roy, 2020 ; Silverstein, 1979).

2.4. Norme linguistique

Soulignons d'emblée que la notion de norme linguistique sera étudiée ici en relation à la langue française. À part le fait qu'il existe un grand nombre de variétés de cette langue (Bédard et Maurais, 1983 ; Ledegen, 2000), la norme linguistique permet de bien délimiter la notion d'insécurité linguistique dans une perspective d'immersion française. Notons au passage que le concept de norme vis-à-vis de la langue française ou encore du « français standard » n'est pas facile à définir. Par exemple, pour certains (qui peuvent être des locuteurs natifs ou des locuteurs non natifs francophones), le français standard désigne la variété qui est pratiquée par les Français par opposition aux variétés parlées par d'autres locuteurs de cette langue. Le terme « norme » est un mot qui peut porter plusieurs sens. Selon Rey (1972), le terme peut faire référence à deux concepts, « l'un relevant de l'observation, l'autre de l'élaboration d'un système de valeurs, l'un correspondant à une situation objective et statistique, l'autre à un faisceau d'intentions subjectives. Le même mot, utilisé sans précaution, correspond à la fois à l'idée de moyenne, de fréquence, de tendance généralement et habituellement réalisée, et à celle de conformité à une règle, de jugement de valeur, de finalité assignée » (p. 5). Le dictionnaire Le Petit Robert en donne six définitions, mais nous n'en retenons que les trois ci-dessous :

- i. Type concret ou formule abstraite de ce qui doit être.
- ii. État habituel, conforme à la majorité des cas.
- iii. Ce qui, dans la parole, le discours, correspond à l'usage général [...] Usage d'une langue valorisée comme « bon usage » et rejetant les autres, jugés incorrects.

La première définition ci-dessus suscite la notion de modèle. Il s'agit d'un modèle qui détermine ce qui est considéré comme la qualité de la langue. Pour la deuxième définition, nous déduisons qu'il s'agit de la mise en relief de ce qui est observé dans la réalité, une réalité où la conformité est au nombre (de locuteurs) plutôt qu'à la qualité de la langue (qu'elle soit « bonne » ou « pas bonne »). La troisième définition suscite l'idée du purisme qui découle d'un souci excessif de garder la pureté du langage, de la correction grammaticale, par rapport à un modèle intangible et idéal. C'est aussi la notion du normatif que nous expliciterons plus loin.

Dans le même ordre d'idées, Bédard et Maurais (1983) soulignent que la norme peut porter le sens du normal et le sens du normatif. Elle porte un sens de ce qui est « normal » lorsqu'elle fait référence au respect des règles générales de l'usage de la langue afin d'assurer la compréhension d'un code linguistique donné. Il s'agit ici de la norme objective, c'est-à-dire que la norme est centrée sur ce qui est jugé « normal » et plus courant sans négliger les autres variétés ; elle se concentre sur l'observation des phénomènes qui assurent le bon fonctionnement du langage et elle a pour but d'interdire les « mauvais emplois » de la langue (tout élément qui pourrait entraver la compréhension) ou de définir tout ce qui est agrammatical. Par exemple, les emplois du type « quand la maison ils arrivent à, les accueillent les enfants » ou « chien le télévision regarde la » seront censurés par la norme objective parce qu'ils ne respectent pas l'ordre syntaxique de la langue française et ils heurtent la compréhension. Cette norme est à l'origine de la grammaire descriptive.

Au sens « normatif », la norme « se réfère au “bon usage” et cherche à valoriser une forme linguistique au détriment d'une autre » (définition des notions de norme..., *ibid.*). Il s'agit ici de la norme subjective qui est centrée sur ce qui est prescriptif, sur ce qui est « normatif ». La norme dans ce cas est liée à un système de valeurs et vise à fixer le bon usage. Pour la norme subjective,

tout emploi qui ne correspond pas à la grammaire de référence est fautif. D'où la nécessité de donner des « prescriptions » pour censurer ce genre d'emploi. De plus, elle est liée à un niveau de statut social ou à un certain prestige dans une communauté linguistique. Les expressions comme « j'y comprends que dalle », « tsé, ya rien à bouffer à c't'heure » (registre argotique) et « je sais pas » (l'omission du « ne » à l'oral) seront jugées fautives selon la norme subjective. La norme subjective est à l'origine de la grammaire prescriptive.

Selon Pothier (2011), la notion de norme linguistique est, entre autres, un concept de la sociologie, car « tout individu, vivant en société, doit observer les règles et les usages et se conformer à la “norme” qui peut être considérée comme une entreprise sociale. » (p. 144). Dans une perspective sociologique, la norme peut être définie comme l'usage qui est statistiquement dominant (Bédard et Maurais, 1983 ; Pothier 2011), ce qui fait référence à la norme objective. Il est question de norme prescriptive là où l'usage de la langue est valorisé chez le groupe socialement dominant prescrivant par conséquent « le bon usage » qui surclasse les normes des autres groupes jusqu'à faire croire à leur infériorité ou à leur vacuité.

Pour sa part, Tousignant (2000) définit la norme comme ce qui sert de modèle, ce qui est en règle et qui s'oppose à l'irrégulier et à l'anormal. Il s'agit d'un usage standardisé, codifié et valorisé par rapport aux autres. C'est l'ensemble de ce qui dans la parole correspond à l'usage général mis en valeur par une institution étatique ou une communauté linguistique particulière. Cette norme est une tentative de création d'une langue homogène, uniforme et à l'abri de toute impureté comme les régionalismes, les innovations, etc. Elle donne naissance à l'idée du purisme dont l'une des caractéristiques est d'apporter un jugement négatif sur le parler des autres (Boyer, 2017). Toutes ces facettes de la norme linguistique vont viscéralement à l'encontre des principes fondamentaux de la sociolinguistique qui privilégie la notion variable de l'usage langagier selon l'individu, l'âge,

le sexe, le statut social, l'espace, le temps, etc. Notre étude du phénomène d'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française s'inscrit dans cette dernière notion, car elle ne donne pas de place à la rigidité et à l'invariance de la norme linguistique. Selon Tousignant (ibid.) et Boyer (ibid.), même dans une même communauté linguistique, il est impossible de rassembler et unifier tous les locuteurs d'une langue pour la bonne raison qu'il y aura toujours certains locuteurs qui ne suivraient pas la norme ou qui valoriseraient leur propre façon de s'exprimer dans la langue.

Bulot et Blanchet (2011) distinguent cinq types de normes que nous présentons rapidement ici :

- i. Les normes objectives (aussi dénommées normes constitutives, normes de fonctionnement, de fréquence, normes ou règles statistiques, entre autres). Elles désignent les habitudes linguistiques qui sont acceptées et partagées dans une communauté linguistique par rapport aux unités qui sont utilisées, aux situations dont celles-ci sont utilisées, aux valeurs avec lesquelles elles sont utilisées, etc. dont les locuteurs ne sont pas nécessairement conscients et ni sont-ils forcément capables de mettre ces normes en mots. « Par exemple, certains groupes de locuteurs opposent en français un passé composé à un passé surcomposé (*j'ai eu mangé*), d'autres disposent uniquement du premier temps. » (Bulot et Blanchet, 2011). Ces normes s'appliquent aussi aux règles qu'observe un locuteur pour pratiquer la langue, car les jugements de valeurs grammaticales s'appuient sur ces règles-là (Vézina, 2009).
- ii. Les normes descriptives (aussi dénommées normes ou règles constatatives, objectives, entre autres). Ces normes rendent plus explicites les normes objectives en enregistrant les faits constatés, sans pourtant les hiérarchiser et sans porter de jugement de valeur sur celles-ci, parce que leur but principal consiste en un compte rendu fidèle des différents

- usages observés auprès d'un échantillon représentatif de la langue. Ces comptes rendus peuvent expliciter, par exemple, que « j'ai huit ans » et « je suis parti en vacances » sont considérés comme meilleurs que « je suis huit ans » et « j'ai parti en vacances ».
- iii. Les normes prescriptives (aussi connues comme normes sélectives, règles normatives, entre autres). Ces normes fournissent un ensemble de normes objectives comme le modèle à suivre, comme la norme. Les formes qui sont valorisées sont déterminées par la fréquence d'emploi la plus élevée au sein d'un groupe social donné, comme les anciens, le groupe, la classe supérieure, etc. C'est par cette norme que les monolingues se montrent souvent comme de meilleurs témoins du bon langage que les bilingues, car il est attendu qu'ils réussissent à protéger la langue des influences extérieures des emprunts — bien garder la « pureté de la langue ».
 - iv. Les normes subjectives (ou évaluatives) s'intéressent aux attitudes et aux représentations linguistiques tout en attachant des valeurs esthétiques, affectives ou morales aux formes (de la langue utilisée par les locuteurs) comme dans le cas d'élégant versus vulgaire ou de chaleureux versus prétentieux. Elles peuvent être implicites ou explicites et peuvent souvent comporter des stéréotypes. Les normes objectives permettent de mettre à nu les représentations sociales des groupes sociaux individuels par leur plus ou moins grand écart à la norme de celui ou celle qui identifie ledit écart.
 - v. Les normes fantasmées désignent principalement la théorie de l'imaginaire linguistique. Ces normes peuvent être individuelles ou collectives et elles s'ajoutent aux quatre autres types de normes mentionnées plus haut. Moreau (1997) définit les normes fantasmées comme l'« ensemble abstrait et inaccessible de prescriptions et d'interdits que personne ne saurait incarner et pour lequel tout le monde est en défaut » (p. 222-223).

Bulot et Blanchet (2011) font comprendre que plusieurs de ces normes peuvent être étudiées collectivement comme l'a fait Labov dans son étude auprès des locuteurs de l'anglais aux États-Unis. Dans cette étude, Labov a étudié simultanément la norme objective, la norme subjective et la norme prescriptive en reliant

[...] la description et l'analyse objective des variantes à la situation sociale des locuteurs chez qui elles sont observées et aux critères d'évaluation (jugements métalinguistiques) de ces locuteurs. Ce dernier point, essentiel, permet d'articuler l'étude des normes objectives sur celle de la norme évaluative, fondement de la norme prescriptive, et de relier le *normal* au *normatif* (Rey, 1972, p. 14).

Cette citation laisse entendre que plusieurs normes peuvent être présentes dans une seule communauté linguistique comme l'affirment les résultats de l'enquête de Labov (1976) qui montrent que « la communauté linguistique [enquêtée] dans son ensemble est unifiée par un ensemble de normes » (p. 412) par rapport aux traits linguistiques valorisés ou dévalorisés.

Quant à Vézina (2009), « une langue comme le français comporte deux types de normes : l'usage et le bon usage, et [que] c'est surtout à ce bon usage qu'on fait allusion lorsqu'on parle de la "norme", formule qui traduit bien la perception plutôt unifiée qu'ont les locuteurs de cet ensemble de règles et de prescriptions pourtant fort complexe et non uniforme » (p. 1). Pour lui, la norme d'usage fait référence au type de norme dont la conformité à ce qui est employé le plus fréquemment et à ce qui est communément accepté par l'ensemble des personnes qui parlent la langue ou par différents groupes de locuteurs. Avec cette norme d'usage, un locuteur qui emploie le mot « cool » (emprunté à l'anglais), comme dans « c'est cool » (familier pour « agréable », « formidable » ou « épatant ») dans certains contextes linguistiques où le mot est déjà fort présent dans l'usage populaire, se conforme à cet usage particulier sans aucun jugement ou critique de la part des autres locuteurs. Ce type d'usage est « en effet multiple, dynamique, traversé par plusieurs tendances et partagé entre plusieurs mouvances, à l'image de la société qui parle la langue en question » (Vézina, *ibid.*). Pour ce qui est de la norme du bon usage, Baggioni (1995) explique

qu'il s'agit de la normalisation ou bien de l'élévation d'une variété linguistique, ce qui pourrait être « une variété régionale, sociale ou autre [qui] s'impose comme modèle prestigieux sur lequel les autres pratiques tendent à se “régler” » (p. 75). Selon Vézina (2009), ce type de norme est généralement lié à un groupe socioculturel qui détient un important capital symbolique qui lui confère une grande légitimité linguistique. En guise d'illustration, la norme en France a été établie par des préférences culturelles, politiques et idéologiques qui ont mené à la suppression explicite des dialectes parlés dans certaines parties du pays (comme le normand, le bourguignon, l'occitan, le provençal, etc.) et par la propagation des lois et des textes durant le 20^e siècle, ce qui a bien favorisé l'expansion d'un monolinguisme ardu dans le pays, faisant du français parisien l'unique référence linguistique du pays. Bien que les contours de ce type de norme soient vagues, il est clair que les locuteurs qui déterminent ce qui peut être accepté comme le bon usage sont ceux dont le statut au niveau socioculturel est mieux élevé selon leur niveau d'instruction. Avec ce type de norme, l'emploi de « c'est cool » ne serait pas considéré comme bon usage. Le bon usage sera « c'est agréable », car il s'agit d'une norme qui privilégie le langage dit soigné, tant à l'écrit qu'à l'oral. Il faut mentionner que Vézina (2009) explique que ces deux types de normes sont pratiquement indissociables, car ils s'interpénètrent et s'influencent considérablement et de façon mutuelle, et ils « ne peuvent représenter à eux seuls le système normatif du français dans toute sa complexité » (p. 1).

Pour Barge (2009), « la norme se définit dans le contexte des apprentissages linguistiques tel un modèle linguistique de référence prescrivant un ensemble de règles de fonctionnement d'une variété de la langue. En français, la grammaire scolaire se présente tel le garant de la norme, elle fixe les règles et évalue les usages » (p. 1). Nous constatons que cette définition fait principalement allusion aux normes prescriptives du fait que la grammaire détermine les règles et porte un

jugement de valeur aux usages. D'autres normes (comme les normes descriptives, les normes objectives) s'appliqueraient, nous semble-t-il, au contexte d'apprentissage des langues, surtout aux domaines des recherches scientifiques comme le nôtre.

En somme, si nous constatons la présence du phénomène d'insécurité linguistique chez les élèves qui apprennent le français langue seconde en immersion française, c'est bien parce que ces élèves subissent la (ou les) conséquence(s) d'une norme linguistique qui provoque naturellement ce sentiment d'insuffisance linguistique — et en plus de cela, la variation linguistique en immersion française semble carrément différer de cette norme. Par exemple, des recherches ont clairement montré que bien des enseignants de même que des élèves d'immersion française ont souvent tendance à survaloriser la variété du français parlée en France et, par conséquent, n'apprécient que fort peu leur propre façon de parler (Roy, 2020 ; Wernicke, 2016 ; 2017 ; 2020). Cela est une des manifestations des multiples facettes de la norme linguistique.

2.4.1. Norme linguistique et variation linguistique

La norme linguistique et la variation linguistique font bien partie des sources de l'insécurité linguistique. Selon Bulot et Blanchet (2011), la notion de variation linguistique ne peut être dissociée de celle de norme parce que les deux renvoient « à des variations nécessairement situées dans des usages francophones fort divers impliquant non seulement des pratiques et des discours interactionnellement et socialement diversifiés, mais encore des représentations sur la norme » (Bulot et Blanchet, 2011, en ligne). La notion de variation linguistique est le résultat du changement social et de la nature variable de la langue. La langue subit des modifications au fur et à mesure que la société change. Ces modifications à la langue peuvent être celles qui s'imposent aux locuteurs ou celles que les locuteurs adoptent quant au fonctionnement de la langue.

Selon Remysen (s.d.), les linguistes reconnaissent généralement quatre types de variation linguistique que voici : la variation temporelle (ou diachronique), la variation géographique (ou diatopique), la variation sociale (ou diastratique), et la variation situationnelle (aussi appelée variation stylistique, ou diaphasique). Bulot et Blanchet (2011) ajoutent la variation diagénique (genre ou sexolecte) aux quatre mentionnés plus haut pour en compter cinq. Quant à Boyer (2017), il existe au moins cinq types de variations linguistiques en fonction des facteurs suivants : l'origine géographique (où se présentent des variations lexicales, grammaticales, phonologiques et phonétiques), l'origine sociale (l'appartenance à un milieu socioculturel), l'âge, les circonstances de l'acte de communication, et le sexe. Afin d'éviter la répétition et d'aborder la variation linguistique de façon succincte, nous avons décidé de nous borner aux quatre dimensions de la variation linguistique avancées par Lefebvre (1983) pour expliciter les types de variation linguistique, car ces dimensions semblent nous fournir une idée englobante de tous les types de variation linguistique mentionnés précédemment.

Cela dit, s'il faut encore aborder le sujet de la norme linguistique de nos jours, c'est sans doute parce qu'il existe des variations linguistiques qui semblent dévier des règles (ou des structures) normatives de la langue ou qui paraissent la menacer. Ces variations sont inéluctables du moment où les êtres humains s'en servent dans les conversations de tous les jours. Selon Gadet (2007), « il n'est pas de langue que ses locuteurs ne manient sous des formes diversifiées, ce que permet d'établir l'observation empirique à tous les niveaux, quoique selon des amplitudes diverses » (p. 13). Cela implique que les variations linguistiques sont intrinsèques à la langue elle-même — comme l'ont bien démontré les études de Labov sur la pertinence des déterminants sociaux de la variation pour la théorie linguistique (Labov, 1966, 1976) — ce qui est contraire à l'avis de Saussure qui insiste que « la langue [est] envisagée en elle-même et pour elle-même »

(Saussure, 1916 [1922 : 317]). L'existence des variations linguistiques corrobore bien le fait que la langue est un fait social selon Meillet (Calvet 2017) pour qui la position de Saussure ne fait que réduire le changement linguistique à un fait sans réalité concrète en le séparant des conditions externes qui le gardent vivant. Boyer (2017) affirme que la variation linguistique est inhérente à l'exercice sociétal des langues vivantes et elle en est même son fondement. Cela mène à conclure que reconnaître les variations linguistiques serait s'opposer à la notion que la langue est une structure invariante, car l'emploi de celle-ci peut varier en fonction de différents facteurs, même au sein d'une communauté linguistique monolingue, où s'agirait d'un système normatif bien développé. Ces facteurs peuvent être, entre autres, liés aux milieux sociaux, aux situations particulières, et aux histoires personnelles ou collectives — ces facteurs sont bien exposés dans les différents types de variation linguistique que présentent des linguistes.

Lefebvre (1983) confirme que la variation linguistique se manifeste selon plusieurs dimensions, à savoir la dimension géographique, la dimension historique, la dimension sociale et la dimension stylistique. Selon elle, la dimension géographique désigne les variations reliées aux communautés linguistiques où les différences linguistiques associées aux régions se manifestent. Il peut s'agir ici de l'accent, la prononciation des mots/sons (comme le « e caduc » par exemple), le vocabulaire (ou plus précisément des différences de lexique), parmi d'autres. Dans cette étendue, on peut parler de régiolecte (la langue ou le dialecte d'une région d'un pays) — cette notion s'appliquerait à la fois aux différentes régions françaises et aux pays francophones. Les /r/, par exemple, se prononcent différemment dans les régions de Québec et celle de Montréal — alors que les habitants de Québec ont tendance à « grasseyer » les /r/, ceux de Montréal ont tendance à les « rouler ». On voit une pareille différence dans la façon dont les /r/ se prononcent en Angleterre et aux États-Unis — quand les /r/ se trouvent à la fin des mots, les locuteurs en Angleterre ne les

prononcent pas alors que, dans les mêmes mots, ces /r/ se prononcent dans la plupart des régions aux États-Unis. Pour ce qui est de la dimension historique, il s'agit des « différences linguistiques qui caractérisent une langue à divers stades de son évolution » (p. 306). Autrement dit, il s'agit de l'évolution linguistique aux niveaux phonétique et sémantique. Cette dimension met en évidence le fait que toutes les langues vivantes du monde sont susceptibles de changements linguistiques. Un exemple fourni est le son [wa] (comme les mots « moi », « toi », « roi » « fois » per exemple), généralement prononcé [wa] aujourd'hui, mais auparavant, à l'époque de Louis XIV, c'était prononcé [we] — d'ailleurs, celui-là existe encore dans le français du Québec et dans plusieurs dialectes du français. Pour Lefebvre (1983), « le fait que [we] se soit transformé en [wa] n'a rien d'extraordinaire en soi. Ce n'est qu'un des multiples exemples de changement linguistique inhérent à toutes les langues vivantes du monde » (ibid.). La dimension sociale désigne la variation linguistique associée aux divers groupes qui forment une société comme les classes sociales, les groupes d'âge, les groupes ethniques, les groupes culturels, etc. Pour nous, cette dimension semble montrer que la variation sociale peut constituer un facteur de valorisation ou de discrimination étant donné qu'elle s'exprime dans des milieux sociaux ou dans les situations de la vie réelle où tout dépend du statut social des locuteurs. C'est dans cette dimension qu'on peut parler de sociolectes pour les positions sociales et de technolectes pour les professions. Pour expliquer cette dimension, Lefebvre (ibid.), inspirée de l'étude de Labov (1966, 1976) fait allusion à l'exemple de New York où la façon de prononcer le /r/ est associée à une classe sociale — la prononciation de /r/ est associée aux classes les plus élevées alors que les classes moins élevées sont caractérisées par la non-prononciation du /r/. La dernière dimension évoquée par Lefebvre est la dimension stylistique qu'elle définit tout simplement comme une dimension qui « exprime la variation linguistique “corrélable” avec les situations dans lesquelles la langue est utilisée » (p. 306). Il

s'agit ici des variétés de la langue qui sont nécessairement liées à des situations de communication. Par exemple, selon les résultats des études de Labov (1966, 1976), la plupart des locuteurs new-yorkais sont enclins à prononcer le /r/ final dans des situations de communication formelle, ce qui rend, par conséquent, la non-prononciation du /r/ dans la même communauté linguistique non prestigieuse. Inversement, la non-prononciation du /r/ en Angleterre est plus prestigieuse (Lefebvre, 1983). Cela implique alors que les situations de communication permettent de bien appréhender la norme linguistique privilégiée dans une communauté donnée. Les variétés linguistiques dans les différentes situations de communication peuvent être décrites à l'aide des termes suivants :

- i. Niveaux de langue (l'ensemble des comportements langagiers d'une personne souvent associés à son appartenance sociale, son niveau de connaissance, etc.) — plus la personne maîtrise plusieurs registres de la langue, plus elle est jugée d'avoir un « bon niveau ».
- ii. Registre (la façon dont la personne utilise la langue).
- iii. Langue soutenue (l'utilisation de lexique précis, rare, syntaxe épurée).
- iv. Langue courante (l'utilisation de vocabulaire plus commun, un lexique qui correspond à « la norme »).
- v. Langue familière (l'utilisation de normes moins valorisées comme les abréviations phoniques et lexicales, l'omission de « ne » dans « je ne sais pas », etc.).

Les variétés linguistiques associées à des situations de communication sont aussi connues sous d'autres appellations, à savoir « langue formelle », « style », « variété standard », « variété non standard », « code », etc.

Partant de ce fait, il va sans dire que la variation linguistique est une réalité indéniable qui permet de conclure, à l'instar de Bulot et Blanchet (2011), qu'il n'y a pas qu'un seul français, ou, autrement dit, qu'il n'y a pas qu'une seule façon de s'exprimer en français. La façon dont la langue est parlée varie selon le temps et l'espace où elle est parlée. Dans leur explication de la relation entre la norme et les variations linguistiques, Bulot et Blanchet (2011) soulignent que

les langues varient dans le temps parce que la société change et que les besoins langagiers doivent suivre ; elles varient suivant les lieux et cette variation est tout à fait perceptible en France (campagne versus ville/Nord versus Sud, etc.) ; et elles varient selon les groupes sociaux parce qu'on n'utilise pas la langue à l'identique selon le milieu social. Face au purisme linguistique qui consiste à faire croire à tort que rien ne change pour la langue française depuis l'âge classique, la seule observation des usages les plus normés montre le changement autant dans la prononciation, le vocabulaire ou la grammaire (en ligne, Dynamiques de la langue française au 21^{ème} siècle : une introduction à la sociolinguistique).

Selon les observations actuelles (en 2023), il existe encore un écart plus ou moins important entre le système socialement dominant des prescriptions linguistiques et la réalité des interactions quotidiennes. Il s'agit « d'une part un ensemble de jugements de valeur largement répandus, une idéologie linguistique qui préconise l'emploi de certaines formes à l'exclusion d'autres au nom de la correction linguistique, alors que les réalisations concrètes se présentent sous le jour d'une remarquable diversité de formes » (Aléong [1983, p. 255]. Ces réalisations montrent que même la norme du bon usage ou bon langage évolue, elle aussi.

Pour nous donc, la conscience de la variation linguistique implique l'importance de s'intéresser à l'usage et aux usagers de la langue plutôt que de ne prendre intérêt uniquement à la norme, qui d'ailleurs, selon Gadet [2003], est un sous-produit de la standardisation et qui n'est pas inévitable, puisque sa raison d'être est sociale. De plus, la variation [selon l'usage ainsi que les usagers de la langue] peut se manifester à tous les niveaux de la langue — morphologique, syntaxique, phonique, et lexicale [Gadet, *ibid.*]. Cette réalité de la variation linguistique montre que la langue n'est pas homogène et que la norme tente toujours d'invisibiliser la nature variable

et inhérente de la langue, ce qui mène au manque de reconnaissance et d'appréciation des variétés de la langue, et à la dévalorisation de sa propre façon de parler ou celle d'autres locuteurs dont leur variété de la langue est jugée d'être loin de la norme. Cette réalité permet également de se rappeler ou de se rendre compte que la langue française, elle aussi, ne se parle pas d'une seule façon — qu'il existe plusieurs variétés d'une langue.

Notons que le cas du français qui nous intéresse dans notre étude s'inscrit dans la variation linguistique dite diatopique, c'est-à-dire la variation situationnelle [espaces, lieux — régiolecte], puisque ce français est particulier au contexte d'immersion française et on pourrait le caractériser comme une sorte de dialecte du français. Cela serait plus raisonnable, étant donné que Fraser [2006] dénommait de « patois » le français parlé par les élèves d'immersion française. De même, Lyster [1987] utilisait l'expression anglaise « speak immersion » pour désigner le français parlé par les locuteurs qui sont issus du programme d'immersion française. Comme le montrent les études, le français parlé par les élèves d'immersion française serait souvent considéré comme « irrégulier » ou comme « anormal » par rapport au français dit normatif [Dicks et Kristmanson, 2017 ; Lyster, 1987 ; Roy, 2020].

En fait, la reconnaissance et la valorisation des variétés linguistiques restent à se faire valoir dans les écoles d'immersion française au Canada où l'idéologie selon laquelle le français parlé par des élèves en immersion française n'est pas aussi bon que celui des francophones persiste [Cook, 1999 ; Dicks et Kristmanson, 2017 ; Roy, 2020 ; 2016 ; 2012 ; Wernicke, 2016 ; 2017 ; 2020]. La reconnaissance et la valorisation des variétés de la langue ne seraient pas possibles à moins que les intervenants dans le programme d'immersion française au Canada en fassent de plus de plus la promotion. Bibeau et Germain [1983] confirme cette position lorsqu'ils soulignent que :

Les intervenants dans le domaine de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ont souvent tous leurs idées personnelles sur la norme linguistique ; ils font cependant partie d'une chaîne qui leur dicte de façon plus ou moins subtile l'opinion qu'ils doivent

véhiculer à ce sujet. Cette chaîne va de l'auteur de manuels ou de documents pédagogiques au consommateur effectif, l'élève, en passant par un certain nombre d'intermédiaires comme l'éditeur, l'institution d'enseignement et l'enseignant. Tous les chaînons sont reliés les uns aux autres et aucun d'eux ne peut agir sans que tous les autres ne soient touchés. [p. 513]

Toujours est-il que, quoique tous les intervenants [auteurs, éditeurs, instances gouvernementales et institutions, enseignants, et élèves/étudiants] dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la langue seconde fassent tous partie d'une chaîne qui impose ou promeut subtilement la norme, c'est l'enseignant qui « [...] jouissant d'une grande liberté dans sa salle de classe, doit en profiter pour discuter de la question de la norme avec ses élèves et pour enseigner les différentes variétés d'usage linguistique en tenant compte des variations de situations de communication » [p. 539].

Il devient de plus en plus évident que la variation linguistique fait partie des facteurs qui réduisent la sécurité linguistique chez divers locuteurs. Au demeurant, cela indique que le manque de reconnaissance et d'appréciation des variations linguistiques contribue au phénomène d'insécurité linguistique remarqué, non seulement chez des locuteurs francophones dont les variétés du français diffèrent de ce qui est généralement élevé au statut normatif dans les communautés linguistiques francophones, mais aussi chez les apprenants du français langue seconde, notamment ceux qui apprennent la langue dans le contexte d'immersion au Canada, comme nous le montrerons plus loin dans cette étude.

2.5. Insécurité linguistique

L'insécurité linguistique, concept assez récent dans le domaine de la sociolinguistique qui découle de l'effet de la norme et de la variation linguistique, continue d'être de plus en plus abordée sous différents aspects dans des études sociolinguistiques depuis les travaux de William Labov, un des fondateurs de la sociolinguistique moderne [Calvet, 2017], sur le jugement négatif que

portaient des New-Yorkais à l'égard de leur propre façon de parler l'anglais. La plupart des chercheurs sont de l'avis que l'apparition de cette notion remonte aux travaux de William Labov [Calvet, 2017 ; Confiant, en ligne ; Singy, 2004].

En outre, les travaux du chercheur américain Haugen [1972] sont aussi dignes de mention quant à l'origine des études sur l'insécurité linguistique, car ceux-ci constituent également une base pour des recherches sur le sujet. « The Ecology of Language », tel est le titre de son travail dans lequel il souligne l'importance de comprendre le statut social et la fonction d'une langue dans son environnement — il définit l'écologie de la langue comme l'étude de l'interaction entre la langue et son environnement. Le travail nous donne un aperçu de la communication sociale dans son intégralité et des facteurs qui déterminent la vitalité des langues. Bien que plusieurs recherches sur l'insécurité linguistique aient leur origine dans les travaux de Haugen, il semble que les premières grandes recherches en sociolinguistique qui abordent le phénomène sont celles de Labov [1976] qui nous donnent plus d'informations pratiques sur ce sujet comme nous le verrons ultérieurement lorsque nous présenterons succinctement les travaux de Labov ainsi que ceux de quelques autres experts dans le domaine.

Par ailleurs, Bulot et Blanchet [2011] expliquent que les travaux sur le concept de sécurité et d'insécurité linguistique ont connu trois grandes périodes fondatrices. Dans la première période, des spécialistes en psychosociologie ont été les premiers à étudier l'idée de la conscience linguistique dans les années 1960 dans le contexte du bilinguisme [français-anglais] canadien selon la technique du « matched guise [locuteur masqué] » introduite par Wallace Lambert et ses collègues à l'Université de McGill vers les années 1960 — cette technique consiste en l'évaluation des locuteurs bilingues canadiens sur la façon dont ils se perçoivent eux-mêmes ou percevoir d'autres groupes, à l'aide des jugements de valeur qu'ils portent sur les locuteurs d'autres langues

ou d'autres variétés de langue. Cette technique est connue pour être à l'origine des travaux de la sociolinguistique urbaine qui envisagent les corrélations entre langues et espaces [Bulot, 1999]. Les enquêtes menées par des psychologues et des linguistes canadiens à cette époque étaient plus en psychologie qu'en linguistique. Quoiqu'ils ne se servent pas du terme « insécurité linguistique », leurs enquêtes attestent de l'insécurité linguistique. La deuxième période d'enquête sur la notion d'insécurité linguistique a été marquée par les travaux de William Labov et de ses successeurs — en effet, le terme, comme nous le connaissons aujourd'hui, a fait sa première apparition dans les travaux de Labov dont nous fournirons quelques explications ci-après. Dans la même période, les travaux de William Labov sur la notion d'insécurité linguistique ont été appliqués pour la première fois au milieu francophone en 1978 par les chercheurs Nicole Gueunier, Emile Genouvrier et Abdelhamid Khomsi [1978]. C'est dans la troisième période que les chercheurs, principalement de la Belgique, ont commencé l'étude de ce concept dans les milieux scolaires. Par la suite, d'autres chercheurs l'ont appliqué à différents contextes. Par exemple, Gudrun Ledegen l'a appliqué au créole réunionnais), Louis-Jean Calvet à la francophonie américaine), etc. (Bulot et Blanchet, 2011).

2.5.1. Quelques définitions de l'insécurité linguistique

Avant de passer à la présentation et explication de ces travaux pertinents qui approfondiront notre connaissance de la notion d'insécurité linguistique, nous estimons important de présenter quelques définitions ainsi que quelques autres idées de base sur le sujet. Commençons par l'ouvrage de Bretegnier et Ledegen (2002) dans lequel les auteurs présentent un ensemble des travaux des sociolinguistes, psycholinguistes, didacticiens et spécialistes de sciences de l'éducation (des universités de La Réunion, de l'île Maurice, de Montpellier, de Provence, et de Tours) qui fournissent une meilleure connaissance des différentes façons d'aborder le phénomène

d'(in) insécurité linguistique et des traitements que nous pouvons lui réserver dans différents contextes linguistiques. Grâce à ces travaux, on comprend que la notion d'insécurité linguistique ne fait pas allusion à une forme de délinquance qui doit être combattue. Ils expliquent qu'il s'agit plutôt des pratiques ou attitudes langagières qui doivent être conçues et comprises afin qu'elles soient un outil linguistique qui permettrait de mieux comprendre des modes de fonctionnement, d'organisation, d'interaction et d'échanges des communautés humaines, sociales et sociolinguistiques. En outre, l'insécurité linguistique fait référence à l'ensemble des comportements linguistiques qui sont considérés comme déviants ou à la représentation de ladite déviance — déviants dans la mesure où son dire ne se conforme pas à la loi linguistique que constitue la norme. Ces travaux présentent aussi des questionnements théoriques, méthodologiques et notionnels sur le phénomène.

Selon Meyerhoff (2006), l'insécurité linguistique est « le sentiment (qu'ont des locuteurs d'une langue) que la variété linguistique qu'ils utilisent est en quelque sorte inférieure, laide ou mauvaise. Il s'agit des attitudes négatives envers sa propre variété exprimées en termes esthétiques ou moraux » (p. 172, traduction libre). Wernicke la définit comme « une impression, une croyance ou un sentiment à l'effet que la variété de langue qu'on utilise ou la façon dont on parle n'est pas légitime ou valorisée par la société. Les gens évaluent généralement leurs propres pratiques linguistiques en les comparant à une norme perçue comme étant supérieure » (Gazette, 2021, en ligne). Pour Bourdieu (1982), il s'agit d'un sentiment qui est capable de priver les locuteurs d'une langue (ou qui peut faire en sorte que ces locuteurs se privent) de leur droit de parler la langue. Selon lui, sur un marché linguistique où une langue particulière (ou où une variété particulière) est considérée comme légitime et jouit de la valeur dominante, les détenteurs d'une compétence considérée comme illégitime-dominée sont dès lors condamnés à la reconnaissance qui se

manifeste en matière de correction, d'hypercorrection, de gêne, de timidité ou de silence, ce dernier étant une manifestation la plus symptomatique de l'impact de censure qui structure tout marché linguistique. Le silence dans ce cas est considéré comme une compétence sociale nulle et annulée. Pour Francard (1997), l'insécurité linguistique est la manifestation de l'aspiration d'un groupe social minoritaire ou dominé de se doter d'une légitimité linguistique qui leur permettra d'avancer dans la hiérarchie sociale. Ce groupe a une perception aiguisée des formes linguistiques qui affirment leur minorisation des formes linguistiques à acquérir pour réaliser leur quête. Bretegnier et Ledegen (2002) sont du même avis que Francard quand elles soulignent que :

[le sentiment de l'insécurité linguistique] apparaît comme lié à la perception, par un (groupe de) locuteur(s), de l'illégitimité de son discours en regard des modèles normatifs à l'aune desquels, dans cette situation, sont évalués les usages ; et partant, à la peur que ce discours ne le délégitime à son tour, ne le discrédite, ne le prive de l'identité, à laquelle il aspire, de membre de la communauté qui véhicule ce modèle normatif. » (p. 9).

Elles ajoutent qu'on peut parler de ce phénomène comme une « expression d'un sentiment d'exclusion, d'extériorité, d'exogénéité, comme quête d'admission, de communauté, de légitimité linguistique et identitaire » (ibid.). Calvet (1996) explique qu'il est question de « sécurité linguistique lorsque pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur variété comme la norme. À l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas » (p. 50). Il souligne que la sécurité ou l'insécurité linguistique résulte de la comparaison entre la forme linguistique que l'on adopte pour s'exprimer et le statut linguistique qu'on accorde à cette façon de parler. C'est dans les interactions sociales que se joue ce phénomène pour chaque locuteur.

Pour cette étude, la communauté linguistique qui nous intéresse diffère de celles sur lesquelles Labov, Francard, Calvet et d'autres linguistes ont beaucoup travaillé. De plus, le phénomène d'insécurité linguistique semble se manifester de façon différente dans celles-ci en fonction du

contexte social qui nous préoccupe. Pour cette raison, nous aimerions proposer une autre définition d'insécurité linguistique qui n'est pas tout à fait nouvelle, vu qu'elle a sa source dans différentes définitions/idées mentionnées plus haut. Nous nous inspirons de la définition de Vahou (2018) pour définir l'insécurité linguistique comme le sentiment d'insuffisance et de gêne qui est suscité, soit par inhibition soit par un pressentiment d'incompétence linguistique (ou les deux), chez un apprenant/locuteur d'une langue seconde.

2.5.2. Types d'insécurité linguistique

Calvet (1996 ; 1999a) présente quatre façons de voir ce phénomène :

- i. L'insécurité formelle et statutaire : les locuteurs pensent qu'ils parlent mal la langue et considèrent leur parler comme illégitime bien que deux formes légitimes coexistent : l'une est liée à la langue de référence du locuteur et l'autre liée à la langue dominante ;
- ii. La sécurité formelle et l'insécurité statutaire : les locuteurs pensent qu'ils parlent bien une forme statutairement non légitime ;
- iii. L'insécurité formelle et sécurité statutaire : les locuteurs d'une langue légitime considèrent qu'ils en parlent une forme non légitime ; et
- iv. La sécurité statutaire et formelle (les locuteurs sont convaincus de bien parler une langue dont le statut est incontesté).

Ces façons de voir le phénomène peuvent être également catégorisées en trois types, à savoir l'insécurité statutaire, l'insécurité identitaire, et l'insécurité formelle (Calvet, 1999a). On parle d'insécurité statutaire lorsque la variété linguistique utilisée par le locuteur ne jouit pas d'un statut légitime par rapport à ce qui est considéré comme standard ou comme la norme. L'insécurité identitaire se déclenche lorsque la variété linguistique utilisée par le locuteur n'est pas valorisée ou reconnue dans la communauté linguistique à laquelle il appartient ou à laquelle il désire

appartenir. L'insécurité formelle est le type d'insécurité linguistique qui se manifeste plus souvent dans des situations formelles ou officielles où il est attendu du locuteur qu'il utilise une forme particulière de la langue. C'est dans ce genre de situation que le locuteur est beaucoup plus conscient de sa façon de parler et de ne pas commettre des fautes.

Pour Bretegnier (1999), l'insécurité linguistique peut être directe et informée (suscitée par une auto-évaluation du locuteur lui-même) ou indirecte et aveugle (déclenchée par les jugements provenant des autres). Elle propose aussi de désigner le phénomène comme insécurité linguistique par procuration lorsque cela se manifeste sous forme d'une insécurité linguistique ressentie pour l'autre. De plus, Bretegnier (1999) fait état de quatre types d'insécurité linguistique :

- i. L'insécurité linguistique normative : le locuteur considère ses productions linguistiques comme illégitimes du moment où il ressent que ces productions dévient de sa perception de la norme linguistique de référence. Ce type d'insécurité est souvent déchainé par une auto-évaluation lui-même (directe et informée). Elle peut être aussi occasionnée par les jugements venus de ses interlocuteurs et par procuration.
- ii. L'insécurité linguistique identitaire : le sentiment d'illégitimité linguistique ressenti par le locuteur n'est pas forcément suscité par des facteurs linguistiques, mais plutôt par des facteurs liés à son statut d'appartenance au groupe socioculturel et ethnique qui partage les mêmes normes linguistiques. Ce type d'insécurité linguistique se manifeste lorsque le locuteur n'a pas le sentiment d'appartenir à une communauté linguistique donnée surtout où la langue est standardisée ou au sein de laquelle se véhiculent les normes de la langue.
- iii. L'insécurité linguistique situationnelle : le locuteur, sous l'effet des normes sociales, identitaires et communautaires, perçoit son usage linguistique comme illégitime dans

une situation de communication donnée. Bretegnier (1999) explique que les signes de ce type d'insécurité linguistique peuvent inclure l'apparition de lapsus, de ratés et d'interférences inter-systémiques.

- iv. L'insécurité linguistique communautaire : les locuteurs dont la langue (ou dont la variété de la langue) est moins valorisée ou non-standardisée et qui appartiennent à une communauté linguistique occupant une place inférieure sur le marché linguistique se perçoivent comme des locuteurs non-légitimes. Ces locuteurs éprouvent le sentiment d'insécurité linguistique pour eux-mêmes ainsi que pour leur langue qui est en proie à la disparition parce qu'ils l'utilisent moins fréquemment que leurs parents et, pire encore, parce que leurs enfants la parlent moins qu'eux.

2.5.3. L'insécurité linguistique dans quelques communautés linguistiques

Dans les travaux que nous tenterons d'expliquer dans cette partie du travail, on constatera que la notion d'insécurité linguistique est un concept qui semble évoluer dans le temps et qu'il n'y a pas qu'une seule façon de la traiter. Les travaux sont présentés par ordre chronologique du plus ancien vers le plus récent. Commençons par les travaux de Labov (1976). En première lieu, il faut mentionner que, pour Labov (ibid.), le langage est une forme de comportement social qui donne des indices qui seraient à même de réfléchir des processus sociaux. Autrement dit, la conception du langage comme étant une forme de comportement social est indispensable pour que tout avancement théorique dans l'analyse des processus du changement linguistique puisse contribuer directement à la connaissance de l'évolution sociale. C'est ainsi que, selon Labov (ibid.), les principaux résultats de la linguistique peuvent se montrer compatibles avec l'évolution actuelle de la sociologie tout en étant utiles à la compréhension des fonctions et des transformations sociales. Ainsi, son travail a pour objet l'étude de la structure de la langue et le changement linguistique,

car la structure des variations stylistiques est étroitement liée à la stratification sociale qui se manifeste dans plusieurs aspects de la société urbaine.

Ce travail de Labov (ibid.) porte notamment sur la stratification sociale des variables linguistiques basées principalement sur la prononciation du phonème /r/ chez des locuteurs de la langue anglaise à Lower East Side, un quartier de New York à Manhattan. Il s'agit de la façon dont les locuteurs de cette ville prononcent le /r/ (comme dans les mots : park, first, lord, floor) est associée à une classe/milieu social/e. La prononciation du /r/ final à New York est beaucoup plus valorisée que la non-prononciation du /r/. Au fait, la plupart des locuteurs de la langue anglaise de cette ville prononcent le /r/ final lorsqu'ils doivent la prononcer dans une situation formelle, ce qui dévalorise encore la non-prononciation du même phonème, et ce, dans une ville qui « constitue bien une communauté linguistique, unifiée par une même évaluation de certains traits, mais diversifiée par une stratification croissante au niveau de la performance objective » (ibid., p. 183). Cette classification sociale provoque, par conséquent, des jugements de normativité, des performances effectives et des auto-évaluations (la façon dont les locuteurs estiment leur usage de la langue). Selon Labov (ibid.), toutes ces conséquences de la stratification sociale renvoient aux signes de l'insécurité linguistique chez des locuteurs dont la variation phonologique est considérée inférieure, soit (surtout) les locuteurs de la petite bourgeoisie comme le souligne Labov :

Les locuteurs de la petite bourgeoisie sont particulièrement enclins à l'insécurité linguistique, d'où il s'ensuit que, même âgés, ils adoptent de préférence les formes de prestige usitées par les membres plus jeunes de la classe dominante. Cette insécurité linguistique se traduit chez eux par une très large variation stylistique ; par de profondes fluctuations au sein d'un contexte donné ; par un effort conscient de corrections ; enfin, par des réactions fortement négatives envers la façon de parler dont ils ont hérité (ibid.).

Donc, selon Labov, les fluctuations stylistiques, l'hypersensibilité à des traits méprisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours sont des manifestations de l'insécurité linguistique chez des locuteurs enquêtés (Labov, ibid.). Comme le montre Labov, ce

sentiment d'insécurité linguistique se manifeste chez ces locuteurs à la suite de leur sensibilité aux pressions provenant du processus de correction formelle ou explicite qui se manifeste contre certaines formes linguistiques en matière de la norme, de la forme qui est devenue spécialement ou socialement légitimée dans la communauté linguistique. Au demeurant, les travaux de Labov permettent de repérer des signes d'insécurité linguistique, à savoir une conscience aiguë de la norme et une attitude négative envers sa propre façon de parler la langue. Ils permettent aussi de mesurer l'insécurité linguistique en utilisant un test qui fournit le(s) signe(s) d'insécurité linguistique — ces signes sont mesurés selon l'écart entre la façon dont les locuteurs perçoivent leur usage de la langue et l'image qu'ils ont de ce qui est considéré comme la norme ou l'idéal.

La notion d'insécurité linguistique apparaît pareillement dans les études menées par Guenier, Genouvrier et Khomsi (1978) auprès des locuteurs de la langue française situés dans quatre villes de la France métropolitaines (Tours, Lille, Limoges et Saint-Denis-de-la-Réunion). Par cette étude, les auteurs mettent en évidence les attitudes des locuteurs envers la langue française (à l'oral), font ressortir les signes de sécurité ou d'insécurité linguistique, et font la lumière sur le rapport entre l'insécurité linguistique et la situation de diglossie dans ces villes. Pour ce faire, ils ont mené une sorte d'étude comparative de la ville de Tours (considérée comme parlant ledit français standard) et les trois autres villes dont les variétés du français ne correspondent pas tout à fait au « bon français » et qui paraissent être susceptibles de l'insécurité linguistique, étant donné que celles-ci se situent dans des situations diglossiques — face audit français standard, chacune des trois villes utilise une langue régionale (l'occitan à Limoges, le picard à Lille, et le créole à Saint-Denis de la Réunion). Les participants à l'enquête sont demandés de remplir un questionnaire portant sur les prononciations des phonèmes /e/ et /ɛ/, leur permettant d'exprimer leur perception de leur propre prononciation et de dire ce qu'ils jugent être la bonne façon de prononcer ces phonèmes. Par

ailleurs, les auteurs ont collectionné des données par interview pour permettre aux participants de répondre aux questions liées à leur accent, leur façon de parler, etc. En s'appuyant sur les données collectionnées auprès des sujets parlants des quatre villes, les auteurs indiquent que les locuteurs de Tours font preuve de sécurité linguistique dans la mesure où ils se trouvent dans une situation monoglossique, alors qu'on remarque une forte manifestation d'insécurité linguistique chez ceux des trois autres villes. Cette insécurité linguistique, selon les auteurs, découle des situations diglossiques des trois villes. C'est pourquoi les auteurs proposent une relation de causalité entre l'insécurité linguistique et la diglossie. Francard (1989), qui a aussi mené plusieurs recherches sur ce phénomène auprès des communautés linguistiques francophones en Belgique, confirme la proposition de Gueunier et al. (1978) en s'appuyant sur les découvertes qu'il a faites dans sa recherche auprès d'une communauté Belgique où la langue française est en contact avec une autre langue régionale qui est, elle aussi, une variété de la famille wallo-lorraine. Les résultats de cette recherche lui ont permis d'affirmer que la diglossie contribue à l'insécurité linguistique. Pourtant, Francard (ibid.) ajoute que celle-ci est générée par les institutions scolaires dans la mesure où elles développent la notion des variétés linguistiques et la dévalorisation de celle-ci au profit d'un modèle linguistique qui est à la fois mythique et inaccessible du moment que l'insécurité linguistique est liée au niveau de scolarité des locuteurs de la communauté linguistique d'Ardenne belge auprès de laquelle il a mené sa recherche sur ce phénomène. Les institutions scolaires paraissent profiter de la situation de bilinguisme en Ardenne belge pour imposer la pratique exclusive de la langue française, aux dépens de (la pratique de) la langue régionale. Ce fait est confirmé par des jeunes wallons et bruxellois (qui sont parvenus à leur scolarité obligatoire) dans leurs réponses aux questions portant sur leurs pratiques langagières et sur leur façon de vivre la quête de légitimité linguistique dans leurs communautés respectives — Wallonie et Bruxelles

(Francard, Lambert, et Berdal-Masuy, 1993). Bulot et Blanchet (2011) renchérissent que « l'insécurité linguistique n'est donc pas automatique pour tout locuteur de langue "minorée", mais dépend de sa connaissance de la langue légitime et de la conscience qu'il a d'une distance entre celle-ci et sa propre variété, deux "savoirs" produits par l'institution scolaire » (en ligne).

Francard (1993a ; 1993b), puisant des résultats de l'ensemble des recherches faites sur le sentiment d'insécurité linguistique auprès des francophones de la Belgique, dégage quatre facettes de ce phénomène que voici : i) la sujétion linguistique par rapport à la France ; ii) l'autodépréciation des pratiques linguistiques ; iii) le recours à des stratégies de compensation au sein d'un double marche linguistique ; et iv) le pessimisme des « clercs » face à l'avenir du français. Pour la première, il s'agit d'une conséquence de la hiérarchisation des variétés linguistiques établies qui fait du français de France la norme. La plupart de ces locuteurs semblent accepter l'idée que bien parler la langue française, c'est la parler comme les Français. Selon Francard, cette « [...] relation de subordination par rapport à ce mythe de la francophonie qu'est l'Hexagone, et plus précisément Paris [...] vaut pour tous les produits culturels "belges" et, en particulier, pour l'établissement d'une norme linguistique de référence » (1993 b, p. 64), ce qui amène Francard à conclure que « toute prétention de légitimer est ainsi niée au profit d'un modèle "central" en regard duquel les autres communautés ne peuvent être que "périphériques" » (ibid.). Pour ce qui est de la deuxième facette que Francard considère comme une incidence de la première, il s'agit des attitudes dépréciatives qu'adoptent les locuteurs de Wallonie ou de Bruxelles par rapport à leurs variétés linguistiques qui est dévalorisée, considérée comme non légitime. La troisième facette fait allusion au fait que les francophones de Belgique, dans le but de montrer leur loyauté linguistique à l'égard des normes endogènes (en faveur de leurs variétés), revendiquent leur attachement profond aux variétés, un attachement qui s'exprime sur le marché local.

Lafontaine (1991), en abordant cette facette d'insécurité linguistique, souligne que « les Belges ont pour la manière française une admiration raisonnable, pour la manière belge, un attachement de cœur. Selon les circonstances et les moments, ils pencheront plutôt pour l'une, plutôt pour l'autre » (p. 23). Malgré ces stratégies de compensation qui sont un bon indice de la quête de légitimité linguistique dans les deux villes, Francard constate qu'il existe une vision pessimiste à l'égard de l'avenir de la langue française, surtout chez les détenteurs du capital culturel — cela constitue la quatrième facette d'insécurité linguistique dans cette communauté linguistique francophone belge. Au sujet de la quête de légitimité linguistique engendrée par des stratégies de compensation, Francard souligne qu'il est important que cela prenne vigueur et devienne un moteur d'identité positive, « comme au Québec [qu'ils considèrent] si souvent comme un exemple éclairant » (1993 b, p. 66). Quant au pessimisme des clercs face à l'avenir du français en Wallonie et à Bruxelles, Francard souligne que « ceux-là même qui, comme détenteurs du capital culturel, devraient assumer d'importantes responsabilités dans le développement du français, desservent la cause qu'ils sont censés appuyer, tant est grand leur scepticisme, tant est grande parfois leur inculture dès qu'il s'agit de parler de la langue » (ibid.).

De plus, dans les Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain (Francard, Geron, et Wilmet, 1993 a ; 1994), il existe encore plusieurs travaux de différents spécialistes de l'étude des représentations linguistiques, provenant des principales aires de l'espace francophone, qui abordent l'insécurité linguistique dans diverses communautés francophones dites périphériques dans le but de faire la lumière sur comment les francophones sont conscients de l'écart qui distingue leurs pratiques langagières du modèle qui est considéré comme légitime, et comment ces francophones vivent dans un état d'insécurité linguistique. Les cinq travaux qui suivent sont tirés de ces cahiers — trois du Volume I (1993) et deux du Volume II (1994).

Auzanneau (1993, p. 87-93) étudie l'impact du contact de deux langues parentes et de statuts inégaux (le poitevin et le français) dans la région du Poitou en France. La conclusion de sa recherche montre que l'insécurité linguistique semble être un sentiment variant chez les locuteurs. Ce sentiment est ressenti en fonction de l'identité sociale des locuteurs, de même que les capitaux culturels et linguistiques qu'ils détiennent ou qu'ils valorisent, et leur statut social dans cette société rurale. Au demeurant, l'insécurité linguistique se manifeste dans cette communauté à différents degrés.

Thibault et Sankoff (1993, p. 209-218) ont mené une étude comparative des attitudes et du français parlé par des Franco-Montréalais et des Anglo-Montréalais du Québec au Canada dans le but d'appréhender les diverses facettes de l'insécurité linguistique qui s'y manifestent. Dans leur recherche auprès des locuteurs, les auteurs expliquent que des anglophones interviewés reconnaissent que les francophones sont plus bilingues qu'eux (que ceux-là sont « plus audacieux et moins timides qu'eux et c'est par gentillesse qu'ils leur parlent en anglais », p. 215), ce que les auteurs qualifient de manifestation de bonne volonté. Ils ajoutent aussi que, dans le contexte de l'unilinguisme français au Québec, les francophones s'attendent de plus en plus à ce que les anglophones leur montrent autant de bonne volonté. Leur étude montre aussi que les anglophones font preuve de solidarité envers leurs locuteurs francophones en se servant des expressions québécoises dans leurs conversations. D'un autre côté, les anglophones pensent qu'ils sont exposés au jugement sur leur compétence en français lors des conversations avec les francophones. Pourtant, ils sont souvent aptes à s'excuser pour les fautes qu'ils font. De plus, les auteurs ne cachent pas leur étonnement d'entendre les anglophones interviewés parler sans qu'intervienne pratiquement l'alternance codique. Somme toute, les auteurs finissent par formuler l'hypothèse que, « dans les interactions entre les membres de deux communautés [...] les francophones

manifestent une plus grande sécurité linguistique que les anglophones en se réservant la double initiative du moment de la conversation où un changement de langue se produira et du déclenchement de l'alternance codique » (p. 217).

Prignitz (1993, p. 71-83) a mené une étude du phénomène auprès des locuteurs francophones au Burkina Faso dont plusieurs manifestent l'hypercorrection qui est un des indices d'insécurité linguistique. Chez les locuteurs (y compris les scolarisés de même que les non-lettrés), il remarque une attitude ambivalente face à leur utilisation de la langue — ils tolèrent la langue, mais la réproouvent secrètement ou ouvertement sous l'effet de la conscience linguistique. Par exemple, ils se moquent volontiers des productions trop teintées d'« africanismes » tout en demandant à cor et à cri la nécessité de parler le français de « façon africaine ». L'auteur conclut que l'insécurité linguistique se manifeste de plusieurs façons chez les locuteurs. Chez les locuteurs qui se croient pouvoir faire bon usage du français, l'insécurité linguistique se manifeste directement. Chez ceux qui ont maîtrisé des bribes de la culture française, mais qui ont perdu les apports de leur propre culture, et ceux qui s'identifient au français dit « central » (sans saisir comment placer leur légitimité sur des modèles indéterminés), elle se manifeste indirectement parce qu'ils affichent plus de confiance dans leur parler, surtout dans leur milieu immédiat. Il faut ajouter que cet auteur est de l'avis que le sentiment d'insécurité pourrait se présenter chez n'importe quel locuteur de la langue française (peu importe le niveau d'aisance avec laquelle on parle), pour autant que la langue reste la « la langue du Blanc » (p. 83).

Au Canada, Boudreau et Dubois (1993, p. 147-168) étudient ce phénomène dans trois régions francophones du Nouveau-Brunswick au Canada, à savoir le Nord-Est, le Nord-Ouest et le Sud-Est — il s'agit d'une communauté linguistique francophone qui fait face au défi lié à une situation diglossique. D'ailleurs, elles nous rappellent que le Nouveau-Brunswick est la seule province

canadienne qui soit officiellement bilingue et la seule qui garantisse constitutionnellement l'égalité des deux communautés linguistiques (francophone et anglophone) y cohabitant. Les auteures remarquent que les jeunes Acadiennes et Acadiens vivent l'insécurité linguistique principalement à cause de leur proximité géographique au Québec et les liens affectifs que l'Acadie continue de garder avec la France, pareillement à ce que vivent les locuteurs belges à cause de leur proximité à la France (Francard, 1993). Les résultats de la recherche de Boudreau et Dubois (ibid.) montrent, entre autres, que la forte présence de la langue anglaise contribue à l'insécurité linguistique chez les locuteurs et que les locuteurs du Sud-Est du Nouveau-Brunswick évaluent leur compétence linguistique plus négativement que les deux autres régions.

Pour sa part, Hatungima (1994, p. 85) aborde ce phénomène chez les Burundais francophones en Afrique. Sa recherche révèle que les Burundais, ne se sentent pas souvent à l'aise avec l'évaluation de leur pratique réelle de la langue. Il mentionne que le français n'est pas leur langue maternelle, mais leur langue officielle. De plus, les locuteurs burundais n'ont pas parmi eux des modèles linguistiques auxquels ils pourraient s'identifier et il y a aussi la peur d'adopter le français et de l'intégrer dans leurs pratiques langagières dans la vie de tous les jours par crainte que cela ne contribue à leur acculturation. L'insécurité linguistique s'exprime chez ces locuteurs par la peur de commettre des fautes et d'être la risée de leurs pairs qui ont fait de bonnes et, dans certains cas, de très longues études en français. L'auteur souligne aussi que beaucoup de ces locuteurs ne se sentent pas assez préparés pour tout dire en français, sans tenir compte de la conscience de leur accent rundi qui semble les distinguer des autres locuteurs de la langue. Pour lui, « le malaise qu'éprouve le Burundais face à la langue française n'est qu'une des manifestations de la crise d'identité que vivent les pays d'Afrique subsaharienne auxquels la colonisation a légué cette

langue » (p. 91). Pour réduire ce malaise, il propose la mobilisation de ressources des deux langues et à parler bilingue au Burundi.

Singy (1993 ; 1996), en se servant de la technique du locuteur masqué, initialisée par Wallace Lambert, a également repéré ce phénomène à travers ses études menées auprès des Suisses romands, une communauté francophone dont les attitudes envers leur français régional (régiolecte) ne sont pas sans équivoque. Ils reconnaissent pourtant qu'il existe une ambivalence dans leurs usages. Bien que la population vaudoise ne soit pas clairement portée à dévaloriser systématiquement leur régiolecte, les résultats des enquêtes menées par Singy montrent que l'insécurité linguistique se manifeste chez eux à la fois au niveau de la dépréciation et dans la valorisation de leur français régional. En guise d'illustration, pour ce qui est de la dépréciation régiolecte, Singy (1993) s'est servi, de dix termes pour interroger plus de 600 locuteurs (adultes de nationalité suisse dont le français était la langue maternelle et qui habitaient dans le canton de Vaud pendant longtemps) par questionnaire, parmi d'autres techniques, pour savoir s'ils pensent que les termes choisis sont des régionalismes. Parmi ces dix termes, on compte deux mots propres au lexique régional (gouille et aguiller), quatre qui sont propres au registre familier général (roupillon, zieuter, troquet et boulot), et quatre termes qui sont du français considéré comme standard (grenier, soûler, beignet et dégringoler). Les résultats montrent que ces locuteurs considèrent, à des degrés variables, tous les termes comme des régionalismes quoique seuls deux termes (gouille et aguiller) soient de la région. Leurs réponses permettent à Singy de conclure que, quand ce sentiment d'un écart par rapport aux formes standard se présente, il est considéré comme relevant de la façon dont les locuteurs de la région parlent la langue. Les résultats montrent aussi que ce sont les locuteurs appartenant à la classe dite supérieure et à la classe dite moyenne qui attribuent le plus massivement un statut du régionalisme aux termes « gouille » et « aguiller », et

ce sont eux qui paraissent moins susceptibles de considérer que les items du registre familial général relèvent du lexique régional. De l'autre côté, les résultats révèlent que c'est parmi les locuteurs qui appartiennent à la classe dite moyenne traditionnelle (composée principalement de commerçants, d'artisans et de paysans) et à la classe dite inférieure (composée principalement des ouvriers) que se manifeste la tendance la plus forte à considérer tous les dix termes proposés comme des régionalismes. Quant à la valorisation régiolectale, il s'agit d'une sorte de survalorisation de certaines parties du lexique de la région par rapport au lexique général. Les locuteurs font preuve d'une fière revendication de leur parler régional d'un désir d'affirmer leur identité régionale en utilisant sciemment certains termes du lexique régional, comme huitante, septante, dîner, etc. En terme beaucoup plus court et précis, Singy résume les résultats de cette étude en soulignant que « c'est ainsi, par exemple, que plus de 75 % des membres du collectif affirment légitime de pouvoir tirer fierté du régiolecte vaudois, alors que, dans le même temps, près de 74 % des membres de ce même collectif se disent hostiles à tout enseignement des régionalismes à l'école » (Singy, 1998 : 104). Bref, « ce sentiment [d'insécurité linguistique] se traduit chez nombre de Vaudois par une propension à déprécier et à valoriser, tout ensemble, l'idiome local » (ibid.).

Le linguiste britannique, Trudgill (1997), a mené une longue enquête sur seize différentes variables phonologiques dans ses travaux. Tout comme William Labov aux États-Unis, il a étudié le discours des locuteurs de l'anglais à Norwich, en Grande-Bretagne pour mieux saisir la prononciation des variables particulières au sein des différents groupes de statut sociolinguistique ainsi que les différents styles de paroles. Ses travaux montrent que l'emploi des variables est directement associé à la classe sociale de même que le niveau de formalité. Ils révèlent aussi que les femmes, qui appartiennent notamment à la classe sociale inférieure, tendent toujours vers les

variables qui sont plus valorisées. Parmi les variables étudiées, Trudgill (ibid.) remarque la coexistence de deux variables de la nasale vélaire /ng/ (comme dans : parking, picking, walking, etc.) — dans cette communauté linguistique, la variable avec le [ɪŋ], prononcé sans le « g » à la fin (comme dans : parkin', pickin », walkin »), est considérée comme le standard et la plus prestigieuse que la variable avec le [ən] qui est utilisé par les classes sociales jugées inférieures. Un autre exemple se trouve dans la prononciation des mots comme new, music, stupor, student, etc., que les locuteurs à Norwich prononcent de deux façons distinctes selon les classes sociales ; alors que la variable avec le phonème /ju:/ est associée à la classe sociale supérieure (et, par conséquent, considérée comme la plus prestigieuse), l'autre variable avec le phonème /u : / est associée à la classe inférieure (et, corollairement, considérée comme moins prestigieuse).

Le résultat de cette étude nous montre que l'insécurité linguistique existe beaucoup plus chez les femmes que les hommes, ce qui se manifeste dans leurs réponses aux questions concernant les variantes qu'elles utilisent — elles croient utiliser les variantes les plus prestigieuses alors qu'elles utilisent en fait les variantes dévalorisées. Selon Trudgill (ibid.), cette perception des variantes qu'elles utilisent découle du fait qu'elles préfèrent ou pensent devoir utiliser les variantes les plus prestigieuses. Autrement dit, ces locuteurs se considèrent comme utilisant les variables qu'elles désirent utiliser et qui sont plus valorisées dans la communauté plutôt que celles qu'elles utilisent en réalité. Cette étude met en évidence, surtout pour nous, le fait que les femmes dans ce genre de contexte sont plus susceptibles que les hommes de vivre l'insécurité linguistique. Singy (1998) confirme cette perspective quand il énonce que « toutes les enquêtes sociolinguistiques menées dans les mêmes années en milieu urbain — Détroit, Philadelphie, ou encore Norwich — font état des résultats du même ordre : les femmes apparaissent davantage portées que les hommes à manifester cette insécurité linguistique décrite par Labov » (p. 13). Bourdieu (1982), tout comme

bien d'autres linguistes concernés par cette réalité (Singy, 1998), évoque que cette disparité entre la manifestation d'insécurité linguistique chez les femmes et les hommes provient de l'inégalité socio-économique entre les deux sexes. Il souligne que :

« [...] l'on comprend ainsi que, comme les sociolinguistes l'ont souvent observé, les femmes soient plus promptes à adopter la langue légitime (ou la prononciation légitime) : du fait qu'elles sont vouées à la docilité à l'égard des usages dominants et par la division du travail entre les sexes, qui les spécialise dans le domaine de la consommation, et par la logique du mariage, qui est pour elle la voie principale, sinon exclusive, de l'ascension sociale, et où elles circulent de bas en haut, elles sont prédisposées à accepter, et d'abord à l'École, les nouvelles exigences du marché des biens symboliques » (p. 35).

Blanchet, Clerc et Rispaïl (2014), en s'appuyant sur l'exemple des apprenants du français au Maghreb, démontrent que la « sacralisation » des formes standardisées du français est l'une des causes de l'insécurité linguistique chez les locuteurs qui emploient d'autres variétés de la langue ou d'autres langues. Ils présentent aussi comment l'approche mononormative est mise en cause par une approche didactique plurinormaliste qui tiennent vraiment compte des pratiques linguistiques et culturelles des élèves tout en évoquant la nécessité d'avoir recours au renouvellement des conceptions sociolinguistiques et des pratiques pédagogiques, un renouvellement qui pourrait réduire l'insécurité linguistique chez les élèves d'origine maghrébine.

Cormier (2015) fait état de la situation de l'insécurité linguistique chez les communautés francophones du Canada. Il explique comment ce sentiment ne se déclenche chez l'enfant que dès le moment où celui-ci commence à apprendre le « français standard » à l'école et dès l'instant où la variété qu'il a apprise à la maison est comparée à d'autres ou, plus précisément, à la norme. La langue d'une communauté linguistique n'est pas d'habitude remise en question sauf lorsqu'elle est comparée à d'autres. Le français canadien, faisant partie de plusieurs variétés du français parlé dans le monde, a ses propres caractéristiques. Il ajoute aussi que le sentiment d'insécurité linguistique chez les communautés francophones du Canada découle des incidences des défaites du XVIIIe en Acadie et en Nouvelle-France, de la dévalorisation du parler canadien-français par

rapport au français de France, et du déclassement du statut social du français par la langue anglaise. Cela implique que les locuteurs de ces communautés sont confrontés aux défis qu'engendre la norme (établie par l'Académie française) qui contribue énormément à la dévalorisation de leurs variétés de la langue jusqu'au sein de leur propre communauté linguistique ainsi qu'aux défis qui viennent avec l'intégration de la langue anglaise, principalement pour des raisons économiques et politiques. La situation s'avère plus précaire dans la mesure où ces communautés restent toujours minoritaires et pour autant que ces communautés semblent se laisser continuellement assimiler à la communauté anglophone. On constate surtout chez les jeunes le recours à l'anglais pour des raisons sociales et pour la seule raison que l'anglais paraît plus facile, moins compliqué, que la langue française. L'auteur propose aux communautés francophones canadiennes de, entre autres choses, se doter d'une « norme fonctionnelle » qui permettrait la valorisation de plusieurs variétés de la langue française au Canada et qui tiendrait compte de la réalité linguistique vécue par les communautés.

Boudreau et Dubois (2018), présentent, entre autres, les différentes manifestations d'insécurité linguistique au moyen d'exemple de la communauté linguistique acadienne dispersée dans les trois provinces maritimes du Canada (le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse et l'Île-du-Prince-Édouard). Elles soulignent que l'étude des représentations linguistiques est indispensable à l'explication de l'insécurité linguistique, surtout dans le domaine de l'enseignement en milieu minoritaire francophone où elle permet de mieux comprendre les comportements et les pratiques linguistiques. Plus une langue/une variété est valorisée dans le milieu scolaire, plus les apprenants éprouveront du sentiment de sécurité linguistique à l'égard de cette langue/variété. En se basant sur des principes qui visent un changement dans les comportements linguistiques au moyen des représentations linguistiques, elles proposent la

construction des programmes d'enseignement du français ou en français qui tiennent compte des compétences et des connaissances de communication des élèves. Elles proposent aussi d'exposer les élèves aux connaissances sur l'évolution historique et au fonctionnement social des langues en se servant des concepts de la variation et des variétés, de les initier aux capacités techniques du français afin qu'ils puissent relever les défis que pose la position hégémonique de l'anglais, et de les mener à explorer la littérature régionale qui leur permettrait d'établir le lien entre la création littéraire et les conditions sociolinguistiques liées au contact des langues.

En résumé, à part le fait qu'elle approfondit notre connaissance sur le phénomène, la présentation de ces travaux fondamentaux confirme le fait que bien des recherches ont été entreprises pour étudier le phénomène d'insécurité linguistique auprès des locuteurs francophones et anglophones en contexte minoritaire. Cependant, nous n'en comptons que peu auprès des apprenants du français langue seconde de l'immersion française, ce qui implique que beaucoup de travail reste à accomplir dans le domaine de la sociolinguistique pour contribuer à la compréhension et à la réduction de ce sentiment chez les locuteurs du français en contexte d'immersion. D'ailleurs, la présentation de ces travaux permet également de mieux comprendre que la manière dont le phénomène se manifeste chez les communautés linguistiques francophones (au Canada et ailleurs) est bien différente de la manière dont il se manifeste chez les élèves d'immersion française, car il s'agit, évidemment, de contextes carrément différents.

2.6. Didactique du français langue seconde

La didactique du français langue seconde est un domaine indispensablement pertinent à cette étude dans la mesure où « le français langue seconde » est devenue la seule dénomination choisie par le Canada pour désigner le français comme langue non maternelle à enseigner et à apprendre dans le pays (Cordier-Gauthier, 2019). Au Canada, la langue française n'est pas considérée comme

une langue étrangère, mais plutôt comme une langue seconde dans le contexte d'enseignement et d'apprentissage du français non maternelle. Cordier-Gauthier (2019) l'explique clairement bien lorsqu'elle souligne qu'au Canada « [...] le français n'est pas la langue d'une lointaine métropole culturelle ou économique, mais une langue nationale, celle d'un des deux peuples fondateurs de la Confédération canadienne. C'est pourquoi il n'est pas, sur le territoire canadien, une langue étrangère, même pour la communauté non francophone hors Québec » (p. 5). Signalons également qu'au Canada, la dénomination « français langue étrangère » est plutôt utilisée pour parler de toute autre langue que le français ou l'anglais du point de vue institutionnel, vue que les deux langues jouissent du statut de langue officielle de jure sur l'ensemble du pays même si « [d] ans les faits, les relations individuelles, administratives et scolaires avec ces langues [français et anglais] peuvent varier de province en province et de communauté linguistique en communauté linguistique (Stern, 1993). Cette position du Canada par rapport à cette dénomination est bien justifiée parce que, d'une part, le français langue étrangère est une langue non maternelle qui est apprise ou enseignée à l'école dans le pays de l'apprenant, surtout lorsque la langue ne bénéficie pas du statut officiel. D'autre part, elle peut être aussi définie comme une langue non maternelle enseignée dans le pays où la langue est parlée comme dans les cours de français langue étrangère (FLE) suivis par divers étudiants non francophones en France et en Belgique (Prescod et Robert, 2014).

En outre, il est essentiel d'évoquer l'énoncé de Prescod et Robert (2014) sur le fait que “[l] a notion de langue seconde est difficile à appréhender. À l'origine opposée à langue étrangère, elle partage (en dehors d'être une langue non maternelle) des traits communs avec cette dernière [...] Notion didactique, mais aussi notion sociolinguistique, la langue seconde ne recouvre pas toujours les mêmes réalités [...]” (p. 139). Cela implique qu'il existe des nuances délicates entre les termes

« français langue seconde » et « français langue étrangère ». Leurs synonymies et antonymies ont fait l'objet de beaucoup de débats et peuvent varier d'un contexte linguistique à l'autre (Cordier-Gothier, 2019 ; Ngalasso, 1992 ; Prescod et Robert, 2014 ; Spaëth, 2020). Sur ce point, Fenclovà (2014) résume que :

Le champ de FLS est majoritairement déterminé par le contexte sociodémographique de son enseignement/apprentissage, du point de vue du milieu de son application, c'est-à-dire par des caractéristiques extérieures. Il paraît plus difficile de relever quelques caractéristiques qui délimitent le concept de la LS, d'une part, et le concept de la LE, d'autre part, en s'appuyant sur les spécificités du processus d'appropriation lui-même, c'est-à-dire sur des caractéristiques intérieures [...] (p. 147).

Cela dit, il est essentiel de mentionner que le terme « français langue seconde » n'a pas la même signification dans tout contexte. Par exemple, alors qu'au Canada, la didactique du français langue seconde concerne les élèves du pays, en France “elle semble concerner principalement les enfants non francophones nouvellement arrivés [dans le pays]” (Prescod et Robert, 2014, p. 141). Pour être plus clair, Fenclovà (2014) explique qu'en France, le Ministère de l'Éducation nationale définit le FLS, dans son document dénommé « Le français langue seconde », “comme un domaine pédagogique de transition entre la langue première de scolarisation des élèves étrangers nouvellement arrivés en France et le français enseigné au collège. [I]l s'agit d'un enseignement intensif du français à la fois comme langue de scolarisation et comme langue de communication” (p. 149).

De toute évidence, la définition du FLS plus haut n'est pas adéquat au contexte de l'immersion française en Saskatchewan ou ailleurs au Canada. Il existe bien d'autres définitions de ce terme, mais nous aimerions nous référer à celles de Cuq (2002, 2003) qui semble englober tous les contextes possibles par rapport au FLS. Selon Cuq :

Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces

aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue, dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. (Cuq et Gruca, 2002, p. 96).

Il ajoute aussi que :

Cette dénomination [FLS] fondée sur l'ordre supposé d'acquisition des langues, désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue [...] Mais relève aussi de cette catégorisation des publics d'élèves scolarisés dans les pays de l'aire francophone, quand ces pays ont conservé en tout ou partie, l'usage du français dans leur système éducatif [...] On parle également de FLS pour les adultes migrants s'installant en France et pris en charge par divers organismes de formation... (Cuq, 2003, p. 108-109).

La première définition de Cuq montre qu'il s'agit d'une langue qui n'est pas la langue première des apprenants, elle est « de nature étrangère ». Toutefois, elle porte plus de valeur que d'autre forme de langue « étrangère » en raison de son statut politique, social ou juridique dans la communauté linguistique qui l'adopte. La deuxième définition s'applique bien au contexte d'immersion française au Canada. Plus précisément, la dernière partie correspond bien à la définition du ministère de l'Éducation nationale de la France cité plus haut (Fenclovà, 2014).

La didactique du français langue seconde est un concept qui décrit la méthode d'enseignement et d'apprentissage de la langue française qui se fait de manière formelle, surtout dans un contexte scolaire, souvent après l'acquisition de la langue maternelle. Dans ce cas, la langue française n'est pas la première langue de socialisation des apprenants, mais cette méthode d'enseignement et d'apprentissage de la langue permet à ces apprenants d'acquérir une compétence linguistique en français similaire à celle des francophones (Ngalasso, 1992 ; Vahou, 2018). C'est bien le cas des élèves qui apprennent le français en immersion française au Canada. Selon Cordier-Gauthier (1995), il n'existe pas de situation absolument uniforme pour l'enseignement du français langue seconde dans les écoles pour l'ensemble du Canada. Le statut du français varie d'une province à

l'autre, et chaque commission scolaire dans ces provinces détermine son propre programme d'enseignement. En dépit des variations dans les programmes, nous pouvons mettre en évidence trois grands programmes d'enseignement du français langue seconde dans les écoles au Canada, à savoir : le français de base, les programmes d'immersion, et le programme d'accueil et de francisation au Québec (Cordier-Gauthier, *ibid.*). Ce qui nous intéresse dans cette étude, c'est l'immersion française.

Le français de base est un programme offert aux élèves (du primaire au secondaire) qui sont inscrits dans le programme d'anglais. Les élèves ne suivent qu'une matière en français, soit le français de base ; toutes les autres matières sont enseignées en anglais. Le commissaire aux langues officielles considère ce programme comme « la principale méthode d'apprentissage de la langue seconde pour la majorité des élèves » (Commissaire aux langues officielles, 1993, p. 147) dans la mesure où la plupart d'élèves au Canada sont inscrits au programme d'anglais. Le cours se présente sous la forme de périodes quotidiennes d'une durée qui varient de 20 à 50 minutes, en fonction de la province ou les programmes (Cordier-Gauthier, 1995). La classe d'accueil et de francisation au Québec est un programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale où les jeunes immigrants, surtout ceux issus des communautés allophones, apprennent à communiquer, à lire et à écrire en français. Le programme a été créé par les responsables de l'éducation dans le but de faire du français la langue commune de tous les Québécois. Il s'agit d'une classe ouverte où, dès leur arrivée au Québec, les jeunes sont intégrés dans les classes régulières pour prendre des cours qui assureraient leur intégration dans la société québécoise ainsi que leur socialisation avec les autres tout en se sentant valorisés (Calvé, 1991 ; Cordier-Gauthier, 1993 ; Germain, 1993).

2.6.1. Immersion française

En général, selon Genesee (1987), le programme d'immersion est une forme d'éducation bilingue par laquelle les élèves qui parlent la langue de la majorité de la population reçoivent une partie de leur enseignement dans une langue seconde et une autre partie dans leur première langue. Pour ce qui est du programme d'immersion française au Canada, elle n'a pas été conçue pour répondre aux besoins des francophones en situation minoritaire au Canada, mais plutôt pour mieux répondre aux besoins des élèves anglophones dans leur apprentissage du français langue seconde et, par extension, pour les amener à être bilingues fonctionnels. Comme nous l'avons déjà souligné, le programme d'immersion française a vu le jour en 1965 lorsqu'un groupe de parents anglophones à St.-Lambert au Québec, soutenu par des chercheurs universitaires, ont réussi à convaincre une commission scolaire de la ville de commencer un programme de français langue seconde axé sur le contenu (Genesee, 1987 ; Roy, 2020 ; Roy et Galieva, 2011 ; 1998 ; Safty, 1991 ; Swain, 1997). Selon Calvé (1991), l'immersion française a quatre objectifs, à savoir de :

- i. permettre aux élèves anglophones de devenir fonctionnellement compétents en français à l'oral de même qu'à l'écrit ;
- ii. permettre et de soutenir le développement de la langue maternelle qui était dans la plupart des cas l'anglais) ;
- iii. permettre aux élèves d'apprendre des contenus adaptés à leurs âges et à leurs niveaux scolaires ; et
- iv. d'aider les élèves anglophones à acquérir une compréhension et un respect de la culture et de la langue francophones tout en conservant leur propre culture et identité.

Genesee (1987, 1998) souligne qu'un autre objectif de l'immersion française était d'améliorer la relation entre les Québécois francophones et les anglophones qui était tendue à l'époque pour des raisons sociopolitiques et économiques (Roy et Galieue, 2011).

Selon l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI), « le but de l'immersion est défini en termes assez semblables même si chaque entité détermine sa propre philosophie éducative et ses propres programmes » (2017, p. 7). Ce qui implique que le programme d'immersion reste « [...] avant tout un programme de langue dans lequel on enseigne les matières dans la langue cible et on s'assure de l'apprentissage et de l'emploi soutenu de cette langue » (p. 7). Pour la Saskatchewan, les objectifs du programme ne contredisent pas ceux mentionnés plus haut. Dans cette province, le but de l'immersion française est aussi de permettre aux élèves d'acquérir des compétences linguistiques nécessaires pour communiquer, s'exprimer, véhiculer leurs pensées, vivre et travailler en français (ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2018). Pourtant, ces objectifs ne seraient tout à fait réalisés que si les élèves acquièrent un niveau de compétence en français qui leur permettraient de parler avec confiance. Pour la plupart des élèves du programme d'immersion française au Canada, surtout dans une province comme la Saskatchewan où l'anglais est fortement dominant, l'école (ou précisément la salle de classe) reste toujours le seul endroit où l'occasion d'entendre le français et de s'exprimer en français se présente. Il va sans dire que les pratiques langagières dans les salles de classe doivent mener à la réalisation des objectifs de l'immersion pour que les élèves aient plus de confiance à s'exprimer en français.

Il faut aussi ajouter que, selon l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (2017), il existe plusieurs modèles du programme d'immersion française partout au Canada qui peuvent être regroupés en trois :

- i. L'immersion précoce — l'élève est inscrit au programme dès la prématernelle, la maternelle ou la première année et y poursuit ses études jusqu'en douzième année.
- ii. L'immersion moyenne — l'élève est inscrit au programme en 4^e année et continue jusqu'en 12^e année.
- iii. L'immersion tardive — le programme commence généralement en sixième année ou en septième année et se poursuit jusqu'en douzième année.

Pour notre étude, nous ciblerons principalement les élèves en immersion précoce parce que parmi les trois modèles mentionnés plus haut, l'immersion précoce est le modèle le plus courant au Canada. C'est aussi le modèle idéal dans la mesure où il fournit le plus nombre d'heures en français et les élèves reçoivent 100 % d'enseignement en français pendant les trois premières années ou plus (ibid.). Nous nous intéresserons aussi aux élèves d'immersion moyenne s'ils sont en onzième année ou douzième année au moment de la collecte de données — ils auraient déjà passé au moins sept ans en immersion française.

Ce qu'il faut retenir dans tout ce que nous venons expliciter plus haut est que la langue française n'est pas la langue maternelle ni la première langue de la majorité des élèves et ne se parle, dans la plupart des cas, que dans la salle de classe et souvent pendant des leçons structurées. Ce qui veut dire que les élèves ne sont pas autant exposés à la langue que les élèves francophones ou ceux qui fréquentent des écoles francophones en milieux minoritaires. Ce point de vue est justifié par la définition de l'étude de l'acquisition d'une deuxième langue (SLA) fournie par Gass et Selinker (2008) :

« [SLA] is the study of how learners create a new language system with only limited exposure to a second language. It is the study of what is learned of a second language and what is not learned; it is the study of why most second language learners do not achieve the same degree of proficiency in a second language as they do in their native language; it is also the study of why only some learners appear to achieve native-like proficiency in more than one language »
(p. 1)

En appliquant cette définition à l'acquisition du français langue seconde dans le contexte d'immersion, nous nous permettons de supposer que la survalorisation d'une variété du français empêche de prendre en compte certains facteurs qui pourraient réduire la sécurité linguistique des élèves d'immersion française, à savoir i) l'interaction avec/dans la langue française est limitée ; ii) il y aurait toujours certains usages de la langue que les élèves n'ont pas encore appris/auraient manqués ou auxquels ils ne sont pas encore habitués ; iii) tous les apprenants du français langue seconde en immersion n'atteindraient pas le même niveau de compétence linguistique qu'ils auraient dans leur première langue/langue maternelle (ou au même niveau que des locuteurs natifs).

2.6.2. Quelques théories de l'acquisition de langue seconde

Dans le but de mieux comprendre la situation de la didactique du français langue seconde en immersion, nous tenterons d'aborder brièvement quelques théories de l'acquisition de langue seconde pertinentes au domaine de l'immersion française ainsi qu'aux pratiques langagières qui se manifestent dans les salles de classe. Il s'agit de la théorie du modèle moniteur de Krashen (1978, 1982), de l'hypothèse d'interaction de Long (1996), de l'hypothèse de l'output de Swain (2000), et de la théorie d'acquisition des compétences.

Le modèle moniteur de Krashen (1978, 1982) comprend cinq hypothèses pour la théorie de l'apprentissage naturel des langues : i) l'hypothèse du cycle d'acquisition ; ii) l'hypothèse de l'ordre naturel ; iii) l'hypothèse du cycle conscient ; iv) l'hypothèse de l'input ; et v) l'hypothèse du filtre affectif. Selon Krashen (1978, 1982), il y a une distinction entre « acquisition » et « apprentissage ». Pour lui, l'acquisition de deuxième langue est un processus par lequel les apprenants de la langue ne sont pas conscients du fait qu'ils acquièrent la langue, pourtant ils sont conscients du fait qu'ils se servent de la langue pour communiquer. Inversement, l'apprentissage

de langue fait référence à un processus conscient. Il s'agit d'une connaissance formelle ou d'un apprentissage explicite de la langue où les apprenants ont une connaissance des règles de la langue. Krashen (1978, 1982) est de l'avis qu'on pourrait apprendre une deuxième langue tout comme la première en immersion dans un grand bain linguistique, de façon un peu inconsciente et sans effort. Pour ce qui est de l'hypothèse de l'ordre naturel, il s'agit du fait que l'on acquiert les règles de la langue selon un ordre prévisible. Par exemple, la maîtrise d'une langue commence par la compréhension orale, suivie de l'expression (avec un développement progressif, allant de facile à difficile) et dernièrement l'écrit, l'étape où l'apprenant de la langue découvre et réutilise des structures grammaticales plus complexes. Quant à l'hypothèse du cycle conscient, Krashen (ibid.) explique que le conscient agit comme le contrôle de la qualité des productions écrites et orales. Cette hypothèse est liée à l'hypothèse du cycle d'acquisition dans la mesure où le système appris agit comme un moniteur pour modifier/apporter des changements au/le système de langue acquise (par le processus inconscient). En expliquant l'hypothèse de l'input, Krashen (1982) souligne qu'il est important de situer le travail d'acquisition à un niveau un peu supérieur à celui de l'apprenant afin que ce dernier puisse bien maîtriser sa deuxième langue. Par conséquent, l'hypothèse de l'input consiste à amener l'apprenant à comprendre une langue dont la structure est légèrement supérieure au niveau actuel de l'apprenant. Par ce processus, Krashen (ibid.) note que les apprenants acquerront la grammaire de la deuxième langue parce qu'ils sont naturellement capables de le faire, ce qui montre que Krashen est de l'avis que le processus d'apprentissage de langue seconde est similaire à celui de première langue ou langue maternelle. Pourtant, Krashen (ibid.) ajoute que les apprenants de deuxième langue doivent avoir un sentiment positif envers l'apprentissage de la deuxième langue pour qu'ils soient susceptibles de l'input. Il s'agit de son hypothèse du filtre affectif qui soutient que la motivation, la confiance en soi, une attitude positive

envers la langue, etc. jouent un rôle important dans l'acquisition d'une deuxième langue — nous espérons que notre recherche nous permettra de découvrir si les élèves d'immersion française en Saskatchewan ont une attitude positive envers le français et si leur sentiment envers leur apprentissage de la langue est positif afin de bien vérifier cette hypothèse de Krashen. Toutefois, il convient de souligner que si les apprenants du français en immersion éprouvaient le sentiment d'insécurité linguistique, cela signifierait qu'il y a des lacunes dans les hypothèses de Krashen ou peut-être que leur niveau de motivation et leur attitude envers la langue n'est pas assez forte ou bonne pour produire le résultat supposé par Krashen. Swain (1991) est du même avis après avoir découvert que les élèves d'immersion française n'arrivent pas à atteindre une bonne compétence en grammaire bien qu'ils soient exposés à la langue dans des conditions favorables.

L'hypothèse de l'interaction de Long (1983, 1996), qui est une extension de la théorie de Krashen pour inclure une approche plus interactionniste, suppose que la langue est un outil de communication qui permet de résoudre des problèmes survenant au cours de l'interaction. Selon Long (1983, 1996), l'apprentissage d'une langue pourrait se faire par l'interaction, étant donné que l'apprenant/le locuteur a l'occasion de faire la négociation de sens, c'est-à-dire, par exemple, de demander à son interlocuteur de répéter, de reformuler ou d'éclaircir son propos à l'aide des stratégies de communication. Cette négociation de sens permet d'éviter ou de dissiper des confusions linguistiques, syntaxiques, culturelles ou d'autres sortes de confusions qui pourraient se produire lors d'une interaction entre deux locuteurs. Selon lui, un apprenant peut arriver à saisir le message d'un propos qui lui était difficile à appréhender au départ. Il souligne que, pour ce faire, les locuteurs/interlocuteurs doivent mettre en pratique des stratégies de communication. Il s'agit de demander des clarifications d'un message ou de répéter le message de l'émetteur. En se servant de l'hypothèse de l'input compréhensible de Krashen (1982), illustrée par $i + 1$ (i = le niveau de

compétence de l'individu ; + 1 = le niveau possible de compréhension de l'individu), Long (ibid.) affirme que le + 1, voire un + 2 ou + 3 pourrait devenir compréhensible à l'apprenant de deuxième langue à l'aide de l'interaction. Il a également souligné que la production output joue un rôle important dans l'apprentissage d'une deuxième langue, ce qui a amené Swain (1985) à élaborer son hypothèse de l'output compréhensible.

L'hypothèse de l'output de Swain (1985, 2000, 2005) met en évidence l'importance du travail d'équipe pour l'acquisition d'une deuxième langue dans la mesure où ce principe permet aux apprenants de s'exprimer davantage dans la langue pour que leur message et celui de leur partenaire soit compréhensible. Pour lui, la production (output) pendant l'interaction est indispensable dans l'apprentissage d'une langue pour la bonne raison que, contrairement à l'écoute, elle demande beaucoup plus à l'apprenant — pour produire, les apprenants doivent faire quelque chose, ils doivent prendre des risques (créer une forme et un sens linguistiques) pour découvrir ce qu'ils sont capables de faire dans la langue. Cela implique que la production pousse l'apprenant à se servir de ses savoirs syntaxiques. Selon Swain (ibid.), la production joue trois rôles principaux, à savoir i) remarquer : aide l'apprenant à remarquer ses insuffisances dans sa production orale ou écrite de la deuxième langue ; ii) tester : permet à l'apprenant de tester ses connaissances par rapport au sens d'un mot et à la prononciation du mot. Grâce à la rétroaction, l'apprenant arrive à reconnaître ses points faibles et, par la suite, à profiter d'une autre occasion pour essayer de nouvelles structures et de nouvelles formes ; iii) développer des connaissances métalinguistiques : permet à l'apprenant d'utiliser le langage pour refléter son propre langage et celui des autres, ce qui lui permettrait de réfléchir sur certains problèmes de langue rencontrés. De plus, cela lui permet de contrôler et d'intérioriser son savoir linguistique. Le but de cette hypothèse, nous semble-t-il, est de permettre aux apprenants d'une deuxième langue d'améliorer leur

production en partenaire ou en dyade, à leur faire comprendre l'importance de pousser leurs amis en classe à produire un output compréhensible pendant le travail d'équipe. Par notre étude, nous serons en mesure de vérifier à quel point cette hypothèse se manifeste dans les classes d'immersion française en Saskatchewan.

La théorie d'acquisition des compétences, selon Lyster (2013), est une transition progressive de l'usage avec effort (ou contrôlé) à l'usage plus automatique de la langue cible dans le but ultime de parvenir à un traitement plus rapide et plus précis. Il s'agit de la transformation progressive de la performance, du contrôlé à l'automatique. Cette transformation se produit à travers des pratiques significatives et pertinentes sur de nombreux essais et de rétroaction, ce qui permet le retrait progressif du processus contrôlé lors de la performance pour que le processus automatique prenne le contrôle sur la même performance (DeKeyser, 2007 ; Ortega, 2009). Le processus consiste à passer de la connaissance déclarative à la connaissance procédurale. La connaissance déclarative est une connaissance factuelle, alors que la connaissance procédurale se produit sans y penser (DeKeyser, 1998). Lyster (2013) explicite la différence entre ces deux systèmes de représentation interdépendants de la théorie d'acquisition des compétences en soulignant que :

with respect to language, declarative knowledge refers to explicit mental representations of language items that may include word definitions or grammar rules, whereas procedural knowledge refers to knowledge about how to perform cognitive operations, such as producing language with less or no effort by accessing items stored in long-term memory » (p. 74).

En outre, cette théorie suppose que toute compétence commence par la phase déclarative où, dans le contexte d'apprentissage de deuxième langue, les apprenants apprennent des renseignements sur des formes/règles de la langue à l'aide de leur enseignant et à partir d'autres sources. Ces connaissances apprises se transforment en compétence automatique d'usage par la pratique, la pratique étant des activités spécifiques dans la langue seconde qui se font de façon

systematique et délibérée dans le but de développer des connaissances et des compétences dans la langue seconde (DeKeyser, 2007). Cela implique que toute pratique dans une classe de deuxième langue devrait aider les apprenants à mieux connaître et à mieux maîtriser les formes/règles de la langue. Selon Lyster (2007), « form-focused instructional options are generally considered most effective when implemented in communicative contexts, to ensure that learners will be able to transfer what they learn in the classroom to communicative interaction outside the classroom » (p. 43). Dans cette étude, nous tentons de vérifier si ou comment ce genre de pratique est mise en œuvre dans les écoles d'immersion française en Saskatchewan et si/comment cela contribue à l'insécurité linguistique chez les élèves.

Avant d'avancer la justification du cadre théorique et conceptuel de cette étude, nous aimerions souligner que l'érudition en acquisition de langue seconde reconnaît bien que l'apprentissage d'une langue est une activité sociale qui permet aux apprenants d'approfondir leur connaissance de la langue à travers l'aide et l'échafaudage fournis par leurs pairs et leurs enseignants (Hall et Walsh, 2002 ; Luk et Lin, 2007 ; Vygotsky, 1962). Autrement dit, la recherche en acquisition de langue seconde n'est pas bornée aux aspects linguistiques et psychologiques de l'apprentissage et de l'utilisation des langues. Elle se préoccupe également des aspects sociaux et culturels de l'apprentissage et de l'utilisation des langues (Douglas Group, 2016). En fait, le lien entre l'érudition en acquisition de langue seconde et la sociolinguistique critique (et, par extension, la sociolinguistique pour le changement) réside principalement dans leur objectif commun qui consiste à mieux comprendre les aspects sociaux et culturels de l'apprentissage et de l'utilisation d'une langue (Khubchandani, 1974 ; Tarone et Liu, 1995 ; Tarone, 2007). Ce lien est évident dans leur accent commun sur la relation entre la langue, la culture et le pouvoir. Cela montre que ces domaines reconnaissent l'impact du contexte social sur l'apprentissage et l'utilisation d'une langue

même si cette reconnaissance ne se manifeste pas exactement de la même façon. L'érudition en acquisition de langue seconde permet d'étudier la façon dont l'apprentissage du français langue seconde et l'utilisation de la langue par les apprenants en immersion sont socialement médiatisées et comment les contextes sociaux et linguistiques affectent le développement du langage chez ces apprenants. Pour sa part, la sociolinguistique pour le changement permet d'explorer et mettre en évidence l'influence des facteurs sociopolitiques et idéologiques sur la confiance des apprenants de s'approprier et d'utiliser la langue. Somme toute, tous ces points renvoient à la nécessité de créer un environnement sociolinguistique qui favorise une pleine interaction en français pour les jeunes apprenants en immersion, car, comme nous le montrons plus tard dans l'analyse et la discussion des résultats de cette étude, les interactions dans une classe de langue sont des activités sociales qui permettent non seulement d'approfondir la connaissance du français, mais aussi de renforcer leur sécurité linguistique et leur identité linguistique en français (Long, 1983, 1996 ; Lyster, 1987 ; 2007 ; Sabatier, 2019 ; Vygotsky, 1962).

2.7. Justification du cadre théorique et conceptuel de l'étude

Cette étude est ancrée dans le domaine de sociolinguistique pour la bonne raison que ce domaine s'intéresse aux réalités linguistiques au lieu de se préoccuper du caractère rigide et invariant de la norme linguistique. Parmi ces réalités linguistiques, il y a le fait que tout le monde ne maîtrise pas la langue et ne la parle pas de la même façon, même au sein d'une communauté linguistique unilingue sans mentionner le fait qu'il n'existe pas qu'une seule variété de la langue. Autrement dit, la sociolinguistique permet de découvrir, de décrire et d'interpréter la manière dont les individus se servent de la langue dans divers contextes sociaux en fonction de divers facteurs sociaux tels que le sexe, l'espace, le temps, l'origine ethnique, l'âge ou la classe sociale, par exemple. Donc, pour nous guider dans les interprétations des résultats empiriques présentés plus

loin dans cette étude, nous prenons la position d'un chercheur qui s'intéresse aux attitudes et aux vécus des élèves d'immersion française par rapport à la langue française, en l'occurrence l'insécurité linguistique.

Alors que la sociolinguistique nous permet de nous positionner clairement sur le sujet, la norme linguistique, la variation linguistique et les idéologies linguistiques nous permettent de repérer ce qui pourrait constituer une source ou un catalyseur de l'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française en Saskatchewan. Généralement, il est quasiment impossible de bien aborder le sujet d'insécurité linguistique sans faire référence à la norme linguistique. Il en est ainsi dans la mesure où il existe des variations linguistiques qui ne sont pas toujours conformes aux règles ou aux structures normatives, même si ces variations linguistiques répondent aux besoins situationnels et communicatifs de leurs usagers. Pour nous, la variation linguistique représente la réalité, tandis que la norme représente l'idéal. Alors que la norme n'est pas un élément négatif en soi, elle peut servir (surtout chez certains locuteurs qui se tiennent à une variété plus valorisée) comme une « arme mortelle » de dévalorisation des variétés qui sont considérées comme moins bonnes, moins belles, ou moins logiques. La norme comme une « arme mortelle » est souvent facilement affutée et déployée par des idéologies linguistiques. Alors que les études existantes montrent que, généralement, la variété du français parlé par les élèves d'immersion française est différente de celles de certains locuteurs natifs francophones, nous nous fierons aux résultats de cette étude pour déterminer si la variété du français parlé par les élèves d'immersion française en Saskatchewan est valorisée, s'il existe des normes linguistiques et des idéologies linguistiques qui nuisent à la sécurité linguistique des élèves en immersion.

Bien que la compréhension de la norme linguistique, la variation linguistique et les idéologies linguistiques aideront à dégager des facteurs qui contribuent à l'insécurité linguistique chez les

élèves, nous nous pencherons sur la théorie de la sociolinguistique pour le changement pour analyser et critiquer la situation. Ce choix se base, parmi d'autres, sur le fait que la sociolinguistique pour le changement adopte une approche à la fois critique et introspective par rapport au rôle des chercheurs et des enseignants dans la transmission des connaissances sur les langues et les idéologies qui s'y rattachent. Nous aurons également recours aux théories de l'acquisition de langue seconde présentées dans ce chapitre pour analyser les résultats. Par exemple, les hypothèses émises par Krashen (1978, 1982) aideront à vérifier ou critiquer certaines idéologies linguistiques liées à la maîtrise de la langue. L'hypothèse de l'interaction de Long (1983, 1996) ainsi que l'hypothèse de l'output de Swain (1985, 2000, 2005) permettront de mieux critiquer les stratégies de communication à l'oral mises en pratique dans les salles de classe.

En guise de conclusion, les notions et théories présentées dans ce chapitre permettent d'avoir une idée globale de l'insécurité linguistique, la manière dont elle se manifeste au sein de différentes communautés linguistiques ainsi que des facteurs qui la déclenchent et la perpétuent. De plus, les détails sur la didactique du français langue seconde fournissent des éclaircissements sur le contexte dans lequel vivent les élèves d'immersion. Nous espérons que les discussions ci-dessus offrent une bonne assise pour bien interpréter les résultats empiriques de cette étude. Pour assurer une meilleure compréhension de l'analyse des données, le chapitre qui suit fera la lumière sur la méthodologie de recherche adoptée pour atteindre les objectifs de cette étude.

CHAPITRE 3 : ENQUÊTE DE TERRAIN

En guise d'introduction, nous aimerions souligner que notre recherche ne sera ni faisable ni fiable sans que nous ayons recours à une méthodologie qui nous permettrait d'atteindre les objectifs de notre recherche. D'une façon générale, le concept de méthodologie de la recherche « désigne l'ensemble des règles, étapes et procédures auxquelles on a recours dans une science pour saisir les objets étudiés [...] Elle renvoie à la connaissance de règles, étapes et procédures auxquelles les scientifiques recourent pour faire de la science et expliquer notre univers d'une manière scientifique » (Dépelteau, 2000, p. 6-7). Il va sans dire que la méthodologie joue un rôle indispensable dans la réalisation des recherches scientifiques qui permettent de mieux comprendre l'homme et son environnement, et de contester des idéologies — c'est exactement ce même rôle qu'elle joue dans la présente étude. Dans ce chapitre, nous présentons succinctement la méthodologie que nous avons utilisée pour la collecte et l'analyse des données ainsi que des détails sur l'échantillon de la recherche.

3.1. Méthodes et techniques d'enquête

3.1.1. Type de recherche

Notre recherche est une étude de cas descriptive. Une étude de cas descriptive consiste à faire état d'une situation réelle particulière, prise dans son contexte, à laquelle sont confrontés des individus ou des groupes afin de mieux comprendre et décrire comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse (Fortin, et Gagnon, 2016 ; Gall, Gall, et Borg, 2007 ; Wisker, 2008 ; Yin 2017). Cette méthode d'étude a été choisie pour cette étude dans la mesure où nous cherchons à mieux comprendre et décrire les manifestations et les causes d'insécurité linguistique dans un contexte réel, soit chez les élèves en immersion française en

Saskatchewan. Ce genre de recherche s'avère pertinente, attendu que, à notre connaissance, peu de recherches existent sur ce phénomène chez les élèves d'immersion française de façon spécifique. Comme nous l'avons déjà montré, la plupart des recherches menées sur le phénomène d'insécurité linguistique ont été faites auprès des locuteurs/élèves francophones. Nous avons choisi ce type de recherche parce que les réponses à nos questions proviennent des perspectives des personnes (les élèves et les enseignants) qui vivent le phénomène que nous cherchons à comprendre et à décrire. Par conséquent, elle nous permet de bien comprendre les expériences telles qu'elles sont vécues et rapportées par les élèves et les enseignants dans des écoles d'immersion française dans la province.

Une étude de cas « consiste à faire état d'une situation réelle particulière, prise dans son contexte, et à l'analyser pour découvrir comment [se manifeste et évolue le phénomène auquel nous nous intéressons, soit l'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française] » (Fortin et Gagnon, 2016 : p. 197). Autrement dit, l'étude de cas permet de faire la lumière sur un phénomène particulier (Gall, Gall, et Borg, 2007), soit l'insécurité linguistique chez des apprenants du français langue seconde en immersion. En outre, cette approche est pertinente parce que nos questions de recherche nécessitent une description importante et approfondie d'un phénomène social (Yin, 2017). De plus, en nous basant toujours sur les conseils de Yin (2017), la méthode de l'étude de cas est pertinente pour réaliser notre recherche, vu que nous ne serons pas en mesure de manipuler le comportement des personnes qui seraient impliquées dans l'étude, et nous traiterons des facteurs contextuels de l'insécurité linguistique qui semblent pertinents.

Selon Simons (2009), « l'étude de cas est une exploration approfondie à partir de multiples perspectives de la complexité et du caractère unique d'un projet, d'une politique, d'une institution, d'un programme ou d'un système particulier dans un contexte réel. Elle est basée sur la recherche,

comprend différentes méthodes et est fondée sur des preuves. Son objectif principal est de générer une compréhension approfondie d'un sujet spécifique » (p.10, traduction libre). Pour Creswell (2014), l'étude de cas désigne un type de recherche par lequel le chercheur développe une analyse approfondie du cas, selon lui, les cas sont souvent limités par le temps et l'activité, et le chercheur recueille des informations détaillées à l'aide de diverses procédures de collecte de données sur une période prolongée. Cela implique que l'étude de cas permet d'aborder le sujet de façon holistique en puisant de plusieurs sources d'information fiables au lieu d'une source unique. En outre, Yin (2017), qui partage également le même avis que Creswell sur le recours aux multiples sources de données, affirme que l'étude de cas est une recherche empirique qui permet de faire une étude approfondie d'un phénomène contemporain (le cas) dans son contexte réel.

Selon Stake (2005), il existe trois catégories d'étude de cas, à savoir i) l'étude de cas intrinsèque qui permet une meilleure compréhension du cas étudié. Le chercheur s'intéresse à un cas particulier et cherche à le comprendre ; ii) l'étude de cas instrumentale : le chercheur choisit un cas pour illustrer une question ou une préoccupation. Pour le chercheur, le cas est un outil, un moyen pour atteindre un but, donc d'intérêt secondaire, puisqu'il facilite la compréhension d'un sujet ; et iii) l'étude de cas multiples : le chercheur a recours à plusieurs cas ou sites pour comprendre une préoccupation ou une question. Pour notre étude, il s'agit de l'étude de cas instrumentale, étant donné que nous cherchons à comprendre le phénomène d'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française en Saskatchewan.

Pour Yin (2017), l'étude de cas peut être explicative, exploratoire ou descriptive. L'étude de cas explicative fournit des explications sur comment et pourquoi certaines suites ordonnées d'évènements se sont produites. C'est « une étude de cas qui adresse une problématique visant l'explication de liens causaux présumés entre phénomènes complexes » (Chevalier, et al., 2018).

L'étude de cas exploratoire cherche à identifier des questions de recherches ou des procédures qui pourraient être utilisées dans une recherche postérieure. Ce type de recherche, selon Yin (2017), pourrait être une étude de cas et pourrait ne pas l'être. Chevalier, Cloutier et Mitev (2018) expliquent que l'étude de cas exploratoire a pour but d'explorer « un phénomène représentant un point d'intérêt pour le chercheur et qui vise la découverte de nouvelles causalités et/ou résultats » (p. 132). L'étude de cas descriptive, quant à elle, est utilisée pour décrire un phénomène dans son contexte réel.

Pour réaliser notre étude de cas, nous avons adopté le design d'étude de cas unique imbriqué, comprenant plusieurs unités d'analyse encadrées (Yin, 2017), puisque l'étude porte sur plusieurs écoles (des unités), des élèves et des enseignants (des sous-unités) d'immersion française dans la province. Ce type de devis se distingue de l'étude de cas unique holistique en ce que, dans ce dernier, le cas est examiné dans son ensemble et comprend une seule entité d'analyse. Selon Fortin et Gagnon (2016), « l'étude de cas unique suppose une analyse en profondeur des divers aspects d'une situation pour en faire ressortir les éléments significatifs et les liens qui les unissent » (p. 198). Notre choix de ce design se justifie par le fait que nous aurons accès à une situation particulière. Du coup, l'importance d'une étude de cas réside dans l'accessibilité aux informations descriptives et révélatrices (Yin, 2017). Ce type d'étude de cas implique plus d'un niveau d'analyse et, par conséquent, augmente la complexité et la quantité de données que nous avons collectées et analysées.

Selon Stake (1995), les défis liés à l'étude de cas sont : la sélection ou la conceptualisation de mauvais cas qui pourrait conduire à un manque de généralisations théoriques, la collecte d'un volume trop important de données non pertinentes ou insuffisantes, la définition ou la circonscription du cas, le manque de rigueur, les problèmes éthiques/moraux, et l'intégration avec

le cadre théorique. Toujours selon Stake (1995), ces écueils peuvent être évités ou atténués par : i) l'approfondissement des connaissances théoriques et empiriques sur le thème tout en justifiant les choix faits ; ii) l'harmonisation de la collecte de données avec la question de recherche tout en restant ouvert sur d'autres pistes à explorer ; iii) la concentration sur les liens des composantes du cas (temps, espace) ainsi que la clarté sur ce qui est à l'extérieur du cas ; iv) la triangulation : validation des participants, l'utilisation d'un échantillonnage théorique, transparence du processus de conduite de l'étude ; v) l'anonymisation des participants pour éviter toute identification, et l'obtention du consentement des participants ; et vi) la permission de l'émergence de pistes de recherche inattendues (ne pas forcer l'adéquation, vérifier les explications préliminaires, être clair et cohérent avec l'orientation épistémologique choisie pour l'étude).

3.1.2. Devis de recherche

Bien que notre recherche soit une étude de cas, nous avons adopté les méthodes mixtes pour la collecte et l'analyse de données, étant donné que nous avons collecté des données qualitatives et des données quantitatives. Les méthodes mixtes font référence à l'approche méthodologique employée pour collecter, analyser et combiner des données quantitatives et qualitatives dans une même recherche (Creswell et Plano Clark, 2018 ; Johnson et Onwuegbuzie, 2004 ; Tashakkori et Teddlie, 2003).

Notre toute première motivation d'adopter les méthodes mixtes de recherche provient du fait que l'étude de cas est un type de recherche qui exige que le chercheur ait recours à plusieurs sources de données. Comme le souligne Wisker (2008) dans sa définition de l'étude de cas, « a case study is a strategy for doing research which involves an empirical investigation of a particular contemporary phenomenon in its real-life context using multiple sources of evidence » (p. 216). Ainsi, pour nous, le choix d'une seule approche (qualitative ou quantitative) ne suffirait pas pour

mener une analyse approfondie et fiable qui aiderait à bien comprendre et décrire le phénomène d'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française en Saskatchewan. D'ailleurs, Punch (1998), Fortin et Gagnon (2016), Wisker (2008), et Scholz et Tietje (2002) sont d'avis que l'étude de cas est principalement de la recherche qualitative tout en soulignant que le chercheur n'est pas tout de même limité à l'approche qualitative pour recueillir des données — on peut aussi se servir de la méthode quantitative pour la collecte de données. En effet, selon Creswell et Plano Clark (2018), la combinaison des données quantitatives et qualitatives fournit l'analyse la plus complète des problèmes complexes.

En expliquant l'importance de combiner les deux approches, Punch (1998) affirme que « we cannot find out everything we might want to know using only one approach, and we can often increase the scope, depth and power of research by combining the two approaches. » (p. 243). D'autres experts dans le domaine comme Greene et Caracelli (1997) et Tashakkori et Teddlie (1998) affirment aussi que ces deux approches se complètent et permettent de faire une analyse complète.

Ces deux méthodes sont privilégiées pour la collecte des données auprès des élèves et des enseignants tout en tenant compte des recommandations de Fortin et Gagnon (2016), Wisker (2008), Neuman (2007) et Punch (1998) à l'égard des codes d'éthique de la recherche. Les méthodes qualitative et quantitative se distinguent par le fait que les données de la première sont des caractéristiques qu'il faut grouper selon des critères de classification tandis que les données de la dernière sont des mesures que l'on peut analyser de façon statistique (Lamoureux, 2016). Pour Fortin et Gagnon (2016, p. 19) : « La recherche quantitative et la recherche qualitative se différencient entre autres sur la base de la méthode en produisant soit des données numériques ou

des informations qui peuvent être converties en chiffres dans la recherche quantitative, soit des données narratives dans la recherche qualitative ».

La recherche quantitative a pour objet de mesurer, d'établir des relations, de généraliser et de répliquer (Bryman, 2016). Dans le cas de la méthode quantitative, il s'agit de l'utilisation des statistiques qui permettraient de généraliser à partir des échantillons représentatifs de la population cible. Par contre, comme l'affirment Alston et Bowles (2018), la recherche qualitative vise plutôt à comprendre les vécus des sujets de la recherche, ce que les phénomènes sociaux particuliers signifient pour eux et, en se basant sur cela, on pourrait développer ou en approfondir la compréhension.

Dans la méthode qualitative, l'accent est mis sur les perspectives des participants à la recherche de même que sur une description et une identification soigneuse du contexte. Wisker (2008) affirme ce point de vue quand elle stipule que :

« [...] collections of statistics and number crunching are not often the answer to understanding meanings, beliefs and experience, which are better understood through the gathering and interpretation of qualitative data... Qualitative research is carried out when we wish to understand meanings, interpretations, and/or to look at, describe and understand experience, ideas, beliefs and values—intangibles such as these » (p. 74).

Pour Creswell (1998), l'approche qualitative est « an inquiry process of understanding based on distinct methodological traditions of inquiry that explore a social or human problem. The researcher builds a complex holistic picture, analyzes words, reports detailed views of informants, and conducts the study in a natural setting » (p. 15).

En considérant la combinaison des deux approches, nous avons suivi les conseils de Punch (1998) qui préconise de tenir compte de trois questions générales importantes en adoptant cette approche, à savoir : « 1. Will the two approaches be given equal weight? 2. Will they be interactive or separate? et 3. How will they be sequenced? » (p. 246). Creswell, Plano Clark, Guttman, et

Hanson (2003) partagent le même avis lorsqu'ils soulignent qu'il faut prendre en considération les trois éléments suivants : la priorité (sur quelle approche mettra-t-on plus d'accent ?), l'implémentation (comment les deux seront-elles ordonnées ?) et l'intégration (à quelle étape seront-elles combinées). Afin de répondre à ces critères, de nombreux modèles de méthodes mixtes ont été mis au point par différents auteurs dans le domaine (Creswell et al., 2003; Creswell et Plano Clark, 2007; Creswell et Plano Clark, 2018; Greene, Caracelli et Graham, 1989 ; Greene et Caracelli, 1997; Tashakkori et Teddlie, 1998 ; Patton, 1990).

En outre, pour la collecte et l'analyse de données, nous avons adopté le modèle convergent, aussi dénommé le modèle parallèle ou simultané, de Creswell et Plano Clark (2018). Dans le modèle convergent, les données qualitatives et les données quantitatives sont collectées de façon simultanée et analysées séparément. Les résultats des deux ensembles d'analyses de données sont par la suite fusionnés dans le but de les comparer ou de les combiner. Le modèle permet la combinaison des deux résultats afin d'avoir une compréhension plus complète du problème, de valider un ensemble de données, et de déterminer si les réponses des participants sont similaires.

Figure 3 : le modèle convergent



Adapté de : John W. Creswell, et Vicki L. Plano Clark, *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.), 2018.

Nous avons adopté ce modèle pour plusieurs raisons. De prime abord, il nous a aidé à mieux organiser et gérer les phases de la collecte de données et l'analyse de données. De plus, il nous a permis d'obtenir des données différentes qui se complètent — les données quantitatives devant corroborer les données qualitatives et vice versa. Il est souhaité que cela aidera à mieux

comprendre et décrire de façon crédible et fiable le phénomène d'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française. Tandis que l'approche quantitative nous a donné accès à une grande taille d'échantillon et à des mesures objectives qui renforcent la généralisation provenant de notre recherche, l'approche qualitative nous a permis de collecter des données plus détaillées et approfondies auprès d'une petite taille d'échantillon. Il faut souligner que, tout en suivant les procédures du modèle convergent, nous avons accordé plus de poids et plus de priorité à la méthode qualitative puisque notre recherche est une étude de cas bien que les données quantitatives soient aussi importantes pour répondre à nos questions de recherche.

3.1.3. Techniques d'enquête

Pour cette recherche, nous nous sommes servi du questionnaire pour collecter des données quantitatives. Le groupe de discussion focalisée et l'entrevue semi-dirigée ont été utilisés pour collecter des données qualitatives. Le questionnaire nous a permis de recueillir des informations factuelles, générales, et objectives sur les participants ainsi que sur ce qu'ils pensent de leur connaissance de la langue française, leurs expériences en immersion ainsi que leurs sentiments vis-à-vis de leur emploi du français pour communiquer. Les données que nous avons recueillies à l'aide de cet instrument de collecte de données nous a aidé à observer, à dénombrer, à délimiter et à classifier des informations, ce qui, en revanche, a permis de dresser un portrait clair et précis du phénomène d'insécurité selon les perspectives des participants (Fortin et Gagnon, 2016 ; Lamoureux, 2006). De plus, nous avons décidé de nous en servir en raison du fait qu'elle « offre une très grande souplesse en ce qui concerne la structure, la forme et les moyens de recueillir l'information » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 326), ce qui implique que cette technique de collecte de données était facile à gérer eu égard au temps limité que nous avons pour collecter les données et au nombre de participants (les élèves et les enseignants) envisagé. En expliquant les forces de

la technique du questionnaire, Tashakkori et Teddlie (2003) soulignent qu'elle est bonne pour mesurer les attitudes des participants et pour recueillir d'autres faits, et qu'elle ne coûte pas cher. Le questionnaire assure aussi un haut niveau de protection d'anonymat des participants, et assure une facilité d'analyse des données pour des questions fermées. D'ailleurs, notre questionnaire a été développé en suivant les principes avancés par Johnson et Christensen (2000) qui proposent qu'il faut, entre autres, s'assurer que les questions du questionnaire correspondent aux objectifs de la recherche, comprendre les participants de la recherche, se servir d'un langage familier et facile à comprendre, s'assurer que les questions sont simples, claires et précises, éviter des questions doubles, éviter des questions tendancieuses, développer un questionnaire facile à utiliser pour les participants, et mettre à l'essai le questionnaire. Somme toute, nous remarquons déjà que l'utilisation des techniques qualitatives compense les faiblesses du questionnaire, telles que le besoin de validation, le besoin de le garder court, le manque de réponses à certaines questions, et les éventuels effets réactifs (Johnson et Christensen, 2000). De même, le questionnaire supplée quelques limites du groupe de discussion et de l'entrevue. Les lacunes communes de ces derniers comprennent, entre autres, l'influence de la présence du chercheur sur les réponses de certains participants, l'impossibilité d'accéder à une grande population, une analyse de données exigeant beaucoup de temps, et la subjectivité du chercheur.

Nous avons élaboré et administré deux questionnaires de nature anonyme (un pour les enseignants et un autre pour les élèves). Nous avons eu 107 réponses de la part des enseignants d'immersion française et 586 réponses de la part des élèves (de la 7^e à la 12^e année) des écoles d'immersion française dans les villes de Saskatchewan. Le format électronique a été favorisé afin d'atteindre le plus de répondants dans une période raisonnable. Nous avons privilégié les questions fermées comme des questions dichotomiques, des questions à choix multiples, des questions par

ordre de rang. Ces questions ont permis d'enregistrer l'année qu'ils ont été inscrits au programme d'immersion et leur niveau de confiance de s'exprimer en français. Elles ont également présenté l'occasion d'enregistrer le nombre total d'années d'expériences qu'avaient les enseignants, leurs points de vue optiques sur le phénomène d'insécurité linguistique chez les élèves et ce qu'ils (les enseignants) font pour le réduire. De plus, les réponses aux questions ont aidé à relever leurs points de vue sur l'environnement scolaire vis-à-vis de l'apprentissage du français en immersion, la fréquence de l'utilisation de la langue française chez les élèves, l'accès des enseignants à des ressources de qualité en français qui leur permettent de mieux réaliser les objectifs de l'immersion française, etc. À l'aide du logiciel Qualtrics, nous avons été en mesure d'adopter une approche descriptive pour structurer et résumer les informations que nous avons recueillies. Les statistiques descriptives du questionnaire sont résumées textuellement et mises sous forme de tableaux aux Chapitres 4 et 5. Nous avons fait aussi une analyse des fréquences afin de bien déterminer et classifier le pourcentage de toutes les réponses fournies.

Nous nous sommes également servi de la technique de groupe de discussion dans cette étude. Les groupes de discussion, « un type d'entrevue qui réunit un animateur et un petit nombre de participants qui partagent certaines caractéristiques semblables pour examiner en détail leurs façons de penser, leurs opinions et leurs réactions vis-à-vis d'un sujet en particulier » (Fortin et Gagnon, 2016 : 202). Cette technique a aidé à collecter des données auprès de quatre groupes d'élèves de la 11e et de la 12e année. Elle présente une grande richesse narrative provenant des interactions qu'elle favorise entre les participants, sans parler du fait qu'elle se réalise dans un environnement latitudinaire dont la cible est de reproduire des interactions spontanées similaires aux échanges ordinaires de tous les jours (Fortin et Gagnon, 2016 ; Leclerc et al, 2011 ; Tashakkori et Teddlie, 2003). Pour le reste, Tashakkori et Teddlie (2003) soulignent que les groupes de

discussion focalisée permettent, entre autres, d'explorer les idées, d'obtenir des informations détaillées sur les perspectives des participants et d'assurer une bonne validité d'interprétation.

Nous avons aussi fait des entrevues semi-dirigées auprès de 21 enseignants d'immersion française dans la province afin d'avoir un contact direct avec des enseignants et de comprendre leurs perspectives sur le sujet d'insécurité linguistique chez les élèves (Fortin et Gagnon, 2016 ; Tashakkori et Teddlie, 2003). Cela nous a présenté une bonne occasion d'entendre ces enseignants exprimer leurs vécus, leurs sentiments et leurs opinions sur le phénomène d'insécurité linguistique chez les élèves.

3.2. Échantillonnage et justification du choix

Pour réaliser cette recherche, nous avons ciblé des écoles secondaires d'immersion française en Saskatchewan, notamment à Regina, à Saskatoon et à Prince Albert. Le choix des trois villes où se trouvent ces écoles provient non seulement du fait qu'elles sont les plus grandes villes et les plus peuplées de la province, mais aussi en raison de leur proximité — nous avons estimé qu'il serait plus facile d'accéder aux écoles d'immersion française de ces trois villes pour collecter les données et informations pertinentes, vu que nous sommes nous-mêmes présentement enseignant d'immersion française à Regina.

Bien que la population ciblée de notre recherche soit des écoles d'immersion française dans ces villes, il va sans dire qu'il nous serait impossible dans le cadre de cette recherche de mener une étude sur toutes les écoles d'immersion française qui s'y trouvent. C'est la raison pour laquelle nous adopterons la recommandation de Fortin et Gagnon (2016) préconisant la nécessité de se borner à une population accessible. Selon les auteures, la population accessible est la « portion de la population cible que l'on peut atteindre » (p. 261). Pour nous, la population accessible était les écoles d'immersion française dans les villes mentionnées.

Les écoles d’immersion française auprès desquelles nous avons collecté les données pour ce travail sont des écoles qui, depuis une cinquantaine d’années, ont contribué, et ne cessent de contribuer exceptionnellement à l’apprentissage et à la promotion de la langue française en immersion dans la province. Nous ne sommes pas en mesure de mentionner les noms des écoles pour des raisons éthiques.

Pour bien comprendre le phénomène d’insécurité linguistique chez les élèves d’immersion française en Saskatchewan, nous avons récolté des données auprès des élèves de la 7^e à la 12^e année pour le questionnaire et le groupe de discussion focalisée — à noter que seulement les élèves de la 11^e et la 12^e ont participé au groupe de discussion focalisée. En outre, nous avons ciblé principalement des élèves qui ont passé au moins sept à onze ans en immersion française. Cela nous a permis de travailler avec des élèves beaucoup plus exposés aux expériences en immersion. Nous avons aussi recueilli des données auprès de 107 enseignants pour le questionnaire et auprès de 21 enseignants pour les entrevues semi-dirigées. Alors que le questionnaire a été ouvert à tous les enseignants, nous nous sommes restreints aux enseignants qui travaillaient avec les élèves de la 7^e à la 12^e année au moment de la collecte de ces données. Le questionnaire a permis de collecter des données auprès d’autres enseignants qui ont eu l’occasion de travailler avec ces élèves dans les années précédentes ou qui interagissent de temps en temps avec eux.

3.3. Expérience sur le terrain

Nous avons obtenu l’approbation en éthique le 21 janvier 2022 de l’Université de Regina et envoyé les premiers courriels à dix commissions scolaires pour obtenir la permission de collecter des données auprès des parents, des élèves et des enseignants de leurs écoles d’immersion française. Pourtant, nous n’avons reçu que l’approbation de trois commissions scolaires au cours

de trois mois, entre février et avril. La collecte de données par questionnaire a pris fin le 27 juillet 2023 et la dernière entrevue avec des enseignants a eu lieu le 21 juillet 2023. Les entrevues ont duré de 18 minutes à 40 minutes environ.

3.4. Défis relevés lors de la collecte de données

Le défi majeur auquel nous avons dû faire face se situe dans le processus de la demande d’approbation des commissions scolaires. Une des commissions nous a donné une réponse positive et rapide au cours de deux semaines à condition que nous n’incluions pas la collecte de données par observation en classe. Les deux autres nous ont donné leurs approbations après deux et trois mois respectivement avec des conditions semblables à celle de la première commission scolaire. Les commissions scolaires ne nous ont pas permis de collecter des données par observation en classe à cause des restrictions imposées par le gouvernement pour mitiger la propagation du virus COVID-19. Une des trois écoles nous a demandé de ne pas mentionner ni le nom de leur commission ni ceux de leurs écoles dans la recherche par confidentialité, étant donné la nature des données collectées. Un autre défi que nous avons relevé est le recrutement des enseignants pour les entrevues. Nous avons dû contacter (et recontacter dans bien des cas) les enseignants pour les entrevues. Nous n’avons rencontré aucun défi majeur par rapport au recrutement des élèves pour les groupes de discussion grâce au soutien de quelques enseignants qui se sont portés volontaires pour nous aider avec cela.

3.5. Autorisation de recherche et considérations éthiques

Pour la recherche, nous avons suivi les conseils de Fortin et Gagnon (2016) selon lesquels c’est la responsabilité du chercheur de veiller à ce que la recherche soit menée de façon éthique suivant les principes fondés sur le respect de la dignité humaine — le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice sur lesquels repose le consentement libre, éclairé et

continu (ibid.). Les éléments importants que nous avons inclus dans nos formulaires de consentement (voir les annexes) le démontrent bien. Tous ces éléments répondent bien aux stratégies de négociation de dilemmes éthiques que propose Schram (2006) pour qui la présentation éthique de soi, la divulgation d'information, des échanges respectueux et confidentiels sont primordiaux, surtout dans une recherche qualitative. De plus, nous avons veillé à ce que les données collectées soient traitées de façon objective afin d'assurer la fiabilité, la crédibilité, la transférabilité et la confirmabilité des résultats de notre recherche (Morse, Barrett, Mayan, Olson et Spiers, 2002 ; Fortin et Gagnon, 2016).

3.6. Procédures de collecte et d'analyse de données

Nous avons adapté les quatre étapes principales du modèle convergent de Creswell et Plano Clark (2018) pour la collecte et l'analyse des données. En première étape, nous avons collecté des données quantitatives et qualitatives séparément et simultanément pendant la même période de l'année scolaire, précisément de 24 janvier 2022 au 27 juin 2022. En deuxième étape, les données des deux ensembles ont été analysées séparément et de façon indépendante tout en suivant les procédures d'analyse propres à chaque approche. En troisième étape, nous avons fusionné les résultats quantitatifs et les résultats qualitatifs tout en les comparant sous forme de tableaux et de discussions. Dans l'étape finale, nous avons interprété à quel point et de quelle façon les deux ensembles de résultats convergent ou divergent et comment la relation ou la combinaison des deux résultats permet une meilleure compréhension du phénomène d'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française. Il s'agit de la variante de base de données parallèle du modèle convergent. Selon Creswell et Plano Clark (2018) cette variante « is the common approach in which two parallel strands of data are collected and analyzed independently and are only brought together during the interpretation. The researcher uses the two types of data to examine facets of

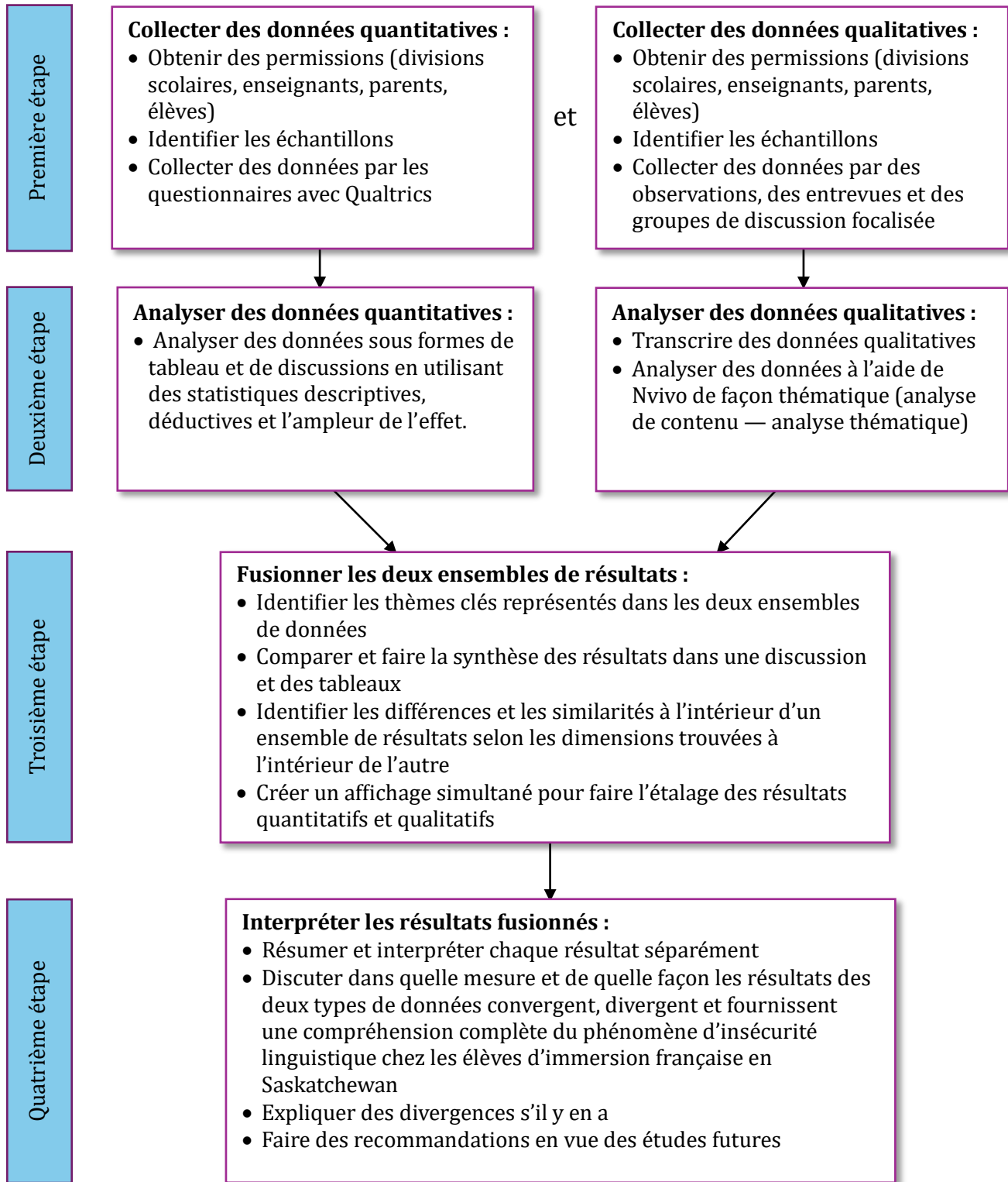
the phenomenon, and the two sets of independent results are then synthesized or compared during the discussion » (p. 73).

Nous avons utilisé le logiciel NVivo pour nous aider dans l'organisation et l'analyse des données qualitatives, notamment celles des entretiens et des groupes de discussion focalisée. Le logiciel nous a aussi aidé à bien gérer et explorer toutes les données dans l'ensemble pour que nous puissions y trouver facilement les différents thèmes. Nous nous sommes servis du logiciel SPSS pour nous aider dans l'analyse et l'organisation des données quantitatives.

En nous conformant aux propos de Fortin et Gagnon (2016) à l'égard du processus d'analyse des données qualitatives, nous avons fait un croisement des résultats des deux méthodes afin de dégager les tendances convergentes et divergentes et de valider les informations. Tout cela, après avoir fait l'explication, la catégorisation et l'analyse des données quantitatives et des données qualitatives. En outre, Fortin et Gagnon (2016) suggèrent d'utiliser l'analyse de contenu pour réaliser une analyse qualitative de l'étude de cas afin de produire une description détaillée du cas et de son contexte. Selon elles, l'analyse du contenu « permet de déterminer des comportements types, de dégager des thèmes et des tendances » (p. 375). Cette méthode d'analyse nous convient parce qu'elle nous permet de produire une description détaillée du phénomène étudié et de son contexte. Parmi les différentes techniques d'analyse de contenu, nous privilégions l'analyse thématique. L'analyse thématique, selon Paillé et Mucchielli (2008), consiste « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (p. 162). Cette technique a permis de repérer et de regrouper les thèmes du corpus à partir des données recueillies auprès de différents groupes de participants. Les thèmes sont présentés avec des résultats quantitatifs pour donner une description détaillée du phénomène d'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française en Saskatchewan. La

figure ci-dessous donne un bon aperçu de la procédure que nous avons suivie pour la collecte et pour l'analyse des données. La figure est suivie du chapitre 4 et du chapitre 5 où l'analyse des résultats de l'étude est présentée.

Figure 4 : Modèle visuel de la procédure des quatre étapes du modèle convergent



Adaptée de : John W. Creswell, et Vicki L. Plano Clark, *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.), 2018.

CHAPITRE 4 : INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE CHEZ LES ÉLÈVES

Dans ce chapitre et le chapitre 5, nous présentons les résultats de l'analyse des données collectées auprès des enseignants et des élèves d'immersion française en Saskatchewan. Ces données ont été recueillies au cours de six mois au moyen de questionnaires auprès de 586 élèves de la 7^e année à la 12^e année et auprès de 107 enseignants. Elles ont été également collectées par entrevues non structurées auprès de 21 enseignants et par groupes de discussion focalisée auprès de quatre groupes d'élèves de 11^e année et 12^e année — 21 élèves au total y ont participé. S'agissant des participants aux entrevues et aux groupes de discussion focalisée, le libre choix d'y participer en français ou en anglais leur était donné. Comme le recommandent Creswell et Clarke (2018), les résultats des données qualitatives et quantitatives ont été fusionnés et présentés simultanément sous forme de discussion narrative et sont regroupés selon l'approche thématique. Les tableaux des résultats quantitatifs sont également fournis pour appuyer les explications et pour faciliter la lecture et la compréhension des données. Selon Creswell et Clarke, « [t] he most straightforward option occurs when a researcher presents the integration of a convergent design in a narrative discussion. Using this option, the researcher organizes the quantitative results and the qualitative results side by side within a section of text and discusses them in terms of how the results are similar or dissimilar » (p. 225). À noter que dans les transcriptions des données provenant des groupes de discussion et celles des entrevues, nous nous servons des pseudonymes pour des raisons de confidentialité. Les lettres A, B, C, et D sont utilisées pour distinguer les quatre groupes d'élèves qui ont participé aux groupes de discussion focalisée — donc, Groupe A, Groupe B, Groupe C, et Groupe D. Pour la plupart des thèmes, les statistiques sont présentées en premier avant de passer aux extraits des propos des participants.

4.1. Données démographiques

4.1.1. Les élèves

Pour le sondage, comme le montre le tableau 1 ci-dessous, sur 586 élèves qui ont pris part à l'étude, 64 % ont indiqué que leurs écoles se trouvent à Regina, 30 % ont indiqué que leurs écoles se trouvent à Saskatoon, et un petit nombre des élèves (3 %) fréquentent une ou des écoles dans la ville de Prince Albert. Les autres (4 %) n'ont pas précisé le(s) nom(s) des villes où leur(s) écoles se trouvent.

Tableau 1. Villes dans lesquelles se trouvent les écoles que fréquentent les élèves

	N	%
Regina	372	63,5 %
Saskatoon	175	29,9 %
Prince Albert	15	2,6 %
Autres	24	4,0 %
Total	586	100 %

La majorité (64 %) des élèves qui ont participé à l'étude sont en 12e année, 11e année et 7e année. Il y a un bon nombre (28,8 %) de participants en 8e année en 10e année. Le plus petit nombre de participants se trouve en 9e année (Tableau 2).

Tableau 2. Niveaux d'études des élèves

	N	%
7e année	106	18,1 %
8e année	87	14,8 %
9e année	41	7,0 %
10e année	82	14,0 %
11e année	116	19,8 %
12e année	154	26,3 %
Total	586	100 %

Le Tableau 3 ci-dessous montre que la plupart des élèves ont commencé leurs études en immersion à la maternelle. Un bon nombre (19 %) d'élèves disent avoir commencé à la

prématernelle ou en première année (9 %). Très peu des élèves indiquent qu'ils ont commencé leurs études en immersion française en 2e, 3e, 4e ou 7e années.

Tableau 3. Niveau de début des études en immersion

	N	%
Prématernelle	113	19,3 %
Maternelle	396	67,6 %
1re année	55	9,4 %
2e année	13	2,2 %
3e année	5	0,9 %
4e année	2	0,3 %
7e année	2	0,3 %
Total	586	100 %

Pour ce qui est du groupe de discussion focalisée, nous avons eu 17 élèves de trois écoles secondaires à Regina et 4 élèves de Saskatoon. Tous les élèves qui ont participé au groupe de discussion focalisée ont commencé leurs études en immersion à la prématernelle ou à la maternelle. 15 élèves dans cette catégorie étaient en 12e année alors que les autres étaient en 11e année lors de la collecte des données.

4.1.2. Les enseignants

Sur 107 des enseignants qui ont participé à l'étude, la majorité (67 %) travaillent à Regina et (23 %) à Saskatoon. On n'en compte que 6 % qui travaillent à Prince Albert. Les autres (4 %) n'ont pas précisé la ville où ils travaillent (Tableau 4).

Tableau 4. Villes où travaillent les enseignants

	N	%
Regina	72	67,3 %
Saskatoon	25	23,4 %
Prince Albert	6	5,6 %
Autres	4	3,7 %
Total	107	100 %

Plus de 80 % de ces enseignants travaillent avec les élèves qui ont passé au moins sept ans en immersion française au moment de la collecte des données (Tableau 5).

Tableau 5. Niveaux enseignés par les enseignants

	N	%
Maternelle	0	0,0 %
1 ^{re} année	0	0,0 %
2e année	1	0,9 %
3e année	4	3,7 %
4e année	3	2,8 %
5e année	9	8,4 %
6e année	7	6,5 %
7e année	9	8,4 %
8e année	12	11,2 %
9e année	15	14,0 %
10e année	13	12,1 %
11e année	18	17,0 %
12e année	16	15,0 %
Total	107	100 %

Pour ce qui est des années d'expérience en enseignement dans le programme d'immersion française, les résultats montrent que la plupart des enseignants qui ont participé au sondage ont beaucoup d'années d'expérience en immersion. Plus de 80 % de ces participants ont accumulé au moins six ans d'expérience, alors que plus de 50 % d'entre eux ont déjà eu plus de 11 ans d'expérience en enseignement dans le programme. Il y en a (8 %) qui comptent plus de 21 ans d'expérience dans ce domaine (Tableau 6).

Pour les entrevues, neuf des participants enseignent au secondaire tandis que 10 d'entre eux enseignent à l'élémentaire (de 5e années à 8e années, la plupart étant des enseignants de 7e années et 8e années) lors de la collecte des données. Les deux autres participants travaillent avec différents niveaux d'élèves de l'élémentaire et du secondaire pendant la même période.

Tableau 6. Nombre d'années d'expérience d'enseignement en immersion française

	N	%
0—5 ans	20	18,7 %
6—10 ans	31	29,0 %
11—15 ans	23	21,5 %
16—20 ans	25	23,4 %
21 ans et plus	8	7,5 %
Total	107	100 %

4.2. Expériences des élèves en immersion française

Selon les résultats du sondage (Tableau 7), le nombre des élèves qui ne sont pas satisfaits de leurs expériences en immersion française dans la province est très faible. La majorité d'entre eux trouvent leurs expériences en immersion agréables.

Tableau 7. Ce que les élèves pensent de leurs expériences en immersion française

	N	%
Très satisfaisante	59	10,1 %
Plutôt satisfaisante	419	71,5 %
Ni satisfaisante Ni insatisfaisante	94	16,0 %
Plutôt insatisfaisante	10	1,7 %
Très insatisfaisante	4	0,7 %
Total	586	100 %

D'autres résultats du sondage présentés dans le Tableau 8 plus bas nous permettent d'avoir une idée des éléments qui ont déterminé cette perspective des élèves sur leurs expériences en immersion française. Selon ces résultats, presque tous les élèves jugent leurs expériences agréables parce qu'ils aiment personnellement la langue française alors qu'un petit nombre ne l'apprécient pas personnellement. La plupart des élèves se sentent bien motivés à apprendre la langue française. De plus, la majorité des élèves trouvent les activités faites en classes intéressantes et amusantes, mais beaucoup d'autres (40 %) indiquent que les activités faites en classes ne sont ni amusantes ni intéressantes. Finalement, la plupart des élèves affirment que le milieu scolaire est encourageant

pour leur apprentissage en français ; quelques autres élèves (10 %) signalent qu'ils ne trouvent pas leur environnement scolaire encourageant. Selon ces résultats, il est clair qu'une grande majorité des élèves d'immersion ont une bonne appréciation de leurs expériences en immersion française. Cette idée ressort également des groupes de discussion.

Tableau 8. Ce que les élèves apprécient de leurs expériences en immersion française

	Oui		Non	
	N	%	N	%
Personnellement, ils aiment la langue française.	542	92,5 %	44	7,5 %
Leurs enseignants les motivent beaucoup ou leur niveau de motivation est élevé.	514	87,7 %	72	12,3 %
Ils trouvent les activités faites en classe intéressantes et amusantes.	349	59,6 %	237	40,4 %
Ils pensent que les enseignants sont gentils.	578	95,6 %	8	4,4 %
Ils pensent que les enseignants sont toujours prêts à les aider.	563	96,1 %	23	3,9 %
Ils pensent que l'environnement scolaire est encourageant.	529	90,3 %	57	9,7 %

Généralement, les élèves d'immersion française qui ont participé aux groupes de discussion manifestent un sentiment positif par rapport à leurs expériences en immersion. Ils ont affirmé que leurs expériences dans le programme leur ont été agréables, et ce, pour diverses raisons. Par exemple, Greg (Groupe A) souligne que :

It [experience in French immersion]'s been good. I think it's really enriching, especially with the help when you feel like traveling and stuff. I think it's been useful.

Pour Greg, l'expérience en immersion a été très enrichissante et utile, surtout pour les voyages. Jimmy (Groupe D) a tout simplement dit que pour lui, l'expérience en immersion a été bonne et qu'il aime l'immersion française. D'autres élèves ont exprimé le même sentiment par rapport à leurs expériences en français, tout en soulignant que cela n'a pas été facile d'apprendre la langue.

Les propos de Melly (Groupe D) fournissent une bonne idée de ce sentiment :

Melly: Well, I guess it's good to be able to learn in another language like French. So, yeah, it's been good, but not perfect.

Intervieweur : Sorry, before others answer the question. Would you like to share why you think so? I mean, you said it's been good, but not perfect, why do you say so?

Melly: I guess it's because of the struggle to get it perfectly right in French every time, you know, I mean, no matter how much I study and speak the language, I still struggle to speak well like any French person. Yeah, that makes me feel somehow that I am unable to speak perfectly well after my years in immersion. Yeah, except for that, I really like French immersion.

Comme la plupart des élèves, Melly a eu une bonne expérience en immersion, mais elle explique que cette expérience n'est pas parfaite parce qu'elle n'arrive pas à parler parfaitement le français comme des locuteurs natifs malgré ses efforts pendant plusieurs années dans le programme d'immersion française. Cruz (du même groupe) a confirmé l'observation de Melly en disant que « 'Yeah, I kinda feel the same way as Melly. I like French immersion, but it's not been always easy to speak French perfectly well like you're expected to, you know [...] by myself, friends, family, teachers and others [...] » Nous supposons que, tout comme pour Melly, parler parfaitement la langue signifie parler comme des locuteurs francophones. Ci-dessous sont les extraits de quelques autres élèves qui ont exprimé le même sentiment par rapport à leurs expériences en immersion française :

Chloé (Groupe B) : I think that my French has been good. I've got to experience a lot of different things just from being in French immersion, I would definitely say there's been difficult times, like trying to understand certain people or speaking in French sometimes, but I definitely think it's a good thing that I was put in French.

Liam (Groupe B): Same for me. Especially when there's someone speaking French, like from

Quebec, or France, or something like that in the movies, that's very hard to understand, especially. Other than that, yes, speaking it is just really hard.

Émilie: Yeah, well, for me, learning French has been very tough, but I have enjoyed my journey so far in French immersion. You know, I get to be the only one in my family who can speak a little French and can understand what people say. So, yeah, not been easy, but a good one.

De plus, à part des défis liés à la compréhension de certains locuteurs de la langue, ces élèves démontrent que leurs expériences en immersion ont été agréables. Comme Émilie, plusieurs élèves sont fiers d'être les seules personnes dans leurs familles à s'exprimer en français et à comprendre ce que les gens disent en français.

Pour d'autres élèves comme Joséphine (Groupe A), l'expérience en immersion française a été non seulement agréable et amusante, mais le programme a aussi permis de nouer des amitiés solides et durables avec les camarades de classe en raison du fait que les élèves qui fréquentent les écoles d'immersion française sont moins nombreux que ceux qui fréquentent les écoles anglaises :

Joséphine : I think it's been really fun. I think I wouldn't have had the friends that I have now if it weren't for the French program, especially in high school. I think the French students are a lot tighter than the English students, mainly because there are fewer of us [...] I have been with the same people in my class since Grade 9. So, you really get to grow with those people and make a lot of friends.

Durant les groupes de discussion, nous n'avons pas eu la chance de rencontrer et d'enregistrer les perspectives du petit nombre d'élèves qui ont indiqué que leurs expériences en immersion ont été insatisfaisantes (1,7 %) ou très insatisfaisantes (0,7 %) dans le Tableau 7 plus haut pour établir leurs raisons de ces réponses. Pourtant, d'autres propos des élèves et ceux des enseignants dans les sections suivantes feraient la lumière sur cette question. Alors que les propos présentés dans cette section permettent de mieux comprendre ce que les élèves disent de leurs expériences en immersion, ceux des élèves et des enseignants présentés dans la prochaine section aident à saisir comment et pourquoi la langue française est valorisée ou pas valorisée chez les élèves.

4.3. Valorisation du français chez les élèves d'immersion française

Alors que les résultats présentés dans le Tableau 8 plus haut nous permettent de déduire que la plupart des élèves d'immersion aiment personnellement la langue française, un fait qui se concrétise dans les propos des élèves et des enseignants comme nous le montrons plus loin, les données recueillies à travers les groupes de discussion focalisée et les entrevues nous permettent également de conclure que le français n'est pas valorisé de la même façon ou au même degré chez tous les élèves. Alors qu'il y en a certains qui pensent que le français leur est très important, il y en a d'autres qui le jugent moins important pour différentes raisons et en fonction de divers facteurs ; et il y en a encore d'autres qui doutent de l'utilité de la langue pour eux. Nous avons remarqué que les élèves du Groupe D ont énoncé une plus haute valorisation de la langue que des élèves des trois autres groupes. Nous n'avons pas pu établir la raison qui justifie cette attitude positive envers la langue, mais nous déduisons que leurs enseignants auraient joué un rôle important dans le développement de cette valorisation du français à travers des activités en classe.

Voici ci-dessous les extraits des élèves du Groupe D :

Jimmy: How important, important, important, it depends. I rarely use the language outside school, but I still feel it's important to me anyways.

Melly: Well, I have no plans to study French after high school and I don't see myself using it very often after high school, but I definitely would like to keep my French, at least to be able to use it when the need arises in the future, like you never know right? Yeah, that's it for me.

Sheraton: French has become very important to me, I'm always happy when I get to use it, especially outside school. Yeah, I guess French is now part of me and that makes me feel good.

Lizzy: Well, for me it's important. I don't know yet what I'm going to do with it, but I think it's important to me, it's a language right, helps me to communicate with others, like some people who don't speak English, who are from like other countries. Yeah, that's how I feel.

Cruz: French for me, I don't know, but I'll say it's important for me as well.

Clarke: French is good, it's a language. It's important—yeah, to me it is important.

Emilie: You know, I want to be bilingual [...] And for me to be bilingual, French has to be very important to me, otherwise I am not going to want to try, you get what I mean? So, yeah, French is very important to me.

En dépit du fait qu'ils ne s'en servent guère en dehors de l'école, la plupart de ces élèves croient que la langue leur est importante. Il y en a qui aimeraient bien garder leur français pour s'en servir quand l'occasion se présente à l'avenir, mais qui n'ont pas l'intention d'étudier la langue après leurs études au secondaire et qui ne se voient pas la parler fréquemment après le secondaire. Comme Sheraton, certains élèves sont toujours contents de s'en servir, même en dehors de l'école parce qu'ils ont fini par se l'approprier. Pour d'autres élèves comme Emilie, le but est de devenir bilingues, bien qu'ils le soient déjà !

Le point de vue de Chloé (Groupe B) est pareil à ceux présentés plus haut :

Chloé: I just think it's a pretty cool skill to have, being able to speak a second language is something that's good to improve towards and improve for yourself just because it's a good skill to have. So, it's pretty important, I think.

Chloé estime que la langue française est importante par cela même que c'est une bonne habileté de pouvoir parler une deuxième langue et de s'améliorer dans cette langue pour soi. Paula et Bryce (Groupe B) sont du même avis que la langue est importante pour eux :

Paula: I think it's something I'm trying to get better at every day. At the beginning in elementary school, I didn't really care that much. I was just trying to get through it, finish all the things, but now, I actually want to be able to say that I know French and how to speak it.

Bryce: Yes, I also agree. I want to improve my French. I think it's important because I am in the French immersion program for a reason, to learn French, and I think it's important.

Paula, tout comme Bryce, démontre que non seulement la langue leur est importante, mais aussi qu'elle veut s'améliorer dans la langue. Pour les autres, comme Joséphine, Greg, Alex, Liam, Alex et Victoria, la langue est devenue moins importante :

Joséphine (Groupe A): To be quite honest, I think since high school, or especially maybe just Grade 11. I think it's become a little less important because half of my classes are in English now. So, I think in elementary school, it was definitely really important to me, and I thought it was really cool that I could speak another language. Grade 9 was really important, and I think it still has some level

of importance now, but I think my priorities aren't necessarily like, I'm going to try to speak French all the time in all of my French classes.

Greg (Groupe A): If you don't live somewhere where the main language is French, that's definitely a big factor because, like with work experience, you'll probably be speaking French the whole time and that's all. So, it's kind of a second part, almost.

Liam (Groupe B): I think for me, it's important to learn and everything, but after high school, I'd probably, I don't really want to go to a French university or anything like that. So, I want to be able to speak it, and if I went to Quebec or something like that, I would be able to have a conversation, but I wouldn't put it, I guess, above any other classes, kind of. It's not, like, it's important or anything like that, it's just not great.

Alex: Well, frankly, I don't really know because I don't think I'm going to be using it that much. Like I don't speak it when I leave school. So, I don't know frankly. I've learned it, but I don't think I know it enough to be able to use it well. So, I would say not really important.

Victoria: Well, for me, French is just like a language I've learned, but I can maybe find some opportunities to use. For me, it's kind of a little bit important, but not so important right now, because I'm going to, I'm planning to be a medical doctor. And I don't think I need French to work in Saskatchewan. Well, it's important, but I'm not sure it's for me, you know. I don't I'm not sure I'm going to be using it that much. Well. Not so important for me. Like, you know, I don't use it after school. Yeah.

Pour Joséphine, le français est devenu moins important qu'il l'était lors de ses études à l'élémentaire parce que la moitié de ces cours se font maintenant en anglais et parce qu'elle ne voit pas la nécessité de parler la langue tout le temps dans ses cours de français. Greg est de l'avis qu'il faut habiter une communauté où le français est la langue principale pour que la langue lui soit importante. Quant à Liam, apprendre la langue est important, mais, puisqu'il ne veut pas vraiment poursuivre ses études dans une « université française », la langue est devenue moins importante. Alex ne croit pas qu'il s'en servira après qu'il aura terminé ses études au secondaire et pour cette raison, il conclut que la langue ne lui est pas vraiment importante. Victoria apprécie la langue française et pense qu'elle pourrait avoir des opportunités pour s'en servir. Toutefois, pour elle, le français est devenu moins important dans la mesure où elle ne l'utilise pas en dehors de l'école et elle n'en aura pas besoin pour travailler en Saskatchewan. Cela correspond bien à ce que plusieurs enseignants disent sur ce sujet. Prenons, par exemple, les paroles de Béatrice, enseignante au secondaire :

Béatrice : Je dirais oui, c'est positif, mais je pense qu'il manque de confiance. Je pense que le fait qu'on est dans un milieu minoritaire ici en Saskatchewan, que ça aussi ça, ça rend l'apprentissage de la langue un peu plus compliqué parce qu'ils ne voient personne dans leur vie à l'extérieur de l'école, nécessairement, qui communique à tous les jours en français, qui sont en train de vivre en français [...] même s'ils sont positifs envers leur apprentissage de la langue, c'est juste qu'il y a le manque d'opportunités pour la pratiquer, surtout à l'oral, je trouve. Mais je pense que pour la majorité de mes élèves, ils s'intéressent à ça et sont contents d'être en immersion et apprécient le fait qu'ils apprennent une autre langue et qu'ils vont être capables d'utiliser, peu importe ce qu'ils décident dans le futur, si c'est juste pour voyager ou pour peut-être aller chercher un emploi dans une, en français.

À première vue, Béatrice confirme que les élèves sont positivement disposés envers la langue française et envers leur apprentissage de la langue en immersion tout en évoquant qu'ils éprouvent du sentiment d'insécurité linguistique. Par cela, il va sans dire que la confiance des élèves de parler la langue sera renforcée et maintenue au fur et à mesure que la valorisation de la langue va de pair avec plusieurs occasions d'utiliser la langue à l'école et en dehors de l'école. Dans un autre ordre d'idées, cela implique que ce manque d'occasion d'utiliser le français a un impact négatif sur cette attitude positive qu'ont déjà les élèves d'immersion envers la langue, ce qui semble se produire déjà selon les extraits plus haut. Autrement dit, moins les élèves ont des occasions de parler la langue (surtout à l'extérieur de la classe et de l'école), moins ils valoriseront la langue, car, à coup sûr, il se diront que la langue ne leur servira à rien après leurs études au secondaire — il s'agit ici, selon Carlson, enseignant au secondaire, du « manque d'espoir ». Examinons l'extrait complet des points de vue de Carlson sur ce sujet :

Oui, il y a différents comportements, mais je dirais, je vais plus parler de ceux qui viennent de milieux où le français n'est pas parlé à la maison. Ceux qui viennent des milieux purement anglophones. Dans de nombreux cas, on voit un peu, dédain, ce n'est pas le mot, mais je dirais un manque d'espoir. Un manque d'espoir par rapport à la langue, et comme j'ai dit, se dire que, je serais peut-être mécanicien, je serais ingénieur, je serais docteur et dans toutes ces universités-là, ce sera en anglais donc, le français ne me servira à rien. Je le fais maintenant, mais il ne me servira à rien.

Selon Carlson, le « manque d'espoir » que ressentent des élèves comme Victoria quant aux occasions de se servir de la langue dans la province, surtout dans leurs métiers, est une des raisons

principales pour lesquelles plusieurs élèves, malgré leur appréciation de la langue française et leurs bonnes expériences en immersion française, finissent par moins valoriser la langue. Il va sans dire que, tant que les élèves d’immersion continuent à nourrir cette idéologie que le français ne leur servira à rien après leurs études au secondaire, leur valorisation de la langue ne cessera pas de diminuer.

Plusieurs réponses des élèves et des enseignants aux sondages corroborent les points de vue évoqués plus haut sur le fait que les élèves d’immersion n’ont pas vraiment assez d’occasions de parler français, surtout à l’extérieur de l’école, et ce, même s’ils en ont envie. De toute façon, ce facteur contribue énormément au degré d’appréciation du français chez ces élèves. Selon Oxford et Shearin (1994) et Baker et MacIntyre (2003), les apprenants d’une langue seconde comme ceux d’immersion française devraient être constamment exposés à un environnement où des stimulations visuelles et auditives constantes dans la langue cible sont fortement présentes. Les élèves ne semblent pas avoir assez d’accès à ce genre d’environnement, surtout en dehors de la salle de classe comme le montrent les résultats présentés ci-dessous.

Les résultats des tableaux 9, 10, 11, et 12 montrent que la majorité des élèves qui ont participé au sondage ne parlent jamais français à l’extérieur de l’école.

Tableau 9. Fréquence d’utilisation du français à la maison

	N	%
Jamais	484	82,7 %
Rarement	46	7,8 %
Parfois	36	6,1 %
Souvent	14	2,4 %
Toujours	6	1,0 %
Total	586	100 %

Tableau 10. Fréquence d'utilisation du français avec leurs parents/membres de famille

	N	%
Jamais	494	84,3 %
Rarement	43	7,3 %
Parfois	25	4,3 %
Souvent	18	3,1 %
Toujours	6	1,0 %
Total	586	100 %

Tableau 11. Fréquence d'utilisation du français à l'extérieur de l'école

	N	%
Jamais	498	85,0 %
Rarement	44	7,5 %
Parfois	26	4,4 %
Souvent	15	2,6 %
Toujours	3	0,5 %
Total	586	100 %

Tableau 12. Fréquence d'utilisation du français avec leurs amis à l'extérieur de l'école

	N	%
Jamais	505	86,2 %
Rarement	38	6,5 %
Parfois	30	5,1 %
Souvent	10	1,7 %
Toujours	3	0,5 %
Total	586	100 %

Par conséquent, les environnements scolaires sont les seuls ou principaux endroits où les occasions de parler la langue se présentent souvent. Pourtant, il n'y a qu'environ 9 % des enseignants qui croient que les élèves ont assez d'occasions de parler français en classe (Tableau 13).

Tableau 13. Occasion d'utilisation du français en classe selon les enseignants

	N	%
Tout à fait d'accord	2	1,9 %
D'accord	10	9,3 %
Ni d'accord ni pas d'accord	47	43,9 %
Pas d'accord	45	42,1 %
Pas du tout d'accord	3	2,8 %
Total	107	100 %

Quant à la fréquence à laquelle les élèves parlent français avec leurs enseignants en classe, presque trois quarts des enseignants indiquent que leurs élèves leur parlent parfois français en classe tandis que 26 % signalent que cela se fait souvent en classe. Il n'y a qu'environ 2 % des enseignants qui indiquent que cela se produit très souvent (Tableau 14).

Tableau 14. Fréquence d'utilisation du français avec leurs enseignants en classe (selon les enseignants)

	N	%
Toujours	0	0,0 %
Très souvent	2	1,9 %
Souvent	28	26,1 %
Parfois	74	69,2 %
Rarement	3	2,8 %
Total	107	100 %

Entre élèves, plusieurs enseignants disent que les interactions se font rarement en français (Tableau 15).

Tableau 15. Fréquence d'utilisation du français entre élèves en classe selon les enseignants

	N	%
Toujours	0	0,0 %
Très souvent	0	0,0 %
Souvent	2	1,9 %
Parfois	34	31,8 %
Rarement	71	66,4 %
Total	107	100 %

Les résultats du sondage réalisé auprès des élèves (Tableaux 16, 17, 18, et 19) correspondent bien à ceux des enseignants présentés plus haut. Ces résultats montrent que la plupart des élèves

ne parlent presque jamais la langue française à l'extérieur de la classe à l'école. En classe, les échanges en français se font seulement parfois avec leurs camarades de classe de même qu'avec leurs enseignants.

Tableau 16. Utilisation du français à l'école en dehors de la salle de classe

	N	%
Jamais	109	18,6 %
Rarement	392	66,9 %
Parfois	77	13,1 %
Souvent	7	1,2 %
Toujours	1	0,2 %
Total	586	100 %

Tableau 17. Utilisation du français en salle de classe

	N	%
Jamais	4	0,7 %
Rarement	23	3,9 %
Parfois	415	70,8 %
Souvent	137	23,4 %
Toujours	7	1,2 %
Total	586	100 %

Tableau 18. Utilisation du français avec leurs camarades de classe

	N	%
Jamais	13	2,2 %
Rarement	204	34,8 %
Parfois	325	55,5 %
Souvent	40	6,8 %
Toujours	4	0,7 %
Total	586	100 %

Tableau 19. Utilisation du français avec leurs enseignants

	N	%
Jamais	1	0,2 %
Rarement	7	1,2 %
Parfois	387	66,0 %
Souvent	150	25,6 %
Toujours	41	7,0 %
Total	586	100 %

Le Tableau 20 offre encore un éclaircissement sur les résultats précédents dans la mesure où le nombre des élèves qui indiquent qu'ils parlent parfois français avec leurs enseignants correspondent presque parfaitement à ceux qui signalent que le français et l'anglais sont les langues qu'ils parlent le plus avec leurs enseignants en classe, il s'agit d'à peu près deux tiers des élèves. Le nombre d'élèves qui parlent uniquement français avec leurs enseignants est 11 %, beaucoup moins que le nombre d'élèves qui parlent uniquement l'anglais avec leurs enseignants (20,8 %). Cela implique que la langue française n'a pas pleinement une place dominante dans la salle de classe.

Tableau 20. La langue parlée le plus par les élèves avec leurs enseignants dans la salle de classe

	N	%
Français	67	11,4 %
Anglais	122	20,8 %
Français et anglais	397	67,8 %
Total	586	100 %

D'ailleurs, c'est seulement pendant les cours de français qu'on trouve que presque la moitié des élèves parlent souvent français (Tableau 21). Dans d'autres matières, la plupart ne le font que parfois (Tableau 22).

Tableau 21. Utilisation du français durant les cours de français seulement

	N	%
Jamais	4	0,7 %
Rarement	15	2,6 %
Parfois	283	48,3 %
Souvent	261	44,5 %
Toujours	23	3,9 %
Total	586	100 %

Tableau 22. Utilisation du français durant d'autres cours

	N	%
Jamais	29	4,9 %
Rarement	65	11,1 %
Parfois	433	73,9 %
Souvent	30	5,1 %
Toujours	29	5,0 %
Total	586	100 %

On peut résumer à partir de ce qui précède que, même à l'intérieur de leur environnement scolaire, les occasions d'interagir en français ne sont pas encore au plus haut degré, ce qui pourrait encore nourrir une faible valorisation de la langue chez les élèves et contribuer à leur manque de confiance de s'en servir pour exprimer leurs idées ou opinions lorsque de telles occasions se leur présentent.

À part la réalité que le manque d'occasion de s'exprimer en français influe sur le degré de la valorisation chez plusieurs élèves, les propos des enseignants font connaître encore d'autres perspectives sur le sujet de la valorisation de la langue chez les élèves. Ces enseignants ne sont pas unanimes en tous points sur ce sujet, car il y en a plusieurs qui affirment la présence d'une bonne valorisation du français chez leurs élèves alors que quelques d'autres enseignants disent autrement.

Par exemple, selon Bruce, enseignant à l'élémentaire :

De façon générale, c'est un peu partagé. Donc, il va y en avoir qui ont une grande appréciation de la langue rendus en 7^e/8^e année, mais il y en a d'autres, si le niveau est un peu, si leur niveau de confort est un peu moins élevé, qui vont moins aimer le français en général [...] Je dirais en général,

si je prends le groupe que j'ai cette année ou probablement un bon 50 à 60 pour cent qui apprécient la langue [...] je dirais que, je pense que oui, en partie, j'apporte une certaine passion vis-à-vis de la langue, certaines connaissances qu'ils vont reconnaître, mais je pense aussi que j'ai un groupe d'élèves dont l'attitude est très positive et qui sont très motivés, donc, qui ont appris à apprécier la langue par eux-mêmes aussi.

Pour cet enseignant, plus les élèves sont confiants de s'exprimer en français, plus ils apprécient la langue, et, avec cette attitude positive, ces élèves restent motivés à apprendre la langue. Il s'agit surtout, comme il a souligné, des élèves « qui ont appris à apprécier la langue par eux-mêmes ». Il semble que c'est le cas pour les élèves du Groupe D et d'autres élèves qui ont exprimé une haute valorisation de la langue française. D'ailleurs, selon lui, sa propre attitude positive envers la langue en tant qu'enseignant contribue aussi à cette valorisation de la langue chez les élèves. Ce dernier point semble justifier notre hypothèse que les enseignants des élèves du Groupe D auraient joué un rôle important dans le développement de cette valorisation du français à travers des activités faites en classe.

Charlotte, une enseignante au secondaire, partage le même avis que Bruce sur cette question de la valorisation du français chez les élèves :

Charlotte : Je dirais que cela dépend. Il y en a qui ont une attitude vraiment positive envers la langue parce qu'ils réussissent et il y en a d'autres qui n'ont pas tout à fait cette attitude positive à cause des défis qu'ils rencontrent dans la langue. Donc, cela dépend vraiment de l'élève et sa façon de voir les choses. Cela ne veut pas cependant dire que cette attitude ne peut pas être touchée positivement ou négativement par la façon de faire de l'enseignant. Ça, c'est très important en fait.

Selon Charlotte, les élèves qui réussissent dans le programme sont plus susceptibles d'avoir une attitude positive envers la langue française et de la valoriser. Selon elle, l'attitude ou les méthodes d'enseignement des enseignants peuvent avoir un impact positif ou négatif sur le développement des attitudes des élèves vis-à-vis de la langue française. Les propos de Warren, un enseignant à l'élémentaire, sont semblables à ceux de Bruce et Charlotte :

Warren : Je pense que la majorité de mes élèves sont intéressés et ils veulent apprendre plus et améliorer leur vocabulaire, et qu'ils veulent être plus des francophones dans cet environnement [...] Je pense que si tu n'as pas la motivation interne, ça va être difficile d'être comme motivé pour

apprendre le français. Mais je pense que comme enseignant, si tu donnes les tâches qui intéressent les élèves, cela va leur donner plus de motivation qu'ils avaient avant.

Warren affirme que la plupart de ses élèves aiment la langue française parce qu'ils sont motivés à l'apprendre. Ils veulent même devenir des « francophones » dans leur environnement scolaire. Selon lui, plus les élèves trouvent les activités pédagogiques faites en français amusantes et pertinentes plus ils seront motivés à apprendre la langue. Ce point de vue est un peu similaire à celui de Bruce lorsqu'il souligne que sans une « motivation interne », ce sera difficile d'apprendre la langue. D'autres enseignants confirment également que leurs élèves valorisent la langue tout en soulignant que ces élèves subissent des difficultés dans la langue, un fait que les élèves ont déjà énoncé dans leurs extraits plus haut. Par exemple, Patrick, enseignant à l'élémentaire, énonce que :

Patrick : Moi, je dirais qu'en général les élèves, ils ont des intérêts à parler en français. Mais je pense qu'avec la difficulté, ils n'ont pas vraiment la chance de pratiquer leur langue, pratiquer surtout l'oral. Mais à l'écrit, je pense que les élèves ont plus de confiance, surtout à l'écrit. Mais c'est à l'oral que ça se voit, qu'ils ont vraiment du mal à s'exprimer, vraiment à trouver des mots en français. Donc il y a un manque de confiance quant à l'oral de la langue française.

Selon Patrick, les élèves d'immersion apprécient la langue et veulent bien la parler, mais ils manquent de bonnes occasions pour le faire. Il souligne également que les élèves sont plus confiants de s'exprimer en français à l'écrit qu'à l'oral. Ce point correspond avec les résultats des tableaux 23 et 24, ce qui permet de conclure que les élèves ont plus de confiance de s'exprimer en français à l'écrit qu'à l'oral.

Tableau 23. Niveau de maîtrise du français des élèves à l'écrit selon les enseignants

	N	%
Très satisfaisante	0	0,0 %
Plutôt satisfaisante	86	80,4 %
Ni satisfaisante ni insatisfaisante	16	15,0 %
Plutôt insatisfaisante	5	4,7 %
Très insatisfaisante	0	0,0 %
Total	107	100 %

Tableau 24. Niveau de maîtrise du français des élèves à l'oral selon les enseignants

	N	%
Très satisfaisant	0	0,0 %
Plutôt satisfaisant	29	27,1 %
Ni satisfaisant ni insatisfaisant	35	32,7 %
Plutôt insatisfaisant	41	38,3 %
Très insatisfaisant	2	1,9 %
Total	107	100 %

Nous déduisons que ces élèves valorisent toujours la langue française malgré le manque de confiance à l'oral. Par ailleurs, Patrick souligne bien après que la langue française n'est pas bien valorisée, sans faire spécifiquement référence aux élèves, mais plutôt à l'école en général et à la société anglophone qu'est la Saskatchewan :

Patrick : Je pense qu'il y a un manque de valorisation sur la langue française, non seulement dans les écoles, mais dans notre société. Et c'est vraiment difficile quand le seul moment que la langue française a un impact, c'est quand on parle en français ou bien quand on fait une lecture de quelque chose en français. C'est le seul moment où les élèves voient l'importance de la langue française.

Selon Patrick, même si les élèves d'immersion française apprécient bien la langue française et s'efforcent de la parler comme le font ceux de la classe de Patrick et d'autres enseignants dans la province, le manque de valorisation de la langue dans les écoles et dans la société ne cessera pas d'avoir un impact négatif sur les attitudes des élèves envers le français. Jeanette, une enseignante au secondaire, confirme ce point de vue lorsqu'elle exprime que :

Selon mes propres observations au cours des années et en me basant aussi sur mes interactions avec des collègues au cours des années, je pense qu'ils aiment la langue française et ils aiment aussi qu'ils soient dans le programme d'immersion française, je parle pour la plupart des élèves que je connais depuis des années d'enseignement. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas des moments où certains d'entre eux sont un peu découragés à cause de certaines difficultés dans la langue. Mais, généralement, je dirais qu'ils aiment la langue française [...] Ils aiment leur apprentissage, mais ça dépend de comment l'enseignante enseigne. J'ai déjà entendu quelques élèves se plaindre de la façon dont leurs enseignants faisaient les choses. Leur attitude dans ce cas peut être négative. C'est presque pareil même dans une classe purement anglaise. Mais, généralement, les élèves ont une attitude positive envers leur apprentissage s'ils ont un bon enseignant.

Jeanette confirme que la plupart des élèves qu'elle connaît depuis beaucoup d'années d'enseignement valorisent la langue et sont même contents de faire leurs études en immersion

française tout en soulignant, tout comme les autres enseignants précédemment cités, qu'il y a des moments où quelques élèves sont découragés en raison des difficultés de langue auxquelles ils font face. Pour elle, des élèves qui ont de bons enseignants auront généralement une attitude positive envers la langue française, mais les élèves qui ne l'ont pas pourraient développer une attitude négative envers la langue.

Dans sa réponse à la question sur le comportement des élèves par rapport au français, Jean, enseignant à l'élémentaire, explique que :

Jean : C'est un comportement plutôt désengageant. D'abord dans un premier temps, parce que, ce que j'observe, c'est que les élèves sont dans un milieu fortement anglophone. Et puis, ils trouvent le français seconde langue comme une langue un peu à la mode, avant qu'on l'utilise, juste pour faire les pas, pour se faire plaisir, mais faire plaisir juste aux parents, se disent ben, on apprend le français, mais sans vraiment se rendre compte qu'en fait, c'est toute une culture qu'on est en train n'est-ce pas d'adopter.

Pour Jean, c'est le milieu fortement anglophone qui détermine l'attitude des élèves envers la langue française. Selon lui, la valeur que les élèves attribuent à la langue n'est pas basée sur l'idée qu'ils sont en train d'apprendre une culture — ils ne comprennent pas vraiment que la langue qu'ils apprennent n'est pas limitée à la salle de classe, que la langue est liée à une réalité, une culture, une communauté linguistique vivante en dehors de la classe. Il faut noter ici que, selon lui, les élèves n'ont pas vraiment une attitude négative envers la langue — il a ajouté plus tard qu'au niveau personnel, les élèves sont engagés en classe. Il semble qu'il voulait souligner que leur niveau d'engagement au français est moins élevé parce qu'ils n'ont pas bien compris les bénéfices liés à la connaissance de langue française. Carlson, enseignant au secondaire, partage le même avis que Jean :

Carlson : Oui, dans de nombreux cas, c'est en fait la décision des parents qui se sont dit que le français peut aider dans le futur, et donc, ses parents là, vont mettre ses élèves dans les écoles d'immersion. Et dans de nombreux cas, les élèves ne veulent pas être dans les programmes d'immersion. C'est la volonté des parents. Et donc, il y a cette attitude-là, de se dire que je le fais pour mes parents en ce moment. Mais une fois que je finis avec la douzième année, au revoir plus de français. Et donc, avec cela, on voit comment, lorsqu'ils s'expriment, envers l'enseignant, ils vont parler français, mais entre eux, ils vont parler anglais. Donc, il s'agit ici de la valorisation de la langue et donc une des choses que les enseignants doivent faire c'est en fait, mettre un peu

l'emphase sur la valorisation de la langue afin de permettre aux élèves de la valoriser, de la parler un peu plus souvent.

À travers l'extrait plus haut, Carlson confirme non seulement le point de vue de Jean sur le fait que les élèves d'immersion font des efforts en français, mais aussi il confirme ce que quelques élèves ont émis dans les groupes de discussion focalisée par rapport à leur utilisation de la langue française après leurs études au secondaire. Il s'agit ici des énoncés des élèves comme Liam, Alex et Victoria qui pensent déjà que la langue ne leur sera pas vraiment utile après leurs études au secondaire. Carlson fait appel aux enseignants de faire la promotion de la langue, d'amener leurs élèves à la valoriser et à la parler plus souvent.

Toujours sur ce sujet de la valorisation de la langue, Benita, une enseignante au secondaire exprime des points de vue un peu pareils à ceux de Carlson et Jean :

Benita : Ah, ce n'est pas mal négatif, je dirais. Notamment les élèves de 9e, 10e, je vois souvent qu'il y a un changement d'attitude arrivé en 11e année ou 12e année. Alors, qu'ils comprennent davantage comme l'importance de la langue, de même que les bénéfices, certainement, mais 9e et 10e années, c'est très, très difficile d'encourager la langue. Surtout à l'oral, mais à l'écrit aussi et à cause de cela, malgré le fait qu'en 11e et 12e années, peut-être que leur attitude change de manière plus positive, il manque les habiletés de pouvoir bien communiquer à la fois à l'écrit et à l'oral. Malgré le fait qu'ils auraient peut-être une attitude plus positive vers la langue, leur attitude envers comme la pratique de la langue, c'est quand même toujours assez négatif.

Pour Benita, l'attitude des élèves à la langue est plus négative en 9e et 10e années et devient plus positive en 11e et 12e années. Pourtant, à cause d'un niveau faible à l'oral en français, ces élèves, même en 11e et 12e années et malgré leurs connaissances de l'importance et des bénéfices, valoriseraient moins la langue française, un point déjà souligné par Bruce plus haut. D'ailleurs, Bryan, un autre enseignant au secondaire, bien qu'il se réfère directement au sentiment d'insécurité linguistique, est la seule personne à fournir quelques facteurs qui seraient à l'origine de cette attitude négative (remarquée par Benita plus haut) chez certains élèves de 9e et 10e année :

Bryan : [...] I noticed that insecurity is far more present in students that are in Grade 9 and in Grade 10. Whereas it seemed to lessen, I wouldn't say dramatically, but notably in Grades 11 and 12. I think it might be due to a couple of different factors. Number one, high school is in Saskatchewan, I mean, they're coming into this new learning environment in Grade 9, so I think

there's general insecurity about that, which might play into the linguistic barrier and hoping to set a good impression but also not wanting to be judged for their level of comprehension of the language. The second one, and I spoke to this a little bit before. I think that there is a real fragility that is present between, I would say, maybe the ages of Grade 6 to Grade 9 where if there's anything that is done, even at a teaching level to, I guess dissuade the students from speaking French, then it can cause long-lasting effects [...]

Selon Bryan, deux facteurs pourraient être à l'origine de l'attitude négative de certains élèves de la 9e année et de la 10e année. Le premier, selon lui, serait l'insécurité provoquée par la conscience d'être des nouveaux élèves, dans un environnement scolaire, qui veulent s'assurer quant à leur compétence en français et qui se soucient de se rendre ridicules ou jugés à cause de leur niveau de compétence en français. Le deuxième facteur serait lié à certains événements (qui se sont produits surtout entre 6e année et 9e année) qui auraient eu des incidences négatives sur la confiance des élèves de parler français. Cela pourrait impliquer qu'apprendre le français dans une province hautement anglophone comme la Saskatchewan provoque déjà une sorte de fragilité chez les élèves quant à la valorisation de la langue française. Il incombe alors surtout aux enseignants de reconnaître cette fragilité afin de minimiser son impact sur la sécurité linguistique et sur la valorisation de la langue française chez les élèves d'immersion française. Au reste, les paroles de Théa, enseignante au secondaire, montre que les élèves valoriseront la langue si d'amples occasions de parler la langue se leur présentent :

Théa : Je pense qu'ils sont fiers d'être capables de parler, comme quand on était à [...] et on a passé 6 heures, parce qu'on avait un arrêt assez long, et il y avait un groupe de personnes qui faisaient des entrevues à propos du [...] Et ils le faisaient en français, alors ils interviewaient les personnes. Puis deux de mes élèves ont fait l'entrevue en français, puis ils étaient super contents. Ils avaient été capables de donner leur opinion en français à ceux qui allaient comme magasiner dans les magasins étaient contents, mais parfois ils disaient : « Madame, on parle en français, puis ils nous répondent en anglais. » Alors ils étaient frustrés de ça. Mais j'ai dit : « Ça, c'est leur ignorance, continuez à parler français. » Et beaucoup ont continué, ils l'ont fait en français quand même. Puis ce n'est pas ma faute si t'es bête, tu vas parler anglais. Mais quand ils voient qu'ils sont capables de s'en servir, je pense qu'ils sont fiers. Mais le restant du temps, c'est comme beaucoup de pression un peu, de parler français. Et s'il y en a plusieurs qui parlent français dans les couloirs, c'est vraiment mignon quand ils se parlent entre eux. Mais ce n'est pas la majorité.

Quoique l'exemple fourni par Théa se soit produit en France, un contexte où le français est la langue principale de communication (contrairement à la Saskatchewan où l'anglais est la langue dominante), nous le trouvons bien pertinent dans la mesure où cela nous permet de voir, de façon pratique et dans une situation de vie réelle, l'attitude et le sentiment positifs qu'exsudent ces élèves envers la langue française parce qu'ils ont l'occasion de s'en servir. Cela montre que si les élèves disposent davantage d'occasions de parler la langue, ils afficheront non seulement une meilleure valorisation de la langue, mais aussi ils afficheront plus de confiance de se servir de la langue. En second lieu, les propos de Théa permettent d'affirmer que les locuteurs natifs francophones ont un rôle important à jouer dans la promotion de la valorisation du français chez les apprenants du français langue seconde, surtout les jeunes d'immersion française. Dans le cas des élèves de Théa, il s'agit des locuteurs francophones qui refusent de parler français avec des apprenants du français qui veulent bien profiter des occasions d'utiliser la langue et qui s'en réjouissent quand celles-ci se présentent à eux. Ce qui en résulte, comme nous l'explique Théa, est la frustration chez les élèves. Il est donc hors de doute que l'attitude des locuteurs francophones est capable de nuire à la confiance des apprenants de la langue française. En fait, comme nous le montrons plus loin dans la section qui présente les perspectives des élèves sur leur insécurité linguistique, plusieurs élèves ont attribué leur sentiment d'insécurité linguistique au jugement négatif que portent (ou que pourraient porter) des locuteurs natifs francophones sur leur façon de parler la langue française.

4.4. Perspectives des élèves et des enseignants sur l'insécurité linguistique

Les perspectives des élèves et celles des enseignants sur ce sujet permettent de confirmer que ce phénomène est fortement présent chez les élèves d'immersion en Saskatchewan et de dévoiler quelques facteurs qui contribuent à ce sentiment d'insuffisance chez les élèves. Par exemple, l'un des facteurs, qui ressort bien des propos que nous présenterons plus loin découle du sentiment

d'insuffisance quant à leur niveau de maîtrise de la grammaire française et à leur connaissance du vocabulaire. De plus, comme nous le verrons dans les extraits plus loin, des élèves d'immersion subissent le sentiment d'insécurité linguistique en raison du jugement négatif porté sur leur façon de parler la langue ou en raison du pressentiment qu'ils ont que les autres portent un jugement défavorable sur leur français. Par conséquent, ils se fixent souvent l'objectif de parler comme des locuteurs natifs et finissent par intérioriser ce sentiment d'illégitimité s'ils n'atteignent pas ce but (Roy, 2020). Les élèves ont également évoqué d'autres facteurs qui contribuent à ce sentiment d'insécurité linguistique, à savoir l'impact de la COVID-19, moins d'occasions de parler la langue, etc. Dans le but de mieux organiser les analyses et de faciliter la lecture, nous présenterons les perspectives dans cette partie sous deux sous-titres distincts. Dans le premier, il s'agit principalement des points de vue des enseignants sur les manifestations de l'insécurité linguistique chez les élèves. Les perspectives des élèves sur le phénomène sont présentées sous la deuxième sous-section (4.4.2) intitulée « perspectives des élèves sur leur insécurité linguistique ».

4.4.1. Manifestations de l'insécurité linguistique chez les élèves

En premier lieu, la plupart (82 %) des enseignants qui ont participé au sondage sont de l'avis que leurs élèves ne sont pas très confiants de parler français et il n'y a que 15 % qui indiquent que leurs élèves sont assez confiants de le faire (Tableau 25).

Tableau 25. Niveau de confiance de s'exprimer en français selon les enseignants

	N	%
Extrêmement confiants	0,0 %	0,0 %
Très confiants	0,0 %	0,0 %
Assez confiants	16	15,0 %
Pas très confiants	88	82,2 %
Pas du tout confiants	3	2,8 %
Total	107	100 %

Quant aux signes d'insécurité linguistique, un peu plus de la moitié (52,3 %) des enseignants indiquent que cela se manifeste très souvent chez leurs élèves tandis que plus d'un tiers (38,3 %) signalent que cela se manifeste souvent chez les leurs (Tableau 26).

Tableau 26. Fréquence des signes d'insécurité linguistique au moment de s'exprimer en français

	N	%
Toujours	3	2,8 %
Très souvent	56	52,3 %
Souvent	41	38,3 %
Parfois	5	4,7 %
Rarement	2	1,9 %
Total	107	100 %

Outre le fait que les propos des enseignants que nous présentons dans cette partie correspondent bien aux résultats du sondage présentés plus haut, ils rendent clair que ces signes ne se manifestent pas toujours de la même manière chez les élèves. Pour le reste, ces discours des enseignants nous permettent de mieux comprendre les différentes circonstances dans lesquelles (et les différentes manières dont) pourraient se manifester l'insécurité linguistique chez les élèves. Le premier extrait que nous présentons ici provient de Bruce, enseignant à l'école élémentaire :

Bruce : Je dirais qu'en général, lorsque c'est le cours de français, par exemple, ou n'importe quel autre sujet enseigné en français... lorsqu'il s'agit d'un contexte de classe formelle comme une leçon en français, en mathématiques, en sciences, je dirais qu'en général, ils sont quand même assez confortables... je n'ai pas à insister fréquemment. Donc je n'insiste vraiment pas souvent à ce qu'ils me parlent, à ce qu'ils s'adressent à moi en français en général ils vont le faire s'il y a de quoi ils vont me questionner en français durant les cours d'anglais. Donc, ça, ça va se produire. Donc, il y a un certain niveau de confort qui est définitivement là. Mais comme je disais, ça c'est dans un contexte plus formel comme d'enseignement. Dans un contexte plus informel, lors d'une conversation plus amicale, si on veut, à ce moment-là, parfois, il y en a certains qui vont être un peu moins confortables. Donc, lorsqu'il y a là, lorsque c'est une structure plus rigide, donc, qu'ils écoutent et qu'ils doivent produire un certain message durant les leçons, en général, ils sont assez confortables. Lors de situations plus informelles, ça peut varier plus, donc il y en a qui vont être un peu moins confortables dans ces situations.

Le point de vue de Bruce correspond à l'affirmation de Macintyre et al. (2011) selon laquelle les élèves d'immersion française sont plus à l'aise à s'exprimer en français dans certains contextes et situations que d'autres. Bruce témoigne que l'insécurité linguistique chez ses élèves se manifeste

plus souvent dans un contexte en dehors du cours, dont le but des échanges verbaux (entre l'élève et son interlocuteur) n'est pas de recevoir des notes pour réussir le cours. Ce fait correspond bien aux perspectives des élèves comme nous le montrons plus loin. Warren, un autre enseignant d'une classe à l'élémentaire, fournit plus de renseignements sur d'autres contextes dans lesquels ce sentiment d'insécurité pourrait se manifester chez les élèves d'immersion française :

Warren : Je pense que si c'est en avant de la classe, ils vont commencer par être un peu nerveux parce qu'ils ne veulent pas faire des fautes, mais je pense qu'après, comme si on fait des présentations et après quelques tours, ça devient plus facile parce qu'ils voient que tout le monde fait des fautes aussi quand il parle. Je pense que dans un groupe, si c'est seulement des élèves dans le groupe, je pense qu'ils sont beaucoup plus relaxes parce qu'ils ne... ils le, le sentiment d'être évalué n'est pas là [...] Je pense que s'ils ont l'occasion de pratiquer ce qu'il va dire, je pense que cela aide beaucoup aussi parce qu'ils ont la chance d'améliorer... leur texte ou ce qu'ils veulent dire. Par exemple, j'ai fait des activités ou au lieu de présenter en avant de la classe, il enregistre ce qu'il dit, soit sur un vidéo ou un enregistrement oral. Quand il fait cela, il peut pratiquer s'il fait une faute, il peut recommencer. Je pense que cela aide aussi beaucoup.

Selon Warren, l'insécurité linguistique se manifeste chez les élèves quand ils doivent parler devant la classe dès l'instant où ils ne veulent pas commettre des fautes, mais ce sentiment d'insécurité diminue quand ils s'aperçoivent que leurs camarades de classe commettent des fautes aussi pendant leurs présentations. Cet enseignant souligne aussi que ses élèves profitent bien d'un temps de préparation qu'il leur donne pour pratiquer ce qu'ils vont dire devant la classe, et qu'il doit toujours les motiver à parler la langue. Cela montre que sans ce temps de préparation et de motivation de la part de l'enseignant, les élèves ne seraient pas à l'aise de s'exprimer en français devant leurs camarades de classe ou, encore moins, dans des contextes informels et lors des conversations amicales en salle de classe ou en dehors de la salle de classe. Bryan, enseignant au secondaire, confirme ce fait :

Bryan: I would say the prominent way it manifests is within group discussion. [...] There is this innate tendency, if I'm starting up some sort of a class discussion, that if I'm saying it or speaking in French or asking the questions in French, that my question is followed by a very long pause, some sort of a silence, and it's almost like people are hoping for someone that's more comfortable in the language to speak their thoughts, or as I had said before, they're maybe trying to formulate a response in their heads but certain kids are better at that than others in terms of being able to process that quicker. That's one way I definitely see it. If I ask the same question in English and I

give the kids the opportunity to respond in English, the responses start coming out more quickly and the discussion rolls out a little bit better.

Pour Bryan, c'est dans ce genre de contexte — où il y a moins de temps pour formuler son message ou sa réponse en français — que le sentiment d'insécurité se montre le plus souvent chez les élèves. Selon lui, le silence en est souvent le signe. Pourtant, en explicitant ses perspectives sur les facteurs qui contribuent à ce phénomène chez les élèves, Bruce fait comprendre que le silence n'est pas nécessairement toujours un signe d'insécurité linguistique :

Bruce : Ah oui, il y a, je dirais qu'il y a deux ou trois facteurs principaux. Deux principaux : le niveau de maîtrise de la langue... donc, ceux qui ont une connaissance moindre aussi, je dirais le deuxième c'est la personnalité de l'élève, évidemment. Donc, je pense que parfois, on a tendance à oublier ça un peu. Donc, l'élève qui communique pas énormément avec moi en français, comme je disais durant un cours de mathématiques, ce n'est pas lui non plus qui va communiquer fréquemment lorsqu'il s'agit du cours d'anglais ou du cours de religion, par exemple. Donc, je pense que la personnalité joue un peu un rôle dans ça. Aussi, je dirais que c'est peut-être les deux facteurs principaux.

Premièrement, pour Bruce, le niveau de maîtrise du français détermine en grande partie son niveau d'insécurité linguistique. Cela veut dire que plus la compétence linguistique en français de l'élève est forte plus il s'exprimera en français avec confiance. Le deuxième facteur, qui nous a, en fait, fait penser au point de vue de Bruce, est la personnalité de l'élève. Pour lui, le silence peut ou peut ne pas être un signe d'insécurité linguistique chez un élève. Cela implique qu'il faut faire attention à ne pas tirer conclusion (pour dire qu'il s'agit d'insécurité linguistique) au sujet d'un élève qui est naturellement timide ou qui, d'habitude, ne parle guère. Théa nous fait part de ses points de vue sur ce même point :

Théa : Ils sont peut-être timides. Je ne sais pas. C'est plus difficile, mais c'est plus difficile de parler en français. Ça leur demande plus de travail mental. Mais je pense que c'est aussi parce que malheureusement, ceux qui sont plus confortables dominent la discussion. Puis ça se fait depuis l'élémentaire. Il y a ceux qui sont plus confortables, dominent et ceux qui sont moins confortables restent sur les côtés à écouter. Et ça, c'est vraiment triste parce que je pense que ça se fait déjà de l'élémentaire. Ceux qui sont comme, qui parlent mieux ou qui sont moins timides vont toujours plus ou moins dominer. Puis ils vont s'améliorer parce qu'ils vont continuer à parler. Et ceux qui sont plus timides ou qui ne sont pas aussi doués en français ou ont plus de problèmes, simplement ne vont plus essayer et vont laisser les autres parler. Et ça, c'est un peu dommage.

De toute évidence, comme le soulignent Théa et plusieurs autres enseignants — ce qui nous paraît naturel et qui est explicitement étayé par les résultats des sondages (tableaux 15 et 25), plusieurs enseignants sont de l’avis que c’est plus facile pour les élèves de s’exprimer en anglais qu’en français. D’une part, selon Théa, cette difficulté empêche les élèves de faire plus d’efforts pour parler en français. D’autre part, elle témoigne aussi, un peu pareillement au point de vue de Bruce plus haut, que la personnalité des élèves peut influencer sur leur façon de s’exprimer en français ou bien la fréquence dont ils vont essayer de parler la langue. Cela implique que les élèves qui sont naturellement intrépides (ou moins timides) parleront beaucoup plus la langue tandis que ceux qui sont complexés (ou qui sont plus timides) ne parleront pas ou ne parleront guère. Pourtant, dans une autre optique, Théa explique que l’insécurité linguistique s’aggrave plus chez ces derniers dès l’instant où ils cèdent la place facilement aux premiers jusqu’à ce que ceux-là dominent les conversations en français. Rose, enseignante au secondaire expose une position similaire à celles de Théa et Bruce sur la manifestation de l’insécurité chez les élèves :

Rose : They absolutely hate it [speaking French]. They will try to argue their way out of it. I’ll have students ask if they can present on their own at lunch because they don’t want people to see them. They get very nervous. Some of them will try to give it a go. I’ve had students who have gone up and then started crying their way through because they got too overwhelmed trying to do it properly. Then they sit down because they can’t finish. I have the odd few that absolutely love speaking in front of them, but the majority hate it. We do concours d’art oratoire every year, and they get so mad every time it’s time to do that. They do not want to have to do a speech in front of the class.

Quant aux élèves de Rose, la plupart d’entre eux sont extrêmement gênés de parler français, surtout quand il s’agit de présenter leurs idées en français devant les autres qui, d’ailleurs, sont souvent leurs camarades de classe. Cependant, pour le ⁴Concours d’art oratoire dont elle parle, le public pourrait comprendre les parents, d’autres enseignants, d’autres membres de la communauté

⁴ « Le **Concours d’art oratoire** est un concours destiné aux jeunes qui apprennent le français comme langue seconde ou additionnelle à l’école. Les élèves ont pour tâche de rédiger et de présenter un discours original en français de trois à cinq minutes sur un sujet de leur choix. » Canadian Parents for French (2023), <https://qc-nu.cpf.ca/fr/concours-dart-oratoire/#:~:text=Le%20Concours%20d'art%20oratoire,un%20sujet%20de%20leur%20choix.>

ou encore les directions ou représentants du gouvernement. Elle ajoute qu'il y a des élèves qui aiment parler devant la classe, pourtant ceux-ci sont moins nombreux que ceux qui ne veulent pas le faire. En nous basant sur les points de vue de Rose ainsi que ceux des autres, nous nous permettons de déduire que ceux qui se montrent plus intrépides (ou ceux qui décident d'affronter leur anxiété ou leur peur de ne pas parler le « français parfait ») se donnent plus de chances d'améliorer leur compétence à l'oral en français et de réduire leur insécurité linguistique que ceux qui ne le trouvent pas encore facile de faire face à ce sentiment de gêne et de prendre des risques pour parler en français.

L'intervention de Chantel, enseignante au secondaire, permet de voir une des raisons pour lesquelles certains élèves sont timides de parler français dans ce genre de circonstances et ce qu'on pourrait faire pour surmonter ce défi chez les élèves en immersion française. Selon elle, les élèves « [...] sont beaucoup plus timides parce qu'ils ne la pratiquent pas. Alors, je dois dire que ça doit être une passion pour toutes les enseignantes en immersion, que ça doit être la loi. Vraiment, comme c'est la loi. Tu rentres dans ma classe, tu me vois dans les couloirs. C'est toujours en français. » Alors, selon cette enseignante, les élèves ne pratiquent pas le français à l'oral — et nous déduisons que cela veut dire aussi que les élèves n'ont pas assez d'occasions pour parler en français. De ce point de vue, bien que le concours d'art oratoire se fasse de manière formelle et structurée (ce qui pourrait être la raison principale pour laquelle les élèves n'aiment pas y participer), c'est sans doute une bonne occasion de pratiquer son français. Rose n'est pas la seule enseignante à faire référence à l'attitude négative des élèves envers le concours d'art oratoire. Carlson affirme également que « la majorité des élèves déteste le concours d'art oratoire. Et je ne sais pas s'il faut ajouter ça comme un facteur, mais vraiment, ça les perturbe, ça les traumatise même. Et c'est quelque chose que j'ai remarqué dès le début ».

Hormis ce sentiment négatif qu'éprouvent des élèves d'immersion française envers le concours d'art oratoire, nous nous permettons d'ajouter que le concours d'art oratoire est organisé par la *Canadian Parents for French* qui, d'ailleurs, ne dédramatisent pas le fait que parler en public peut engendrer l'anxiété chez les gens, tant chez les jeunes que chez les adultes. En fait, en expliquant en quoi consiste ce programme, les *Canadiens Parents for French* note qu'« [o] n dit que l'une de nos plus grandes craintes est celle de la prise de parole en public. Et quel est le meilleur moyen de surmonter nos craintes, de devenir plus résilients et de gagner en confiance ? C'est de faire face à ces craintes ! »⁵ De même, la *Canadian Parents for French* souligne que cette activité est très avantageuse pour les élèves par le fait que cela :

- moussent leur intérêt pour l'apprentissage du français ;
- contribue à améliorer leurs habiletés pour la conversation et la prononciation ;
- leur donne l'occasion de parler français en public ;
- offre l'occasion de promouvoir une communauté d'apprenants actifs du français ; [et]
- démontre la pertinence de l'acquisition du français dans le « monde réel ».⁶

Compte tenu de ce qui précède, nous nous demandons pourquoi beaucoup des élèves n'aiment pas participer à une telle occasion qui leur offre l'occasion de parler français. Les réponses des enseignants et des élèves permettent de déduire que les élèves ne détestent pas vraiment le concours d'art oratoire en tant que tel ; leur attitude envers ce programme salutaire est plutôt une manifestation de l'insécurité linguistique, car nous ne pouvons pas le considérer comme un facteur de ce phénomène. Ceci fait penser au fait que Théa, Carlson, Rose, tout comme d'autres enseignants évoquent tout d'abord la difficulté qu'ont les élèves à s'exprimer en français — il faut

⁵ Canadian Parents for French. (2022). Concours oratoire. Premier paragraphe, [En ligne], <https://cpf.ca/fr/participer/jeunes/concours-dart-oratoire/>

⁶ *ibid.*, du sous-titre : Quels sont les avantages que procure le Concours procure aux élèves ?

noter que cette difficulté pourrait, entre autres, découler d'un pressentiment (ou d'une conscience exacerbée et involontaire) d'incompétence linguistique, du jugement que pourrait porter les autres sur leur compétence en français, d'une comparaison mal placée de leur façon de parler la langue avec celle des locuteurs francophone ou encore du sentiment qu'ils ne la parlent pas « parfaitement » — tous ces points sont bien évidents, non seulement dans les paroles des enseignants, mais aussi dans celles des élèves, surtout dans la section ci-dessous à propos des points de vue des élèves sur leur insécurité linguistique. Il va sans dire que, même pour les élèves qui sont en proie à l'anxiété ou à la timidité lorsqu'ils doivent s'exprimer, notamment dans une langue seconde dans laquelle ils cherchent toujours à se perfectionner, devant un public, la confiance de parler en français sera aussi plus forte si leur niveau de compétence linguistique est élevé ou s'ils sont moins conscients de commettre des fautes.

Parallèlement, les perspectives de Louis, enseignant au secondaire, corrobore bien et davantage les points énoncés précédemment :

Louis : Ben, généralement, le comportement de mes élèves quand ils parlent en français est un peu compliqué, mais ce qui est évident et qui arrive souvent est leur hésitation, la plupart d'entre eux, La plupart d'entre eux hésitent de, de parler la langue et ils ont souvent tendance à retourner facilement en anglais si l'enseignant laisse faire. La plupart d'entre eux préfèrent ne pas s'exprimer en français.

Louis confirme que la plupart de ses élèves hésitent de parler français, ce qui nous aide à établir encore que l'hésitation fait partie des signes d'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion français dans un milieu majoritairement anglophone — il faut se rappeler que le résultat du sondage présenté au Tableau 26 montre que la grande majorité des enseignants ont indiqué que leurs élèves manifestent très souvent ou souvent les signes d'insécurité linguistique comme l'hésitation, la gêne, etc. De plus, les points de vue de Louis s'harmonisent bien avec ceux de Rose sur le fait que les élèves n'ont pas vraiment la motivation ou le désir de parler en français. Selon lui, les élèves ont tendance à continuer une conversation (qu'ils ont commencée ou qui

devrait être poursuivie en français) en anglais lorsqu'ils rencontrent de la difficulté. Ce point de vue correspond bien à ce que les élèves ont signalé dans le sondage sur la fréquence à laquelle ils poursuivent des conversations en anglais lorsqu'ils éprouvent de la difficulté à le faire en français (voir Tableau 35). Ceci évoque également les perspectives de Béatrice, enseignante au secondaire, qui confirme que les élèves « se questionnent beaucoup [sur leur compétence linguistique]. Ils n'ont pas beaucoup de confiance, surtout à l'oral. Ils désirent beaucoup plus communiquer en anglais. Donc, ils ont tendance à retourner à l'anglais, si possible, si on les laisse et si le choix est à eux ». En outre, en explicitant les raisons pour lesquelles les élèves se comportent ainsi, Louis fournit des éclaircissements importants :

Louis : [...] Ça peut être parce qu'ils se sentent incompetents et pensent naturellement qu'ils seraient mieux de parler en anglais. Ils pensent souvent qu'ils n'ont pas assez de vocabulaire ou assez de maitrise de la grammaire. Mais, moi, je pense qu'ils ont assez de mots et de connaissance de la grammaire pour passer leurs messages en français. Mais, tu sais, on se limite parfois dès qu'on pense qu'on n'est pas capable. D'ailleurs, il ne faut pas oublier qu'il y en a qui sont déjà naturellement gênés, qui n'ont pas assez de confiance en eux-mêmes. Ce genre d'élèves devient plus vulnérable à l'insécurité linguistique. Ah oui, je dois ajouter à tout ça. Il y a aussi cette idée de perfection dans la langue. Ils veulent être parfaits en français et ils oublient souvent qu'ils sont des apprenants d'une deuxième langue qui n'est pas leur langue maternelle. Cela peut affecter beaucoup leur comportement de façon négative quand ils voient qu'ils n'arrivent pas à la perfection.

Il semble que cet enseignant confirme que l'insécurité linguistique chez les élèves ne provient pas nécessairement de leur faible niveau de compétence en grammaire ni de leur connaissance insuffisante du vocabulaire français, mais cela résulte principalement plutôt de ce pressentiment, ou bien cette préoccupation constante, qu'ils ne connaissent pas assez pour faire des échanges en français. Pour cet enseignant, comme pour plusieurs autres enseignants d'immersion française, les élèves ont assez de connaissance pour s'exprimer avec confiance en français, mais ils se limitent souvent parce qu'ils croient ne pas avoir un niveau parfait en français. Cela pourrait impliquer que les élèves se découragent facilement et arrêtent de déployer des efforts pour parler la langue dès l'instant où ils n'arrivent pas à s'exprimer exactement et sans encombre comme ils le font en

anglais où dans leur première langue tout en ignorant le fait qu'ils sont des apprenants d'une langue seconde et que c'est en forgeant qu'on devient forgeron. D'ailleurs, il rappelle, pareillement au point de vue d'autres enseignants, comme Bruce et Théa, qu'il faut prendre en considération que certains élèves sont naturellement gênés ou timides, même dans des situations où ils ne sont pas exigés de parler en français. Voilà pourquoi il serait difficile, voire impossible, d'être tout à fait d'accord avec les propos de Chantel qui exprime que les élèves « sont paresseux en parlant, en écrivant, en s'exprimant en français » bien que ses raisons d'émettre cette position soient compréhensibles — elle justifie sa position en objectivant que « [...] je ne peux même pas dire combien de fois par jour et par heure que je dis, « Parle en français ! Parle en français ! Parle en français ! Discute en français ! Alors, le mot que j'utiliserais, c'est paresseux ». Même si quelques élèves sont paresseux pour faire plus d'efforts de parler français, il serait injuste d'appliquer cette position à tous les élèves, pour ce qu'il existe, comme nous le constatons déjà, différents facteurs qui influent sur leur niveau de motivation de s'améliorer en français. Cela dit, nous estimons quand même qu'il convient de soutenir un peu (ou plutôt d'éclaircir) ce point de vue de Chantel par l'extrait de Danielle (enseignante à l'élémentaire et secondaire) :

Pour la plupart des élèves avec qui je travaille, ils veulent apprendre la langue, mais ils veulent que ça soit plus facile que ça. Ils oublient que ce n'est pas facile d'apprendre une langue. C'est quelque chose qu'il faut travailler et c'est un travail qui est difficile, parce qu'il faut toujours être en train de travailler. Parfois, ils sont fatigués et ils veulent juste que ça soit facile.

En se basant sur ces les points de vue de Danielle et celui de Chantel, on peut déduire qu'il s'agit de manque d'assez de motivation (chez des élèves) pour persévérer dans leur apprentissage du français langue seconde. Il s'agit ici spécifiquement des élèves plus âgés, car, selon elle, “pour les plus jeunes, parler en français, étant donné que c'est quelque chose qu'on exige beaucoup avec les jeunes [de] premières, deuxième, troisième, quatrième année, leur attitude est positive”. Roy (2020) confirme ce point quand elle souligne que, généralement, les élèves d'immersion française

commencent à être plus conscients de leur compétence linguistique, et ils commencent à manquer d'enthousiasme et de motivation pour s'exprimer en français, souvent à partir de la 4^e/5^e années. Selon Danielle, l'une des raisons pour lesquelles ces élèves ne font pas assez d'efforts pour parler en français est qu'"ils ne voient pas qu'il y a une raison pour laquelle ils doivent parler français. Ils croient que c'est juste quelque chose qui se passe à l'école [...]" Ce dernier point de Danielle nous rappelle encore l'effet négatif qu'a le manque d'occasion de parler la langue en dehors de la classe ou de l'école. Pour renforcer ce point important, Danielle a fait part d'une expérience qu'elle a vécue :

Danielle : [...] On était à un match des Riders et mon fils m'aidait à vendre les affaires. Il y a une famille qui est venue à ma caisse, ils parlaient français, so moi, sans penser, j'ai changé de langue, j'ai commencé à parler en français. Et mon fils qui a 14, presque 15 ans, étant donné que j'ai changé en français, lui aussi a changé sa langue pour que ça se fasse en français. Il a aidé ces personnes en français, et à la fin, il m'a dit que c'est la première fois qu'il a utilisé son français hors de la salle de classe. Alors pour lui, à ce point, il m'a dit : « Wow ! Ça sert vraiment à quelque chose de pouvoir parler la langue ! » Cela m'a juste fait penser que nos élèves à l'école ont besoin d'avoir des occasions authentiques. On essaie de faire des situations authentiques, mais le plus qu'on ajoute dans la classe, le plus des élèves vont voir qu'il y a une raison pour laquelle on vous demande de pratiquer la langue orale.

Cette histoire nous permet encore d'établir que plus les élèves ont des occasions de faire des échanges avec d'autres personnes en français, plus ils valoriseront la langue. Théa confirme ce point de vue dans son propos ci-dessous :

[...] généralement, je vois que ceux qui sont plus exposés sont plus réceptifs. Comme j'ai plusieurs qui s'en vont au Québec cette année pour le travail d'été. Alors eux, ils veulent vraiment pratiquer parce qu'ils sont motivés à parler plus, parce qu'ils savent qu'ils vont avoir besoin de parler au Québec. Quand j'ai amené les élèves en France, c'était à Pâques. On était à Charles de Gaulle et ceux d'immersion étaient super contents qu'ils pouvaient parler français.

Le propos de Théa permet encore de conclure que le degré de la valorisation de la langue ne peut être dissocié de son niveau de motivation de l'apprendre davantage et, par conséquent, de son niveau de confiance de l'utiliser pour communiquer. Il va sans dire que le manque d'occasions est un des facteurs majeurs qui contribuent à l'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion

française en Saskatchewan. À la différence de ce qui précède, il y a toujours certains élèves qui manifestent la timidité de parler français quand des occasions pareilles à celles des élèves de Théa se présentent. Bryan confirme cette déclaration lorsqu’il raconte que, lors de leur voyage scolaire à Québec, “[t]he interesting thing about the Grade 9s is that I still found that even being placed in the environment of Quebec City, and the predominant language being spoken, they were still very timid about wanting to use the language [...]” Il a d’ailleurs supposé que ce sentiment s’est manifesté chez ces élèves-là dans cette circonstance parce qu’ils ne sont pas socialement et psychologiquement assez matures pour bien s’immerger dans ce genre de communauté linguistique de manière authentique et confortable où l’on appréciera leurs efforts pour apprendre la langue française plutôt que d’être jugés.

De surcroît, Bryan explique une autre situation qui est susceptible de susciter ce sentiment de gêne chez les élèves. Il s’agit des situations où la conscience d’être évalués ou jugés selon la qualité de leur français, à l’écrit ou à l’oral, est éveillée et forte chez les élèves :

Bryan : There is also the piece of certain assignments. Whether you need French sources to reference or you need to have French components. Like, “Are we being graded on our French?” Then there is generally this exasperated sigh in the room that follows suit. A lot of kids get pretty concerned about that sort of thing, and so I try and reassure them that a lot of the time when a student is getting a lower mark on their French ability, it’s because they didn’t go through all the necessary processes to make sure that their writing or their prepared oral speaking will be of the best quality.

Cette perspective de Bryan montre que plus les élèves sont conscients d’être jugés par les autres, plus ils éprouvent l’insécurité linguistique. Nous constatons que les mêmes avis sont implicitement évoqués par Warren dans l’extrait plus haut quand il exprime que les élèves « vont commencer par être un peu nerveux parce qu’ils ne veulent pas faire des fautes », mais, comme nous pouvons bien le constater dans ses propos, ce sentiment diminue au fur et à mesure que les élèves se rendent compte que leurs camarades ont le même défi qu’eux et, par conséquent, ne les jugeraient pas et (nous déduisons que cette gêne se dissipe) au fur à mesure que la conscience

d'être évalués par leurs enseignants s'oblitére. Aussi bien, plusieurs extraits des élèves présentés dans la prochaine partie sur les perspectives des élèves sur leur insécurité linguistique confirment ce point de vue. Le point de vue de Jean, enseignant, bien qu'il soit exprimé de façon différente, est tout à fait similaire à ceux des autres enseignants présentés plus haut :

Jean : [...] À l'écoute, les élèves sont excellents. À l'écoute. Mais maintenant, parler, je peux situer dans les 50 % ; 50 % de mes élèves n'ont pas de soucis à se parler français lorsque la situation s'impose à lui. Par contre, il y a quelques-uns qui ont des défis. Pourquoi ? Parce que, ils recherchent le vocabulaire approprié [...] Par conséquent, il faut être comme un coach linguistique qui doit l'accompagner pour lui donner confiance, pour lui assurer les mots nécessaires qui vont lui permettre d'avoir une fluidité, une fluidité linguistique [...] ils sont prêts à parler en français dès que je dis présentation en français là, chacun a bien déjà préparé sa présentation. Ils passent et ils parlent. Mais il y a d'autres qui n'ont pas, qui ont moins d'assurance. Ceux qui ont moins d'assurance, parfois, parlent très bas.

Selon Jean, les élèves ont une compétence assez élevée en français en ce qui a trait à l'écoute, mais ce n'est pas le cas pour la production orale. Les élèves de Jean, comme ceux des autres enseignants, sont relativement confiants de parler le français entre eux et avec l'enseignant dans certaines situations. Il semble que Jean parle aussi du fait que les élèves ont plus de confiance de parler en français lorsqu'ils ont assez d'occasions de préparer leurs messages. Nous constatons que même pour les cours en classe, les élèves doivent préparer ce qu'ils vont dire, souvent à l'aide de l'enseignant (qui les motive aussi à se préparer à parler en français devant la classe) pour que leur niveau de confiance soit un peu plus élevé. De plus, selon lui, parler très bas pourrait être un indice d'insécurité linguistique, un point de vue qui reste à vérifier.

4.4.2. Perspectives des élèves sur leur insécurité linguistique

Les résultats du sondage auprès des élèves montrent qu'il n'y a que 2,2 % des participants qui se sentent généralement toujours à l'aise quand ils parlent français et 10,6 % qui le sont souvent. Plus de deux tiers (70,8 %) des participants indiquent qu'ils le sont parfois (Tableau 27).

Tableau 27. Degré d'aisance lorsque les élèves parlent généralement en français

	N	%
Toujours	13	2,2 %
Souvent	62	10,6 %
Parfois	415	70,8 %
Rarement	52	8,9 %
Jamais	44	7,5 %
Total	586	100 %

Néanmoins, ce sentiment se manifeste à différents degrés en fonction de diverses circonstances dans lesquelles ils se trouvent ou en fonction des personnes avec lesquelles ils interagissent. Par exemple, quand ils parlent français avec leurs camarades de classe, environ deux tiers des élèves indiquent qu'ils se sentent rarement mal à l'aise. Presque 19 % 18,6 % d'entre eux éprouvent de ce sentiment parfois dans cette circonstance (Tableau 28).

Tableau 28. Fréquence de malaise des élèves lors des conversations en français avec les camarades de classe

	N	%
Jamais	53	9,0 %
Rarement	395	67,4 %
Parfois	109	18,6 %
Souvent	18	3,1 %
Toujours	11	1,9 %
Total	586	100 %

En comparaison avec ce qui précède, moins d'élèves se sentent à l'aise à parler français avec leurs enseignants. La plupart d'entre eux disent qu'ils éprouvent parfois de malaise lorsqu'ils parlent français avec leurs enseignants alors que 16,2 % d'entre eux indiquent qu'ils en éprouvent souvent (Tableau 29).

Tableau 29. Fréquence de malaise lors des conversations en français avec leurs enseignants

	N	%
Jamais	30	5,1 %
Rarement	86	14,7 %
Parfois	363	62,0 %
Souvent	95	16,2 %
Toujours	12	2,0 %
Total	586	100 %

Lorsque la conversation se font en français avec un locuteur natif francophone, presque la moitié des élèves (49 %) disent qu'ils sont souvent gênés alors que plus d'un quart (28,8 %) indiquent qu'ils se sentent parfois ainsi (Tableau 30).

Tableau 30. Fréquence de malaise lors des conversations en français avec des locuteurs natifs francophones

	N	%
Jamais	27	4,6 %
Rarement	28	4,8 %
Parfois	169	28,8 %
Souvent	287	49,0 %
Toujours	75	12,8 %
Total	586	100 %

Pourtant, avec d'autres locuteurs non natifs qui parlent assez bien la langue, le sentiment de malaise semble se manifester chez les élèves moins fort qu'avec des locuteurs natifs francophones (Tableau 31).

Tableau 31. Fréquence de malaise lors des conversations en français avec des locuteurs non natifs qui parlent assez bien la langue

	N	%
Jamais	24	4,1 %
Rarement	35	6,0 %
Parfois	355	60,6 %
Souvent	143	24,4 %
Toujours	29	4,9 %
Total	586	100 %

Ce sentiment d'insécurité linguistique survient également chez les élèves par d'autres facteurs qui ne sont pas nécessairement ou directement liés à leurs interlocuteurs. À titre d'exemple,

lorsqu'il s'agit des sujets qu'ils ne trouvent pas intéressants, 54 % des élèves disent qu'ils ne se sentent pas à l'aise à parler français, alors que presque un tiers (29 %) disent qu'ils ressentent parfois le malaise (Tableau 32).

Tableau 32. Fréquence de malaise lors des discussions en français des sujets qui ne les intéressent pas

	N	%
Jamais	23	3,9 %
Rarement	47	8,0 %
Parfois	170	29,0 %
Souvent	316	54,0 %
Toujours	30	5,1 %
Total	586	100 %

Lorsque leurs enseignants leur posent des questions en français pendant une classe, 43 % des élèves disent qu'ils se sentent parfois mal à l'aise alors que plus d'un tiers (37,7 %) indiquent qu'ils éprouvent souvent la gêne (Tableau 33).

Tableau 33. Fréquence de malaise lorsque les enseignants leur posent des questions en français pendant une classe

	N	%
Jamais	28	4,8 %
Rarement	38	6,5 %
Parfois	252	43,0 %
Souvent	221	37,7 %
Toujours	47	8,0 %
Total	586	100 %

Tous ces résultats s'accordent bien aux points de vue des élèves du groupe de discussion. Par exemple, dans le premier groupe d'extraits que nous présenterons tout de suite, ils évoquent la forte présence d'un pressentiment du jugement porté par les autres et celles qui évoquent une comparaison déplacée entre sa façon de parler le français et celles des locuteurs francophones :

Melly (Groupe D) : [...] for me, my confidence is not really strong. I always struggle with not being able to speak perfectly well like, you know, a French person would speak. You know what I mean, I want to speak flawless French and I don't really seem to be getting there.

Melly, dans des extraits de ses paroles présentés dans les parties précédentes, a déjà montré qu'elle aime la langue et veut bien se perfectionner dans la langue. Dans ses paroles plus haut, elle affirme que sa confiance de parler français n'est pas vraiment forte pour la seule raison qu'elle ne parle pas comme un locuteur natif francophone. Elle veut parler « le français parfait », sans faute. Elle pense qu'elle n'y arrive pas et cela influe négativement sur sa confiance de s'exprimer dans la langue. Nous déduisons que Melly parle déjà bien français, mais sa survalorisation du « français standard » semble étouffer toutes ses compétences en français. Notre déduction se base sur le fait qu'elle n'exprime pas une incapacité de parler français, mais plutôt l'incapacité de parler français « parfaitement comme les locuteurs francophones ». Cruz exprime le même sentiment :

Cruz (Groupe D): I know that language, like way better than a lot of English people but I am often afraid to use it, I am like, what if I don't say this or that right? What if there is a French person here listening to me. I do want to use French, speak it freely, but I am always too conscious of making mistakes, especially in public.

Cruz commence par nous faire comprendre qu'il reconnaît qu'il a bien plus de connaissance du français que beaucoup de personnes anglophones, pourtant il a peur de s'en servir parce qu'il est toujours conscient de la présence d'un locuteur francophone, d'être jugé ou de commettre des erreurs, surtout en public. L'affirmation de Cruz ici nous permet de confirmer l'assertion de Dicks et Kristmanson que « French immersion students have a level of proficiency [in French] that is the envy of many » (2017, p. 9) — Cette assertion se confirme encore par Jimmy (Groupe D) qui énonce que « [...] generally, my confidence in French is not so strong because I sometimes feel like I am not a good speaker of French yet, despite the fact that when I speak, others understand and appreciate my message in French [...] » Encore, tout comme le cas de Melly, Cruz parle bien français, mais sa conscience aiguë dudit jugement négatif que pourrait porter un locuteur francophone sur son français ou de sa susceptibilité de commettre des erreurs affecte sa confiance. Comme le montrent les résultats du sondage présenté dans le Tableau 22, bien d'élèves

d'immersion française éprouvent du même sentiment que Cruz et les autres quand ils parlent français avec des locuteurs natifs francophones. Nous constatons qu'au lieu de se baser sur le fait qu'il a beaucoup plus de connaissance de la langue que la plupart de ses contemporains anglophones pour augmenter sa confiance, il se laisse obséder par des locuteurs dont le français est la première langue et qui jouissent de maintes occasions d'interagir dans la langue au quotidien.

Ce même sentiment se révèle également dans l'extrait ci-dessous :

Emilie (Groupe D) : [...] I can't really say that my confidence in French is strong. It's absolutely not. I always feel like I need to learn more French, like I still have a lot to learn to be able to use it well without any fault. I do speak more freely in situations where I know I am not like being judged, especially with my friends and some teachers, but that doesn't mean that my confidence is strong. I do want to speak French with confidence like I speak English, but I guess that's going to take some time, after high school maybe.

Tout comme Melly et Cruz, Emilie n'est pas confiante de parler la langue dans certains contextes parce qu'elle veut la parler sans faute. Elle souligne qu'elle parle plus librement avec confiance dans des situations où elle ne se sent pas jugée par les autres, il s'agit surtout des interactions en français avec ses amis et avec quelques enseignants. Avec elle, nous remarquons, encore tout comme Cruz et Melly, qu'elle possède les compétences nécessaires pour s'exprimer en français, mais ces compétences sont dissipées par son pressentiment instinctif que les autres la jugent ou la guettent pour trouver des fautes dans ce qu'elle dit. Il s'agit plus ou moins du même sentiment chez Paula :

Paula (Groupe B) : I think it's fairly low. When I hear myself speak French, it sounds like there's not a good accent. It sounds very beginner-like, like I'm just trying to find a way to communicate what I'm trying to say, rather than when I hear Francophones speaking French, they have an accent that makes it seem, I don't know, better, I guess.

Paula affirme que sa confiance de s'exprimer en français est plutôt faible dans la mesure où son accent est inférieur à celui des locuteurs natifs francophones. Ce que nous trouvons intéressant chez Paula est qu'elle ne fait aucune référence ni à sa compétence en grammaire ni à sa connaissance du vocabulaire français. Elle s'évalue plutôt en fonction de son accent, ignorant qu'il

n'existe pas qu'un seul accent en français, comme en anglais et dans bien d'autres langues dans le monde. Bryce est également affecté par cette idéologie d'« UN accent français » :

Bryce (Groupe B): [...] I also have low confidence. My French, I think my accent is not really French, like vocabulary and stuff, I forget a lot, and I don't understand sometimes.

Bryce aussi éprouve de l'insécurité linguistique en fonction de son accent qui « n'est pas vraiment français ». En outre, il exprime qu'il a de la difficulté à retenir les mots du vocabulaire en français parce qu'il a tendance à oublier et, parfois, il n'arrive pas à comprendre ce qui est émis en français. Des élèves comme Bryce et Paula se soucient trop de leur accent jusqu'à dévaloriser leur façon de parler la langue française, et cela le rend très difficile pour eux de se servir de ce qu'ils connaissent déjà en français pour interagir dans la langue avec les autres. Les perspectives de Victoria sur ce sujet ne sont pas différentes :

Victoria (Groupe C) : Yeah. Same thing here. I am not so confident in speaking French because I always feel like I don't have, like I'm not prepared enough to use it outside the classroom. I'm not really like able to speak French with confidence in, like, a real world kinda situation. Though, sometimes, I do feel pretty confident, but it depends. Like if I'm speaking with a French person. I know they're going to be judging me and trying to figure out my mistakes, but I have more confidence when I speak, say, with my teacher or my friends in the classroom, like for assignment or something. I don't really know, but I think I do speak well with my friends in the classroom. But not really with, like people who are outside, I mean like French people.

Pour Victoria, il s'agit d'un manque de confiance de parler français en dehors de la classe ou, selon elle, dans une situation réelle. Elle, comme les autres, se sent bien à l'aise à parler français avec son enseignante et ses camarades de classe — elle souligne qu'elle parle bien la langue avec ses amis en classe. Ses perspectives ainsi que celles des autres élèves déjà mentionnées plus haut correspondent bien aux résultats du sondage présentés dans les tableaux 17 et (surtout) 18. Pour elle, bien qu'elle n'ait pas explicitement indiqué comment cela se produit ou pourrait se produire, elle est certaine que des locuteurs natifs francophones vont juger son français et vont toujours chercher à relever ses fautes en français.

Alex (Groupe C) éprouve du même sentiment. Son propos ci-dessous nous donne plus de renseignement sur ce pressentiment dont éprouvent des élèves d'immersion. De plus, il attribue son manque de confiance de s'exprimer en français non seulement à cette conscience du jugement porté par les autres sur sa façon de parler, mais aussi à sa faible compétence en grammaire française et à sa faible maîtrise du vocabulaire français. Selon lui :

[...] I think for me, the confidence is not really there, you know, like you know your grammar is not good enough and you don't really always have the right words for some situations. I speak for myself you know, I'm not so confident to speak French, like normally. I mean, like when I, when we are in the classroom and we're doing some kind of group work or presentation with friends in the classroom, I'm kind of like comfortable to speak French with my friends when we have to because, you know, we're all French immersion students and learning together and we're not, you know, like we're not like judging each other's accent, grammar, yeah. But with others, like, say a French person, especially those who like kinda judge you with so many corrections or with this weird look that shows you're speaking bad French; with people like that, I always kinda feel somehow inferior, I mean my French, but I don't love that. But I sure would like to, like, you know, I mean, speak like French people so that I can speak more confidently. you know. Yeah, that's pretty much all I have to say for that question.

Alex explique qu'il n'a pas tout à fait la confiance de s'exprimer en français à cause de sa maîtrise insuffisante de la grammaire et parce qu'il n'a pas toujours le vocabulaire nécessaire pour communiquer en français dans certaines situations. Pourtant, il souligne qu'il se sent bien à l'aise de parler le français dans la salle de classe avec ses amis qui ne portent aucun jugement sur son accent ni sur sa grammaire. Cependant, il ne se sent pas bien à l'aise d'interagir en français avec des locuteurs natifs francophones par peur d'être mal jugé, d'être inondé de corrections et d'endurer des grimaces. De plus, il croit qu'il s'exprimera avec plus de confiance s'il arrive à parler comme les locuteurs francophones. De toute évidence, tout comme les autres, Alex ne valorise pas sa propre façon de parler la langue française et, par conséquent, affiche un sentiment d'insécurité linguistique.

Tout comme Alex, il y a d'autres élèves qui ont attribué leur manque de confiance à leur faible niveau de compétence en grammaire :

Ben (Groupe C) : Yeah. Well, you know, my grammar is not really that good. And I don't feel like I have been well prepared to use the language confidently because I don't really know much, you know. I feel like we didn't get a good foundation in grammar, and we don't get to do much of it in high school. All this makes it difficult for immersion students like me to speak confidently in French, especially outside of the classroom.

Ben semble parler non seulement pour lui-même, mais aussi pour d'autres élèves d'immersion comme lui quand il affirme que leur compétence fragile en ce qui a trait à la grammaire contribue énormément à leur confiance fragile de s'exprimer en français, surtout dans des contextes hors de la salle de classe. Selon lui, la grammaire n'est pas bien intégrée dans leurs activités au niveau secondaire. Liam partage le même avis :

Liam (Groupe B): [...] It's just like more of a beginner sort of level. I've been in it for a long time. It's just grammar and things like that. You don't want to ever say them wrong, because you want to make yourself sound advanced, but when you say things in the wrong order or you put the wrong ending, and you know something, it kind of lowers your confidence because you don't want to be messing those things up.

Liam, en objectivant que son niveau de maîtrise de la langue est comparable à celui d'un débutant, affirme que la grammaire constitue un défi de taille pour lui. L'insécurité linguistique chez cet élève découle du désir de s'exprimer parfaitement, de se montrer avancé dans la langue ou, autrement dit, de la peur de commettre des fautes de syntaxe. C'est pareil chez Lizzy :

Lizzy (Groupe D): Well, for me, I struggle a lot with grammar and tenses and stuff, and that kinda makes me feel like my French is not good enough. And sometimes, I struggle with remembering the right words in some circumstances. Yeah, for me, it's the grammar and vocabulary. My confidence is stronger when I know the right verbs and words to use. It makes me feel good, but when I don't, it really makes me feel a little less confident in French.

Lizzy explique que sa confiance de se servir de la langue est plus forte quand elle connaît les mots justes et les bons verbes nécessaires pour communiquer. Inversement, sa confiance s'affaiblit lorsqu'elle ne les connaît pas. Son défi dans cette dernière circonstance provoque chez elle le sentiment d'insuffisance en français — cela lui donne l'impression que son français n'est pas assez bon. Ce sentiment se manifeste également chez Clarke :

Clarke (Groupe D): [...] for me, I do not think I feel confident about my French, because my grammar and vocabulary are quite limited for some like real life situations. You know, the more

you master grammar and vocabulary in any language, the more confident you feel about yourself to use the language. For me, it's just grammar and words for certain situations.

Clarke affirme que sa connaissance de la grammaire et du vocabulaire français est limitée, notamment dans des situations réelles (nous supposons qu'il s'agit ici des contextes en dehors de la salle de classe ou de l'école) et que cela contribue à son manque de confiance en français. Selon lui, plus on maîtrise la grammaire et le vocabulaire dans n'importe quelle langue, plus on est confiant de s'en servir pour communiquer. Les points des élèves sur leur défi par rapport à la maîtrise de la grammaire et à la connaissance du vocabulaire français sont encore étayés par les points de vue des enseignants. Par exemple, Rose, enseignante au secondaire, atteste la véracité des énoncés des élèves concernant les difficultés de la grammaire et du vocabulaire français auxquelles ils font face :

They [students] feel verbs are a huge barrier for them. I also get comments that they didn't learn any grammar coming from elementary. So then having to hop in the high school where we expect to see some knowledge in grammar, it concerns them a lot because they don't have the skills, and because of that, they feel very hesitant to be speaking in front of the class. They don't want to read because they don't want to be ridiculed, so it makes them very hesitant overall with French.

Selon Rose (qui d'ailleurs, parle honnêtement pour les élèves), les élèves disent souvent qu'ils n'ont pas (vraiment ou du tout) travaillé la grammaire à l'élémentaire, un fait qui est difficile à comprendre, car nous croyons que l'enseignement en immersion est axé principalement sur deux éléments, à savoir l'enseignement du contenu et l'enseignement de la langue. Il s'agit de l'approche intégrée (Association canadienne des professionnels d'immersion, 2017 ; Lightbown, 2014 ; Lyster, 2016) qui combine l'enseignement de la langue et l'enseignement du contenu. Cette approche exige que les enseignants aident leurs élèves à saisir non seulement le contenu de la matière, mais aussi les aspects linguistiques de la langue française. Si les élèves se plaignent qu'ils n'ont pas appris la grammaire française à l'élémentaire ou qu'ils n'ont pas une bonne connaissance de la grammaire au point que cela empêche les apprenants de la langue à s'en servir pour

communiquer, ce serait peut-être parce que leurs enseignants ont trop dirigé l'attention des élèves vers le contenu de la matière au lieu de la varier entre ce dernier et les aspects linguistiques de la langue. Il va de soi que se concentrer trop ou uniquement sur l'enseignement du contenu de la matière n'aidera pas à réaliser les buts du programme, car la grammaire occupe une place indispensable dans l'enseignement du français langue seconde où elle permet « l'accès à une compétence de communication où se trouvent associées les structures grammaticales et les tâches communicatives » (Chiss, 2002, p. 137).

D'ailleurs, il y a certains enseignants qui croient que la grammaire française n'est pas nécessairement le défi majeur qui entrave la sécurité linguistique des élèves d'immersion française dans la province. Prenons par exemple les points de vue de Béatrice :

Béatrice : [...] pour moi, on peut s'exprimer à l'oral en français, en faisant des fautes en grammaire. Donc là, je dirais peut-être moins la grammaire et peut-être plutôt le vocabulaire. On a manqué les mots clés pour s'exprimer sur une variété de sujets, même quand on se retrouve à l'intérieur d'un, d'un cours, pas comme juste un cours d'immersion, mais aussi comme des cours d'un autre sujet, par exemple sciences, mathématiques, histoire. Là, le vocabulaire est différent. On a besoin d'un autre vocabulaire et peu importe si je fais des fautes au niveau de la grammaire, on peut se faire comprendre. Mais sans le vocabulaire, là, ça complique vraiment l'affaire. C'est là où on hésite, c'est là où on a besoin de penser. Donc au moins, à mon expérience, ce n'est pas nécessairement la grammaire qui empêche les élèves de s'exprimer à l'oral, mais c'est plutôt un manque de vocabulaire.

La remarque de Béatrice sur le degré de l'impact que pourrait avoir une compétence en grammaire moins forte sur la confiance de s'exprimer implique que les apprenants de la langue n'ont pas nécessairement besoin de maîtriser parfaitement la grammaire de la langue pour passer leurs messages en français tant que leur connaissance du vocabulaire est adéquate pour s'exprimer dans le contexte dans lequel ils doivent parler la langue. Pour elle, le défi réside principalement dans le manque du vocabulaire. Cette perspective est tout à fait raisonnable dans la mesure où, premièrement, elle ne décline pas l'importance de la grammaire dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde et, deuxièmement, elle semble déconstruire l'idéologie

de la perfection en grammaire, un but que plusieurs se donnent et qui, en même temps, leur constitue un empêchement majeur dès l'instant où ils pensent qu'ils n'arrivent pas facilement à l'atteindre. Au demeurant, il est clair que les enseignants ainsi que les élèves sont unanimement d'accord sur le fait que la conscience aiguë de la faible compétence dans la grammaire et du niveau moins parfait de leur connaissance du vocabulaire français (ce qui se dégrade par le manque d'occasions de pratiquer la langue à l'oral dans des contextes hors de l'école) fait partie des entraves majeures chez les élèves quant à leur confiance de s'exprimer en français. C'est pour cette raison qu'il faut prendre au sérieux les remarques de Pauline (enseignante à l'élémentaire et au secondaire) à ce sujet :

Comme je leur dis, je leur rappelle toujours, je pense que peut-être qu'on ne le leur rappelle pas si souvent : « Ecoute, tu es un apprenant de langue seconde. C'est normal que tu n'aies pas tout le vocabulaire, toutes les structures de phrase. C'est normal ! » Des fois, il y a des gens qui disent, « mais ils parlent mal en immersion ! ». Ce n'est pas qu'ils parlent mal, c'est qu'ils sont les apprenants de langue seconde. Ils sont tous de différents niveaux, selon leur habileté, leur temps permis pour pratiquer. On accepte les adultes qui ne parlent pas parfaitement le français lorsqu'ils commencent à devenir bilingues. C'est la même chose qu'on devrait faire à nos jeunes. Oui, il y a des structures de phrases qui se focalisent. Est-ce que ça, c'est la faute des élèves ou la faute de l'enseignement en général ? Et puis de s'assurer que certaines fautes comme les « j'ai a », les choses qui reviennent le plus souvent, qui peuvent des fois peut-être choquer un francophone ou un parlant de la langue française, parce que c'est assez de base. Mais si ça devient ancré, c'est une mauvaise habitude, tout simplement.

Comme nous avons déjà montré dans les extraits, plusieurs élèves se comparent aux locuteurs natifs francophones pour déterminer si leur français est bon ou non. Souvent, puisqu'il s'agit d'une comparaison naturellement mal placée et trompeuse, cela ne produit que des sentiments d'infériorité et d'insuffisance chez eux. Ils sont, par conséquent, facilement découragés de parler la langue dont ils ont déjà une connaissance beaucoup plus avancée que plusieurs personnes unilingues non francophones qui ne fréquentent pas (ou qui n'ont jamais fréquenté) une école d'immersion française. Il faut se rappeler que cette comparaison se fait souvent également par les autres, à savoir les enseignants, des locuteurs natifs francophones et d'autres personnes n'appartenant pas aux catégories déjà mentionnées ici. Tout cela, comme l'explique bien Pauline

plus haut, se produit parce que les élèves eux-mêmes oublient facilement qu'ils sont des apprenants de français langue seconde. Voilà pourquoi il revient à d'autres personnes (enseignants, parents, leaders en éducation, directions d'école, commissions scolaires) de leur rappeler, comme le fait Pauline, qu'ils sont des apprenants de la langue et que commettre des erreurs en essayant fait partie d'une riche expérience d'apprentissage. D'ailleurs, nous déduisons que Pauline, par sa question, n'impute pas la faute aux élèves ; pour elle, il nous semble, il en incombe à l'enseignement en général. Cela dit, Pauline affirme qu'il faut sensibiliser les élèves d'immersion française du fait qu'ils sont des apprenants du français langue seconde et qu'une maîtrise fragile de la grammaire et une connaissance moins élevée du vocabulaire ne sont pas de bonnes raisons pour s'empêcher de parler langue quand l'occasion de le faire leur est présentée. C'est exactement ce que nous remarquons chez Charlotte dont l'extrait des propos est présenté ci-dessous :

Généralement, quand mes élèves parlent français, il y en a qui sont évidemment timides, mais qui finissent par parler avec beaucoup d'encouragement de ma part et de la part de leurs camarades en classe parce que j'enseigne à mes élèves de s'encourager les uns les autres et je leur rappelle qu'ils sont comme de nouveaux enfants en français en train d'apprendre à marcher, à manger, à faire le vélo, et à faire toutes sortes de choses en français ! Je leur dis, je leur dis, par exemple qu'ils n'ont pas besoin de connaître tous les verbes ou tous les mots en français pour communiquer en français, et honnêtement, comme je leur dis souvent, et je le dis parce que je le vois, je leur dis souvent qu'ils ont assez de mots, assez d'expressions pour parler en français. Et, j'allais dire ça, dans ma classe, il n'y a pas de mauvais français. Souvent, je trouve que ça marche, ça encourage les élèves à faire des efforts pour parler en français en classe et ils le font avec plus de confiance, même avec des fautes de grammaire, et ça va. Je fais ça maintenant dans ma classe depuis plus de dix ans d'enseignement ici à Saskatoon et j'ai toujours de bons résultats à la fin de l'année [...]

Charlotte, tout comme Pauline, attire l'attention à l'importance de rappeler de temps en temps aux élèves qu'ils sont des apprenants de la langue qui ont beaucoup de chances d'amélioration, de perfectionnement, tant qu'ils continuent à pratiquer la langue. Elle est aussi de l'avis que les élèves n'ont pas besoin de maîtriser toutes les structures grammaticales du français avant de pouvoir s'en servir dans leur communication avec les autres. Si ce genre d'action et de paroles encourageantes est de plus en plus privilégié et propagé par les enseignants et d'autres acteurs importants en immersion française (et même aussi par des locuteurs natifs francophones à l'extérieur de

l'environnement scolaire), plus les élèves feront preuve d'une confiance plus élevée de parler français — le résultat qu'enregistre Charlotte auprès de ses élèves en est une preuve. Autrement dit, si les élèves comprennent qu'ils peuvent s'exprimer en français sans nécessairement avoir une connaissance parfaite de la grammaire ou du vocabulaire français, ils feront plus d'efforts, car la meilleure façon de s'améliorer dans la langue est de la parler. Les perspectives de Carlson sur ce point nous paraissent encore pertinentes à ce point :

[...] Je les encourage à parler ce français-là, parce que le plus important au moins, c'est s'exprimer et combattre cette insécurité-là. Et je pense que l'insécurité on élimine en s'exprimant. Plus tu t'exprimes, plus tu l'élimines. Mais se recroqueviller sur soi-même et être trop conscient de ses lacunes ne fait qu'amplifier cette insécurité. Donc il faut les laisser s'exprimer, même quand ils font des erreurs, même quand ils ajoutent des mots d'anglais ici et là, les laisser faire.

Pour Carlson, plus les élèves sont amenés à être moins conscients de leur faiblesse en ce qui a trait à la grammaire et au vocabulaire français, plus ils feront l'effort de parler la langue. Cela nous ramène encore sur l'importance de fournir d'amples occasions aux élèves (en classe et en dehors de la classe) de parler la langue tout en les encourageant et en les aidant à être moins conscients de leurs lacunes en grammaire et au vocabulaire de la langue.

À part les défis auxquels font face les élèves au niveau de la grammaire et du vocabulaire approprié pour des situations réelles, les élèves ont pareillement attribué leur insécurité linguistique au manque d'occasion de parler en français. Ci-dessous sont des extraits provenant des paroles de quelques élèves sur cette question :

Lucia (Groupe A) : [...] I don't find that I struggle to comprehend French, but sometimes I struggle to find words to use while speaking in French, and that's probably just because since so many of our classes are English now, we don't have as many chances to practise speaking in French.

Pour des élèves comme Lucia, le défi ne réside pas dans la compréhension. Pour Lucia, comprendre ce que les autres disent en français ne constitue aucun défi. Plutôt, le défi se manifeste au niveau de l'expression en français, car elle a du mal parfois à trouver et utiliser les mots nécessaires pour parler en français. Selon elle, les élèves, surtout au niveau secondaire, n'ont pas

assez d'opportunités pour pratiquer à s'exprimer en français parce que la plupart de leurs classes se font maintenant en anglais. Les points de vue de Joséphine sur ce sujet sont pareils à ceux de

Lucia :

Joséphine (Groupe A) : [...] I think, especially with the COVID gap, you really have to speak French for quite a while, and—I mean, we are a French immersion school. So, besides the French class that we have, a lot of the French teachers are super strict about us speaking French in the class. So, when we're with our friends, you don't really speak French. I think my confidence level definitely used to be higher because, in elementary school, you spoke it every day. It was like every class that you had, and now, I would say I'm still relatively confident in it, but I'm again struggling to find the right words to use, and I know what I'm trying to say, but I'm like, "Oh, I don't remember that word." I think a lot of it stems from the fact that we're not fully immersed in French anymore, as we were in elementary school, because we're not speaking French all the time. Also, I find it more difficult when you're looking for the right verb tense because you don't want to sound stupid [...]

Joséphine confirme les perspectives de Lucia à propos du manque d'occasion de parler la langue et comment cela influe sur leur confiance de s'exprimer en français. Elle confirme aussi le fait que la COVID-19 a empiré l'insécurité linguistique des élèves d'immersion française (Jourdan, 2020) dans la mesure où ils n'ont pas eu d'occasion pour parler la langue. De plus, elle souligne que les élèves d'immersion ne sont plus pleinement immergés dans la langue française — elle est de l'avis qu'ils étaient plus immergés dans la langue à l'élémentaire qu'ils le sont ces jours-ci au secondaire, car ils ne parlent plus souvent la langue comme ils le faisaient à l'élémentaire. En fait, elle affirme que sa confiance de parler en français était plus forte quand elle était à l'élémentaire. Elle exprime pareillement ses défis par rapport à la connaissance du vocabulaire français. D'ailleurs, d'autres élèves comme Clarke et Sheraton confirment le fait que la COVID-19 a eu un énorme impact sur leur confiance de s'exprimer en français :

Clarke (Groupe D) : O yeah, Covid did us really bad, man, and we kind of stopped speaking French for months. That was really tough. And yeah, I think there is more difficulty from the deficiency in grammar than vocabulary. I also realized that many of us struggle with speaking French after a year or so of online learning because of Covid.

Sheraton (Groupe D): Many of us, or maybe I should speak for myself, many of us don't really struggle with reading and understanding French or listening to understand. What students like me struggle with is speaking the language more often and getting used to doing that. Like during Covid,

we had pretty much no opportunity to speak French. So, yeah, the main thing I struggle with as a French immersion student is speaking the language and finding opportunities and people that will force me to use it.

Clarke confirme ce que les autres on dit par rapport aux difficultés auxquelles font face les élèves en grammaire — pour lui, le défi est de plus haute taille en grammaire qu'en vocabulaire. Sheraton confirme les points de vue de Lucia sur le fait que le défi ne réside pas dans la compréhension, mais dans l'expression. Selon Sheraton, beaucoup d'élèves d'immersion française n'ont pas vraiment de difficulté au niveau de la compréhension écrite ou de la compréhension orale ; la difficulté se trouve plutôt à l'expression orale. Le défi encore découle du manque d'occasion de parler la langue, voilà l'une des raisons pour lesquelles la COVID-19 a pu facilement envenimer l'insécurité linguistique chez la plupart des élèves — comme le soulignent Clarke et Sheraton, les élèves d'immersion n'ont pas eu de bonnes occasions pour parler français pendant plusieurs mois à cause de la COVID-19. Cela implique qu'il sera impossible de bien contrer ce sentiment d'insécurité linguistique chez les élèves si de maintes occasions ne leur sont pas présentées à l'école (à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe) pour parler la langue française. Quelques enseignants ont aussi fait le point sur l'impact de la COVID-19 sur la confiance des élèves de parler français. Par exemple, en parlant du manque de confiance chez les élèves, Carlson confirme que « [...] les deux années de COVID, non pas aidé du tout. Il y a un gros manque de confiance. » Théa confirme également ce propos quand elle énonce que :

Malheureusement je trouve que dans les deux dernières années, à cause du Covid, ils n'ont pas vraiment été exposés parce que c'était à la maison par eux-mêmes, ou c'était comme virtuel ou un jour à l'école, un jour pas d'école, et je trouve que leur niveau de français est vraiment descendu, même la compréhension. Comme quand ils jouent des vidéos, ils ont beaucoup de mal et il faut que je la joue à comme 75 % de la vitesse pour qu'ils puissent comprendre un peu mieux.

Selon Théa, la COVID-19 n'a pas seulement eu un impact négatif sur la confiance des élèves à parler français, mais aussi elle a eu des incidences défavorables sur leur niveau de compréhension orale en français.

4.5. Confiance de s'identifier comme bilingues

Les élèves d'immersion française ont tout le droit de s'identifier avec grande fierté et légitime comme des bilingues. Mais le niveau de la fierté de s'identifier ainsi dépend largement de son niveau de confiance dans les deux langues. Alors que les élèves sont fiers d'être considérés comme bilingues par les autres, quelques propos d'élèves nous permettent de conclure qu'ils ne sont pas tous confiants de se l'approprier, principalement pour la simple raison qu'ils ne maîtrisent pas bien le français comme ils (ou comme les autres) auraient voulu. Selon Rose (enseignante), les élèves « consider themselves slightly bilingual [...] ». Jeanette (enseignante) nous donne plus de renseignements sur ce sujet lorsqu'elle souligne que les élèves :

[...] aiment même l'idée d'être bilingues, mais ils ne sont pas tous vraiment convaincus qu'ils sont de vrais bilingues à cause des difficultés qu'ils ont en français dans certains aspects de la langue. Donc, je dirais qu'ils aiment la langue, mais la confiance manque souvent et affecte beaucoup de choses, comme parler toujours en français, comme la fierté et la confiance d'être bilingues.

Selon Jeanette, l'insécurité linguistique chez les élèves ne retentit pas uniquement sur leur confiance de s'exprimer en français, cela influe aussi sur leur confiance de s'identifier comme des bilingues parce qu'ils éprouvent de la difficulté dans certaines situations de communication où ils se sentent limités au niveau de la grammaire et du vocabulaire. C'est exactement ce qu'exprime une autre enseignante :

Charlotte : [...] Ce défi se montre plus compliqué avec l'accès facile à la langue dominante qui est l'anglais. Je pense que cela fait partie de ce qui affecte les élèves d'immersion ici. Tu vois, beaucoup d'entre eux, au moins les élèves que je connais, beaucoup d'entre eux ne se voit pas comme de vrais bilingues parce qu'ils pensent que pour être bilingues, ils pensent qu'ils doivent parler français comme ils parlent l'anglais qui est leur langue maternelle ou qui, pour beaucoup d'élèves, est la langue la plus parlée à la maison. Tu vois, ils ne sont pas fiers de s'appeler bilingues ouvertement parce que, pour eux, il faut parler comme des Francophones, sans faute de grammaire ou avec tous les mots en français, ce que je trouve intéressant. Mais je pense qu'ils devraient être très fier, non ? Oui, je pense qu'ils d'être fiers de ça. C'est dommage qu'ils ne le soient pas. Mais je trouve quand même que ça change quand les enseignants leur expliquent qu'ils sont des bilingues, je fais ça pour mes élèves et ça fonctionne pour la majorité de mes élèves. Oui, c'est tout, ils sont trop durs sur eux-mêmes [...]

Selon Charlotte, les élèves d'immersion ont « déjà tout un bagage linguistique riche pour communiquer » en français, mais se limitent souvent et n'utilisent pas la langue parce qu'ils s'évaluent selon les compétences des locuteurs natifs francophones. L'enseignante souligne que ce défi devient plus difficile à surmonter dans la mesure où les élèves le trouvent facile de retourner en anglais pour passer leur message. Pour elle, cet accès facile et toujours disponible pour les élèves fait que les élèves doutent de leur statut bilingue, surtout dès qu'ils n'arrivent pas à utiliser facilement la langue comme ils le font en anglais, encore oubliant qu'ils sont des apprenants du français langue seconde. Nous constatons, dans cet extrait, un appel solennel et implicite aux autres enseignants de rappeler à leurs élèves, de les aider à comprendre qu'ils sont de vrais bilingues et qu'ils n'ont pas besoin de connaître tous les éléments de la langue pour s'approprier le statut bilingue. Louis (enseignant) partage les mêmes perspectives sur ce sujet que voici :

[...] Ce sentiment fragilise aussi leur confiance de s'approprier cette, comment dirais-je, cette euh, cette identité de pouvoir parler deux langues, bilinguisme, c'est le mot que je cherchais. Oui, cette faible confiance en français rend moins fort leur fierté de se dire, ben, « nous sommes bilingues, nous sommes capables de comprendre, de lire, d'écrire et de parler en français », n'est-ce pas ça qui fait de vrai bilingue ? Mais je ne suis pas d'accord avec l'idée qu'il faut tout saisir dans deux langues pour être considérés comme bilingue. Moi, par exemple, je me considère bilingue, mais je ne suis pas parfait en anglais, et je dis ça souvent à mes élèves. Ça les aide énormément de savoir que leur enseignant aussi fait face à des défis linguistiques pareils [...]

Pour Louis, les élèves doivent comprendre qu'ils sont déjà bilingues pour la simple raison qu'ils sont capables de lire, comprendre, écrire et parler en français. La perspective de Louis sur ce sujet s'accorde bien à notre façon de voir le bilinguisme, un point que nous avons déjà souligné au début de cette thèse — pour nous, personne n'est parfaitement bilingue (Darbelnet, 1970 ; Grosjean, 1993). Pour cet enseignant, conformément à la position de Grosjean et celle de Darbelnet citées plus haut, les élèves devraient être fiers de s'approprier le statut bilingue dans la mesure où ils sont capables de produire des énoncés significatifs dans deux langues (français et anglais) et du seul fait qu'ils maîtrisent au moins une compétence linguistique (lire, écrire, parler, écouter) dans

une langue. De plus, cet enseignant, en se servant de lui comme un exemple parfait, divulgue ses défis en anglais qu'il est en train de maîtriser et que, malgré ses défis, il se considère fièrement bilingue. Les élèves, selon lui, méritent ce même droit.

Les enseignants ne sont pas les seuls à faire le point sur ce sujet. Les élèves en témoignent aussi. Par exemple, Paula (élève, Groupe B), en parlant du sujet du bilinguisme a expliqué que :

We are bilingual, but it doesn't really feel that way sometimes. I try to speak it or write, in those types of ways. I mean, you know, we like know that we're bilinguals, that some people consider us bilingual. We like it. It makes you feel good, like special, smart, you know, but when you sometimes struggle to speak correct French, it makes you feel kind of unqualified to see yourself that way, you know.

Bien que Paula affirme qu'ils sont bilingues, elle ajoute qu'ils ne se sentent pas toujours ainsi. Ce que nous constatons chez Paula et chez des élèves comme elle est que ce sentiment ne provient pas directement des facteurs externes hors de leur contrôle, mais cela découle du sentiment qu'ils ne maîtrisent pas bien la langue pour s'accorder ce statut de bilingues. Chloé (élève, Groupe B), en réagissant à ce que vient d'énoncer Paula, ajoute que :

Yes, I would agree. Technically, we are bilingual for the amount of time that we've been doing French, it's just like, when you're not able to fully speak it and when there's something that you can't communicate when you're trying to say in French, it just makes you feel like you aren't, or like you haven't learned enough to be bilingual.

De toute évidence, Chloé valide l'énoncé de Paula en émettant des doutes sur leur statut bilingue. Nous déduisons que pour ces élèves, être bilingue veut dire toujours parler les deux langues sans aucune erreur. Le sentiment de doute qu'ils ont par rapport à leur identité bilingue provient du fait qu'ils ne parlent pas « pleinement » la langue. Ils ont parfois même ce sentiment qu'ils n'ont pas assez appris pour s'identifier comme bilingues.

Toujours sur ce sujet, nous avons trouvé la conversation avec Emilie (élève, Groupe D) très marquante et révélatrice :

Emilie: You know, I want to be bilingual. And to be bilingual, I have to be able to speak both English and French perfectly well, you know, like French people. That's my goal you know, to be bilingual [...]

Interviewer: So, you think you're not bilingual already?

Emilie: Well, I don't know, not really sure. But I think I'm getting there.

Interviewer: No, you are bilingual already. Being bilingual doesn't mean you have to speak both languages perfectly well. When people speak French to you, when you read books in French, do you often understand?

Emilie: Most of the times, yeah.

Interviewer: And are you able to express yourself to pass a message to people in French?

Emilie: Yeah, most of the time.

Interviewer: Then, you're bilingual already.

Emilie: Oh my gosh, that makes a lot of sense! I have never thought about it that way. Thanks for that, oh my gosh, I'm bilingual!

Interviewer: Of course, you are!

Mixed Voices: That makes sense... I like how he explained the bilingual thing... That's really interesting... Yeah, it is...

Cette conversation nous a permis de confirmer ce que les enseignants et d'autres élèves ont énoncé plus haut sur ce sujet. Elle nous permet encore de déduire que plusieurs élèves en immersion française doutent de leur statut bilingue en dépit du fait qu'ils ont une habileté enviable dans les quatre compétences linguistiques en français, à savoir la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. La réaction positive d'Emilie et de ses camarades confirment ce qu'ont dit quelques enseignants plus haut sur le fait qu'il est nécessaire de sensibiliser les élèves au fait qu'ils ont assez de connaissance dans les deux langues pour s'approprier fièrement l'identité bilingue. Il y a même des enseignants qui les encouragent à se considérer comme francophone :

Rose: [...] I asked almost every year if they consider themselves like Fransaskois, and they always say, hands down, no, I can't. I was like you understand as a French-speaking person in Saskatchewan, you are Fransaskois, even though you weren't born into it. That is a part that they do not see themselves as that being part of their identity. I think they rather see themselves very much as Anglophones who have some ability to speak French.

Dans son propos, Rose nous montre qu'elle essaie de temps en temps de convaincre ses élèves qu'ils font partie de la francosaskoïsie (une communauté linguistique englobant des personnes d'expression française qui sont nées en Saskatchewan ou qui vivent actuellement dans la province), mais ils n'en sont pas convaincus. Malgré leur refus, il est édifiant de voir que certains enseignants encouragent leurs élèves à développer ce sentiment d'appartenance à la communauté linguistique francophone. Ce que nous déduisons de la perspective de Rose est que les enseignants ainsi que les acteurs importants du programme d'immersion française devraient mieux faire pour aider les élèves à se sentir plus à l'aise pour s'identifier comme des francophones ou au moins, comme des bilingues qu'ils sont déjà. Tout comme Rose, Carlson (enseignant) est de l'avis que les élèves d'immersion française devraient se considérer comme francophones :

Carlson: Et donc, lorsque je vois mes élèves se dire que si je ne parle pas comme un Québécois ou un Parisien, mon niveau de langue n'est pas adéquat ça, ça me fait mal. Cette question revient même. Définissez-moi un francophone et généralement, je commence par ça. Qu'est-ce qu'un francophone ? Et plusieurs fois, ils me disent un francophone, c'est quelqu'un qui parle français à la maison ou quelqu'un dont la langue primaire, la langue maternelle, est le français. Et là, de diverses manières, en leur posant des questions pièges, ils se rendent compte que leur définition ne vaut pas la peine. Si, par exemple, tu aménages en France avec ta famille pendant six ans à la maison, tu parles anglais, mais dans la rue, à la télévision, avec des amis tu es en France donc tu parles français. Au fil des années, ton niveau de français sera plus grand, plus élevé que ton niveau d'anglais. À ce niveau-là, tu diras que tu es anglophone ou francophone ? Et là, du coup, ils n'ont pas non plus de réponse. Et donc, moi, je donne une définition simple, un francophone, c'est simplement quelqu'un qui peut s'exprimer en français. Et des fois, on coupe court avec eux et on se dit OK, on est bilingue et donc c'est ça en fait. Essayez de commencer par cette base-là que vous êtes francophone, à la limite, vous êtes bilingue. La langue française vous appartient, vous ne l'empruntez pas, vous n'êtes pas en train de la voler ou de l'usurper.

Pour cet enseignant, la définition du francophone ne se limite pas aux personnes dont la langue française est la première langue ou la langue maternelle ; quiconque peut s'exprimer en français est déjà francophone. Il est de l'avis que les élèves d'immersion française méritent bien plus d'être dénommés des bilingues, car ils sont déjà membres importants de la communauté francophone, et ce, pour la bonne raison que ces élèves parlent français. Nous supposons que si plus d'enseignants partagent cette même perspective et s'ils/elles en font la promotion dans leurs

écoles, auprès de leurs élèves, plus d'élèves d'immersion parleraient la langue avec plus de confiance, vu qu'ils développeraient beaucoup de sentiment d'appartenance à la communauté francophone. Au fait, les points de vue de Jean (enseignant) nous permettent de comprendre que le degré de valorisation de la langue et le niveau de motivation pour l'apprendre sont fortement déterminés par le sentiment d'appartenance à la communauté qui la parle :

Jean : [...] il y a un aspect que nous devons beaucoup prendre en compte, l'aspect identitaire, parce que la vraie identité est prépondérante dans l'apprentissage d'une langue. Si l'enfant ne vise pas la langue pour appartenir à une communauté dont elle, dont il se reconnaît, c'est assez difficile que, au niveau personnel, ils sont engagés [...] Maintenant, se donner un but, un but dont l'enseignant en immersion doit commencer par donner un but à l'enfant. Ce but doit être l'appartenance à une communauté francophone qui est d'abord canadienne. Qui est d'abord peut être au niveau de la Saskatchewan et ensuite canadienne et ensuite mondiale. Donc, appartenir à cette grande communauté qui partage certaines valeurs, certaines valeurs qui sont parfois différentes de ceux, des valeurs de sa première langue. Mais qu'il trouve que ça va l'enrichir.

Jean explique ici qu'il y a un manque d'interaction avec, et un manque d'appartenance à, des communautés linguistiques francophones, et que ces manques contribuent énormément à l'insécurité linguistique des élèves en immersion française. Il est également de l'avis que les élèves d'immersion française devraient appartenir à une communauté linguistique francophone, car cela enrichira leur connaissance de même que leur valorisation de la langue. Tout compte fait, il est hors de doute que ce n'est pas trop faire de dire que les élèves d'immersion française dans la province ont le droit de s'approprier fièrement le statut bilingue et de même viser à faire activement partie de la communauté francophone dans la province.

L'analyse d'autres résultats de l'étude est présenté dans le prochain chapitre. Il s'agit des stratégies mises (ou qui peuvent être mises) en pratique pour renforcer la sécurité linguistique des élèves dans la province.

CHAPITRE 5 : STRATÉGIES POUR CONTRER L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE CHEZ LES ÉLÈVES

Alors qu'il est hors de doute que la Saskatchewan est une province où l'anglais demeure solidement la langue majoritaire et dominante, il est aussi bien attendu qu'une deuxième langue, comme le français langue seconde pour la plupart des élèves d'immersion française, peut être apprise en immersion dans un grand bain linguistique avec une attitude positive envers l'apprentissage de la langue cible (Krashen, 1982 ; Ortega, 2009). Autrement dit, la croyance que l'anglais est plus facile à apprendre et à utiliser découle des idéologies erronées de l'apprentissage d'une deuxième langue et, pour cette raison, nous croyons qu'il ne suffit pas comme raison pour empêcher un plein apprentissage et fructueux du français langue seconde chez les élèves d'immersion. Il nous incombe donc, au lieu de conclure que les écueils sont insurmontables, de chercher et de faire valoir des stratégies pouvant contribuer à la mitigation du sentiment d'insécurité linguistique chez les élèves. Grâce aux extraits provenant des élèves et des enseignants qui, d'ailleurs, connaissent mieux et vivent la situation, nous avons repéré quelques stratégies qui pourraient aider à réduire ce sentiment chez les élèves d'immersion française dans la province. Dans certains cas, ces stratégies sont déjà mises en pratique par quelques enseignants, dans d'autres cas, elles sont des suggestions. D'ailleurs, nous avons repéré plusieurs stratégies dans les résultats des sondages et dans les paroles des participants (enseignants et élèves), mais nous ne présentons dans cette partie que celles qui sont plus récurrentes et celles qui nous paraissent plus pertinentes.

Pourtant, avant de présenter ces stratégies, il importe de souligner rapidement que les élèves eux-mêmes semblent avoir leurs propres stratégies de se gérer lorsqu'ils éprouvent la difficulté à continuer une conversation en français. Il importe de prendre connaissance de ces façons afin de pouvoir encore mettre en pratique les meilleures stratégies pour les aider à cet égard.

Face à une situation d'interaction en français dans laquelle ils trouvent difficile de continuer la conversation dans la langue, la moitié des élèves disent qu'ils n'arrêtent jamais de parler alors qu'environ un quart indiquent qu'ils n'arrêtent guère de parler dans ce genre de circonstance (Tableau 34). Au lieu d'arrêter de parler dans de telles situation, ces élèves poursuivent souvent des conversations en anglais (Tableau 35).

Tableau 34. Fréquence de silence face à la difficulté de continuer des conversations en français

	N	%
Jamais	318	54,3 %
Rarement	158	27,0 %
Parfois	92	15,6 %
Souvent	14	2,4 %
Toujours	4	0,7 %
Total	586	100 %

Tableau 35. Fréquence de recours à l'anglais face à la difficulté de poursuivre des conversations en français

	N	%
Jamais	13	2,2 %
Rarement	57	9,7 %
Parfois	178	30,4 %
Souvent	296	50,5 %
Toujours	42	7,2 %
Total	586	100 %

De même, on trouve que beaucoup d'élèves qui ont participé au sondage se servent souvent de quelques mots ou expressions en anglais pour passer leur message lorsqu'ils ont de la difficulté à les exprimer en français. Dans cette circonstance, les élèves ne poursuivent pas toute la conversation en anglais, il ne se servent des mots/expressions en anglais que pour combler des lacunes vocabulaires ou grammaticales. Sur ce dernier point, un quart des élèves indiquent qu'ils ont parfois recours à cette stratégie alors qu'environ 1 élève sur 10 signalent qu'ils le font toujours. Il n'y a qu'environ 3 % des élèves qui indiquent qu'ils servent rarement des mots ou

expressions en anglais pour continuer les conversations et environ 2 % qui disent qu'ils ne le font jamais (Tableau 36).

Tableau 36. Fréquence d'utilisation de mot/expression en anglais face à la difficulté de continuer la conversation en français

	N	%
Jamais	13	2,2 %
Rarement	16	2,7 %
Parfois	150	25,6 %
Souvent	342	58,4 %
Toujours	65	11,1 %
Total	586	100 %

Pour le reste, environ 4 sur élèves sur 10 élèves expriment qu'ils demandent rarement le bon mot/la bonne expression à leurs interlocuteurs (enseignants ou d'autres personnes) alors qu'environ 2 élèves sur 10 disent qu'ils ne le font jamais. Environ un quart des élèves indiquent qu'ils font parfois ce genre de demande tandis qu'environ 1 élève sur 10 signalent qu'ils le font souvent. Moins de 1 % des élèves indiquent qu'ils le font toujours (Tableau 37, Tableau 38).

Tableau 37. Fréquence de recours à l'enseignant face à la difficulté de continuer la conversation en français

	N	%
Jamais	107	18,3 %
Rarement	243	41,5 %
Parfois	159	27,0 %
Souvent	69	11,8 %
Toujours	8	1,4 %
Total	586	100 %

Tableau 38. Fréquence de recours des élèves à leurs interlocuteurs face à la difficulté de continuer la conversation en français

	N	%
Jamais	119	20,3 %
Rarement	254	43,3 %
Parfois	141	24,1 %
Souvent	67	11,6 %
Toujours	4	0,7 %
Total	586	100 %

Pour aider les élèves à surmonter ce défi, les enseignants ne mettent pas tous les mêmes stratégies en pratique. En fait, les enseignants n'interviennent pas à la même fréquence quand leurs élèves éprouvent la difficulté de s'exprimer en français. Il y en a seulement 8,4 % qui expriment qu'ils interviennent toujours de façon directe et immédiate quand leurs élèves ont de la difficulté à s'exprimer en français (Tableau 39).

Tableau 39. Fréquence d'interventions des enseignants lors de la manifestation d'insécurité linguistique

	N	%
Toujours	9	8,4 %
Très souvent	7	6,5 %
Souvent	11	10,3 %
Parfois	26	24,3 %
Rarement	54	50,5 %
Total	107	100 %

Non seulement les enseignants n'interviennent pas tous à la même fréquence dans ce genre de situation, mais aussi ils n'interviennent pas de la même manière. Les réponses (sous forme de commentaires) de 43 enseignants sur leurs stratégies d'interventions très souvent mises en pratique lorsque leurs élèves montrent des signes d'insécurité linguistique permettent de tirer cette conclusion. Ces réponses sont regroupées et résumées selon les points communs dans le Tableau 40 ci-dessous. Elles montrent que beaucoup de ces enseignants préfèrent tout simplement écouter leurs élèves s'exprimer librement en français sans toujours intervenir immédiatement et directement pour les corriger, car, pour certains d'entre ces enseignants, cela peut nuire à la confiance des élèves. D'ailleurs, ce point correspond bien aux résultats présentés dans le Tableau 39 dans la mesure où cela montre que le nombre d'enseignants qui interviennent toujours de façon directe et immédiate n'est pas important. De plus, une grande majorité des enseignants disent qu'ils démontrent une bonne appréciation pour les efforts que font les élèves pour s'exprimer en français. Pour plusieurs de ces enseignants, la correction des fautes lors des

conversations devrait se faire après que les élèves ont fini de passer leurs messages et pas pendant qu'ils le font.

Tableau 40. Stratégies d'intervention mises en pratique par les enseignants lors de la manifestation d'insécurité linguistique

	N
Les enseignants qui écoutent tout simplement leurs élèves sans intervenir directement ou immédiatement pendant qu'un élève essaie de parler en français	16
Les enseignants qui ne savent quoi faire dans cette circonstance	1
Les enseignants qui encouragent leurs élèves à continuer d'essayer tout en montrant une appréciation de leurs efforts et de leur amélioration dans la langue	15
Les enseignants qui préfèrent écouter et corriger après	3
Les enseignants qui corrigent avec le bon mot et la bonne structure	5
Les enseignants qui encouragent leurs élèves de commencer en français et utiliser l'anglais s'ils ont de la difficulté à continuer en français	4
Les enseignants qui les aident à se sentir à l'aise par des réactions positives	6
Les enseignants qui croient qu'intervenir peut nuire à la confiance des élèves ou qui encouragent leurs élèves à passer leurs messages sans se soucier des fautes	5
Les enseignants qui se servent de la modélisation pour aider leurs élèves	1
Total	56

5.1. Création de plus d'occasions d'interaction en français

Parmi plusieurs stratégies qui ont été mentionnées dans les extraits des élèves et ceux des enseignants, nous avons remarqué que beaucoup d'accent est mis, par la majorité des participants, sur l'importance de fournir plus d'occasions de parler la langue aux élèves en classe et en dehors de la classe. Cela signifie pour nous que cette stratégie (qui pourrait être mise en pratique sous différentes formes en classe et en dehors de la classe) est à privilégier le plus pour affermir la confiance des élèves de s'exprimer en français. La recherche montre bien que les activités orales sont primordiales dans l'apprentissage de la langue seconde en immersion française (Tedick et Wesely, 2015). De plus, cela crédibilise les perspectives de Cousineau (2020) qui préconise une approche d'enseignement axée sur la « culture de l'oral [par laquelle les apprenants de la langue en immersion française] seront confiants et performants dans toutes les compétences orales »

(p. 13). Les stratégies présentées à travers les extraits ci-dessous sont celles proposées par les élèves/enseignants ou qui sont déjà mises en pratique par quelques enseignants dans la province.

Donc, sur ce point, nous débutons par cet extrait :

Sheraton: [...] Teachers should do more interactive activities with students in French immersion, so that we're not just reading and writing, there should be a lot of improvisations to help us like practise speaking French in real life kind of setting. If I'm a teacher, I would definitely do more of making my students try speaking the language in different situations, at least a couple of minutes a day, especially since we don't have so much access to French people here around us [...]

Pour Sheraton (Groupe D), qui a déjà mentionné que la plupart d'entre eux n'éprouvent pas vraiment de la difficulté en lecture et en compréhension, il faut faire beaucoup plus d'activités interactives en français qui inciteraient les élèves à être habitués et à se sentir plus à l'aise d'utiliser la langue dans différentes situations. D'autres élèves du même groupe sont bien d'accord avec Sheraton sur ce point :

Lizzy: [...] We should speak the language more often in class instead of doing just reading and writing all the time. And we could also like use what we just read or what we just wrote to do some kind of interactive lessons, or something like that, I don't know, but I guess you understand what I mean [...]

Cruz: [...] I was going to say that we need more activities to get us speaking French with each other in class because we don't really get to this; we just naturally speak English with each other. Yeah, we can do a lot from speaking to each other in French in class, and even outside the class. I guess that's not going to be easy though.

Clarke: [...] You remember how we used to try to use the language in some of our early elementary classes. That seems to have really changed over time [...]

Tout comme Sheraton, Lizzy, Cruz et Clarke sont du même avis qu'il faut créer plus de différentes occasions aux élèves de parler la langue entre eux en classe. Les élèves sont tous également d'accord qu'il faut travailler plus l'oral que l'écriture et la lecture. Cruz spécifie qu'il faut aussi viser à créer ce genre d'occasions d'interaction en dehors de la classe, ce qui pourrait impliquer dans des lieux comme à l'école (à l'extérieur de la salle de classe : récréations, assemblée, des sorties scolaires, etc.). Selon Clarke, ces occasions semblent diminuer au fur et à mesure qu'ils avancent dans leurs études — c'est-à-dire qu'elles sont plus fréquentes au niveau

élémentaire qu'au niveau secondaire. Liam (Groupe B) fait le même point sur ce sujet quand il énonce que : « Yes, I think how we feel about French now, really practising, speaking it, and using it orally would have been super helpful, like when we were younger, you are first learning the language, like new words, and things like that. It wasn't like it was perfect, but it was just way better than what we're experiencing now in high school. » Par ces paroles, nous déduisons que les activités interactives sont plus fréquemment faites à l'élémentaire qu'au secondaire. Avant de présenter d'autres extraits provenant des propos des élèves, nous aimerions ajouter que le point évoqué plus haut par les élèves sur la nécessité de faire plus des activités orales et de ne pas se limiter trop aux activités de lecture et d'écriture s'accorde bien avec ce que dit Danielle (enseignante) :

[J] e sais que comme enseignante, on a toute une période qui est consacrée pour la lecture, une période qui est consacrée pour l'écriture. On a besoin d'avoir une période pendant la journée qui est consacrée pour le langage oral, c'est-à-dire, une période même juste une quinzaine de minutes par jour.

Pour cette enseignante, il est important de créer, de façon intentionnelle, précise et méthodique, des périodes d'apprentissage qui visent principalement la production orale, l'interaction en français, ce qui pourrait être entre les élèves ou avec d'autres personnes (enseignants, visites, moniteur de langue, parmi d'autres). D'autres élèves ont émis les idées pareilles à celles présentées plus haut :

Bryce (Groupe B): It's speaking more and encouraging us to speak more French in class, and generally, I think we don't really speak a lot of French with our friends in class. I just speak a lot of English with my friends. I think if they encouraged us to speak French, maybe we would improve.

Victoria (Groupe C): [T]here should be like more opportunities to speak French in class because we don't often get that. Most of the times, I think we just do lots of writing and reading, which are good, but there should be more opportunities to practise speaking in French in class.

Ben (Groupe C): That's actually true. I completely agree with your second point there on having more opportunities to speak French in class. We don't really get that many opportunities to like speak French with each other as students, you know what I mean, right. I would create opportunities

for my students to speak French with each other and others in the classroom and outside the classroom as well.

Joséphine: Well, if I were a teacher, I would implement more discussions in French like some of our teachers are doing, you know. It's not like it's always, but they do way better in this area than many other teachers that we know. I mean, like, like, because in my past classes, it was always like writing most of the time, writing and reading, but not much talking, which is, I feel, where a lot of our insecurities are in French.

Les points de vue des élèves plus haut correspondent bien aux résultats du sondage affichés dans le Tableau 18 où la majorité des élèves ont indiqué qu'ils parlent rarement ou parfois français avec leurs camarades de classe et les résultats affichés dans le Tableau 15 où la grande majorité des enseignants ont signalé également que leurs élèves se parlent rarement ou parfois en français. Comme les autres, ces élèves mettent beaucoup d'accent sur la privilegisation des activités qui leur feront parler français avec les autres en classe et ailleurs. Un petit peu à la différence de ce que les autres ont dit sur ce sujet, le point de vue de Joséphine permet de savoir qu'il y a des enseignants qui créent des occasions de discussion en français en classe avec les élèves, pourtant son point de vue implique que cela ne se fait pas assez régulièrement bien que ces enseignants le fassent beaucoup plus fréquemment que d'autres enseignants qu'ils connaissent. Nous déduisons que Charlotte (enseignante) parle de ce genre de situation dans l'extrait que voici :

[M] ais ce que je remarque est que ces élèves deviennent souvent encore moins confiants de me parler en français une fois qu'ils ne sont plus dans ma classe. Quand ils ne sont plus dans ma classe, je les rencontre dans les couloirs à l'école, dehors pendant la récré, je leur parle en français et ils me répondent en anglais ! Je trouve ça vraiment décourageant parfois [...]

Cet extrait permet de confirmer le point de vue de Joséphine sur le fait que ce n'est pas tous les enseignants qui valorisent les activités orales dans leurs salles de classe et l'impact se manifeste sur la confiance de parler la langue chez les élèves. Comme nous le montrons plus loin dans les extraits des élèves, l'emploi de l'anglais par certains enseignants dans un cours de français réduit énormément les occasions de parler français en classe. D'ailleurs, Charlotte nous donne quelques idées de ce qu'elle fait en classe pour améliorer les compétences de ses élèves à l'oral :

Je fais beaucoup d'activités qui simulent la vie réelle, comme aller au marché acheter quelque chose, aller chez le médecin, manger avec la famille, et beaucoup d'autres idées comme ça. J'aime jouer avec ce genre de situations. C'est une sorte d'improvisation. Souvent, on pense que les élèves plus âgées n'ont pas besoin de ça, mais c'est bien incorrect [...]

Selon elle, l'une des raisons pour lesquelles des activités intéressantes à l'oral ne se font pas souvent, surtout au niveau secondaire, serait à cause de l'idée que certaines activités sont trop faciles ou inadéquates. Pour Charlotte, les activités qui font parler les élèves sont très importantes.

La position de Charlotte sur ce sujet n'est pas tout à fait surprenante, car pour elle :

[I]l faut valoriser toute activité qui fait parler les élèves, parler, parler, parler. Toute activité devrait aller jusqu'à faire parler les élèves. C'est bien possible. Il faut seulement bonne planification et bonne pratique [...] Il faut aussi donner des occasions aux élèves d'interagir avec des francophones ou au moins d'autres personnes en dehors de la salle de classe qui parlent bien la langue [...]

Si l'on suit les conseils de Charlotte ici, beaucoup plus d'activités à l'oral seront faites en classe d'immersion française. De plus, elle souligne que ce genre d'occasions ne devrait pas être limité en salle de classe, mais qu'il faut non moins trouver des occasions pareilles de parler la langue avec les locuteurs francophones et d'autres personnes à l'extérieur de la classe/l'école. Charlotte et Danielle ne sont pas les seules enseignantes à prescrire la valorisation des activités visant les compétences orales des élèves d'immersion français. En fait, plusieurs autres enseignants l'ont également mentionné, mais nous n'en présentons que quelques-uns ici — quelques autres seront présentés sous d'autres titres plus loin. Parmi ces autres points de vue, voyons celui de Bruce :

Évidemment, pour améliorer leur niveau, pour améliorer leur niveau de confiance, il faut augmenter les opportunités. J'ai travaillé beaucoup avant d'être enseignant dans les camps d'immersion pour adolescents, pour adultes. Et plus il y a d'expositions, plus d'opportunités dans un milieu structuré, mais dans un milieu structuré, mais non structuré aussi dans une salle de classe. Mais autre que les salles de classe, plus les résultats sont meilleurs. Et ça, ce gain-là est assez évident. Plus on est exposé à la culture, plus on est prêt, plus la langue est présentée de façon différente. Mais quelles seraient les mesures je mettrais en place ? Je tente, moi, ce serait de tenter d'augmenter le nombre d'opportunités pour travailler et d'interagir en français. Par exemple, lorsque l'on fait, lorsqu'on fait, on ne le fera pas cette année. Mais dans ce qu'on a fait, par exemple, les pâtisseries pour Noël, d'être dans la cuisine, de donner toutes les directives en français. Donc ces opportunités-là, on a la chance de les offrir lorsqu'on a des présentations culturelles sur la musique. Et parfois, je sais que c'est un peu cliché si on veut les cuillères et les ceintures fléchées, et tout ça, oui, mais en même temps, c'est interactif et ça permet à la fin, je pense, de découvrir un aspect différent [...]

L'avis de cet enseignant appuie bien ce que les autres ont dit sur le sujet. Pour lui, l'exposition à la langue et à la culture françaises est très importante. L'augmentation des occasions d'entendre et de surtout parler la langue est primordiale si le but est d'avoir des élèves qui s'expriment avec plus de confiance dans la langue. Alors que l'interaction avec les autres (à l'extérieur de la salle de classe) est indubitablement primordiale, mais — étant donné que les élèves n'ont pas toujours accès à ce genre d'occasions, la création de beaucoup d'opportunités de s'interagir en classe, comme le font Bruce, Charlotte et beaucoup d'autres enseignants, demeure le moyen fondamental et le plus efficace pour réduire l'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française.

Malgré tout ce qui est dit plus haut, les opportunités que pourraient avoir les élèves d'immersion française d'interagir en français dépendront de quelques facteurs dont certains sont présentés tout de suite ci-dessous dans cette partie et d'autres le sont dans d'autres sous-sections plus loin. Pour cette partie, les facteurs que les discours des élèves et ceux des enseignants nous ont permis de repérer comprennent la valorisation de la langue par les enseignants, l'engagement des enseignants qui parlent français, privilégier les activités pertinentes à la langue française en classe. L'un des extraits qui nous permettent de dégager ce facteur est celui de Greg (Groupe A) :

Greg: There is currently a shortage of French teachers on the school board. Well, not the school board, but just in schools in general right now. I feel like if we could, it would be better to hire teachers who have a really good understanding of French, whether they're Francophone or if they're just really good at French, because there have been times in my education when I didn't have a French teacher for French in Grade 8. I was in French immersion, but because my regular teacher went on Math leave, we ended up having an English teacher for half the year. So we didn't do French for the second half of eighth grade. I feel like not having enough teachers, like teachers that are really good at French, is kind of hindering our education.

Le manque d'enseignants formés pour enseigner en français et spécifiquement en immersion française demeure un défi (Ewart, 2009; Obadiah et Martin, 1995) pour les commissions scolaires comme le mentionne Greg. Comme nous le montre bien les paroles de Greg, ce manque a un impact immense sur le nombre d'occasions qu'ont les élèves d'immersion de communiquer dans la langue. Juste comme l'impact qu'a eu la COVID-19 sur les opportunités de s'interagir

pleinement en français, le manque d'enseignants qualifiés en immersion réduit énormément les occasions de parler en français dans la salle de classe, le seul endroit, plus ou moins, où les élèves ont la chance d'effectuer des communications en français — de l'entendre, de le parler. Jimmy (Groupe D) partage la même idée que Greg :

Jimmy: If I could, I would hire more teachers who have a really good understanding of the language and who can also teach students like us whose first language is not French. I feel that some teachers also struggle to speak French themselves. Teachers who are really good at the language, not like necessarily French people, but just good and confident about the language, teachers like that make learning French a lot easier for students like us.

Pour Jimmy aussi, il est important d'embaucher plus d'enseignants qui ont une bonne connaissance de la langue et qui sont confiants de la parler. D'ailleurs, pour lui, ce qui est important est d'avoir des enseignants qui serviront de modèles linguistiques (plus d'extraits sur ce dernier point seront présentés plus loin dans une autre sous-section) et, cela, peu importe s'ils sont des locuteurs natifs francophones ou des locuteurs non natifs francophones. Ce qui importe, pour des élèves comme lui, c'est d'avoir des enseignants qui leur fourniraient d'amples occasions d'améliorer leurs compétences à l'oral en français. À part ce défi du manque d'enseignants en immersion, les élèves ont aussi évoqué que des occasions de communiquer dans la langue diminue (dans certaines situations où parler français est requis) quand certains enseignants leur parlent en anglais :

Lola (Groupe C) : But the challenge sometimes is that some of our teachers speak English to us instead of French. I would definitely be a good example to my students by speaking French to them always, or at least, most of the times.

Julia (Groupe C): Yeah, that's true. That's true. I remember in my, when I was in Grade 11, I had this Quebec teacher who would always speak to us in English instead of French. Once in a while, he would speak French, especially with some of our friends who speak French at home or others who are like very good at speaking French. I felt I heard too much English from him that year, too much English for a French immersion class. We all liked him though because he kinda made our life easier by leaving us in our comfort zone, but in retrospect, I wouldn't rate him as a good French immersion teacher.

Dans les propos de Lola et Julia plus haut, nous remarquons qu'il s'agit des enseignants qui, malgré le fait qu'ils sont capables de parler français ou qu'ils sont même des locuteurs natifs francophones, choisissent de parler l'anglais avec les élèves. Selon Julia, bien que les élèves aient bien aimé leur enseignant qui parlait beaucoup l'anglais dans leur classe d'immersion française par le fait qu'il leur a rendu la vie facile (en parlant l'anglais dans lequel ils se sentent plus à l'aise pour des raisons bien évidentes), Julia ne le considère pas, enfin, comme un bon enseignant d'immersion française. D'ailleurs, parler beaucoup l'anglais dans une classe de français donnerait facilement lieu à faire des activités moins pertinentes à la langue française en classe, ce qui pourrait être l'une des raisons pour lesquelles Lucia (Groupe A) a dit que : « If I was to be on the school board, I would like to do something in French classes that's more related to French, because I find that lots of the things we do in our language classes are completely unrelated to the actual learning of the language, and so that takes away from our time to actually learn and progress in that language. » Autrement dit, toute activité faite dans une classe ou dans un cours de français qui ne vise pas à améliorer les compétences à l'oral en français pourrait contribuer à l'insécurité linguistique des élèves. Étant donné qu'il s'agit des élèves qui vivent dans un milieu majoritairement anglais, la situation se complique encore à l'instant où les enseignants qui sont capables de parler la langue ou (encore pire) qui sont des locuteurs natifs francophones choisissent de parler beaucoup plus, ou trop, l'anglais avec les élèves. Sur ce point, l'avis de Jeanette (enseignante) nous donne plus d'éclaircissement :

[...] Cela devient plus difficile quand ils ont des enseignants qui ne valorisent pas vraiment la langue pour les élèves d'immersion française. Les élèves aiment parler en anglais, alors il y a des enseignants qui vont juste dire, pas de façon explicite, mais qui vont juste dire, bon, on évite de parler en français. Comme ça, ce genre d'enseignants réussissent à nous produire des élèves paresseux qui vont avoir beaucoup de difficulté à suivre les cours en français au niveau secondaire. Aussi, cela donne l'impression aux élèves qu'on n'a pas besoin du français pour communiquer. Les élèves passent beaucoup d'années à l'école avec cette pensée et ça rend le travail très difficile pour nous qui enseignons au niveau secondaire. Donc, le facteur est que les élèves ne voient l'importance de parler français [...]

Selon Jeanette, les enseignants qui agissent de cette façon, qui choisissent de parler beaucoup l'anglais dans la classe avec leurs élèves, démontrent aux élèves non seulement qu'ils ne valorisent pas la langue, mais aussi que la langue n'est pas importante pour les élèves. Nous remarquons qu'il s'agit de plaire aux élèves au détriment de leur apprentissage en français. D'ailleurs, nous aimerions souligner rapidement que l'opinion de Jeanette, plus précisément son emploi du mot « paresseux » plus haut, nous permet de mieux comprendre Chantel lorsqu'elle a affirmé que « [...] je vais utiliser le mot paresseux. [I]ls sont paresseux en parlant, en écrivant, en s'exprimant en français. » Tout cela nous pourrait signifier que les élèves dont il s'agit dans ce contexte n'ont peut-être pas eu assez d'occasions de pratiquer à parler en français en classe.

Nous avons remarqué dans les extraits qu'une des meilleures façons de rendre les occasions d'interaction plus efficaces et fructueuses est d'assurer que les sujets de discussion s'alignent bien sur le goût et l'intérêt des élèves. Selon les résultats présentés dans le tableau 19, la plus grande majorité des élèves ne sont pas à l'aise à parler français lorsqu'il s'agit d'un sujet qui ne les intéresse pas. De plus, les résultats présentés dans le tableau 30 montrent que 40,4 % ne trouvent pas les activités faites en classe intéressantes ou amusantes. Ces résultats s'accordent bien aux perspectives des enseignants sur le sujet. Par exemple, selon Warren (enseignant) :

Je dirais que pour moi, le meilleur, la meilleure stratégie, c'est de donner des sujets qui les intéressent. [C]'est mieux qu'ils ont un sujet qu'ils aiment, pas un qui était donné à eux, des fois tu as besoin de faire ça. C'est ce qu'on a fait aujourd'hui. [S]i tu donnes les tâches qui intéressent les élèves, cela va leur donner plus de motivation qu'ils avaient avant. Comme si je donne des tâches d'écriture et je dis « tu dois écrire à propos de la Saskatchewan », peut-être il y a des élèves qui ne vont pas aimer cela, mais si je donne l'occasion de choisir le sujet sur lequel ils peuvent écrire, je pense que cela aide avec la motivation. Donc pour moi, c'est un sujet qui les intéresse et la préparation, comme l'enseignant aide les élèves à préparer avant de parler.

Pour lui, faire des activités qui impliquent les sujets qui intéressent les élèves rend l'apprentissage plus facile pour les élèves et les motive aussi à vouloir parler la langue. Pourtant, nous estimons qu'il y aurait certains sujets qui captent l'intérêt d'un groupe d'élèves, mais qui

pourraient ne pas intéresser d'autres groupes d'élèves. Dans ce cas, il incombe aux enseignants de mieux connaître leurs élèves pour déterminer les sujets qui les intéressent. Un autre enseignant nous exprime le même avis :

Patrick : [...] Et pour les élèves, on leur apprend seulement la langue et donc, ce n'est pas tout le monde qui est intéressé dans la langue. Donc s'ils n'ont pas d'intérêt aux langues, ils ne vont pas prendre l'intérêt aux cultures ou à tout ce qui appartient à cela. Donc pour moi, c'est vraiment important qu'on doit commencer à immerger nos élèves non seulement dans l'histoire et les nourritures et tout ça, mais dans la société. Aujourd'hui, qu'est-ce qui se passe dans le monde actuel, dans notre société actuelle, qui peut avoir un impact chez les élèves ? Qui sont les athlètes francophones aujourd'hui ? Il y en a dans la Ligue nationale de football, dans la Ligue nationale de hockey, il y a des joueurs de soccer français. Parce que ce sont les athlètes, les écrivains. Ce sont des personnes qui sont vivantes aujourd'hui dans notre société qui influencent nos élèves. Si on ne parle pas de ces personnes et de ces influences, alors ce n'est pas l'histoire. Ce n'est pas ce qui s'est passé au passé qui va forcer les élèves à vouloir parler français.

Pour cet enseignant, des sujets qui captent l'intérêt des élèves se trouveraient dans les actualités et pas seulement dans l'histoire ou dans les événements du passé. Pour lui, il s'agit de se servir des histoires des personnes et des choses qui exercent une bonne influence sur les élèves.

Cela correspond à ce que Carlson fait dans la classe avec ses élèves :

[...] De mon côté, je pense que les débats touchent tous ces réalisateurs d'apprentissage, tous ces indicateurs, les débats touchent ceux-là. Donc, même en matière de débat, j'ai une liste de débats et je leur demande de choisir eux-mêmes. C'est des débats qui touchent leurs centres d'intérêt. Du coup, ils ont le vocabulaire, ils ont la confiance et ça élimine l'insécurité et j'essaie de faire de nombreux débats au cours de l'année, au cours de la session, et ce sont eux qui sont aux manettes, ce sont eux qui dirigent, ce sont eux qui guident et je suis là à l'extérieur et je les vois faire. Donc les débats choisis par eux-mêmes, les thèmes aussi [...]

Les élèves de Carlson aiment beaucoup les débats et ils sont bien à l'aise de le faire. Il faut noter que cet enseignant choisit des sujets qui intéressent ses élèves et accorde aux élèves la liberté de les choisir eux-mêmes. Au surplus, non seulement cet enseignant donne la liberté de choisir les sujets de débat, mais aussi il leur donne la liberté de gérer les activités eux-mêmes. Pourtant, nous aimerions ajouter que tous les élèves d'immersion française n'auront pas toujours le vocabulaire pour faire ce genre de débat, car certains enseignants ont mentionné qu'ils fournissent souvent le vocabulaire à leurs élèves pour faciliter la discussion pendant certaines activités. Dans le but de

montrer qu'il n'y a pas qu'une seule façon de faire des activités qui intéressent les élèves, nous présentons un extrait d'une autre enseignante qui partage la même perspective que Warren, Patrick et d'autres enseignants non mentionnés plus haut qui valorisent ce genre d'activités :

Carla : [...] Aussi, j'ai une activité que j'appelle mini-prof. C'est une activité de lecture et de compréhension en français, parce qu'il y a aussi l'oral, mais il y a aussi la compréhension. La lecture en français et la compréhension française, mes élèves rencontrent beaucoup de difficultés avec cela. Alors, c'est une petite activité où j'ai de petits textes en français scannés avec des questions, et on utilise les images. On utilise le texte. On essaie de comprendre le petit mot dans le grand mot, c'est-à-dire la racine du mot, lire la phrase pour comprendre la signification du mot et cette activité est gérée par les élèves. C'est l'élève qui dirige, le mini-prof. C'est pour cela que je dis mini-prof, parce qu'ils ne sont pas encore professeurs, donc mini. À tour de rôle, il y a un élève qui va se mettre au tableau. Ils aiment bien ça. Ils connaissent les trois étapes : la lecture, les mots difficiles et les réponses aux questions. Ils aiment bien ce pouvoir de pouvoir enseigner la classe, montrer leur leadership aux amis de la classe. Pendant cette période-là, je vais les sentir plus motivés parce qu'ils ont le pouvoir de s'exprimer en français, mais aussi d'amener les autres à s'exprimer en français. Il y a donc cette activité-là que j'utilise de façon périodique. Il y a un élève qui passe chaque semaine pour diriger le mini-prof.

À travers cette activité que les élèves trouvent intéressante et dans laquelle ils sont bien impliqués (ce sont eux en fait qui gèrent l'activité à l'aide de l'enseignante), nous remarquons que Carla arrive à réaliser plusieurs buts qui touchent positivement non seulement la confiance de ses élèves de parler en français, mais aussi leurs compétences en compréhension écrite. Un autre extrait qui étaye bien ce que les autres enseignants ont énoncé plus haut est celui de Jeanette :

Je leur donne beaucoup de travail de présentation sur différents sujets courants et intéressants, et parfois je leur donne la liberté de choisir un sujet qui leur plaît. Cela aide beaucoup leur confiance aussi. Et avant de présenter devant la classe, je leur demande de pratiquer en petits groupes, de se poser des questions, de faire des discussions sur le sujet. Et j'entends souvent, ils le font en français et ils sont moins gênés comme ça.

Tout comme Patrick, Jeanette privilégie des présentations ou discussions sur des sujets courants et qu'ils intéressent bien les élèves. En outre, elle affirme que cette pratique incite les élèves à parler en français et à se sentir plus à l'aise de le faire. Nous estimons que si les élèves de Jeanette, Carla et Patrick (ou encore d'autres enseignants qui valorisent ce genre d'activités) ont participé dans le sondage, ils feraient partie des 59,6 % d'élèves qui ont confirmé que les activités faites en classe sont amusantes ou intéressantes (voir tableau 30). Au demeurant, tout cela nous

permet de conclure que, bien qu'il soit pertinent de créer plus d'occasions d'interaction en français pour les élèves, il est de première nécessité d'avoir des enseignants qui valorisent la langue française, qui la parlent fréquemment avec leurs élèves et qui impliquent leurs élèves dans des activités intéressantes et amusantes en français.

5.2. Réduire ou éviter des situations embarrassantes/stressantes pour les élèves

Les points de vue de plusieurs enseignants ont permis de comprendre que certaines situations d'apprentissage pourraient être embarrassantes ou stressantes pour les élèves, surtout ceux qui éprouvent déjà le sentiment d'insuffisance dans la langue. En guise d'illustration, les résultats du sondage présentés dans le tableau 23 nous montrent que beaucoup d'élèves d'immersion dans la province éprouvent de la gêne lorsque leurs enseignants leur pose directement des questions en classe, un fait qui est corroboré par les points de vue de Jeanette qui explique que « [...] pendant des cours, je n'aime pas appeler un élève soudainement juste comme ça à répondre à mes questions sauf si je suis très sûre que la réponse est facile pour eux et qu'ils sont capables de me donner des réponses correctes sans trop réfléchir. Je fais ça pour éviter des situations d'embarras parce que ce sont des ados, tu sais [...] » De cette perspective de Jeanette, on peut déduire que moins les élèves vivent des expériences embarrassantes dans la classe en français, moins ils éprouveront le sentiment d'insécurité linguistique, et leur confiance sera positivement influencée par des expériences enrichissantes et moins embarrassantes. Plusieurs enseignants ont démontré cette connaissance à travers leurs discours tout en dévoilant les stratégies qu'ils mettent en pratique pour réduire ou éviter des moments d'embarras chez leurs élèves. Ces stratégies consistent, entre autres choses, à donner aux élèves beaucoup de temps pour préparer et pratiquer leurs présentations, et à ne pas exiger aux élèves de faire des présentations devant toute la classe — il n'y en a qui demandent encore à leurs élèves de le faire devant toute la classe, pour différentes raisons, mais

ils donnent aussi beaucoup de temps et d'appui pour les aider à se sentir à l'aise avant et pendant leurs présentations. C'est en fait ce que nous remarquons dans les paroles de Chantel qui explique que :

La première chose que je vais faire, particulièrement s'ils ont une présentation, parce qu'on va faire des présentations dans la classe. Au lieu de le faire en grands groupes, je les mets dans des petits groupes. Alors ils présentent à seulement une dizaine, on va dire, d'élèves au lieu de toute la classe, mais 12^e année on a une grande présentation à la fin du cours d'études catholiques. Parce que c'est la dernière fois qu'ils vont être dans une cour d'école et tout catholique en école secondaire et là je les laisse pratiquer.

Chantel privilégie les présentations en petits groupes, mais, selon elle, les élèves en 12^e année les font devant un grand public à la fin de leurs études catholiques — il faut noter que, même à ces derniers, l'enseignante donne du temps pour pratiquer leurs présentations. Cette pratique est aussi mise en œuvre par Jeanette :

Moi, j'aime donner beaucoup de temps et ressources pour les aider à préparer ce qu'ils vont dire devant la classe. Ça, c'est pour les travaux qui exigent qu'ils passent devant la classe partager leurs idées. Mais là où c'est pas exigé de le faire devant la classe, je préfère qu'ils le fassent en petits groupes de comme, like, quatre à six, juste pour gérer leur niveau de confort et d'éviter le stress, tu comprends ? Les élèves aiment ça beaucoup aussi.

Non seulement cette enseignante donne beaucoup de temps à ses élèves dans ce genre de circonstances, mais aussi elle leur fournit des ressources dont ils ont besoin pour bien effectuer le travail. Son point de vue nous permet aussi de comprendre que les élèves sont plus à l'aise à parler la langue avec leurs amis en petits groupes au lieu de le faire devant toute la classe ou devant un grand public. Sur ce dernier point, Danielle spécifie qu'elle n'a « [...] jamais exigé à un élève de venir devant la classe pour parler sans que l'élève ait la chance de pratiquer ce qu'il devait dire devant la classe. J'ai fait de mon mieux pour éviter des situations où les élèves ne seront pas à l'aise ». Rose aussi nous fait part de comment elle met cette stratégie en pratique dans sa classe et sa façon de faire est bien pareille à celle des autres :

Rose: So, one of the things I do, particularly with oral speaking, is while I do have students who will ask to present at lunch, I make them bring people with them. So, in grade nine, I'll ask them to bring three students to come with them to see. Then in grade ten, I'll ask them to bring five; grade 11 have to bring ten. So then,

by grade 12, when they need 15, it's not worth for them coming at lunch, so they just learned to present it from the class to increase that capacity to try and help them get used to speaking. In fact, we do a lot of group presentations or presentations where they have to get up and try and speak. Even I've started doing video recording for them to make it work so that they're still having to practise speaking. You try and give them a lot of opportunities to practise and tell them it's okay to make mistakes; I'll help you out if you get stuck and just guide them through.

L'approche qu'adopte Rose est celle qui permet aux élèves de progresser dans leur capacité à parler français du plus petit nombre de public possible jusqu'au plus grand. La liberté qu'elle donne aussi aux élèves de choisir d'autres élèves qui feront partie de leur public est un bon moyen de mettre les élèves à l'aise dans la mesure où ce sont les élèves eux-mêmes qui choisissent les camarades de classe auprès desquels ils se sentent bien à l'aise de s'exprimer en français. De plus, ce qui est rarement fait par d'autres enseignants, elle donne aux élèves la liberté de faire leurs présentations pendant le diner, et tout cela dans le but d'aider les élèves à se sentir mieux à l'aise en français. À ceci s'ajoute le fait qu'elle va encore plus loin dans la mise en pratique de cette stratégie quand elle donne d'autres occasions aux élèves de pratiquer leurs discours en s'enregistrant. Comme pour la plupart des enseignants, Rose valorise beaucoup la stratégie qui consiste à créer et à donner plusieurs occasions aux élèves de pratiquer à s'exprimer en français tout en leur rappelant que c'est normal de commettre des erreurs en tant qu'apprenants du français langue seconde. Par ce dernier fait, cette enseignante fait preuve de bienveillance et d'encouragement envers les élèves, car il demeure qu'il leur faut beaucoup plus de pratiques et d'opportunités pour se perfectionner dans la langue. La position de Tyler (enseignant) tend à confirmer cette dernière affirmation :

Tyler : Par exemple, quand vous leur donnez un devoir, vous leur donnez du temps pour préparer pour une situation de communication orale. Il y a ce genre d'élèves-là qui ont vraiment besoin de ça. Ils ont suffisamment de temps pour être préparés pour ça. Mais, toujours ou c'est il y a des fois où certains d'entre eux manquent encore de confiance malgré le temps que vous leur donnez pour préparer. Mais, généralement, les élèves apprécient ce temps qu'on leur donne pour préparer ce qu'ils vont dire ou qu'ils vont présenter.

Cet enseignant confirme ce que d'autres enseignantes ont dit, toutefois, son propos nous permet de comprendre que cette stratégie n'effacerait pas complètement le sentiment d'insécurité linguistique chez tous les élèves. Selon lui, pour toute situation de communication orale, il est essentiel de leur donner beaucoup de temps pour préparer ce qu'ils vont dire. D'ailleurs, nous déduisons qu'il s'agit surtout des situations qui exigent de faire des présentations devant les autres ou d'extérioriser des opinions détaillées sur un sujet donné.

5.3. Enseignement de la grammaire et du vocabulaire français

Il est bien clair que la maîtrise de la grammaire et la connaissance du vocabulaire est un élément important dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue et que ces deux éléments constituent toujours un défi de taille pour les élèves d'immersion française (Chiss, 2002 ; Mandin, 2010 ; *Canadian Parents for French*, 2020). Dans leurs discours, quelques élèves ainsi que des enseignants ont souligné qu'il faut enseigner la grammaire et qu'il faut le faire de façon ludique — autrement dit, pour une meilleure expérience, il faut privilégier l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire dans différentes situations. Regardons premièrement des extraits des paroles de quelques élèves sur ce sujet :

Alex (Groupe C): Well, for me in elementary school I would teach a lot of grammar and even in high school, like these days we don't really get much grammar classes. It also depends on the teacher though. Some of them just give us texts that are too difficult for us to understand. And we're not, we're not very prepared to handle such, like difficult, complicated texts like that. So, I think I would definitely work more on that. Like give my students lots of opportunities to, to learn and master French grammar, you know.

Victoria (Groupe C): Yea. For me as well. I absolutely agree with the grammar thing [...]

Alex fait comprendre qu'ils ne font pas vraiment des activités de grammaire en classe. Il s'avère révélateur de voir que les élèves comme Alex (et Victoria qui exprime son accord sur les points d'Alex par rapport à la grammaire plus haut) ne se considèrent pas assez préparés pour lire certains ouvrages que les enseignants leur demandent de lire parce que les contenus (de grammaire et du vocabulaire) de ces textes se situent par-delà leur niveau de compétence en français. Nous

remarquons que même les élèves comprennent la place indispensable qu'occupent l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire dans la langue. Qui plus est, quelques enseignants ont confirmé le point d'Alex sur le fait que certains ouvrages qu'on leur demande de lire sont trop difficiles à saisir :

Carlson: Néanmoins, lorsqu'on donne un classique à un élève de neuvième, dixième, onzième année et c'est un français que même nous enseignants n'employons pas, il y a un problème. On a des ressources, des romans, des œuvres un peu plus contemporaines, touchant dans de nombreux cas, les mêmes thèmes qu'on devrait peut-être faire valoir. Une des raisons pour lesquelles on ne fait pas valoir ces ressources c'est parce qu'il y a un manque de moyens. Ça c'est une des raisons. Ce n'est pas toutes les écoles qui vont se permettre d'acheter le livre qui est sorti il y a quatre ans, il y a deux ans, non. Du coup, on a ce livre-là qu'on a depuis vingt ans. C'est un classique, mais les élèves, ils lisent et c'est à peine s'ils comprennent ce qu'on dit. Ils ont une idée vague de ce qu'on dit, mais ils sont perdus [...]

Pour les apprenants du français langue seconde, nous estimons que rien n'est si démotivant que d'être obligés de lire des textes dont la grammaire et le vocabulaire sont plus ou moins démodés et qui sont péniblement difficiles à saisir ou à apprendre. D'ailleurs, il faut noter que cet enseignant est francophone. Si, en tant que locuteur natif francophone et en tant qu'enseignant qui n'utilise pas le genre de français trouvé dans ces textes, il évoque ce problème, nous croyons qu'il est important de prendre cela au sérieux, car tant que les élèves font face à ce genre de ressources qui rendent leur apprentissage de la langue difficile, il sera toujours difficile, voire impossible, pour ces élèves d'avancer dans la langue et, par conséquent, il sera difficile pour eux de valoriser la langue. De plus, cet enseignant propose l'emploi des livres assez récents que les élèves trouvent plus faciles à aborder et qui piquent mieux leur intérêt. On aime lire quand on arrive à comprendre ce qu'on lit. À part Carlson, un autre enseignant exprime confirme la perspective d'Alex :

Patrick : Quand c'est facile à comprendre, ça rend la tâche facile pour le vouloir. Donc ils ont envie d'apprendre, quand ils comprennent. Mais la difficulté, ça vient quand les sujets sont un peu plus difficiles, quand les matériaux sont un peu plus au-delà de comprendre, ça se voit que ça devient beaucoup trop pour eux et ils perdent un peu l'espoir.

Selon Patrick, l'intérêt d'apprendre est fortement influencée par le niveau auquel les apprenants du français langue seconde dans le programme d'immersion saisissent les messages

dans les livres qu'on leur demande de lire et aussi dans les films qu'on les exige de visionner. Certainement, cela ne veut pas dire que les élèves comprendraient tous les mots ou toutes les formes grammaticales de tous les nouveaux ouvrages qu'on leur lire, mais il faut quand même que cette difficulté soit minime pour faciliter la compréhension et l'appréciation de la langue. La perte d'espoir dans son apprentissage d'une langue seconde, surtout dans ce contexte d'immersion française, constitue déjà une source d'interminable démotivation chez les élèves, surtout ceux qui sont naturellement et facilement gênés ou timides.

Tout comme Alex, Clarke (élève) exprime la nécessité d'enseigner la grammaire et le vocabulaire français :

Clarke (Groupe D) : [...] I think, like I mean, if I was a French immersion teacher, I will always teach grammar in fun ways to help my students master tenses. I think this will absolutely go a long way to increase our confidence to use the language [...] We were learning more new words through short plays, songs, and stuff like that, but we don't really get to learn through that anymore.

La grammaire française, aussi difficile qu'elle puisse paraître, peut être maîtrisée par les élèves en immersion française à un niveau où, au moins, ils sont capables de s'en servir pour exprimer leurs idées, opinions ou messages dans la langue. Clarke démontre une bonne connaissance du fait que la compétence en grammaire joue un rôle de base dans le développement de confiance de s'exprimer en français chez les apprenants. Pour lui, il faut enseigner la grammaire et le vocabulaire de façon intéressante aux élèves. Ce dernier point de Clarke est étayé par Jeanette (enseignante) qui énonce que :

[...] Je fais beaucoup d'activités de grammaire de base et de vocabulaire avec les élèves, surtout les élèves en neuvième année parce que je vois que la plupart d'entre eux ont soit oublié la grammaire ou ne la maîtrisent pas bien. Bien sûr, il y en a qui sont mieux que les autres dans la langue, dans la grammaire française. Mais ma suggestion pour d'autres enseignants c'est qu'il ne faut pas reléguer l'enseignement de la grammaire au second plan, en arrière. Non, c'est dangereux. Il faut trouver des façons pratiques et intéressantes pour enseigner cela aux élèves, peu importe leur niveau scolaire. C'est très important ! Et il faut utiliser ce qu'on apprend immédiatement dans des activités interactives, dans différentes situations qui leur permettent d'utiliser les mots et les verbes qu'ils viennent juste d'apprendre. C'est ça ma suggestion et mon conseil aux autres.

Jeanette nous démontre aussi que la grammaire est très importante pour rehausser le niveau de confiance des élèves. Non seulement elle met cette stratégie en pratique dans sa classe, mais aussi elle conseille fortement à d'autres enseignants d'incorporer l'enseignement de la grammaire dans leurs activités de langue de façon délibérée et de le faire de façon amusante et intéressantes pour les élèves comme le souhaiterait Clarke plus haut. Elle conseille également de se servir des mots ou des structures de grammaire appris immédiatement dans des activités interactives ; de cette façon, les mots du vocabulaire et les structures de verbes appris seront appliqués à, ou situés dans, un contexte relativement pertinent pour les élèves. Son conseil est tout à fait pareil à celui de Charlotte (enseignante) qui stipule qu'« [I] l faut promouvoir des activités qui enrichissent leur vocabulaire et leur compétence dans la grammaire pour ensuite utiliser ces mots et cette compétence à l'oral. Comme ça, on entend, on utilise ce qu'on a appris beaucoup de fois [...] » En définitive, tous ces propos permettent d'établir que l'enseignement de la grammaire est non seulement important pour affermir la confiance de s'exprimer en français, mais aussi que c'est possible de l'enseigner et de le faire de façon intéressante et amusante pour les élèves d'immersion.

5.4. Enseignants et élèves comme modèles linguistiques

Il va sans dire que le rôle que jouent les enseignants d'immersion dans le développement des élèves en français est vital et indispensable, surtout dans la mesure où ils sont les premiers modèles linguistiques pour les élèves. Effectivement, plusieurs enseignants ont émis leur accord sur cette perspective à travers leurs discours. Par exemple, Jean, qui a parlé le plus considérablement sur le fait que les enseignants d'immersion française sont les modèles linguistiques pour leurs élèves, nous explique que :

[... I] l faut être comme un coach linguistique qui doit l'accompagner pour lui donner confiance, pour lui assurer les mots nécessaires qui vont lui permettre d'avoir une fluidité, une fluidité linguistique [...] Tu vois, le fait est que l'enseignant est la clé de l'apprentissage de la langue pour l'enfant en immersion... parce que, ce que je remarque ici, parce que, cette confiance-là, c'est l'enseignant qui la leur transmet. C'est un peu

comme un coach. C'est exactement ce qu'un un coach fait, il fait des démonstrations, il montre comment je peux le fais. C'est même plus que motiver, c'est je vis et je fais. Faites comme moi. Je vis la langue. Faites comme moi.

Pour Jean, l'enseignant n'est pas seulement le modèle linguistique pour les élèves, mais il/elle est aussi « la clé de l'apprentissage de la langue ». Selon lui, c'est en fait l'enseignant qui inculque la confiance de s'exprimer en français, ce qui implique que si l'enseignant échoue dans son rôle de modèle linguistique pour ses élèves, il est fort probable que ces élèves ne soient pas confiants de parler la langue, un fait que nous avons déjà constaté dans les points de vue de quelques élèves dans la section précédente. Les propos de Jeanette (enseignante) permettent d'avoir une idée de l'impact de l'échec que peut engendrer le manque de bons modèles linguistiques dans le contexte d'immersion française, notamment dans celui situé dans un milieu anglo dominant. Elle explicite que :

Pour moi, je dirais que le plus gros défi, à part le fait que l'anglais est fort à Regina, le plus gros défi c'est la mauvaise pratique professionnelle et le niveau bas de la valorisation de la langue française de certains enseignants. Si nous avons des enseignants qui valorisent beaucoup le français et qui modélisent et encouragent les élèves à parler en français, nous aurons beaucoup plus de bons résultats. I mean, nous aurons beaucoup plus d'élèves qui parlent avec confiance.

Nous le trouvons intéressant que Jeanette affirme haut et fort que le défi le plus important est la façon dont certains enseignants enseignent la langue sans parler du manque d'une fière valorisation et explicite de la langue française qui se manifestent chez ces certains enseignants. Selon elle, plus d'élèves d'immersion française en Saskatchewan afficheront plus de confiance de parler français si plus d'enseignants font preuve de bons modèles linguistiques pour leurs élèves. Les propos de Bruce (enseignant) ci-dessous accrédite bien le point de vue de Jeanette énoncé plus haut :

[...] j'ai remarqué à maintes reprises des classes où aussitôt que... il y a certaines difficultés où l'enseignant passerait à l'anglais, par exemple, ou à des situations où les élèves parlent ouvertement ou répondent ouvertement en anglais, l'enseignant ne rectifie pas la situation. Ce genre de situations, là, évidemment, ça fait en sorte que l'enfant devient de moins en moins... premièrement, il n'est pas confiant. Il n'a pas la confiance vis-à-vis de son enseignant, car il ne voit pas l'enseignant faire l'effort, comme servir de modèle.

Bien que Bruce n'utilise pas l'expression « mauvaise pratique professionnelle » comme le fait Jeanette pour décrire la pratique langagière de certains enseignants, nous constatons qu'il émet presque le même avis que cette dernière. Au fait, nous voyons même que son point de vue est plus explicite du seul fait qu'il a « remarqué à maintes reprises » comment certains enseignants se tournent facilement et rapidement vers l'anglais pour communiquer avec leurs élèves ou comment ils laissent leurs élèves parler l'anglais. Pour Bruce, ce genre de pratique prive les élèves de l'occasion et du bénéfice de voir un bon modèle de la langue française en leurs enseignants et, par conséquent, ne produira que des élèves qui manquent la confiance de s'exprimer en français. Pourtant, il est important de noter qu'il y a certaines situations, selon quelques enseignants, où l'emploi de la langue anglaise serait moins interdit par des enseignants qui valorisent et qui font la promotion de la langue française auprès de leurs élèves. Nous citerons seulement l'extrait des propos de Danielle pour étayer ce point :

[H]onnêtement, dans une classe d'immersion, je n'ai pas trouvé une situation où j'ai dû parler anglais. J'avais même des situations quand j'étais dans la salle de classe, les élèves savaient que je parle en français, sauf que l'anglais, même la religion, quand j'étais avec ma propre salle de classe, je la faisais pour la plupart en français. Je sais que la religion, c'est en anglais, mais je peux traduire que les élèves m'ont compris. Si on avait un élève qui était vraiment blessé et l'élève n'était pas capable, avait trop d'anxiété, c'était la seule fois où j'ai changé en anglais. Les problèmes de comportement, j'étais toujours capable de le faire en français. S'il y avait des problèmes entre les amis, on le fait en français, mais les situations où un élève était vraiment blessé, et il n'avait pas accès à cette partie de son cerveau, à cause du fait qu'il y avait trop de quoi que ce soit qui se passe. C'était la seule fois quand j'ai utilisé la langue anglaise dans la salle de classe. J'utilise beaucoup mes mains, et si un élève n'a pas compris, j'essayais de dessiner quelque chose au tableau. Je ne suis pas une artiste. J'ai demandé aux autres élèves de m'aider à expliquer, parce que les élèves n'avaient pas le droit d'utiliser l'anglais non plus. Ils avaient une autre perception de comment expliquer quelque chose. Je leur ai dit qu'ils ne pouvaient pas utiliser les mots en anglais pour expliquer quelque chose. Ils étaient capables d'utiliser les mots qu'ils connaissaient déjà, d'expliquer quelque chose à un autre élève.

De toute évidence, Danielle est une enseignante qui valorise beaucoup la langue et qui veille à ce que la langue française soit toujours le seul moyen de communication dans sa classe. Pourtant, elle nous montre que, malgré sa détermination et sa discipline vis-à-vis de l'emploi du français en classe, il y a des moments où elle doit céder un peu à l'anglais pour aider l'élève. Selon elle, il s'agit des situations où un élève est blessé ou, nous supposons, des situations où un élève est

extrêmement perturbé par un incident — à noter encore qu'elle n'a pas pour habitude de toujours parler l'anglais ni d'encourager ces élèves à lui adresser la parole en anglais. Pour soutenir notre supposition dernièrement émise ci-dessus et pour rendre le point de vue de Danielle crédible, nous présentons un extrait de Théa, une autre enseignante qui valorisent beaucoup le français et son emploi dans sa classe. Tout comme Danielle, Théa n'a pas pour habitude de parler l'anglais dans sa classe et elle exige que ces élèves fournissent un effort pour en faire autant. Cela dit, elle n'insiste pas que les élèves parlent en français dans une situation où un élève est affolé d'un incident grave ou blessant. Dans ce genre de situation, Théa explique que : « [...] Oui, parfois, s'ils sont vraiment frustrés par quelque chose qui est arrivé, ils vont me dire à ce moment qu'ils ne peuvent pas dire le problème en français. Alors là, je leur dis : "OK, dis-le en anglais." Puis après je vais le dire en français, puis leur faire répéter. »

Selon ce qui précède, il y a des enseignants qui font preuve de modèles linguistiques pour leurs élèves dans la mesure où, au lieu d'avoir recours à l'anglais dans laquelle la majorité des élèves sont beaucoup plus à l'aise, eux aussi, ils s'engagent à parler constamment français avec leurs élèves en dépit du fait qu'eux/elles aussi ne maîtrisent pas parfaitement bien la langue, vu que la langue n'est ni leur langue maternelle ni leur première langue. Un des meilleurs exemples de ce fait est Béatrice qui nous explique que :

Point numéro un, je m'utilise comme exemple. Donc j'essaie de corriger quand moi je fais des fautes à l'oral. Je m'utilise souvent ou je fais référence au fait qu'on est tous des apprenants de la langue et qu'il y a un processus pour s'améliorer et pour être capable de s'améliorer à l'oral. En français, on doit parler à l'oral en français, comme c'est la seule manière de s'améliorer. Je ne peux pas lire en français, je ne peux pas écrire en français pour m'améliorer à l'oral. Je dois parler et je dois faire des fautes. Donc moi aussi, quand je parle en salle de classe, je le fais pas souvent par exprès, mais juste parce que moi aussi, c'est de ma deuxième langue. Je vais faire des fautes et je vais en avoir besoin de reculer, faire la correction et ensuite continuer. Donc quand je fais cela. J'explique ce que j'avais fait de mal à l'oral et j'essaie de leur dire, surtout quand on apprend. Donc ça, c'est une chose. Je m'utilise en exemple parce que moi aussi j'étais dans leur position d'élève en immersion [...]

Quand cette enseignante dit qu'elle se sert d'elle-même comme exemple pour ses élèves, cela signifie pour nous qu'elle est un excellent modèle pour ces élèves pour la bonne raison qu'elle

donne l'occasion de voir en elle une enseignante qui a appris la langue en immersion française comme eux et qui ne cesse de faire des efforts pour parler la langue en classe avec ses élèves, contrairement au cas de certains enseignants (dont a parlé Bruce plus haut) qui ne font pas l'effort de parler français avec leurs élèves. De plus, elle fait preuve d'un excellent modèle pour les élèves dès lors qu'elle démontre aux élèves que la meilleure façon de s'améliorer dans la langue, à l'oral, est de la parler et que commettre des erreurs est normal, car cela fait partie de l'apprentissage d'une langue seconde. Le fait qu'elle s'autocorrige devant les élèves tout en leur explicitant qu'elle est aussi apprenante de la langue comme eux pourrait se considérer comme une des qualités incontournables d'un bon modèle linguistique dont a besoin les élèves d'immersion française, de ce fait qu'elle démontre aux élèves qu'on peut bien, en tant qu'apprenants de la langue en immersion, s'exprimer en français et qu'on n'a pas besoin de tout maîtriser pour pouvoir le faire. Parmi d'autres, il y a aussi Alvine, une enseignante qui a également fait ses études élémentaire et secondaire en immersion française, qui fait preuve du genre de modèle linguistique dont ont besoin les élèves d'immersion. Son avis ci-bas nous permet de comprendre que les élèves ont besoin des enseignants comme elle pour leur rappeler que c'est en prenant des risques pour parler la langue qu'ils deviendront plus confiants de l'utiliser :

Puisque je suis allée à l'école élémentaire en immersion, j'essaie d'utiliser beaucoup les exemples de ma vie dans tous mes sujets, que ce soit le français, les mathématiques, les religions. J'essaie de m'utiliser comme exemple, de leur montrer que j'étais comme vous, je n'ai pas voulu parler le français quand j'étais jeune. Mes professeurs ont essayé d'utiliser les franco-dollars pour encourager la langue française, mais ça ne fonctionne que si on essaie. En utilisant mes expériences, c'est une façon pour moi de les encourager, de leur dire qu'il faut prendre des risques, juste comme moi, je ne parle pas le français parfait, je fais parfois des erreurs, mais je le parle quand même encore comme toujours dans ma classe. Je leur dis souvent qu'il faut toujours parler français, personne ne va se moquer de vous, parce que tout le monde comme nous se sent de la même façon. Mais il faut prendre des risques pour augmenter la confiance en français et enlever ce sentiment d'insécurité [...]

Dans le but de ne pas donner l'impression que ce cas est particulier aux enseignants d'immersion non natifs francophones et qui ont poursuivi leurs études élémentaires et secondaires

en immersion française, nous avons jugé nécessaire de présenter ci-dessous un extrait des propos de Benita, une enseignante dont la langue maternelle est le français :

[...] Comme le fait de faire des erreurs, c'est normal et comme j'essaie de montrer un peu les différents accents qui existent partout au monde. Comme on écoute les accents du Québec, les accents de la France, les accents de l'Afrique, les accents du Canada. Afin de montrer le fait que même si on prend un accent, on pourrait dire français comme cela ne devrait pas avoir d'importance. Même s'ils font des erreurs, je raconte mon histoire même. Comme je suis fransaskoise et comme j'ai vécu au Québec pendant une année pour mes études et tout le monde, là-bas, pensait que je suis anglophone à cause de mon accent. Puis, je pense que certainement, cette histoire personnelle aide les élèves parce qu'ils disent souvent, comme ils apprécient mon accent, le fait que je suis fransaskoise et ils disent que j'ai un bon français. Ils le pensent, mais les personnes au Québec ne le pensaient pas.

Les paroles de Benita permettent de déterminer que l'une des qualités d'un enseignant qui est un modèle linguistique est qu'il/elle aide les élèves à comprendre qu'il n'y pas qu'une seule façon de parler la langue. Il s'agit ici de la déconstruction des effets négatifs de la norme linguistique qui empêchent plusieurs apprenants du français (en contexte d'immersion française et hors du contexte d'immersion) d'avancer dans leur apprentissage et leur pratique de la langue une fois que ceux-ci n'arrivent pas à parler une variété particulière de la langue, surtout celle qui est survalorisée (voir chapitre 2, norme linguistique). Nous remarquons dans l'extrait, notamment dans la partie où l'enseignante explicite que les élèves apprécient son accent et disent qu'elle a « un bon français », que les élèves valorisent certains accents et certaines variétés du français plus que les autres. Alors, la stratégie (d'exposer les élèves aux différents accents de la langue) mise en pratique par cette enseignante est primordiale pour aider les élèves non seulement à avoir une meilleure vision, mais aussi à réduire l'insécurité linguistique qui découle du sentiment d'échec de ne pas pouvoir parler une variété particulière du français ou exactement comme certains locuteurs natifs francophones. Nous remarquons également que cette enseignante rappelle à ses élèves que c'est normal de commettre des erreurs en essayant de parler la langue. De plus, tout comme d'autres enseignants qui le font, elle se sert d'elle-même comme exemple pour ses élèves, pour leur faire comprendre que, bien qu'elle soit locutrice native francophone et bien qu'elle parle bien la langue, il existe des

personnes qui ne jugent pas favorablement sa façon de parler, ce qui n'est du tout encourageant, comme nous nous l'ont montré déjà les élèves dans leurs discours. Notons en passant que tous les locuteurs francophones d'origine québécoise ou d'autres parties du monde ne se comportent pas ainsi envers des apprenants ou d'autres locuteurs de la langue qui n'appartiennent pas à leur communauté linguistique. L'extrait des propos de Bryan nous permet d'étayer ce point de vue :

A lot of the time when I was communicating in Quebec, I was always encouraged by the locals, or I don't want to say applauded, but maybe complimented for the degree to which my accent sounded, or the fact that I could communicate so well, right? Those things were always positive comments I had never heard once from anyone that was like, "Oh, you should stick to English, buddy, because that's what you're good at," or something ridiculous like that, right? There was always encouragement coming from the local people there.

L'expérience positive de Bryan montre qu'il y a des locuteurs natifs francophones qui non seulement apprécient la façon dont d'autres personnes (les anglophones ou apprenants de la langue par exemple), mais aussi les encouragent. Inversement, son point de vue sous-tend non moins que le genre de commentaires positifs que lui adressaient les locuteurs de cette communauté linguistique francophone n'est pas commun.

Au reste, pour mieux comprendre encore l'importance d'avoir de bons modèles linguistiques dans les salles de classes, dans les écoles d'immersion française, nous aimerions présenter un autre extrait des paroles de Jean que nous estimons très pertinent :

Je pense qu'il y a juste un seul mot clé, c'est le coaching. Ne jamais lâcher le fait d'assister ou d'accompagner un enfant qui va apprendre la langue, parce qu'il a besoin de quelqu'un qui... pour apprendre cette langue, et cette première personne-là, c'est d'abord l'enseignant. C'est d'abord plus l'enseignant même que son camarade de classe. C'est là où c'est le défi de l'enseignant d'immersion, c'est d'être capable dans une classe, de développer au moins une interaction avec tous les élèves de manière à ce qu'ils puissent optimiser dans ces interactions-là, des occasions de parler la langue et de l'exercer selon les compétences que le programme de la Saskatchewan attend d'eux. Oui, parce que l'enseignant est vraiment, comme on le dit, est un coach. Quand on dit un coach, c'est comme c'est pas le coach qui va jouer dans le jeu, ce n'est pas le coach qui, qui, qui, qui développe les compétences. Non. Le coach est là pour organiser. Le coach est quand même un préparateur. Et l'enseignant, dans cette responsabilité-là, doit jouer un double rôle. Second rôle d'accompagnateur, également ce rôle, n'est-ce pas d'incubateur. Incubateur, pourquoi? Parce que l'enseignant peut amener les élèves à créer des choses entre eux qui les amènent à parler français.

Dans cet extrait, Jean insiste que l'enseignant d'immersion joue deux rôles : 1. le rôle d'accompagnateur pour les apprenants du français langue seconde en immersion ; 2. le rôle

d'incubateur dans la mesure où il est présent pour aider les élèves à réaliser des buts linguistiques qui affermieraient leur confiance de communiquer oralement en français. D'autres enseignants ont aussi souligné le même point. Louis nous fait savoir que « [s] i les élèves ont un enseignant qui aime la langue, qui est passionné de la langue, qui, hum, qui, qui les encourage à faire des activités intéressantes. Ça peut changer, ça peut changer les choses. Là, l'attitude des élèves devient plus positive. » Son point de vue renforce encore le fait que les enseignants, par leurs attitudes envers la langue et par leurs pratiques langagières et professionnelles, peuvent indubitablement influencer l'attitude de leurs élèves envers la langue française et peuvent, corollairement, atténuer ou amplifier l'intensité du sentiment d'insécurité linguistique chez les élèves.

Comme l'indique le titre, les enseignants ne sont pas les seules personnes auxquelles les élèves pourraient se référer comme modèles linguistiques dans leurs parcours en français. Les discours des enseignants permettent de comprendre qu'on peut se servir également de certains élèves comme modèles linguistiques pour les autres élèves. Selon Alvine (enseignante), « [m] ême si on a juste deux ou trois élèves qui ont la confiance de parler en français, même s'ils font des fautes, ça peut encourager les autres élèves aussi [...] » Autrement dit, la présence ainsi que les efforts de quelques élèves qui s'expriment en français avec confiance peut avoir un impact positif sur d'autres élèves d'autant plus que cela permet à ces derniers de voir que leurs enseignants ne sont pas les seuls qui parlent la langue et que leurs camarades qui font beaucoup d'efforts pour utiliser la langue sont aussi des apprenants non natifs francophones comme eux. Un enseignant, en explicitant qu'il se considère comme un modèle linguistique pour ses élèves, nous déclare que, lui aussi, il met cette stratégie en pratique dans sa classe :

Thierry : D'abord, j'essaie de, en fonction de ce qu'on est en train de faire en classe, d'enrichir leur vocabulaire. À travers de nouveaux mots, du contexte et tout ça. Ensuite, je fais toujours des modèles. Moi-même, je suis un modèle et je dois toujours l'être, tu comprends ? Oui, mais je préfère surtout choisir un élève en classe aussi, qui se sent plus à l'aise, qui est plus avancé là-dedans, qui sert de modèle aux autres

camarades. Une fois qu'ils ont un modèle, ils ont un peu une idée de ce qu'il faut faire, de comment on peut le faire, ils sont un peu plus motivés à se lancer, car ils ont tous les outils nécessaires.

À part les activités qui enrichissent la connaissance du vocabulaire et d'autres stratégies qu'il met en pratique pour augmenter la confiance de ses élèves en français, cet enseignant affirme qu'il doit toujours agir en modèles linguistiques pour ses élèves. Il va encore plus loin dans sa philosophie d'enseignement pour divulguer qu'il est encore mieux de se servir des élèves qui sont plus à l'aise dans la langue comme modèles linguistiques pour les autres. Comme nous avons déjà montré à travers les discours des élèves, les élèves sont généralement beaucoup plus à l'aise à parler la langue avec leurs camarades de classe. Cela implique que s'ils ont plus d'occasions de parler la langue entre eux en classe (surtout avec l'aide des autres qui sont plus confiants à l'oral en français), leur confiance de parler la langue avec les autres sera beaucoup moins fragile, car ils auront déjà pris beaucoup plus l'habitude d'interagir dans la langue. C'est ce genre d'opportunités que donne Danielle à ses élèves. Elle aussi nous fait comprendre l'importance d'avoir des élèves qui servent de modèles linguistiques pour leurs camarades de classe :

[...] Quand on avait le but de juste parler, j'ai mis les élèves dans les groupes, il y avait plusieurs niveaux de compétences. On avait quelqu'un qui est un peu plus fort, qui était au milieu, et un élève qui a besoin de pratiquer un peu plus. Comme ça, les élèves peuvent tous apprendre des uns des autres, même ceux qui comprennent bien comment utiliser sa langue, de faire penser à comment ils peuvent expliquer quelque chose pour les plus jeunes à l'élève qui a un peu plus de problèmes à parler, où la langue orale n'est pas si facile. Le fait qu'ils peuvent entendre que quelqu'un d'autre les aide aussi [...]

Dans sa mise en œuvre de cette stratégie, nous constatons que tous les élèves en bénéficient, peu importe leurs niveaux de compétence à l'oral. De plus, la façon dont elle regroupe les élèves pour ces activités à l'oral permet aux élèves d'interagir avec leurs camarades qui sont plus confiants dans la langue — si elle met tous les élèves qui sont plus forts à l'oral dans le même groupe, d'autres élèves manqueront cette opportunité essentielle. Au demeurant, il est clair que, à part d'autres personnes (enseignants, locuteurs francophones, etc.) qui peuvent jouer le rôle de modèles linguistiques dans la classe d'immersion française, il existe des élèves en immersion qui

sont capables de le faire pour leurs camarades et, plus important encore, il est important que les enseignants s'en servent dans leurs classes pour aider d'autres élèves à être plus confiants de parler en français.

5.5. Propos et gestes positifs/encourageants

De toute évidence, plusieurs élèves rencontrent beaucoup de difficulté dans leur apprentissage et utilisation du français. Pour cette raison, il est important que les enseignants fassent preuve de bons soutiens pour leurs élèves à travers leurs propos et actions en classe. Les discours des enseignants permettent de comprendre que cette stratégie est indispensable. Par exemple, Louis explique que :

[...] Moi, je dois avouer, je ne fais pas beaucoup d'activités interactives avec mes élèves, mais je les encourage souvent pour dire qu'ils n'ont pas besoin d'être parfaits pour utiliser la langue et qu'ils sont des apprenants, et pas des francophones. Aussi, je fais beaucoup d'activités de vocabulaire et de grammaire pour les aider, mais je pense que ce qui est plus important c'est de faire des activités interactives en classe.

En mettant en évidence l'importance de faire des activités interactives dans la classe et le fait qu'il fait beaucoup d'activités de grammaire et du vocabulaire, cet enseignant montre qu'il est de même primordial d'encourager les élèves, de leur rappeler qu'ils sont des apprenants du français langue seconde et qu'ils n'ont pas besoin de tout maîtriser pour pouvoir s'en servir à l'oral. Les avis de Paula, une élève (Groupe B), s'accordent bien à ce que Louis dit sur ce sujet :

I would say our teacher actually does this really well. It's just that you make sure that everyone knows it's okay to be, like, not a very good French speaker, and she knows that all it is, is you're here to improve your French, but not necessarily to become a very fluent French speaker who would go anywhere to speak it. So, I think that would really help, like, if I was a teacher, that would really help my students.

Paula n'est pas la seule à souligner l'importance de ce genre d'encouragement. Alors qu'elle évoque l'importance de se montrer compréhensif, en tant qu'enseignant, envers les apprenants du français langue seconde d'immersion tout en les encourageant à faire de leur mieux à l'oral, d'autres élèves ont partagé quelques bons exemples de la manifestation de ce genre

d'encouragement de la part de leurs enseignants. Un de ces bons exemples est celui de Paula présenté ci-dessous :

[...] Besides, some people are more patient than others when you're speaking in French with them. I have had teachers who would be like, oui, oui, oui, and talk back to me every now and then to show that I'm making sense. With such people, you know, you are really encouraged to keep on speaking French, because they make you feel comfortable, you know, like you know you're making sense to someone in French [...]

Selon Paula, lorsqu'un apprenant d'une langue seconde, comme les élèves d'immersion française, saisit que son interlocuteur l'écoute attentivement et qu'il se concentre sur son message plutôt que de juger sa façon de parler ou d'évaluer ses erreurs, il est encouragé à parler la langue, à faire plus d'efforts parce que l'attitude de l'autre le met à l'aise. Un autre extrait des propos de Louis, enseignant, correspond parfaitement à ce que dit Paula :

Il faut le dire, la plupart d'entre eux ne se sentent pas du tout toujours à l'aise, mais avec les encouragements ça peut changer avec le temps dépendamment des stratégies d'enseignement en classe. Tu vois, et puis, quand on les regarde dans les yeux pour leur montrer que non, non, non, je t'écoute, tu fais sens ce que tu dis. Là, ça, ça motive un peu, surtout ceux qui sont prêts à apprendre.

De plus, il y a des enseignants qui donnent des récompenses à leurs élèves pour apprécier leurs efforts en matière de l'emploi du français à l'oral en classe. Selon Patrick (enseignant) :

[I] l faut ajouter des prix, des inventives ou quoi que ce soit pour plus ou moins pour encourager les élèves qui font l'effort à l'oral. Je n'aime pas le mot, mais c'est le mot que je vais utiliser, mais on doit les « forcer » par de bonnes stratégies et récompenses, pour les encourager à parler en français quand c'est dans une structure qui n'est pas supervisée, ou bien dans une période donnée, dans un sujet spécifique.

Alors, pour lui, les récompenses sont nécessaires pour encourager les élèves à parler la langue. Toutefois, la façon de partager ces récompenses peut varier d'un enseignant à l'autre. Par exemple, dans l'extrait plus bas, Théa donne une idée de ce qu'elle fait pour récompense :

Je les encourage à parler [...] Et quand je vois des groupes qui ont fait tout en français, je leur donne des bonbons. Des choses comme ça à la fin. Même les grands, ils aiment les bonbons, alors ils savent que je les écoute. J'ignore pas ce qu'ils sont en train de dire en anglais. Puis quand ils sont seulement en anglais, je vais me mettre à côté d'eux, puis croiser mes bras, puis attendre qu'ils parlent français. Puis ils me regardent, puis ils doivent changer [...]

Nous remarquons que pour encourager ses élèves à parler français, elle prête attention à leurs conversations pour s'assurer qu'ils le font en français et là où quelques élèves le font en anglais, elle ne les punit pas, plutôt elle utilise des gestes. Nous pourrions dire qu'elle se sert du renforcement positif, comme le fait Carla qui, en parlant de ce sujet, a souligné qu'elle « préfère le renforcement positif » à la punition. Pour donner une idée de ce que certains élèves en pensent, nous présentons un extrait du point de vue de Chloé (Groupe B) :

I would say, like a lot of encouraging, instead of punishing, but like, I mean, in a sense, yeah, it's punishing, sort of [...] It's like, like, I've had teachers who were like, if you spoke English in class, you get marks taken off of your final grade. Teachers who, when they hear English, your grade goes down. That's hard when you're not fully understanding, or not able to say what you're trying to say in French, and then having marks taken off just because you weren't understanding.

Selon Chloé, enlever des notes quand un élève parle anglais est une sorte de punition et cela est non seulement décourageant pour les élèves qui se trouvent dans cette situation, mais aussi cela montre que l'enseignant n'est pas compatissant. Malheureusement, nous n'avons pas demandé à cette élève pour mieux comprendre le contexte dont elle parle pour savoir s'il s'agit d'un travail de présentation, travail de groupe, réponse à des questions, contribution à une discussion, ou juste pendant des conversations ordinaires en classe. C'est pareillement le cas pour le point de vue de Benita (enseignante) qui a utilisé le mot « punition » dans son énoncé sur la nécessité d'encourager les élèves à parler français :

Benita : Là, pour mes autres cours, j'essaye vraiment de ne pas trop punir quand ils parlent l'anglais et je sais que c'est un peu l'opposé parce qu'on veut davantage encourager le français. Puis chaque fois qu'ils parlent anglais, on dit que non, parle français, parle français, mais là, comme avec mes élèves au moins, mais sont des adolescents. Ils veulent se révéler quand même, mais de les pousser à faire quelque chose qu'ils ne veulent vraiment pas faire tout et qu'ils n'apprécient pas. Enfin, juste renforcer le fait qu'ils n'aiment pas la langue alors j'essaye de ne pas trop décourager l'anglais, mais d'encourager le français, si c'est une façon. Si vous comprenez.

Puisqu'elle n'a pas mentionné qu'elle enlève des notes quand les élèves parlent anglais — elle a seulement mentionné qu'elle insiste beaucoup que ses élèves parlent français en classe — nous ne sommes pas en mesure de définir ce que « trop punir » veut dire. Pourtant, un regard

critique sur l'extrait plus haut, surtout la dernière partie, nous permet d'établir qu'elle ne donne pas des « punitions » qui déclencheront un mauvais sentiment envers la langue chez les élèves. Le point sur la « punition » des élèves lorsqu'ils parlent anglais dans une classe de français nous rappelle les points de vue de Bryan, un enseignant qui est complètement contre l'interdiction de l'emploi de l'anglais en classe ou la limitation au français dans la classe d'immersion. Il est de l'avis qu'il faut plutôt viser à aider les élèves à valoriser les deux langues (anglais et français) et à les considérer comme deux outils de communication dont ils pourraient se servir à tout moment selon le contexte. Il a parlé considérablement sur ce sujet. Voici ci-dessous un extrait de son propos sur le sujet :

I try and govern my classes as openly as possible in terms of trying to use both languages. I find that it serves no one any purpose to try and limit themselves to one. It's like having two tools for the job, and you can get the job done twice as fast, but for some reason, you're only using one tool. To that end, I try and challenge students at the same time to not be solely reliant on their native or most comfortable language, which is often English. What I will sometimes do is, if I notice that a student is often responding in English, or often just raising their hand to answer a question in English, I will try and prompt the same thing that they've said, but I'll say the first few words of what they've said in French for them, and then they might get the hint and say, "Oh, okay, I can continue in French here. I know what I'm saying," and then I will always say to any student that's like, "Can I say this in English," or "est-ce que je peux le dire en anglais ?" and then I say, "essayer de commencer en français," right? If it's just an expression they're missing, right? Or they're not able to finish off what they've thought up in their head before it all needs to come out. I don't see why that should be limited to just being spoken in French, right? [...]

Dans son propos, nous constatons que lui aussi, comme d'autres enseignants qui ont participé à l'entrevue, il valorise le français et encourage fortement ses élèves à le parler en classe. Pourtant, dans sa classe, il n'est pas interdit aux élèves de parler d'autres langues. Selon lui, limiter les élèves complètement à une langue dans la classe peut s'avérer préjudiciable et contre-productif, notamment dans une situation d'apprentissage où l'élève n'a pas le droit d'exprimer ses idées en classe à moins qu'il le fasse en français. De plus, nous déduisons que sa pratique à cet égard aiderait beaucoup d'élèves à se sentir plus à l'aise à parler français, car, au lieu de les empêcher de se servir l'anglais, il les laisse faire et puis les redirige vers le français. De cette façon, il réussit à montrer qu'il valorise ce que l'élève a à dire tout en lui donnant l'occasion de le dire en français. Sa façon

de faire s'aligne bien avec l'énonciation de Benita selon laquelle il faut plutôt passer le temps à encourager l'emploi du français en classe au lieu de trop décourager l'emploi de l'anglais dans la classe. Somme toute, comme l'ont mentionné les élèves et les enseignants, apprendre la langue en immersion française et, encore plus importante, la pratiquer à l'oral ne sont pas toujours faciles pour les jeunes de ce programme. Il incombe donc surtout aux enseignants de faire d'encourager ces apprenants par leurs paroles et gestes, et d'éviter toute pratique professionnelle ou langagière qui pourrait encore nuire à la confiance et au vouloir des élèves en matière de leur compétence à l'oral en français.

5.6. Perspectives sur le rôle des programmes d'études

Pour mieux comprendre des facteurs qui contribuent à l'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion en Saskatchewan, nous avons demandé aux enseignants d'exprimer leurs opinions sur le fait que les programmes d'études de la province permettent bien d'aider les élèves à parler en français avec confiance. La plupart des enseignants (66,4 %) se montrent indifférents par rapport à ce fait. Plusieurs autres (17,8 %) signalent qu'ils ne sont pas d'accord avec ce fait, alors que quelques autres enseignants (12,1 %) indiquent d'accord avec ce fait. Très peu nombreux (2,8 %) sont les autres qui signalent d'être tout à fait d'accord. Moins de 1 % des enseignants indiquent qu'ils ne sont pas du tout d'accord avec le fait que les programmes d'études de la province permettent bien d'aider les élèves à parler en français avec confiance (Tableau 41).

Tableau 41. Niveau d'accord sur l'efficacité des programmes d'études par rapport à l'insécurité linguistique

	N	%
Tout à fait d'accord	3	2,8 %
D'accord	13	12,1 %
Ni d'accord ni pas d'accord	71	66,4 %
Pas d'accord	19	17,8 %
Pas du tout d'accord	1	0,9 %
Total	107	100 %

Les réponses fournies sous forme de commentaires par 19 enseignants à la dernière question du sondage font la lumière sur les réponses sur les programmes d'études plus haut. Dans la dernière question, il s'agit de ce que les enseignants pensent de l'impact du curriculum sur la confiance des élèves de s'exprimer en français — cette question vise à enregistrer les points de vue des enseignants (surtout ceux qui ont indiqué qu'ils ne sont pas d'accord avec le fait énoncé plus haut par rapport au Tableau 41) sur ce qu'il faudrait ajouter aux programmes d'étude pour réduire l'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française dans la province. Alors que certains enseignants soulignent que l'insécurité linguistique à laquelle font face les élèves d'immersion ne découle pas de l'insuffisance des programmes d'étude, quelques autres enseignants sont de l'avis que ces programmes d'étude, bien qu'ils soient assez riches, ne valorisent pas vraiment l'enseignement de la grammaire et ne fournissent pas de bonnes occasions aux élèves de s'interagir en français dans la salle de classe. Pourtant, pour ce dernier point, un enseignant souligne que « les programmes d'études ne sont pas le vrai problème. Le vrai problème c'est la pratique de l'oral en classe et c'est la responsabilité des enseignants de gérer tout ça ».

Avant de conclure cette partie, nous estimons très utile de présenter une réponse (à cette dernière question) d'un enseignant qui nous paraît très intéressante parce que selon cet enseignante :

L'insécurité linguistique chez les élèves vient de quelque place assez subconscient. Dès qu'ils sont au niveau secondaire pour le français, je vois cette insécurité immédiatement. Souvent, un élève croit que l'anglais est la langue la plus facile à utiliser, alors il l'utilise par défaut. C'est assez clair aussi que si un élève ne sait pas comment construire une phrase ou pensée critique complètement en français, ils ne trouvent pas le mérite en le disant du tout. Pour moi, non seulement comme enseignant, mais aussi un élève de [la commission scolaire], c'était FORTEMENT encouragé de parler français jusqu'au point que les réponses ou contributions en anglais était souvent rejeté ou même ignorés, ce qui donne l'élève l'idée que ce qu'ils ont à dire n'est pas valorisée. Ils continuent sur un chemin croyant que leurs pensées et contributions ont aucune valeur s'ils ne sont pas communiqués en français, ce qui contribue au cycle d'insécurité parce que l'élève n'a pas le chance d'utiliser les deux langues pour s'exprimer. Nous devons considérer le fait que c'est un programme d'immersion et non pas un programme totalement plongé dans le français. Les stratégies d'utiliser les deux langues, une pour approfondir les compétences et l'autre pour combler les lacunes entre les mots/expressions françaises. S'ils développent le courage et la confiance

d'essayer la langue sans savoir plusieurs termes en français, cette confiance pourrait traduire à l'effort de s'améliorer pendant plusieurs stades de l'apprentissage et croissance.

Puisque cet enseignant n'évoque pas que le curriculum a un impact négatif sur la sécurité linguistique chez élèves d'immersion française, on peut déduire qu'il est de l'avis que l'insécurité linguistique est un phénomène qui est absolument provoqué par un facteur interne, vu qu'il souligne que c'est subconscient de se sentir dévalorisé par rapport au français. Pourtant, dans le cadre de cette étude, beaucoup influencée par la théorie de la sociolinguistique pour le changement, ce sont plutôt les discours des autres autour des apprenants de français et des idéologies transmises de génération en génération qui font que les jeunes se pensent incompetents (Roy, 2010). De plus, cet enseignant est de l'avis que l'anglais est le plus facile à utiliser chez les élèves d'immersion française et ses pratiques d'enseignement en français semblent être bien influencées par ses propos. Il faut souligner qu'une deuxième langue, tout comme la première, pourrait être apprise en immersion dans un grand bain linguistique, avec une attitude positive envers l'apprentissage de cette langue (Krashen, 1982 ; Ortega, 2009).

La croyance que l'anglais est le plus facile à utiliser découle des idéologies erronées de l'apprentissage d'une deuxième langue (Roy, 2020). En outre, il faut souligner que cet enseignant nous fait comprendre qu'empêcher les élèves d'avoir recours à l'anglais pour partager leurs idées, surtout lorsqu'ils n'arrivent pas à le faire en français, ne fait que nuire encore à leur confiance. Pour cet enseignant, il s'agit de la valorisation de la langue des élèves et de l'ouverture à une vision bilingue du bilinguisme.

D'ailleurs, cet extrait montre également que les pratiques langagières de certains enseignants sont fortement basées sur leurs propres expériences vécues et sur leurs propres perceptions plutôt que sur la réalité à laquelle font face les élèves aujourd'hui (Roy, 2020). Ces pratiques langagières

peuvent avoir des impacts négatifs ou positifs sur la confiance des élèves en fonction de la nature des expériences et perceptions en question.

Tout compte fait, à partir des réponses des enseignants à cette dernière question sur les éléments à ajouter aux programmes d'étude pour réduire l'insécurité linguistique chez les élèves, nous avons dégagé les points suivants qui ne sont pas tout à fait nouveaux ou différents de tout ce qui précède, car, en fait, ils sont déjà évoqués dans les discours des élèves et ceux des enseignants :

- i. Mettre l'accent sur l'acquisition des structures de phrases qui facilitent la communication orale.
- ii. Travailler régulièrement et explicitement la grammaire française en classe de façon créative, ludique et interactive.
- iii. Faire régulièrement des activités qui nécessitent de parler en français.
- iv. Fournir des ressources plus engageantes qui correspondent aux goûts et aux besoins des élèves au lieu de leur faire lire des ouvrages classiques dont le niveau du français est trop avancé pour les élèves.
- v. Encourager l'emploi des deux langues (français et anglais) en classe pour combler les lacunes entre les mots/expressions françaises. L'enseignante qui a évoqué ce point est de l'avis que ce n'est pas la meilleure stratégie de faire taire aux élèves quand ils ont recours à l'anglais pour exprimer leurs idées et quand ils n'ont pas les mots en français dans la classe de français. Pour lui/elle, cette stratégie est mauvaise et peut vouloir dire que les idées des élèves ne sont importantes que lorsque celles-ci sont communiquées seulement en français.

Dans le prochain chapitre, un résumé des résultats exposés dans ce chapitre et le chapitre qui le précède sera présenté avant d'avancer nos arguments et nos recommandations.

CHAPITRE 6 : CONCLUSION

6.1. Résumé des résultats de l'étude

Pour rappel, les objectifs de notre étude consistent à : i. mieux saisir la manière dont l'insécurité linguistique est vécue chez les élèves d'immersion française en Saskatchewan ainsi que les facteurs qui en sont responsables ; ii. décrire les différentes manifestations de l'insécurité linguistique en immersion française en Saskatchewan ; iii. déterminer les impacts du phénomène sur l'enseignement/apprentissage du français langue seconde en situation d'immersion et sur la réalisation de l'objectif du programme d'immersion française ; et à iv. proposer des solutions adaptées pouvant contribuer à mitiger le sentiment d'insécurité linguistique chez les élèves ainsi que des stratégies concrètes de réalisation du but du programme d'immersion dans la province. C'est dans cette perspective que nous présentons le résumé des résultats de l'étude.

Les résultats de l'analyse des données recueillies auprès des enseignants et auprès des élèves d'immersion française dans la province permettent de conclure que la plupart des élèves d'immersion française dans la province ont une appréciation positive de leur parcours en immersion française et sont positivement disposés envers la langue française. Toutefois, la plupart de ces élèves ne sont pas toujours confiants de s'exprimer en français dans certaines circonstances, surtout en dehors d'un cours de français bien structuré. En effet, pour bien de ces élèves, ce manque de confiance ne découle pas nécessairement de leur incompétence linguistique dans la langue, mais plutôt d'un pressentiment ou d'une conscience exacerbée et involontaire d'incompétence linguistique. Ce sentiment est également suscité par l'idée que leur français doit être parfait comme celui des locuteurs natifs francophones pour qui la langue française est la langue maternelle ou première et qui d'ailleurs ont beaucoup plus d'occasions de pratiquer la langue que la plupart des élèves d'immersion française. Parmi les facteurs qui contribuent à l'insécurité linguistique chez

les élèves, il y a le manque d'occasions d'utiliser la langue, l'idée préconçue que le français n'est utile qu'à l'école, le jugement négatif porté par certaines personnes (y compris des locuteurs natifs ou non natifs francophones) sur leur compétence linguistique, la peur d'être ridiculisés, la forte présence de l'anglais, et la conscience constante d'une faible maîtrise de la grammaire ou d'une faible connaissance du vocabulaire français.

Les types d'insécurité linguistique repérés chez les élèves sont à la fois de nature directe et informée (suscitée par une auto-évaluation des élèves eux-mêmes) et de nature indirecte et inconsciente (déclenchée par les jugements venus des autres). La plupart des élèves perçoivent leurs productions linguistiques comme non conformes à la norme linguistique. Il s'agit donc de l'insécurité linguistique normative. Plusieurs élèves éprouvent l'insécurité linguistique identitaire dans la mesure où ils n'ont pas un sentiment d'appartenance à la communauté francophone et vu que la variété du français qu'ils utilisent n'est pas assez valorisée ou reconnue dans la communauté francophone. Le dernier type d'insécurité linguistique détecté chez les élèves est l'insécurité linguistique formelle ou situationnelle. Les résultats montrent que plusieurs élèves sont beaucoup plus conscients de leur façon de parler français et éprouvent un pressentiment d'insuffisance linguistique dans des situations quasi formelles comme le Concours d'art oratoire.

Pour ce qui est des manifestations de l'insécurité linguistique chez les élèves, elles sont repérées de plusieurs façons. Chez certains élèves, l'insécurité linguistique s'exprime dans leur attitude négative envers leurs propres façons de parler la langue. Pour ces derniers, parler avec un accent natif francophone est la seule et meilleure façon de démontrer une maîtrise de la langue ou de montrer que leur français est assez bon. Chez d'autres élèves, le sentiment se manifeste par le silence. D'ailleurs, il faut rappeler qu'on a bien souligné dans les résultats que le silence ne constitue pas toujours un indice d'insécurité linguistique, vu qu'il existe des élèves qui sont

naturellement timides ou qui sont généralement très peu loquaces. Dans le cadre de cette étude, le silence est seulement considéré comme un signe d'insécurité linguistique lorsqu'il s'agit des élèves qui d'habitude ne sont pas timides et qui sont généralement à l'aise d'exprimer leurs idées/opinions, surtout lorsque les conversations se poursuivent dans leurs langues maternelles ou dans une autre langue qu'ils croient bien maîtriser. Le phénomène se manifeste également chez certains élèves par un refus catégorique de s'exprimer en français et par la perte d'intérêt pour s'améliorer dans la langue. Il y en a qui affichent une conscience paralysante des fautes de grammaire, une anxiété de prendre la parole, et une hésitation à passer leur message en français. Le recours à l'utilisation de l'anglais lors des conversations en français constitue non moins un indice de l'insécurité linguistique. Pourtant, il faut souligner que certains élèves se servent des mots ou des expressions en anglais pendant des échanges en français lorsqu'ils n'arrivent pas à trouver le mot juste/la bonne expression en français ou lorsque ces mots/expressions leur échappent. Il s'agit des élèves qui font l'effort de s'exprimer en français et qui préfèrent avoir brièvement recours à l'anglais pour communiquer leurs messages plutôt que d'arrêter complètement de parler français ou d'orienter totalement la conversation vers l'anglais.

Pour le reste, les résultats montrent que plusieurs élèves ignorent que leur compétence en français est assez bonne, ce qui affecte leur valorisation de la langue française, y compris leur sécurité linguistique. Cela mène à la perte ou la réduction de motivation pour apprendre la langue. De plus, ce manque perçu de compétence en français semble avoir des effets négatifs sur la confiance des élèves qui refusent de s'identifier comme bilingues (bien qu'ils le soient déjà) et faisant partie de la francophonie. Quoi qu'il en soit, l'insécurité linguistique remarquée chez les élèves entrave énormément la réalisation des objectifs ainsi que la mise en pratique des principes⁷

⁷ Il s'agit des principes selon lesquels

du programme de l'immersion française (Government of Saskatchewan, 2018). Ce phénomène pourrait avoir des répercussions sur la vitalité de même que sur la promotion de la langue française dans la province.

Pour combattre cette fragilité chez les élèves d'immersion française en Saskatchewan, il ressort de cette étude d'adopter plusieurs stratégies, à savoir la création de plus d'occasions d'interagir en français, recommander aux enseignants de se montrer comme des modèles linguistiques tout en faisant des élèves qui déploient des efforts pour parler la langue des modèles linguistiques de façon à montrer aux autres qu'ils sont aussi capables de le faire. Il y a aussi la nécessité d'encourager et de motiver les élèves par des propos et gestes positifs. D'autres stratégies tirées des résultats de l'étude sont présentées ci-dessous — certaines de ces stratégies sont mises en pratique par certains enseignants :

- Donner des récompenses lorsque le français est parlé
- Réduire ou éviter des situations embarrassantes/stressantes pour les élèves (par exemple : ne pas appeler un élève à parler en français d'un sujet qu'il n'a pas maîtrisé)
- Aider les élèves à se préparer pour partager des idées en français devant la classe
- Faire parler le français en petits groupes plutôt que (ou, dans certains cas, avant de le faire) devant toute la classe
- Enseignement explicite de la grammaire et du vocabulaire français
- Beaucoup de répétitions et de simplifications (des directives, par exemple)

-
- la langue est considérée comme un outil de communication ;
 - les élèves ont de nombreuses occasions de l'utiliser, notamment dans des situations interactives ;
 - les élèves ont de nombreuses occasions de réfléchir à leur apprentissage ;
 - les élèves ont de nombreuses occasions d'apprendre et de résoudre des problèmes ;
 - les situations permettent aux élèves d'utiliser leurs connaissances antérieures ;
 - les situations d'apprentissage sont signifiantes et interactives ;
 - les contacts avec la francophonie et sa diversité linguistique et culturelle sont nombreux et fréquents ;
 - les élèves sont exposés à d'excellents modèles linguistiques. (Traduction).

- Questionnement et reproduction des messages pour assurer que les élèves ont bien compris
- Parler clairement à haute voix pour que les élèves puissent bien entendre et comprendre
- Lecture à haute voix par les élèves (pour pratiquer la prononciation des mots, et parler en quelque sorte)
- Les amener à faire des blagues, à s’amuser en français
- Travailler beaucoup la phonologie, la prononciation
- Beaucoup de démonstrations en français
- Aborder des sujets qui intéressent les élèves (les élèves préparent/écrivent et présentent des sujets qui les intéressent)

6.2. Limites de l’étude

Avant de passer à la discussion, nous aimerions souligner que, comme pour toute étude de ce genre, notre étude a quelques limites. D’abord, comme nous l’avions prévu à cause de la COVID-19, nous n’avons pas eu l’occasion de collecter des données par observation en classe. Par conséquent, nos analyses sur les manifestations de l’insécurité linguistique chez les élèves d’immersion française dans la province ont été considérablement restreintes. Par conséquent, nous n’avons pas été en mesure de fournir des descriptions précises sur certains éléments pertinents comme le comportement des élèves à l’école en salle de classe et en dehors de la salle de classe. Par exemple, nous n’avons pas pu observer et décrire leur confiance de parler français en classe, les stratégies mises en pratique par les enseignants pour renforcer la sécurité linguistique des élèves en français, la fréquence des interactions entre les élèves de même qu’entre les élèves et les enseignants, et le degré de valorisation du français dans les écoles et dans les salles de classe.

En effet, si nous avions eu la chance de faire des observations en classe, nous aurions pu fournir plus de renseignements sur les signes d'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française dans la province. Par exemple, nous ne sommes pas en mesure de confirmer si l'un des signes d'insécurité linguistique chez les élèves comprend l'hypercorrection. Boyer (2017) suggère que « le purisme et l'état d'insécurité linguistique qu'il provoque toujours chez de nombreux usagers (en particulier ceux qui ont eu une scolarité limitée et/ou difficile) sont à l'origine d'un phénomène sociolinguistique appelé hypercorrection » (p. 58). On parle d'hypercorrection quand le locuteur commet une erreur dans une tentative de restituer la forme linguistique qu'il estime correcte. Par souci de s'exprimer en suivant fidèlement les règles du bon usage prescrites par les grammairiens, les académies, etc., mais sans une maîtrise suffisante, le locuteur finit parfois par se servir d'une forme « trop correcte » et, par conséquent, tombe dans l'erreur (Calvet, 2017). Pour Gadet (1997), « dans le sens français, l'hypercorrection recouvre une réalisation grammaticale fautive due à l'application excessive d'une règle imparfaitement maîtrisée » (p. 15). Il reste à vérifier si ce dernier signe d'insécurité linguistique existe chez les apprenants du français langue seconde en immersion.

Dans le sondage, certains élèves ont signalé que leurs expériences en immersion ont été insatisfaisantes (1,7 %) et très insatisfaisantes (0,7 %) — voir Tableau 7. Nous n'avons pas eu la chance de rencontrer et d'enregistrer les propos de ce petit nombre d'élèves qui ont donné ces réponses afin d'établir et décrire leurs raisons. Aucun des élèves qui ont participé aux groupes de discussion focalisée n'a émis ce sentiment d'insatisfaction sur leurs expériences en immersion.

Digne de mention également est le nombre des enseignants qui ont participé au sondage. Bien que nous ayons eu plus de participants que prévu pour l'entrevue auprès des enseignants

d'immersion française dans la province, nous n'avons pas pu atteindre les 200-300 enseignants prévus pour le sondage. Nous avons plutôt eu 107 répondants.

6.3. Discussion

En premier lieu, il faut se rappeler que le but du programme d'immersion française est de permettre aux élèves d'acquérir des compétences linguistiques nécessaires pour interagir en français avec les autres, que ces derniers soient des locuteurs natifs du français ou non. Autrement dit, il est attendu des élèves dans ce programme d'acquérir des compétences linguistiques qui leur permettraient de devenir fonctionnellement compétents en français à l'oral de même qu'à l'écrit (Calvé, 1991 ; Genesee, 1987 ; Roy, 2020). Pourtant, les résultats de cette étude montrent qu'il y a encore beaucoup de défis à relever pour que ce but soit atteint.

Les premières constatations de cette étude montrent que l'insécurité linguistique est fortement présente chez les élèves d'immersion française dans la province, notamment à l'oral. Elle se révèle chez les élèves par le manque de reconnaissance et d'appréciation de leur propre compétence linguistique en français, la démotivation à persévérer dans leur apprentissage de la langue, le refus de ne pas faire l'effort de parler français, la crainte de commettre des fautes de grammaire, l'anxiété de prendre la parole en français, l'hésitation à s'exprimer en français, le silence, et le recours à l'utilisation de l'anglais. Pour les manifestations par le silence et par le recours à l'anglais, il faut se rappeler qu'il existe des exceptions (voir le résumé des résultats de l'étude plus haut).

Pourtant, ce sentiment ne provient pas tout à fait du manque d'intérêt pour la langue, car la plupart des élèves aiment la langue française et ils sont satisfaits de leurs expériences dans le programme. Cette observation confirme l'affirmation de Roy (2010) qui soutient que, généralement, les élèves aiment leurs expériences en immersion française. Non seulement la

plupart des élèves affichent une attitude positive envers la langue et envers leurs expériences dans le programme, mais aussi ils sont motivés soit par eux-mêmes ou par leurs enseignants à apprendre la langue. D'ailleurs, la recherche montre que le niveau de motivation est un facteur déterminant de la fréquence à laquelle les apprenants d'une deuxième langue utilisent cette langue pour exprimer leurs idées et la fréquence à laquelle ils mettent en pratique les stratégies d'apprentissage de la langue (Krashen, 1978, 1982 ; Oxford et Shearin, 1994).

Le sentiment d'insécurité linguistique ne provient pas nécessairement non plus d'une faible maîtrise de la grammaire ni d'une connaissance limitée du vocabulaire français, car, comme le montrent les résultats de cette étude, beaucoup des élèves ont un niveau de compétence linguistique (à l'oral, à l'écoute, à l'écrit et en écriture) assez bonne pour exprimer leurs idées, mais ils sont souvent préoccupés par l'idéologie qu'il faut parler la langue sans faute pour montrer que leur français est bon. Comme l'indiquent certains enseignants et des chercheurs (Dicks et Kristmanson, 2017 ; Roy, 2020), les élèves d'immersion française et d'autres personnes oublient souvent qu'ils (les élèves) sont des apprenants de français langue seconde et que cette langue n'est ni leur langue de première socialisation ni une langue qu'ils parlent (ou qu'ils ont l'occasion de parler) souvent en dehors de la salle de classe et à l'extérieur de l'école, comme le montrent les résultats de cette étude. Le fait de ne pas reconnaître cette réalité constitue un obstacle à la valorisation des élèves d'immersion française dont certains ont un niveau de compétence acceptable en français, un niveau de compétence qui est même l'envie de plusieurs autres personnes qui ne parlent pas la langue ou qui l'apprennent (ou l'ont apprise) par d'autres moyens ou programmes (Dicks et Kristmanson, 2017). Genesee (1987) confirme également ce fait lorsqu'il souligne que, malgré leur compétence moins élevée dans la langue, les élèves inscrits au programme d'immersion française dès la prématernelle ou première année témoignent d'une bonne compétence fonctionnelle.

Ce fait, comme nous l'avons montré à travers les résultats, est confirmé par certains élèves qui évoquent que leur confiance de s'exprimer en français n'est pas si forte parce qu'ils ont parfois l'impression que leur parler n'est pas encore bon, et cela, malgré le fait que leurs interlocuteurs les comprennent lorsqu'ils parlent en français. Cela montre que, même si leur maîtrise de la grammaire et leur connaissance du vocabulaire français ne sont pas aussi avancées que ceux des autres qui parlent bien la langue, plusieurs élèves d'immersion française possèdent déjà des compétences linguistiques nécessaires pour exprimer leurs idées et opinions dans plusieurs circonstances. Donc, pour nous, le manque de confiance en leurs propres compétences de parler la langue ne découle ni de leur compétence imparfaite en grammaire ni de leur connaissance insuffisante du vocabulaire, mais découle plutôt du constant pressentiment des jugements défavorables que pourraient porter certaines personnes sur leur niveau de perfection en français. À noter que notre étude argumente en faveur de la promotion et de la mise en place des stratégies d'enseignement qui privilégient une bonne compétence en grammaire et en vocabulaire, car nous sommes du même avis que DeKeyser (2007) qui souligne que toute pratique langagière et pédagogique dans une classe de deuxième langue devrait permettre aux apprenants de la langue de mieux maîtriser les formes ainsi que les règles de cette deuxième langue. Toutefois, notre étude dénonce catégoriquement l'idéologie que des apprenants du français langue seconde, comme ceux de l'immersion française, doivent atteindre un niveau de maîtrise parfait ou pareil à celui des locuteurs natifs francophones pour s'approprier la langue française et pour la parler avec confiance.

Maintenant que nous avons établi, à partir de notre étude, que l'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française ne provient pas forcément du manque d'intérêt pour la langue française ni de leur faible compétence linguistique en français, nous nous permettons, tout en nous basant sur les résultats de notre recherche, de conclure que l'insécurité linguistique remarquée chez

les élèves d'immersion française provient plutôt principalement des éléments énumérés ci-dessous qui seront l'objet de discussion pour la partie restante de ce cette section :

- i. Le manque d'une culture d'interaction en français en classe et à l'extérieur de la classe à l'école
- ii. Des comparaisons mal placées entre le niveau de compétence linguistique des élèves d'immersion française et celui des francophones
- iii. Le manque d'appréciation de la variété du français parlée par les élèves d'immersion française
- iv. La crainte d'être jugés par les autres ou de commettre des erreurs

Selon les résultats, la plupart des élèves d'immersion française ne bénéficient pas pleinement des occasions d'interaction en français dont ont impérativement besoin les apprenants du français langue seconde. On ne soulignera jamais assez l'importance de fournir d'amples occasions d'interaction en français aux élèves pour la bonne raison que les interactions dans la langue peuvent augmenter considérablement leur compétence dans la langue (Long, 1983, 1996 ; Sabatier, 2019 ; Vygotsky, 1962). Selon Lyster (1987), la plupart des défis de grammaire auxquels font face les élèves d'immersion française s'effacent au fur et à mesure que ceux-ci sont constamment et de plus en plus en contact avec la langue. L'apprentissage d'une langue est une activité sociale qui permet aux apprenants d'approfondir leur connaissance de la langue à travers l'aide et l'échafaudage fournis par leurs pairs et leurs enseignants (Hall et Walsh, 2002 ; Luk et Lin, 2007 ; Vygotsky, 1962). Cela signifie que les interactions dans une classe de langue, comme dans celle d'immersion française, sont des activités sociales qui permettent non seulement d'approfondir la connaissance du français chez les élèves, mais aussi d'affermir leur sécurité linguistique ainsi que leur identité linguistique tout en faisant d'eux des locuteurs compétents de la langue.

La valorisation et la mise en pratique des stratégies d'interaction en français dans la salle de classe s'avèrent primordiales, vu que les élèves ne parlent généralement pas la langue française une fois sortis école, ce qui fait de l'école la seule place ou le milieu principal où ils ont l'opportunité d'interagir avec les autres en français. Cela implique que si les activités langagières faites en classe ne privilégient pas de façon intentionnelle la pratique du français à l'oral, la compétence en communication orale des élèves sera toujours faible et, par conséquent, leur confiance de s'exprimer dans la langue diminuera malgré leur niveau enviable de la connaissance de la grammaire et du vocabulaire français. C'est la raison pour laquelle Lyster (2007) maintient que les options pédagogiques axées sur la forme sont généralement considérées comme les plus efficaces lorsqu'elles sont mises en œuvre dans des contextes communicatifs pour s'assurer que les apprenants seront en mesure de transférer ce qu'ils apprennent en classe à une interaction communicative en dehors de la classe. Autrement dit, l'enseignement explicite de la grammaire et du vocabulaire ne sont utiles que lorsque ce que les élèves ont appris est utilisé immédiatement dans un contexte de communication, d'interaction, ce qui peut être avec leurs camarades en classe ou avec d'autres personnes à l'extérieur de la classe. Au surplus, Lapkin (1983), dans sa présentation des compétences linguistiques des élèves d'immersion française à l'oral et à l'écrit, fait comprendre que les élèves s'exprimeront avec aisance et en toute naturalité en français s'ils sont exposés aux bonnes occasions d'interaction en français, car cela leur permet de faire la négociation de sens (Long, 1983, 1996), une négociation par laquelle ils peuvent demander à leurs interlocuteurs de répéter, de reformuler ou d'éclaircir leurs propos à l'aide des stratégies de communication, ce qui les aide à éviter et à dissiper des confusions linguistiques, syntaxiques, culturelles ou d'autres sortes de confusions qui pourraient se produire lors d'une interaction entre deux locuteurs.

Au demeurant, peu importe le niveau de compétence à l'écrit, la capacité de s'exprimer en français avec confiance ne se développe que lorsque les apprenants de la langue sont constamment mis dans un environnement où ils doivent utiliser oralement la langue pour communiquer, pour véhiculer leurs idées, leurs besoins, leurs opinions, etc. Les élèves ne bénéficient pas pleinement de ce genre d'environnement d'apprentissage sous l'effet de la forte présence de la langue anglaise dans la province et, par extension, à l'école de même que dans la salle de classe. Dans ce cas, on peut conclure que l'environnement d'apprentissage dans lequel se trouvent les élèves d'immersion française dans la province est inadéquat. À l'inverse, comme le montrent certains participants à cette étude, la création de ce genre d'environnement est tout à fait faisable. Toutefois, pour que cela se réalise, il faut que les élèves d'immersion française dans la province soient constamment entourés de bons modèles linguistiques qui les engagent dans des échanges enrichissants et intéressants en français, une nécessité qu'ont évoquée plusieurs enseignants et élèves dans leurs propos. Comme le soulignent Vygotsky (1962) et Hall et Walsh (2002), les capacités linguistiques des apprenants d'une langue ne peuvent se développer que par des interactions avec d'autres personnes ayant des connaissances plus avancées dans la langue cible. Il s'agit des personnes qui peuvent servir d'excellents modèles linguistiques. Pour nous, il ne s'agit pas nécessairement des personnes qui parlent parfaitement la langue, mais plutôt des personnes qui valorisent la langue française, qui en font la promotion, qui travaillent toujours pour s'améliorer dans la langue, qui la parlent toujours avec les élèves et qui les motivent à en faire autant. Ces personnes peuvent être des enseignants, des élèves et d'autres personnes externes.

Comme l'ont souligné les participants à cette étude, dans le contexte d'immersion française, les enseignants sont indispensablement et principalement les modèles linguistiques pour les élèves. Là où ce n'est pas le cas, les élèves sont automatiquement moins exposés au français et plus

exposés à l'anglais. De plus, on peut se servir de certains élèves comme modèles linguistiques. Comme l'ont confirmé des enseignants, la présence des élèves (surtout ceux qui ne sont pas des francophones, qui apprennent le français en immersion française) qui font beaucoup d'efforts pour apprendre la langue française et pour la parler avec confiance, en dépit de leur maîtrise imparfaite de la grammaire et du vocabulaire français, peut avoir un énorme impact positif sur d'autres élèves d'autant plus que cela permet à ces derniers de voir que leurs enseignants ne sont pas les seules personnes qui parlent la langue et que leurs camarades qui font beaucoup d'efforts pour utiliser la langue sont aussi des apprenants non natifs francophones comme eux. Terminons cette partie en nous rappelant que les points que nous venons d'exposer sur ce sujet s'alignent parfaitement sur les principes du gouvernement de la Saskatchewan (présentés dans le chapitre un), selon lesquels les élèves d'immersion française apprennent mieux la langue française quand, entre autres, ils sont exposés à d'excellents modèles linguistiques et quand ils ont de nombreuses occasions d'utiliser la langue, surtout dans des situations interactives.

Il faut mentionner que l'immersion française fait face à des défis qui empêchent de mettre en pratique les principes de l'immersion établis par le gouvernement de la Saskatchewan. On ne peut indubitablement aborder le sujet de ces défis sans évoquer le fait que l'anglais est une langue fortement présente dans la province. De plus, en nous basant sur les discours des élèves et des enseignants ainsi que des informations de la Figure 1, les occasions d'interagir en français dans la salle de classe réduisent au fur et à mesure que les élèves passent des niveaux scolaires plus bas aux niveaux scolaires plus élevés. Qui plus est, le manque d'enseignants constitue toujours un autre grand défi dans la province du fait que cela restreint l'exposition des élèves à d'excellents modèles linguistiques. Dans cette condition, les commissions scolaires sont parfois obligées d'embaucher des enseignants qui n'ont pas assez d'expérience, de compétence (linguistique ou

d'enseignement, ou les deux) pour aider les élèves à acquérir la langue dans le milieu scolaire qui leur est le seul endroit d'interagir pleinement en français. Dans le même ordre d'idées, le niveau d'appartenance des élèves d'immersion française à (ou leur niveau d'interaction avec) la communauté francophone semble être très bas dans la province, ce qui réduit encore leur chance d'utiliser la langue française et d'être exposés à d'excellents modèles de la langue.

Les résultats de l'étude permettent également de conclure que le souci de la pureté du langage par rapport à une norme idéale contribue à l'insécurité linguistique — la norme linguistique est, sans équivoque, un des principaux éléments de déclenchement de l'état d'insécurité linguistique (Boyer, 2017 ; Gadet, 1989). Selon Boyer (2017), « la seule norme légitime est le bon usage, un idéal de langue fantasmé et à l'origine d'une forte insécurité linguistique chez les usagers et d'un phénomène de stigmatisation négative de certaines formes et de certaines « façons de parler » (p. 66). De toute façon, il n'y aura pas d'insécurité linguistique sans que l'on soit conscient de ce qui est considéré comme la norme — la raison pour laquelle on parlerait plutôt de sécurité linguistique chez un locuteur dont la variété linguistique correspond bien aux critères de ce qui est réputé pour le « bon langage » ou le « bon usage », le « meilleur modèle ». Ce point de vue s'appuie sur la distinction que fait Calvet (2017) entre la sécurité linguistique et l'insécurité linguistique.

Selon lui :

On parle de *sécurité linguistique* lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme *la* norme. À l'inverse, il y a *insécurité linguistique* lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas. (p. 39-40).

Souvent, des apprenants du français langue seconde, surtout dans le contexte d'immersion, ne sont généralement conscients d'UN « meilleur français » que lorsqu'ils sont plus âgés et deviennent de plus en plus conscients de ce que les autres disent au sujet de la langue française, des variétés et de leur façon de parler la langue. Il s'agit des idéologies en immersion française au

Canada (Roy, 2020 ; 2016 ; Roy et Galiev, 2011), qui contribuent à l'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française. Ces idéologies découlent des croyances, des opinions et des idées qui influencent son jugement par rapport à ce que l'on considère comme « normal/standard » ou « anormal/déviant ».

Quand les élèves commencent leur parcours en français en immersion, ils ne sont pas instantanément conscients du « bon français », ils le sont notamment au fur et à mesure qu'ils s'exposent aux attitudes négatives qu'affichent certaines personnes (consciemment ou inconsciemment) envers leur façon de parler le français et envers certaines variétés du français jugées inférieures au « français standard ». Ces personnes peuvent inclure des enseignants, des directions scolaires, des parents, des amis, entre autres, sans oublier que les élèves, eux aussi, sont susceptibles non seulement de se conformer à ces idéologies, mais aussi de les propager soit par leurs actions soit par leurs paroles, ou les deux. Bibeau et Germain (1983), pour qui les attitudes constituent une source de la norme linguistique (tout comme Calvet, 2017 ; Ledegen, 2000 ; et Meyerhoff, 2006), dans l'enseignement de la langue seconde, confirment ce que nous venons d'énoncer quand ils insistent que “[c]hez des élèves d'âge scolaire [...] l'attitude vis-à-vis de la langue est le reflet plus ou moins fidèle de l'attitude avouée ou inavouée, consciente ou inconsciente, des enseignants, des parents, voire des directeurs d'école, dans la mesure où ceux-ci sont en contact étroit avec ceux-là (en plus d'être le plus souvent parents eux-mêmes)” (p. 517). Il est important d'ajouter que les approuvateurs des documents pédagogiques et les institutions contribuent aussi à la promotion de certaines idéologies, car la norme qu'ils fixent est issue de leur perception de l'opinion du milieu social (Bibeau et Germain, *ibid.*).

Alors que la plupart des élèves en immersion restent fiers d'apprendre le français (Roy, 2012), la norme, qui fait de leur variété du français l'objet de dévalorisation par certains locuteurs dont la

compétence en français est plus élevée vis-à-vis de celle des élèves, et l'insécurité linguistique qu'elle déclenche ne favorisent ni leur épanouissement dans la langue française ni la promotion de la langue française dans la société.

Cela devient encore plus problématique avec la dominance qu'exerce la langue anglaise sur la langue française dans la province et dans d'autres provinces du Canada, car les élèves semblent trouver une sorte de refuge ou d'issue linguistique en la langue anglaise chaque fois qu'ils éprouvent le sentiment d'insécurité linguistique. Ce n'est donc pas étonnant que la plupart des élèves d'immersion française commencent à être plus conscients de leur compétence linguistique (qui est souvent jugée faible soit par eux-mêmes ou par d'autres personnes) et à manquer d'enthousiasme et de motivation pour s'exprimer en français, généralement à partir de la 4^e/5^e années, selon les travaux de Roy (2020). Il s'ensuit donc le déclenchement d'un sentiment de dépréciation, d'incertitude ou de manque de confiance de s'exprimer en français dans la salle de classe et en dehors de la salle de classe. Ce sentiment se manifeste souvent quand les élèves parlent avec des élèves natifs francophones ou quand ils doivent parler la langue dans un environnement où des locuteurs natifs francophones sont présents, et quand on compare leur façon de parler avec celle des natifs (Brogden, 2008 ; MacIntyre et al., 2011 ; Mandin, 2010). En d'autres termes, il faut souligner encore que ce sentiment d'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française se situe principalement à l'oral. Cousineau (2020) affirme ce point quand il énonce que la confiance des apprenants en immersion est bien fragile pour ce qui a trait à leurs compétences orales. Leur façon de gérer ce sentiment d'insécurité linguistique s'avère carrément différente de celle des locuteurs natifs ou des locuteurs dont la langue est la première langue — il s'agit, pour les deux derniers groupes, des locuteurs de n'importe quelle langue dont la variété de la langue est moins valorisée dans une communauté linguistique donnée. Prenons, par exemple, le cas des

locuteurs de la petite bourgeoisie de New York, alors que chez ceux-ci, “les fluctuations stylistiques, l’hypersensibilité à des traits stigmatisés que l’on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours [forment] le signe d’une profonde insécurité linguistique [...]” (Labov, 1976, p. 200), le silence, l’hésitation, l’abandon, le recours à l’anglais en sont les signes chez les élèves d’immersion française — par cette comparaison, nous ne voulons pas dire que les signes d’insécurité linguistique remarqués chez les New-yorkais ne pourraient pas se manifester chez les élèves d’immersion. Un autre signe d’insécurité linguistique qui se manifeste chez des apprenants en immersion française est la perception erronée de son propre discours, un signe remarqué aussi au sein de la communauté linguistique des Français dont la variété du français est considérée inférieure au « français standard » (Boyer, 2017 ; Calvet, 2017).

Si les apprenants de français langue seconde ressentent un sentiment d’insuffisance, d’infériorité et de gêne suscité, soit par inhibition soit par un pressentiment d’incompétence linguistique, c’est bien parce qu’il existe une norme, sans parler de l’influence de la langue anglaise. Dans ce cas-là, nous pouvons conclure que l’insécurité linguistique chez les élèves d’immersion découle de la norme caractérisée par l’intolérance à toute forme de « déviance linguistique » et s’aggrave par la position de dominance qu’occupe la langue anglaise dans la société canadienne en général et surtout en Saskatchewan. Il va sans dire alors que les élèves d’immersion française font face à une « guerre linguistique » entre la langue de scolarisation à l’école/la classe (le français) et la langue (l’anglais) qui l’emporte partout en dehors de l’école/la classe. Il faut ajouter que l’anglais a toujours gain de cause chez les apprenants du français langue seconde en contexte immersif au Canada, non seulement parce qu’il jouit d’une hégémonie dans la société, mais aussi à cause des représentations négatives et dévalorisantes que l’on a de certaines variétés du français ainsi que celle des élèves d’immersion française et à cause du manque

d'occasions de parler la langue, surtout en classe. Selon Barge (2009), « le fait de hiérarchiser les usages linguistiques, de les juger à partir d'une certaine norme requise induit chez les locuteurs des attitudes et représentations des variétés linguistiques en présence » (p. 7). Du reste, les élèves d'immersion subiraient aussi des conséquences de la survalorisation de la norme scolaire, toujours selon Barge (ibid.). Ces conséquences se manifestent à deux niveaux, à savoir au niveau des apprentissages et au niveau sociolinguistique. Au niveau des apprentissages, elle peut empêcher les élèves de développer leur propre compétence dans les fonctions et dans les usages divers de la langue parlée. Elle peut aussi réduire quantitativement et qualitativement le répertoire verbal des élèves en les empêchant d'être ouverts aux différents usages de la langue puisque leur idée de la langue est que celle-ci est "un bloc homogène, imperméable au changement et dont la transgression est passible de sanctions [...]" (p. 7). De plus, elle peut faire de telle manière que le rôle de l'école consiste (explicitement ou implicitement) à attribuer des jugements de valeur aux variétés ou aux usages linguistiques au lieu d'aider les élèves à les reconnaître, apprécier, les répertorier. Au niveau sociolinguistique, Barge (ibid.) souligne que la restriction des apprentissages linguistiques « au code écrit ou au registre le plus formel peut engendrer un clivage entre les apprentissages scolaires et la réalité sociolangagière des apprenants » (p. 8). À ce niveau, lorsque les élèves sont empêchés d'utiliser une variété dialectale de registres informels dans diverses situations/fonctions langagières, "un appauvrissement du patrimoine culturel et une discrimination qui risque de conduire à l'aliénation sociale [...]" (ibid.) s'ensuit. Une autre conséquence qu'elle évoque est que cette survalorisation de la norme est un « générateur d'insécurité linguistique et sociale » (ibid.). Finalement, elle affirme que les langues (ou les variétés de langue) qui sont dévalorisées « sont minorées par les prescriptions et deviennent objet de discrimination lors des planifications linguistiques » (ibid.), ce qui conduit à un appauvrissement culturel.

Comme le montrent les résultats, cela a un impact négatif sur l'identité linguistique des élèves, surtout en ce qui a trait à leur identité bilingue parce que plusieurs d'entre eux croient qu'il faut maîtriser parfaitement deux langues pour être considérés comme bilingues. Toutefois, la recherche établit clairement qu'être bilingue n'équivaut pas à une maîtrise parfaite des deux langues. Sinon, personne ne sera digne d'être considéré comme bilingue (Darbelnet, 1970 ; Grosjean, 1993). Puisque l'on se tient carrément aux définitions de plusieurs chercheurs selon lesquelles être bilingue est la capacité de produire des énoncés significatifs dans deux (ou plusieurs) langues, la maîtrise d'au moins une compétence linguistique (lire, écrire, parler, écouter) dans une langue (Grosjean, 1993), les élèves d'immersion française ne sont pas moins bilingues que le meilleur modèle bilingue dans le monde (s'il existe), parce que, de toute évidence (comme nous l'avons montré plus tôt), la plupart des élèves ont une compétence linguistique enviable dont ils devraient être toujours fiers à l'écrit, à l'oral, à l'écoute et en lecture. Selon Grosjean (1993), quiconque affiche une compétence à l'oral dans une langue et une compétence à l'écrit dans une autre, et qui s'exprime dans ces langues, même si c'est à un niveau de compétence différent, est déjà bilingue.

Il va sans dire que si la variété du français parlé par les élèves d'immersion française est valorisée comme il le faut, davantage d'élèves seront plus fiers de s'identifier comme bilingues. Ils ne le sont pas parce que leur façon de parler la langue reste à se faire valoir par ceux qui tiennent fermement à l'idéologie du français standard qui nourrit la notion que le français parlé en immersion française n'est pas aussi bon que celui des locuteurs natifs francophones (Cook, 1999 ; Roy, 2020 ; 2016 ; 2012 ; Wernicke, 2016 ; 2017 ; 2020). Ce genre d'idéologie se révèle dans l'énoncé de Bibeau (1984) que voici : « Authentic pronunciation and delivery, the major linguistic goals of early bilingualism, are only partially satisfied through immersion. Although the best

students do develop a certain facility with delivery, their ease with the language modeled on the teacher's own fluency usually falls far short of that of young Francophones » (p. 44). Bibeau (1984) fait ainsi une comparaison injuste entre le niveau d'aisance linguistique des élèves d'immersion française (qui ont commencé leur parcours en français à l'école et dont la majorité ne parle pas la langue française à la maison) et celui des jeunes francophones qui ont plus d'occasions d'entendre et de s'exprimer en français en dehors de l'école. En abordant ce sujet, Roy (2020) souligne que :

If we believe that children in French immersion should learn French with native speaker competency, we will be faced with an almost impossible task [...] We have to see French immersion students for who they are: bilinguals in progress or, as Garcia and Kleifgen (2010) say, "emergent bilinguals." Even if we try different ways to help them become bilingual, if they are not accepted as such, they will continue to fight battles that are difficult to win (p. 159).

Voilà une des raisons pour lesquelles Cook (1999) souligne que l'enseignement de la langue seconde bénéficierait si l'on accorde une attention aux locuteurs de la langue seconde plutôt que de se concentrer sur le locuteur natif pour déterminer à quel point leur français se rapproche du français des locuteurs natifs francophones. La reconnaissance et l'appréciation de l'existence de la variation linguistique sont bien importantes pour aider les enseignants ainsi que les élèves d'immersion française à avoir une image positive de leur variété linguistique au lieu de se percevoir, ou d'être perçus par les autres, comme des locuteurs francophones illégitimes. Il s'agit ici de reconnaître que « les gens [comme les élèves d'immersion française, par exemple] qui parlent une variété de français ont tous autant le droit d'utiliser la langue avec les variantes qui existent que ceux qui imposent une norme dans une communauté linguistique » (Roy, 2012 : 4).

D'une part, la norme fait en sorte que l'on attende des élèves d'immersion un niveau linguistique pareil à celui des locuteurs natifs (oubliant qu'ils sont des apprenants de la langue).

D'une autre part, puisque les élèves n'arrivent pas tous à atteindre ce niveau de compétence linguistique parfaite et, dès lors, deviennent plus ou bien trop conscients qu'ils ne possèdent pas une bonne connaissance de français, la norme fait de telle façon que des élèves d'immersion française évitent de s'exprimer dans la langue et ont plutôt recours sur-le-champ à l'anglais, surtout dans des situations où éviter de poursuivre des conversations en français est un choix possible et facile. Cela leur prive des occasions de continuer à « forger pour devenir forgeron ».

Tout cela nous permet d'avancer que le problème central de l'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française en Saskatchewan est le manque d'occasions d'utiliser le français dans des situations interactives, surtout dans la classe. D'autres facteurs comme la norme et les idéologies linguistiques ne font qu'aggraver ce problème fondamental. Actuellement, les occasions d'interagir en français se présentent de moins en moins en classe au fur et à mesure que les élèves passent d'un niveau scolaire inférieur à un niveau scolaire supérieur, ce qui empêche de mettre en pratique des stratégies de communication comme la négociation de sens, la production (output) pendant l'interaction entre les élèves, la mise en œuvre des options pédagogiques axées sur la forme dans des contextes communicatifs (Lapkin, 1983 ; Long, 1983, 1996 ; Swain, 1985, 200, 2005; Lyster, 2007 ; Cousineau, 2020). L'impact négatif de la norme ainsi que celui des idéologies linguistiques et d'autres facteurs se font plus sentir parce que les élèves ne sont pas habitués aux activités orales en français. Or, ces activités orales sont indispensables pour apprendre la langue seconde et pour la parler avec plus de confiance (Tedick et Wesely, 2015). Si les élèves ont plus d'occasions d'utiliser la langue dans diverses situations interactives, la norme et même les idéologies linguistiques deviendront moins problématiques.

Nous nous permettons de conclure cette discussion en présentant ci-dessous une liste de questions provenant de nos réflexions conformément à la théorie de la sociolinguistique pour le

changement. En fait, ces questions découlent des diverses idées présentées dans la discussion plus haut. Elles pourraient servir de points de discussions/réflexions plus approfondies chez des chercheurs qui œuvrent dans le domaine, des enseignants ou, encore mieux, chez des enseignants en formation. Certaines de ces questions pourraient également servir d'un sujet de recherche pour ceux et celles qui s'intéressent à la sécurité linguistique chez les élèves d'immersion française en Saskatchewan et ailleurs.

- i. Comment susciter et favoriser une motivation plus profonde d'apprendre la langue chez les élèves d'immersion française ?
- ii. Faut-il maîtriser parfaitement la grammaire et le vocabulaire français pour s'exprimer dans la langue ?
- iii. Tous les locuteurs natifs francophones ont-ils tous une maîtrise parfaite de la grammaire et du vocabulaire français ?
- iv. Qui décide du niveau de maîtrise en grammaire et en vocabulaire que doivent atteindre les élèves d'immersion française pour que leur français soit jugé assez bon ?
- v. Comment aider les élèves d'immersion française à être moins conscients de commettre des erreurs et à être plus conscients de leur compétence linguistique enviable ?
- vi. Si les principes d'immersion française comprennent l'exposition des élèves à d'excellents modèles linguistiques et de fournir de nombreuses occasions d'utiliser le français aux élèves, pourquoi les exigences pédagogiques (en termes de langue d'instruction à chaque niveau scolaire) prescrites par le gouvernement sont-elles formulées de façon à réduire le contact avec la langue française à mesure que les élèves passent des niveaux scolaires plus bas aux niveaux scolaires plus élevés ?

- vii. Faut-il réviser ces exigences pour que les principes mentionnés plus haut soient plus faciles à atteindre ?
- viii. Quelles politiques mettre en place et en pratique pour créer plus d'occasions d'interaction en français aux élèves d'immersion française dans la province ?
- ix. Quelles stratégies mettre en pratique pour promouvoir l'interaction en français entre les élèves en classe ?
- x. Comment exploiter au maximum la compétence des élèves faisant preuve de modèles linguistiques au profit des élèves éprouvant l'insécurité linguistique dans la classe ?
- xi. Quels sont les défis liés à la mise en place de plus d'occasions d'interaction en français dans la salle de classe et dans les écoles de la province et comment les surmonter ?
- xii. La création de plus d'occasions d'interagir en français dans la salle de classe suffira-t-elle pour contrer l'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française ?
- xiii. Comment exposer les élèves aux occasions d'interaction en français en dehors de la salle de classe ?
- xiv. Quelles mesures sont actuellement mises en place par les autorités pour valoriser le français parlé par les élèves d'immersion en Saskatchewan ?
- xv. Quelles mesures prendre pour mieux valoriser la variété du français parlé par les élèves d'immersion dans la province ?
- xvi. Les politiques linguistiques de la province favorisent-elles l'épanouissement et la promotion du français parlé par les élèves d'immersion française ?
- xvii. À quel point les élèves et les finissants de l'immersion française sont-ils impliqués dans la francophonie ou la fransaskoisie dans la province ?

- xviii. Comment mieux les impliquer dans la francophonie ou dans la fransaskoisie dans la province ?
- xix. Quelles mesures prendre pour décourager la comparaison défavorable et déplacée entre la compétence linguistique des élèves d’immersion française et celle des locuteurs natifs francophones ?
- xx. Faut-il mettre en place des programmes de développement professionnel qui visent uniquement l’amélioration des compétences linguistiques des enseignants pour qu’il y ait plus d’excellents modèles linguistiques dans les écoles et dans les salles de classe d’immersion française dans la province ?

6.4. Recommandations

Plusieurs recommandations ressortent des résultats de cette étude et de la discussion ci-dessus. Soulignons au passage qu’il est de première nécessité de prendre en compte que les stratégies mises en pratique par certains enseignants (voir le résumé des résultats de l’étude) sont aussi considérées comme des recommandations bien qu’elles ne soient pas mentionnées dans cette section.

Premièrement, puisque, selon cette étude, le problème central de l’insécurité linguistique chez les élèves d’immersion française dans la province se situe dans le manque d’occasions d’utiliser le français dans des situations réelles d’interactions — donc de la réalité sociolinguistique de la province. Ainsi, notre première recommandation est de faire plus de promotion de la langue au sein de l’école parce que beaucoup d’élèves ne comprennent ni la place ni l’importance de la langue française au Canada et dans le monde. Il faut également présenter aux élèves d’amples occasions d’interagir en français (en classe et en dehors de la salle de classe) entre eux et avec divers locuteurs du français tout en les exposant aux communautés francophones (en

Saskatchewan de même qu'ailleurs) et à leurs cultures. Ce genre d'occasion aiderait les élèves à développer un fort sentiment d'appartenance à la francophonie. Il faut également trouver des stratégies qui favorisent l'exposition des élèves à d'amples occasions d'interagir en français comme il est expressément stipulé dans les principes de l'immersion française du gouvernement.

Dans le même ordre d'idées, pour réduire ce sentiment d'appréhension, d'insuffisance ou de gêne que ressentent les élèves d'immersion quand ils s'expriment en français, il faut favoriser les stratégies de communication qui promeuvent la culture d'interaction en français (surtout entre les élèves) dans la classe, cibler la production orale (pas juste des présentations de projets devant la classe) et donner beaucoup d'occasions aux élèves d'exprimer leurs points de vue et leurs opinions de même que la justification de ceux-ci en français tout en approfondissant leur connaissance de la structure grammaticale de la langue.

Pour que cela soit efficace, il faudra allouer des périodes spécifiques aux activités orales qui simulent diverses situations authentiques dans la salle de classe. Nous proposons au moins 15-30 minutes par jour. Il faudra aussi se servir régulièrement et de façon divertissante des travaux pratiques qui mèneront les élèves à : i. raconter des histoires (personnelles, d'autrui, fictives, réelles) ; ii. présenter des résumés d'un livre, à débattre des questions qui leur sont pertinentes et intéressantes ; iii. à faire des improvisations (moins structurées et plus spontanées) en classe, à argumenter en faveur ou contre des sujets ; et iv. simuler d'autres formes de conversations de vie réelle. D'ailleurs, les enseignants peuvent profiter de la technologie pour faciliter cette pratique. Par exemple, les élèves peuvent se filmer lorsqu'ils font ce genre d'activités orales en français (même de la maison) pour montrer cela à leurs camarades en classe. Selon les points de vue des participants, beaucoup d'enseignants n'accordent pas de place à ce genre d'activités orales en français dans la classe. Cette pratique devrait être une exigence pour tous les enseignants qui

œuvrent en immersion française. C'est par de telles pratiques que les enseignants pourront accroître les conversations en français en classe et à l'extérieur de la classe et ainsi amener les élèves à s'habituer à s'exprimer dans la langue.

Deuxièmement, pour réduire l'insécurité chez les élèves d'immersion dans la province, il faut constamment sensibiliser les élèves (dès leur plus jeune âge) ainsi que les enseignants (dès leur première année de formation postsecondaire) à la notion de la norme linguistique et comment la déconstruire. Il s'agit ici de la norme subjective qui survalorise une variété particulière de la langue et dévalorise d'autres variétés. La déconstruction de cette norme peut se faire en exposant les élèves à divers locuteurs de la langue française et en leur expliquant qu'il existe plusieurs accents dans le monde. Cette sensibilisation donnerait lieu à une meilleure connaissance et une appréciation des variétés de la langue qui motiveraient les élèves à prendre plus de risque d'utiliser le français. Pour aider les élèves à reconnaître que c'est en s'exerçant dans la langue qu'ils deviennent meilleurs et plus à l'aise à la parler, il est nécessaire de les aider à reconnaître qu'il n'y a pas qu'un seul bon français et qu'il existe différentes variétés du français dans le monde. Pour ce faire, il faudra les familiariser avec diverses ressources langagières et pédagogiques de différentes variétés du français. Cela pourrait changer la façon de voir la notion de « norme » — partir de la conception de la norme qui place une seule variété linguistique comme le seul français standard vers la « norme » qui ne fasse pas appel à une variété linguistique unique (Lefebvre ; 1983). Dans le contexte d'immersion française, cette façon de voir la norme pourrait présenter beaucoup d'occasions aux élèves de se familiariser avec plusieurs variétés de la langue française et de modèles linguistiques sans donner l'impression que certains sont meilleurs que d'autres, tout en les laissant choisir les variétés où les modèles qu'ils préfèrent imiter et en leur donnant des opportunités de s'interagir dans la langue en classe et en dehors de la classe. Cette recommandation

s'aligne bien sur les propos du Commissaire aux langues officielles, Raymond Théberge, qui stipule que :

Nous devons renforcer la sécurité linguistique dans la société canadienne, ce qui signifie accroître l'acceptation et la reconnaissance des diverses variétés de français et d'anglais au Canada ainsi que des efforts des gens pour apprendre les langues officielles, tant au sein de la fonction publique que dans l'ensemble de la population (Commissariat aux langues officielles, 2023).

De plus, puisque les enseignants sont plus ou moins les premiers modèles linguistiques pour les élèves, il s'avère nécessaire d'investir dans un programme de développement ou de mise à niveau de leurs compétences linguistiques. Il va sans dire que mieux les enseignants maîtrisent la langue, plus ils seront confiants à communiquer en français avec les élèves et à vouloir leur transmettre la passion pour la langue ; ce qui sans doute contribuera à réduire l'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française. Sinon, le programme d'immersion française risque de se métamorphoser en programme de français de base ou, pire encore, en programme d'anglais. Par ailleurs, il incombe aux enseignants et aux principaux acteurs/décideurs du programme d'immersion française de veiller à ce que les élèves soient fréquemment entourés de bons modèles linguistiques véritablement immergés dans la langue dans un environnement d'apprentissage adéquat selon les principes du programme.

Il est également impératif de mettre sur pied des stratégies, des politiques linguistiques ou des plans d'action qui permettront de mieux valoriser le français parlé par les élèves d'immersion française dans la province. Cela devra comprendre de meilleures stratégies d'inclusion des élèves et des finissants du programme d'immersion dans la communauté francophone ou dans la fransaskoisie. Cette approche pourrait réduire l'idée de désespoir selon laquelle le français n'est utile qu'à l'  cole chez les élèves d'immersion française dans la province. Ceci fait référence à l'importance de traiter les élèves d'immersion comme des apprenants de français langue seconde et pas comme des locuteurs francophones natifs (Roy, 2020). La mise en place d'un plan d'action

pour valoriser et célébrer la variété du français parlé par les élèves d'immersion française donnerait d'amples occasions de faire l'éloge des efforts de ces élèves de parler la langue. En outre, Dans le même ordre d'idées, la création de plus d'opportunités de travailler et de socialiser en français pour les finissants d'immersion française dans la province permettra d'éliminer le sentiment que la langue ne sert à rien en dehors de l'environnement scolaire des élèves.

Qui plus est, puisqu'il est déjà évident que l'insécurité linguistique est fortement présente chez plusieurs élèves d'immersion française dans la province, nous proposons aux chercheurs qui s'intéressent à ce programme de mener plus d'études empiriques sur les stratégies ainsi que sur les occasions qui permettront de mieux valoriser et célébrer le bilinguisme en Saskatchewan y compris la variété du français parlé par les élèves et finissants du programme d'immersion française dans la province. Il est également impératif de mener des études empiriques qui abordent la sécurité linguistique chez ces élèves. Le genre d'étude que nous proposons ici pourrait, par exemple, chercher à mieux comprendre la sécurité linguistique qu'affichent certains élèves, les facteurs y afférents et comment cela pourrait avantager les élèves qui ont des défis. De plus, bien que leur étude date de plus de trente ans, la proposition avancée par Hullen et Lentz (1991) demeure valable. Il s'agit de mener des études empiriques qui décrivent les pratiques langagières dans la classe d'immersion afin de comprendre comment les enseignants et les élèves interagissent ainsi que les stratégies pédagogiques mises en pratique, notamment à l'oral. Des cours destinés spécifiquement à l'étude des travaux pratiques à l'oral peuvent être aussi conçus à l'université pour répondre à ce besoin. De même, des études qui visent la normalisation de plusieurs variétés de français sont nécessaires pour contribuer à la valorisation du français parlé par les élèves d'immersion française. Les recommandations que nous venons d'émettre peuvent se résumer en 15 points :

- i. Faire la promotion de la langue française auprès des élèves
- ii. Présenter plusieurs occasions d'interaction en français chaque jour

- iii. Privilégier la culture d'interaction en français, surtout en classe
- iv. Déconstruire explicitement et constamment l'idéologie de la norme auprès des élèves et des enseignants
- v. Familiariser les élèves et les enseignants à plusieurs variétés de la langue française
- vi. Investir dans des programmes de développement et/ou de mise à niveau de compétences linguistiques des enseignants
- vii. Mettre en place un plan d'action pour valoriser et célébrer la variété du français parlé par les élèves d'immersion
- viii. Créer davantage d'occasions d'interaction avec des locuteurs francophones à l'extérieur de l'école, dans la province et ailleurs en vue de développer un fort sentiment d'appartenance à la francophonie
- ix. Revoir la manière de voir l'immersion française — c'est un programme d'immersion française et non un programme de français de base ou un programme d'anglais
- x. Créer davantage d'opportunités en matière d'emploi et de socialisation en français dans la province pour contrer l'idée que le français n'est utile qu'à l'école
- xi. Effectuer plus de recherches sur la valorisation et la célébration du bilinguisme en Saskatchewan
- xii. Mener des études sur la sécurité linguistique chez les élèves d'immersion française dans la province plutôt que sur l'insécurité linguistique
- xiii. Mener des études empiriques sur les pratiques langagières dans la classe d'immersion
- xiv. Concevoir à l'université des cours destinés spécifiquement à l'étude des stratégies de communication et à des travaux pratiques à l'oral
- xv. Effectuer plus d'études qui visent la normalisation de plusieurs variétés de la langue française

6.5. Remarques finales

En dépit de la petite taille et des limites de cette étude, les résultats ont permis d'explorer les perspectives de plusieurs élèves qui vivent directement l'insécurité linguistique et celles des enseignants qui sont directement impliqués dans l'apprentissage de ces jeunes. Cette étude nous a aidé à établir plusieurs points : Premièrement, que l'insécurité linguistique est bien présente chez les élèves d'immersion française en Saskatchewan. Deuxièmement, elle a aidé à mieux comprendre comment ce phénomène est vécu chez les élèves, et ce, du point de vue des élèves et des enseignants. Troisièmement, grâce aux propos des élèves³³³ et des enseignants qui ont participé à cette étude et avec l'appui de la recherche, cette étude a permis de poser des questions

de la sociolinguistique pour le changement qui pourraient servir de tremplin pour des recherches à l'avenir. Il faut mentionner que ces propos ont permis également de recommander des stratégies/approches pédagogiques qui favorisent une culture d'interaction quotidienne en français dans la salle de classe par exemple ainsi que des politiques qu'on pourrait mettre en œuvre pour réduire l'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française et pour assurer la réussite du programme dans la province.

En conclusion, des études plus importantes seront utiles pour une compréhension plus globalisante du phénomène. Il serait également nécessaire de mener des études supplémentaires et plus approfondies pour mesurer la compétence des élèves en vue des résultats plus concluants.

BIBLIOGRAPHIE

- Akinpelu, M. (2018). The promotion of languages in Nigeria: An example of problematic official multilingualism in Africa. *Gillian Lane-Mercier, Denise Merkle et Jane Koustas. Minority languages, national languages, and official language policies*, 233-250.
- Akinpelu, M. (2020). La langue française au Nigeria : la difficile intégration. L'Harmattan.
- Akinpelu, M. (2020). L'usage et la préservation du français au sein de la jeunesse francophone de la Saskatchewan. Rapport : maintien du français jeunesse fransaskoise. La Cité université francophone, Université de Regina. [En ligne], <https://lacite.uregina.ca/uploads/media/5f319ef677981/rapport-maintien-du-francais-jeunesse-fransaskoise.pdf?token=/uploads/media/5f319ef677981/rapport-maintien-du-francais-jeunesse-fransaskoise.pdf>
- Akinpelu, M. (2023). Enjeux de maintien et préservation du français dans un milieu anglo-dominant : le cas des jeunes francophones de la Saskatchewan 1. *Francophonies d'Amérique*, (56), 43-72.
- Albury, N. J. (2017). How folk linguistic methods can support critical sociolinguistics. *Lingua*, 199, 36–49. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2017.07.008>
- Aléong, S. (1983). Normes linguistiques, normes sociales : une perspective anthropologique. Dans : Bédard, E., et Maurais, J. (éds), *La norme linguistique* (Collection L'Ordre des mots). Québec : Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, p. 255-280.
- Allen, J. P. B. (1983). A three-level curriculum model for second-language education, *The Canadian Modern Language Review*, 40,23–43. <https://doi.org/10.3138/cmlr.40.1.23>
- Alston, M., & Bowles, W. (2018). *Research for social workers: An introduction to methods* (4th ed.). Sydney, Aus; Allen & Unwin.
- Association canadienne des professionnels d'immersion (2017). *L'immersion en français au Canada : Guide pratique d'enseignement*, sous la direction de Roy Sylvie.
- Auger, N., Dalley, P., et Roy, S. (2007). *La sociolinguistique du changement : le cas du bilinguisme stéréotypé en classes de français langue seconde et minoritaires*. Stéréotypages, stéréotype : fonctionnements ordinaires et mises en scène. Tome 3, Éducation, école, didactique, 25–36. L'Harmattan.
- Auger, N., et Roy, S. (2012). Quelles constructions identitaires des élèves en classe d'immersion ? Perspectives comparées : Canada/France.
- Baggioni D. (1995). Normalisation/standardisation des langues nationales dans l'espace européen. Dans : *Archives et documents de la Société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage*, Seconde série, n° 11, 1995. La genèse de la norme. Colloque de la SHESL, janvier 1994. [En ligne], <https://doi.org/10.3406/hel.1995.3406>

- Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2003). The Role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations: Role of Gender and Immersion. *Language Learning*, 53 (S1), 65–96.
<https://doi.org/10.1111/0023-8333.00224>
- Barge, J. S. (2009). Pour une nouvelle conception de la « norme » linguistique dans l’enseignement des langues. HAL archives ouverte. [En ligne], <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00385090v2>
- Baylon, C. (2005). *Sociolinguistique : société, langue et discours*. (2e édition). Paris : Armand Colin.
- Bédard, E., et Maurais, J. (1983). La Norme linguistique (Collection L’Ordre des mots). Québec : Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française.
- Bergeron, C. (2019). L’importance de préserver la diversité des accents pour contrer l’insécurité linguistique en Ontario français. *Alternative francophone*, 2 (4), 92-107.
- Bibeau, G., Germain, C. (1983). La norme dans l’enseignement de la langue seconde. Dans : Bédard, E., et Maurais, J. (éds), *La norme linguistique* (Collection L’Ordre des mots). Québec : Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, p. 511-540.
- Bibeau, G. (1984) No easy road to bilingualism. *Language and Society. The Immersion Phenomenon*. 12, 44–47.
- Blain, S., Cavanagh, M., et Cammarata, L. (2018). Enseigner l’écriture en milieu francophone minoritaire : comment motiver les élèves et surmonter les défis de l’insécurité linguistique ? *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l’éducation*, 41 (4), 1105-1131. [En ligne], <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3484>
- Blanchet, P., Clerc, S. et Rispaïl, M. (2014). Réduire l’insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique : Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l’exemple du Maghreb. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 175 (3), 283-302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>
- Blattberg, C. (2019). Langue et identité canadienne. Dans *l’Encyclopédie Canadienne*. [En ligne], <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/langue-et-identite-canadienne>
- Blommaert, J. (2003). Commentary: A sociolinguistics of globalization. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 607–623. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2003.00244.x>
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Bonjour Saskatchewan. (n.d.). *Locating a school*. [En ligne], <https://www.bonjoursk.ca/en/education/schools#:~:text=Finding%20a%20school,by%20a%20public%20school%20board>.

- Boudreau, A., et Perrot, M.-E. (2005). Quel français enseigner en milieu minoritaire ? Minorités et contact de langues : le cas de l'Acadie. *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, 6, 7 – 21.
- Boudreau, A., Dubois, L. (2008). Représentations, sécurité/insécurité linguistique et éducation en milieu minoritaire. In P. Dalley et S. Roy (Dir.), *Francophonie, minorité et pédagogie* (pp.125-155). Ottawa : Presse de l'Université d'Ottawa.
- Boudreau, A. (2009). La construction des représentations linguistiques : le cas de l'Acadie. *The Canadian Journal of Linguistics / La revue canadienne de linguistique* 54(3), 439 - 459. doi:10.1353/cjl.0.0054.
- Boudreau, A., et Francard, M. (2016). *À l'ombre de la langue légitime : l'Acadie dans la francophonie* (p. 297). Paris : Classiques Garnier.
- Boudreau, A., et Gadet, F. (2018). Idéologies linguistiques et francophonies nord-américaines. *Francophonies nord-américaines : langues, frontières et idéologies, Québec, Presses de l'Université Laval*, 27-49.
- Boudreau, A. (2021). Idéologie linguistique. *Langage et société*, 171-174. [En ligne], <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0172>
- Bourdieu, P. (1971). *Reproduction culturelle et reproduction sociale*. *Social Science Information*, 10 (2), 45–79. <https://doi.org/10.1177/053901847101000203>
- Bourdieu, P., et Boltanski, L. (1975). Le fétichisme de la langue. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1 (4), 2–32. <https://doi.org/10.3406/arss.1975.3417>
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Payard.
- Boyer, H. (2017). *Introduction à la sociolinguistique*. Malakoff : Dunod.
- Bulot, T., Blanchet, P. (2011). *Dynamiques de la langue française au 21ème siècle : une introduction à la sociolinguistique*. [En ligne], <http://www.sociolinguistique.fr/cours-4-1.html>
- Bretegnier, A. (1996). L'insécurité linguistique : un objet insécurisé ? D. de Robillard et M. Beniamino (éds.). *Le français dans l'espace francophone (Tome 2)*, pp. 903-923.
- Bretegnier, A. (1999). *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : la Réunion* (Thèse de doctorat, Université de la Réunion).
- Bretegnier, A., et Ledegen, G. (2002). *Sécurité — insécurité linguistique : Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques : Actes de la 5e Table ronde du Moufia (22-24 avril 1998)*. Paris : L'Harmattan.

- Brischuk, D., Sterzuk, A., Brodgen, L., McNeil, B., et Skogen, R. (2013). L'emploi de la langue majoritaire par une enseignante en immersion française : une autoethnographie. Faculty of Graduate Studies and Research, University of Regina.
- Brogden, L. (2008). De l'interlangue aux architextes : La négociation du bilinguisme chez les enseignant/es en contexte immersive. In: S. Roy et C. Berlinguette (eds), *Enjeux linguistiques et sociaux au Canada en devenir* (pp. 37-66). Calgary, AB : Blitzprint.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford, U.K : Oxford University Press.
- Calvé, P. (1991). Vingt-cinq ans d'immersion au Canada : 1965-1990. In *Études de Linguistique appliquée*, 82, 7.
- Calvet, L. J. (1996). *La sociolinguistique*, Paris : PUF.
- Calvet, L.-J. (1999a). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Calvet, L.-J. (1999b). Aux origines de la sociolinguistique. La conférence de sociolinguistique de l'UCLA (1964). *Langage et Société*, 88 (1), 25–57. <https://doi.org/10.3406/lso.1999.2867>
- Calvet, L. J. (2017). *La sociolinguistique*, (9^e édition). Paris : PUF. (Version électronique).
- Canada. (2013). *Roadmap for Canada's official languages 2013–2018. Education, immigration, communities*. Ottawa: Her Majesty the Queen in Right of Canada, Catalogues number CH14-31/2013 E-PDF
- Canadian Parents for French. (2017). The State of French Second Language Education in Canada: Focus on French Second Language Students. [En ligne], <https://cpf.ca/wp-content/uploads/2017-State-of-FSL-Education-Report.pdf>
- Canadian Parents for French. (2018). *French as a Second Language Enrolment Statistics: 2012–2013 to 2016–2017*. [En ligne], <https://cpf.ca/en/files/Enrolment-Stats-2018-web.pdf>
- Canadian Parents for French, (2020). Développer la sécurité linguistique : soyez courageux ! Parlez français ! [En ligne], https://cpf.ca/en/files/CPF_2020_LinguisticSecurityBrief_FR_v5_EMAIL.pdf
- Canadian Parents for French. (2022). Concours oratoire. [En ligne], <https://cpf.ca/fr/participer/jeunes/concours-dart-oratoire/>
- Canadian Parents for French. (2022). FSL Enrolment Trends. [En ligne], <https://sk.cpf.ca/en/enrolment-trends/>
- Canadian Parents for French Saskatchewan. (2022). [En ligne], <https://sk.cpf.ca/en/>
- Caron, J. (2019). Idéologies linguistiques et stratégies de résistance véhiculées par le programme

de formation de l'école québécoise en enseignement de la langue anglaise : une analyse critique du discours.

Carty, N. (2011). *Paths to Post-Nationalism: A Critical Ethnography of Language and Identity* by Monica Heller. New York: Oxford University Press.

Chevalier, F., Cloutier, L. et Mitev, N. (2018). *Les méthodes de recherche du DBA*. Caen, France : EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01>

Chiapello, E. et Fairclough, N. (2002). Understanding the new management ideology: a transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism. *I3*, 185–208. doi: 10.1177/0957926502013002406

Chiss, J.-L. (2002). Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire, *Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère Cahiers de l'ILSL* N° 13,2002, p.137

Commissariat aux langues officielles. (s.d.). Le gouvernement du Canada crée le Programme des langues officielles en enseignement. Gouvernement du Canada. [En ligne], <https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/chronologie-evenements/le-gouvernement-du-canada-cree-le-programme-des-langues-officielles-en>

Commissaire aux langues officielles. (1984). *L'enseignement immersif en français*. Langue et société, numéro spécial sous la direction de H. H. David Stern. Gouvernement du Canada.

Commissariat aux langues officielles. (1993). *Rapport annuel 1993*. Gouvernement du Canada.

Commissariat aux langues officielles. (2011). *Rapports Annuels 2010-2011*. Gouvernement du Canada.

Commissariat aux langues officielles. (2013). *Les Langues Officielles au Canada — faits et chiffres. Manitoba, Saskatchewan*. Gouvernement du Canada. [En ligne], <https://publications.gc.ca/site/fra/9.640087/publication.html>

Commissariat aux langues officielles. (2020). Infographie : Le fait français en Saskatchewan. Gouvernement du Canada. [En ligne], <https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/statistiques/infographiques/presence-francophone-Saskatchewan>

Commissariat aux langues officielles. (2023). Mieux comprendre l'insécurité linguistique. Gouvernement du Canada. [En ligne], <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.clo-ocol.gc.ca/sites/default/files/mieux-comprendre-linsecurite-linguistique.pdf>

Confiant, R. (s.d.). Qu'est-ce que l'insécurité linguistique ? [En ligne], <http://www.palli.ch/~kapeskreyol/preparation/dissertation1c.html>

- Cook, V. (1999). Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185–209.
- Cordier-Gauthier, C. (1995). Le français langue seconde au Canada. *Tréma*, (7), 27-37.
doi:10.4000/trema.2175
- Cormier, M. (2010). *Favoriser la résussite. Une affaire d'école*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 42 p.
- Cormier, Y. (2015). *e... euh... je... L'insécurité linguistique chez les communautés francophones du Canada*. Franquêtes. Enquête sur l'éducation en milieu minoritaire francophone, 11. [en ligne], <https://www.ctf-fce.ca/Publication-Library/FRENQUETES-11-2015-Insecurite-linguistique-Article-integral.pdf>
- Cousineau, D. (2020). *La confiance fragile de nos apprenants dans leurs compétences orales*. Le journal de l'immersion, 42 (1), p. 10-13.
- Cuq, J.-P. (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, J. — P., Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Guttman, M., Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In: A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences*, pp. 209–240. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, (5th ed.). New York, NY: Pearson
- Creswell, & Plano Clark. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.
- Dalley, P., et Roy, S. (2008). *Francophonie, minorités et pédagogie*. University of Ottawa Press.
- D'Almeida, E. (2006). French Education in Saskatchewan. In: Encyclopedia of Saskatchewan. [En ligne], https://esask.uregina.ca/entry/french_education_in_saskatchewan.jsp
- Darbelnet, J. (1970). Le bilinguisme. In: *Le français en France et hors de France*. II. Les français régionaux, le français en contact. Actes du colloque sur les ethnies

- francophones. Nice : Institut d'études et de recherches interethniques et interculturelles, pp. 107-128.
- Davis, S., Ballinger, S., & Sarkar, M. (2019). The suitability of French immersion for Allophone Students in Saskatchewan: Exploring Diverse Perspectives on Language Learning and Inclusion. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 22(2), 27–63. [En ligne], <https://login.libproxy.uregina.ca:8443/login?url=https://www-proquest-com.libproxy.uregina.ca/docview/2357406722?accountid=13480>
- Day, E. M., & Shapson, S. (1988). A Comparison Study of Early and Late French Immersion Programs in British Columbia. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 13(2), 290–305. <https://doi.org/10.2307/1494957>
- Day, E. M., & Shapson, S. M. (2001). Integrating Formal and Functional Approaches to Language Teaching in French Immersion: An Experimental Study. *Language Learning*, 51 (s1), 47–80. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00014.x>
- DeKeyser, R. M. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42–63). New York: Cambridge University Press.
- DeKeyser (Ed.). (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 1–18). New York: Cambridge University Press.
- Dépelteau, François. (2009). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Desabrais, T. (2013). L'influence de l'(in) sécurité linguistique sur l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures à l'Université d'Ottawa. Faculté des études supérieures et postdoctorales, Université d'Ottawa.
- Dicks, J., & Kristmanson, P. (2017). French Immersion Students: How Good is their French Now? In: *Canadian Parents for French, State of French as a Second Language in Canada*. [Online], <https://cpf.ca/wp-content/uploads/2017-State-of-FSL-Education-Report.pdf>
- De Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100 (S1), 19–47.
- Dupuis, S. (2019 a). *Deux poids deux langues : Brève Histoire de la dualité linguistique au Canada*. Éditions du Septentrion. Kindle Edition.
- Dupuis, S. (2019b). Francophones de la Saskatchewan (Fransaskois). Dans *l'Encyclopédie Canadienne*. [En ligne], <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/fransaskois>

- Eades, D. (2004), « Understanding Aboriginal English in the legal system: A critical sociolinguistics approach ». *Applied Linguistics* 25 (4) : 491–512.
- Ebong, O. E., & Ayeni, Q. O. (2015). Le Multilinguisme et les Problèmes d'Aménagement Linguistique au Nigeria. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 2 (1), 179.
- Ewart, G. (2009). Retention of New Teachers in Minority French and French Immersion Programs in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 473–507.
- Fédération de la jeunesse canadienne-française. (2023). *Stratégie Nationale pour la Sécurité Linguistique*. Stratégie nationale pour la sécurité linguistique. [En ligne], <https://snsl.ca/>
- Fenclová, M. (2014). Langue seconde, langue étrangère et aspects cognitifs. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 174, 147-155. <https://doi.org/10.3917/ela.174.0147>
- Ferguson, C.A., Houghton, C., & Wells, M.H., (1977). Bilingual education: An international perspective. In B. Spolsky & R. Cooper (Eds), *Frontiers of bilingual education* (pp. 159–174). Rowley, MA: Newbury House.
- Fishman, J. (1971). *Sociolinguistics: A Brief Introduction*. Rowley, Mass., Newbury House,
- Fishman, J. (1971). *Sociolinguistique*. Paris, Nathan /Bruxelles, Nathan/Labor.
- Fortin, F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Francard, M. (1989). Insécurité linguistique en situation de diglossie. Le cas de l'Ardenne belge. Dans : *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, Vol. 8, no. 2, p. 133-163.
- Francard, M. (1993 a) : *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique, Français et Société* 6, Bruxelles, Service de la langue française, Direction générale de la Culture et de la Communication, Communauté française de Belgique.
- Francard, M. (1993 b). *Trop proches pour ne pas être différents. Profils de l'insécurité linguistique dans la Communauté française de Belgique*. In: Francard (en collaboration avec Geron, G., et Wilmet, R.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques.*, Institut de linguistique : (Belgique) Louvain-la-Neuve 1993, p. 61-70
- Francard, M., Lambert, J., Berdal-Masuy, F. (1993). *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique.*. Service de la langue française — Communauté française Wallonie-Bruxelles : Bruxelles.

- Francard, M., Geron, G., et Wilmet, R. (1993). L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques : Actes du colloque de Louvain-La-Neuve, 10-12 novembre 1993 (Cahiers de l'Institut de linguistique ; v. 19, no. 3-4). Leuven: Peeters : Institut de Linguistiques.
- Francard, M., Geron, G., et Wilmet, R. (1994). L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques : Actes du colloque de Louvain-La-Neuve, 10-12 novembre 1993 (Cahiers de l'Institut de linguistique ; v. 20, no. 1-2). Leuven: Peeters : Institut de Linguistiques.
- Francard, M. (1997). « Insécurité linguistique », in *Sociolinguistique. Concepts de base*, éd. M. L. Moreau, Mardaga, 1997, pp. 170–176.
- Fraser, G. (2006). *Sorry, I Don't Speak French: Confronting the Canadian Crisis That Won't Go Away*. Toronto: McClelland & Stewart.
- Freyenet, N., & Clément, R. (2019). Perceived Accent Discrimination: Psychosocial Consequences and Perceived Legitimacy. *Journal of Language and Social Psychology*, 38(4), 496–513.
- Gadet F. (1997). *Le français ordinaire*. Paris, Armand Colin.
- Gadet F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris, Armand Colin.
- Gadet, F. (2003). La variation. Dans : Yaguello, M., le Grand livre de la langue française, Paris, Seuil, 2003, pp. 90-152.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*, nouvelle édition revue et augmentée, Paris, Ophrys, 2007, 186 p.
- Gall, M.D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007), *Educational research: An introduction* (8th ed.). Boston: Pearson.
- García, M. M. D. P., Gutierrez, M. M. J., & Martínez, A. M. (Eds.). (2013). *Contemporary approaches to second language acquisition* (Vol. 9, AILA Applied linguistics series). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition. An introductory course*. New York: Routledge.
- Gazette. (Le 9 mars, 2021). *(In) sécurité linguistique : De Quoi Parle-T-on ?* [En ligne], <https://www.uottawa.ca/gazette/fr/nouvelles/insecurite-linguistique-quoi-parle-t>
- Genesee, F. (1987). Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education. Cambridge, Mass.: Newbury House.
- Genesee, F. (1998). French immersion in Canada. *Language in Canada*, 305–325. doi:10.1017/cbo9780511620829.017

- Gerring, J. (1997). Ideology: A Definitional Analysis. *Political Research Quarterly*, 50(4), 957–994. <https://doi.org/10.1177/106591299705000412>
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Government of Saskatchewan. (2018). Handbook for Leaders of French as a Second Language (FSL) Programs. Ministry of Education: Saskatchewan. [En ligne], https://www.edonline.sk.ca/bbcswebdav/xid-858306_1
- Government de la Saskatchewan. (2023). Bonjour Saskatchewan ! [En ligne], <https://www.bonjoursk.ca/fr>
- Government of Saskatchewan. (2023). Key Facts About Saskatchewan's Francophone Community. Francophone Affairs Branch—Ministry of Parks, Culture and Sport. [En ligne], <https://publications.saskatchewan.ca/#/products/120735>
- Gouvernement de la Saskatchewan. (n.d.). Étudier le français en Saskatchewan. [En ligne], <https://www.saskatchewan.ca/bonjour/education-learning-and-child-care/k-12-education-early-learning-and-schools/studying-french-in-saskatchewan>
- Gouvernement du Canada. (2013). Les langues officielles au Canada — faits et chiffres. Manitoba, Saskatchewan. [En ligne], <https://publications.gc.ca/site/fra/9.640087/publication.html>
- Gouvernement du Canada. (2018). Plan d'action pour les langues officielles 2018-2023 : Investir dans notre avenir. Gouvernement du Canada. [En ligne], <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/langues-officielles-bilinguisme/plan-action-langues-officielles/2018-2023.html>
- Gouvernement du Canada. (2023). Plan d'action pour les langues officielles 2023-2028 : Protection-Promotion-Collaboration. Gouvernement du Canada. [En ligne], <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/langues-officielles-bilinguisme/plan-action-langues-officielles/2023-2028.html>
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. New York: New York International Publishers.
- Greene, J. C., & Caracelli, V. J. (1997). *Advances in Mixed-Method Evaluation: The Challenges and Benefits of Integrating Diverse Paradigms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274.
- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme : Essai de définition. *Revue Tranel (Travaux Neuchâtelois De Linguistique)* 19, 13-41. [En ligne],

https://doi.org/https://doc.rero.ch/record/20009/files/Grosjean_13-41.pdf

- Gueunier, N., Genouvrier, E., et Khomsi, A. (1978). Les Français devant la norme. Paris : Honoré Champion, 1978. pp. 203. *Language in Society*, 10(2).
- Hall, J. K. & Walsh, M. (2002). Teacher-student interaction and language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186–203.
- Hall, A. (2019). Proclamation royale de 1763. Dans *l'Encyclopédie Canadienne*. [En ligne], <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/proclamation-royale-de-1763>
- Hallion, S. (2020). Idéologies linguistiques en circulation autour de la dénomination « franglais » au Manitoba : analyse d'un corpus de presse. *Francophonies d'Amérique*, 50, 69–94. <https://doi.org/10.7202/1073710ar>
- Hammerly. (1989). *French Immersion: Myths and Reality: A Better Classroom Road to Bilingualism*. Detselig Enterprises.
- Hamilton, M. B. (1987). The elements of the concept of ideology. *Political studies*, 35(1), 18–38.
- Harley, B. (1989). Functional Grammar in French Immersion : A Classroom Experiment. *Applied Linguistics*, 10(3), 331–359. <https://doi.org/10.1093/applin/10.3.331>
- Haugen, E. (1972). *The Ecology of Language*. Stanford, Stanford University Press.
- Hayday, M. (2005). *Bilingual Today, United Tomorrow*. Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Heller, M. (2002). Globalization and the commodification of bilingualism in Canada. *Globalization and language teaching*, 47–63.
- Heller, M. (2003). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris, Hatier.
- Heller, M. (Ed.). (2007). *Bilingualism: A social approach*. Springer.
- Heller, M. (2011). *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*. Oxford University Press.
- Heller, M., & McElhinny, B. (2017). *Language, capitalism, colonialism: Toward a critical history*. University of Toronto Press.
- Heller, M., Pietikäinen, S., & Pujolar, J. (2018). *Critical Sociolinguistic Research Methods: Studying Language Issues That Matter*. Routledge.
- Hudson, R. A. (1996). *Sociolinguistics* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Hullen, J., et Lentz, f. (1991). Pour une rentabilisation des pratiques pédagogiques en

immersion. *Études De Linguistique Appliquée*, 82, 63. [En ligne], <https://login.libproxy.uregina.ca : 8443/login?url=https://www-proquest-com.libproxy.uregina.ca/docview/1307661158 ? accountid=13480>

Husum. (1988). *A follow-up survey of graduates from a Saskatchewan French immersion high school*. Faculty of Graduate Studies and Research, University of Regina.

Husum, R., & Bryce, R. (1991). A Survey of Graduates from a Saskatchewan French Immersion High School. *Canadian Modern Language Review*, 48(1), 135–143.

Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. In: Gladwin, T., Sturtevant, W.C. (Eds.), *Anthropology and Human Behavior*. Anthropological Society of Washington, Washington, DC, pp. 13–53.

Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In: Gumperz, J., Hymes, D. (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Holt, Rinehart, & Winston, New York, pp. 35–71.

Hymes, D. (1976). Towards linguistic competence. *Sociologische gids*, 23(4), 217–239.

Hymes, D. (1977). Discovering oral performance and measured verse in American Indian narrative. *New Lit. Hist.* 431–457.

Hymes, D. (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice*. Taylor & Francis, London, Bristol.

Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2000). *Educational research: Quantitative and qualitative approaches*. Boston: Allyn & Bacon.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>

Jourdan, T. (le 7 octobre 2020). *La Covid-19 accentue Les Défis des programmes d'immersion : Coronavirus*. Radio-Canada. [En ligne], <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1739241/ecole-immersion-francais-eleve-coronavirus-futur-bilinguisme>

Khubchandani, L M. (1974, June 1). Language in a Behavioural Framework: An Overview on Sociolinguistics. <https://doi.org/10.1177/003368827400500102>

Kracl, C. (2012). Using literacy stations to manage small group instruction. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(18), 200–209.

Krashen, S. (1978). The Monitor Model for second language acquisition. In R.C. Gingras (Ed.). *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (pp. 1–26). Arlington, VA: Centre for Applied Linguistics.

- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Pergamon.
- Krashen, S. (1988). *Second language acquisition and second language learning* (1st ed., Language teaching methodology series). Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*, Washington D. C. Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1976), *Sociolinguistique*. Editions de Minuit, Paris.
- Lafontaine, D. (1991) : *Les mots et les Belges. Enquête sociologique à Liège, Charleroi, Bruxelles, Français et Société 2*, Bruxelles, Service de la langue française, Direction générale de la Culture et de la Communication, Communauté française de Belgique.
- Lambert, W.E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In A. Wolfgang (Ed.) *Education of immigrant students*. (pp. 55–83). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Lambert, W.E. & Anisfeld, E. (1969). A note on the relationship of bilingualism and intelligence. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1, pp. 123–128.
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). *The bilingual education of children: The St-Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Montreal : Beauchemin.
- Lazaruk, W. A. (2007). Linguistic, Academic, and Cognitive Benefits of French Immersion. *Canadian Modern Language Review*, 63(5), 605–627. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.5.605>
- Le Bouthillier, J., Bourgoïn, R., et Dicks, J. (2021). L’acquisition de la langue orale par l’entremise de tâches de centres d’apprentissage de littératie dans des classes d’immersion française. *Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, 78(2), 91—105. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0116>
- Le Bouthillier, J., Bourgoïn, R., et Garrett, M. (2022). Le rôle du jeu symbolique dans la motivation intrinsèque à s’exprimer à l’oral dans une langue seconde au primaire. *La Revue de l’AQEFLS*, 35 (1). <https://doi.org/10.7202/1095061ar>
- Le Bouthillier, J., et Bourgoïn, R. (2022). Communication orale et évaluation formative pour l’apprentissage dans les centres de littératie en immersion française. *OLBI Journal*, 12, 163 – 183. <https://doi.org/10.18192/olbij.v12i1.5966>
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F., et Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches Qualitatives*, 29(3), 145-167.

- Leclerc, J. (2022). *L'aménagement linguistique dans le monde*. [En ligne], <https://www.axl.cefano.ulaval.ca/index.html>
- Ledegen, G. (2000). *Le bon français : les étudiants et la norme linguistique* (Collection Espaces discursifs). Paris : L'Harmattan.
- Lefebvre, C. (1983). Les notions de style. Dans : Bédard, E., et Maurais, J. (éds), *La norme linguistique* (Collection L'Ordre des mots). Québec : Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, p. 305-333.
- Lightbown, P. M. (2014). *Focus on Content-Based Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Lizee, H. J. (2014). *Is English Really Necessary in French Immersion Classrooms: A Case Study*. Faculty of Graduate Studies and Research, University of Regina.
- Long, H. M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensive input. *Applied Linguistics*, vol. 4, p. 126–141.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). New York: Academic Press.
- Luk, J.C.M. & Lin, A.M.Y. (2007). Classroom interactions as cross-cultural encounters. *Native speakers in EFL classrooms*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lyster, R. (1987). Speaking immersion. *Canadian Modern Language Review*, 43, 701–717.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lyster, R., Sato, M. (2013). Skill Acquisition Theory and the role of practice in L2 development. In: García, M. M. D. P., et al. (Eds.), *Contemporary approaches to second language acquisition* (Vol. 9, AILA Applied linguistics series). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lyster, R. (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. Anjou, Québec, ACPI/Édition CEC.;
- MacDonald, J. (2020). *Les 5 au quotidien en immersion française : les représentations et les pratiques d'enseignantes de l'élémentaire*. Faculté d'éducation, Université d'Ottawa. [En ligne], https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/40262/3/MacDonald_Jessica_2020_the%20cc%20se.pdf
- MacIntyre, P., Burns, C., & Jessome, A. (2011). Ambivalence About Communicating in a Second Language: A Qualitative Study of French Immersion Students' Willingness to Communicate. *The Modern Language Journal*. 95. 81–96. 10.1111/j.1540-

4781.2010.01141.x.

- Mady, C. (1998). Sociopolitical Analysis of French Immersion Developments in Canada. National Library of Canada. [En ligne], <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/15334/1/MQ40661.pdf>
- Mandin, L. (2010a). Portfolio langagier : Les finissants des programmes d'immersion se révèlent. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13 (1). [En ligne], <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19932>
- Mandin, L. (2010b). La création d'espaces dialogiques en milieu universitaire francophone. In: S. Roy et C. Berlinguette (eds), *Enjeux linguistiques et sociaux au Canada en devenir : Identité, diversité et pratiques pédagogiques* (pp. 105-128). Calgary, AB:Blitzprint.
- Mesthrie, R., Swann, J., Deumert, A., & Leap, W. (2009). Critical Sociolinguistics: Approaches To Language and Power. In *Introducing Sociolinguistics*. Edinburgh University Press.
- Meyerhoff, M. (2006). *Introducing Sociolinguistics*. London: Routledge.
- Milroy, J., & Milroy, L. (2012). *Authority in language: Investigating standard English*. Routledge.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (2018). *Programme d'études de la Saskatchewan : Français en immersion*. Gouvernement de la Saskatchewan.
- Moreau M. — L. (1997). « Les types de normes », dans *Sociolinguistique (Concepts de base)*, Mardaga, Sprimont, 218-223.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13–22.
- Morvan, M. (2022). *Classer nos manières de parler, classer les gens*. éditions du commun.
- Neuman, W. L. (2007). *Basics of social research: qualitative and quantitative approaches*. Boston : Pearson Education, Inc.
- Ngalasso, M. M. (1992). Le concept de français langue seconde. *Études De Linguistique Appliquée*, 88, 27. [En ligne], <https://login.libproxy.uregina.ca:8443/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/le-concept-de-français-langue-seconde/docview/1307659507/se-2>
- Obadia, A. A., & Martin, M. (1995). French Immersion Teacher Shortage: Seeing the Light at the End of the Tunnel. *Canadian Modern Language Review*, 52(1), 81–100. <https://doi.org/10.3138/cmlr.52.1.81>
- O'Dwyer, L. M., & Bernauer, J. A. (2014). *Quantitative Research for The Qualitative*

Researcher. Los Angeles, CA: Sage.

Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: UK. Hodder Education.

Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12–28.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). Chapitre 11 — L'analyse thématique. Dans : P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 231-314). Paris : Armand Colin.

Patton, M. Q. (1990), *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Pennycook, A., & Makoni, S. (2020). Innovations and challenges in applied linguistics from the global South. Routledge.

Pilleri, L., et Lacasse, D. (Le 8 janvier, 2020). Immersion : Cinquante ans d'une formule éprouvée. Dans : *L'Eau Vive : Le Journal Fransaskois*. [En ligne], <https://leau-vive.ca/Nouvelles/immersion-cinquante-ans-dune-formule-eprouvee>.

Pothier, B. (2011). Contribution de la linguistique à l'enseignement du français (1^{re} éd., p. 131). Presses de l'Université du Québec.

Prescod, P. et Robert, J. (2014). La langue seconde à la croisée des chemins. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 174, 139-146. [En ligne], <https://doi.org/10.3917/ela.174.0139>

Punch, K. F. (1998). *Introduction to Social Research Quantitative and Qualitative Approaches*. London : SAGE.

Radio-Canada. (Le 1^{er} juin 2016). Les inscriptions en immersion française en hausse en Saskatchewan. Retrieved September 15, 2019, [En ligne], <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/784801/hausse-inscriptions-immersion-francaise-saskatchewan>

Reeves, M. E. (2006). French Immersion Education. In: Encyclopedia of Saskatchewan. [En ligne], https://esask.uregina.ca/entry/french_immersion_education.jsp#:~:text=In%201968%2C%20Saskatchewan%20and%20British,the%20Regina%20Catholic%20School%20Board.

Rejai, M. (1991). Political Ideologies. *A Comparative Approach*. Armonk, NY/London: ME Sharpe.

Reutzel, R.D., Clark, S. (2011). Organizing literacy classrooms for effective instruction. *The Reading Teacher*, 65(2), 96–109. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01013>

Rey, A. (1972). Usages, jugements et prescriptions linguistiques. *Langue Française*, (16), 4-28. [En

- ligne], <http://www.jstor.org/stable/41557603>
- Rivkin, J. et Ryan, M. (2004). *Literary theory an anthology* (2e éd.). Malden, Mass: Blackwell.
- Roy, S. (2008). French immersion studies: From second-language acquisition (SLA) to social issues. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(4), 396–406. Retrieved from <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55246>
- Roy, S. (2010). “Not truly, not entirely... Pas comme les francophones”, *Canadian Journal of Education. Special Issue on Language, Identity and Educational Policies*, vol. 33, n° 3, p. 541–563.
- Roy, S., & Galiev, A. (2011). Discourses on Bilingualism in Canadian French Immersion Programs. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes* 67 (3), 351–376. [En ligne], <https://www.muse.jhu.edu/article/448802>
- Roy, S. (2012). « Qui décide du meilleur français ? Représentations des variétés linguistiques du français en immersion », *Canadian Journal of Applied Linguistics—Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 14, n° 1, p. 1-19.
- Roy, S. (2015). Discours et idéologies en immersion française. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 18 (2), 125-143. [En ligne], <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/22926>
- Roy, S. (2020). *French Immersion Ideologies in Canada*. Lanham: Lexington Books.
- Sabatier, C. N. (2019). Compétence d’interaction et négociation du sens dans une activité de littératie entre pairs en immersion française en Colombie-Britannique (Canada). *Language and Literacy*, 21(3), 1-17. doi:<http://dx.doi.org.libproxy.uregina.ca/10.20360/langandlit29363>
- Safty, A. (1991). French immersion in Canada: Theory and practice. *Int Rev Educ* 37, 473–488 [En ligne], <https://doi.org/10.1007/BF00597622>
- Safty, A. (1992). Effectiveness and French Immersion: A Socio-Political Analysis. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L’éducation*, 17 (1), 23–32. doi:10.2307/1495393
- Saskatchewan Bureau of Statistics. (2022). Languages in Saskatchewan, 2021 Census of Canada. Government of Saskatchewan. [En ligne], <https://www.saskatchewan.ca/stats>
- Saussure, F. (1916 [1922]) *Cours de linguistique générale*. Paris-Lausanne : Payot.
- Scholz, R. W. & Tietje, O. (2002). The use of case studies in different disciplines. In *Embedded case study methods* (pp. 15–28). SAGE Publications, Inc., <https://www-doi-org.libproxy.Uregina.ca/10.4135/9781412984027>

- Schram, T. H. (2006). *Conceptualizing and proposing qualitative research* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Schieffelin, B. B., Woolard, K. A., & Kroskrity, P. V. (1998). Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry. In *Language Ideologies* (Vol. 16). Oxford University Press, Incorporated.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. Dans W. F. H. Paul R. Clyne, Carol L. Hofbauer (dir.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels* (p. 193-247). Chicago : Chicago Linguist Society.
- Silverstein, M. (1996). Encountering Language and Languages of Encounter in North American Ethnohistory. *Journal of Linguistic Anthropology*, 6(2), 126–144. <https://doi.org/10.1525/jlin.1996.6.2.126>
- Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*, 23(3), 193–229. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(03\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(03)00013-2)
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. Los Angeles ; London : SAGE.
- Singy, P. (1993). « L’ambivalence des Romands face à leur régiolecte », dans Francard, M. (Ed.), *L’insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Louvain-la-Neuve, *Cahiers de l’institut de linguistique de Louvain*, 19/3, Vol. I, 109- 120.
- Singy, P. (1996). *L’image du français en Suisse romande. Une enquête sociolinguistique en Pays de Vaud*, Paris, L’Harmattan.
- Singy, P. (1998). *Les femmes et la langue : L’insécurité linguistique en question* (Sciences des discours). Lausanne (Switzerland) : Delachaux et Niestlé.
- Singy, P. (2004). *Identités de genre, identités de classe et insécurité linguistique* (Sciences pour la communication, 76). Bern; New York: P. Lang.
- Spaëth, V. (2020). Présentation. Didactique du français langue étrangère et seconde : histoire et historicités. *Langue française*, 208, 7-20. [En ligne], <https://doi.org/10.3917/lf.208.0007>
- Spolsky, B. (2011). Ferguson and Fishman: Sociolinguistics and the sociology of language. *The SAGE Handbook of Sociolinguistics*, 11–23. <https://doi.org/10.4135/9781446200957.n2>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (p. 442–466). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Statistiques Canada. (2021). Profil du recensement, Recensement de la population de 2021. [En ligne], <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&GENDERlist=1,2,3&STATISTIClist=1,4&HEADERlist=0&DGUIDlist=2021A0>

- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In : Gass, S. M., & Madden, C. G. (eds), *Input in Second Language Acquisition*, p. 235–253. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Swain, M. (1991). French immersion and its offshoots: Getting two for one. In B.F. Freed (Ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom* (pp. 91–103). Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Swain, M. (1997). French Immersion Programs in Canada. *Bilingual Education*, 261–269. doi:10.1007/978-94-011-4531-2_26
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, J. P. (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, p. 97–114. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In: Hinkel, E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, p. 471–483. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Silverstein M. (1979), « Language structure and linguistic ideology », dans Clyne P. R., Hanks W. F. & Hofbauer C. L. (dir.), *The Elements : A Parasession on Linguistic Units and Levels*, Chicago, Chicago Linguistic Society, p. 193-247.
- Tarone, E. (2007, November 29). Sociolinguistic Approaches to Second Language Acquisition Research—1997–2007. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00672.x>
- Tarone, E., & Liu, G.–Q. (1995). Situational context, variation, and second language acquisition theory. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 107–124). Oxford: Oxford University Press.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Tedick, D., & Wesely, P. (2015). A review of research on content-based foreign/second language education in US K–12 contexts. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 25–40. [En ligne], <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000923>
- Tollefson, J. W. (2006). Critical theory in language policy. In: Ricento, T. (Ed.), *An introduction*

- to Language Policy: Theory and Method*, 1, 42–49. Blackwell, Malden.
- Tousignant, C. (2000). *La variation sociolinguistique*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Trudgill, P. (1997). *The social differentiation of English in Norwich* (pp. 179-184). Macmillan Education UK.
- Université de Montréal (2018). Guide d'information sur le consentement libre, éclairé et continu. [En ligne], https://recherche.umontreal.ca/fileadmin/recherche/documents/BCRR/communs_hum/Guide_FCLE.pdf
- Vahou, K. M. (2018). *L'insécurité linguistique chez des élèves en Côte d'Ivoire*. Paris : L'harmattan.
- Vanderveen, T. N. (2005). *Life After French Immersion: Expectations, Motivations, and Outcomes of Secondary School French Immersion Programs in the Greater Toronto Area*. Faculty of Graduate Program in Education, York University, Toronto.
- VanPatten, W., VanPatten, B., & Williams, J. (2015). *Theories in second language acquisition : An Introduction* (Second ed., Second language acquisition research series).
- Vézina, R. (2009). *La question de la norme linguistique*. Conseil supérieur de la langue française : Québec. [En ligne], <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf302/cslfnormelinguistique.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Von Baeyer, C., & Von Baeyer, E. (2002). Three Decades of French Immersion in Canada: Its Beginnings, Enduring Popularity And Expected Future. *Bulletin of the Deccan College Research Institute*, 62/63, 105–115. [En ligne], <http://www.jstor.org/stable/42930608>
- Von Staden, A., Sterzuk, A., et al (2013). « Un-frenching » des canadiennes françaises : histoires des Fransaskoises en situation linguistique minoritaire. Faculty of Graduate Studies and Research, University of Regina.
- Walsh, O. (2016). Les chroniques de langage and the development of linguistic purism in Québec. *Nottingham French Studies*, 55(2), 132–157.
- Ward, N. (2021). Saskatchewan (Province). Dans : *L'Encyclopédie Canadienne*. [En ligne], <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/saskatchewan-1>
- Wardhaugh, R. (1998). *An Introduction to Sociolinguistics* (3rd ed.). Oxford: Blackwell.
- Wernicke, M. (2016). Hierarchies of Authenticity in Study Abroad: French from Canada Versus French From France? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 19(2), 1–21.

- Wernicke, M. (2017). Navigating native-speaker ideologies as FSL teacher. *Canadian Modern Language Review*, 73(2), 208–236.
- Wernicke, M. (2020). Language Teachers on Study Abroad: A Discourse Analytic Approach to Teacher Identity. *International Journal of Society, Culture & Language*, 8(2), 1–16
- Wisker, G. (2008). *The Postgraduate Research Handbook*, (2nd ed.). USA : Red Globe Press.
- Yazid, F. (le 5 juin, 2021). *Introduction À la sociolinguistique concepts et méthodes*. Linguistique et Pragmatique. [En ligne], <https://www.youtube.com/watch?v=v6ZkXjZfDOQ>
- Yin, R. K. (2017). *Case Study Research Applications: Design and method*, (6th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Young, S. (2014). Unpacking teachers' language ideologies: Attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23(1), 157–171.

ANNEXES

Annexe A : Questionnaires pour les élèves

1. Votre école se trouve à _____
Regina
Saskatoon, Prince Albert, Moose Jaw, Autre — précisez s'il vous plait
2. Quel est votre niveau d'étude ?
 - 7^e année
 - 8^e année
 - 9^e année
 - 10^e année
 - 11^e année
 - 12^e année
3. En quelle année avez-vous commencé vos études en immersion ?
 - Prématernelle
 - Maternelle
 - 1^{re} année
 - 2^e année
 - 3^e année
 - 4^e année
 - 5^e année
 - 6^e année
 - 7^e année
 - 8^e année
 - 9^e année
4. Circonstances d'utilisation du français :
 - Je parle français à l'école, en dehors de la salle de classe (toujours, souvent, parfois, rarement, jamais)
 - Je parle français en salle de classe (toujours, souvent, parfois, rarement, jamais)
 - Je parle français durant les cours de français seulement (toujours, souvent, parfois, rarement, jamais)
 - Je parle français durant d'autres cours (toujours, souvent, parfois, rarement, jamais)
 - Je parle français à la maison
 - Je parle français dans ma communauté à l'extérieur de l'école (toujours, souvent, parfois, rarement, jamais)
5. Avec qui parlez-vous français ? (Cochez toutes les réponses qui s'appliquent)
 - Avec mes camarades de classe
 - Avec mes enseignants
 - Avec mes amis à l'extérieur de l'école
 - Avec mes parents/des membres de ma famille

- Autre – précisez s’il vous plait.
6. Quelle langue (s) parlez-vous le plus avec vos enseignants d’immersion dans la salle de classe ? (Français, anglais, français et anglais)
7. Vous sentez-vous généralement à l’aise quand vous parlez français ?
Toujours, souvent, parfois, rarement, jamais
8. Dans quelles circonstances ne vous sentez-vous pas à l’aise à parler le français ?
- Quand je parle en français en classe avec un/une enseignant/e.
 - Quand je parle en français avec mes camarades de classe.
 - Quand on parle d’un sujet qui ne m’intéresse pas.
 - Quand je parle avec les autres qui parlent bien français.
 - Quand je suis en face d’un francophone.
 - Quand je suis en présence d’un autre enseignant qui parle bien français.
 - Quand l’enseignant me pose des questions pendant une classe.
 - Autre – précisez s’il vous plait.
9. Lorsque j’ai de la difficulté à continuer une conversation en français...
(Choisissez toutes les réponses qui s’appliquent)
- J’arrête de parler.
 - Je continue la conversation en anglais.
 - J’utilise un mot anglais pour remplacer le mot en français.
 - Je demande à l’enseignant. e le bon mot ou la bonne expression.
 - Je demande le bon mot ou la bonne expression à la personne à qui je parle.
 - Autre (précisez s’il vous plait)
10. Comment évaluez-vous généralement votre expérience en immersion française ?
(Très satisfaisante, plutôt satisfaisante, ni satisfaisante ni insatisfaisante, plutôt insatisfaisante, très insatisfaisante)
11. Qu’est-ce que vous aimez de votre expérience en immersion ? Cochez tout ce qui s’applique.
- Personnellement, j’aime la langue française...
 - Mes enseignants me motivent beaucoup... votre niveau de motivation
 - Les activités faites en classe sont intéressantes et amusantes
 - Mes enseignants sont gentils.
 - Mes enseignants sont toujours prêts à m’aider
 - l’environnement scolaire est encourageant
 - Autre – précisez s’il vous plait

Annexe B : Questionnaire pour les enseignants

1. Dans quelle ville est-ce vous enseignez actuellement ?
(Regina, Saskatoon, Prince Albert, Moose Jaw, autre—précisez s'il vous plait)
2. Vous travaillez actuellement au sein de quelle commission scolaire ?
(Regina Catholic School Division, Saskatoon Greater Saskatoon Catholic School Division, Prince Albert Roman Catholic Separate Schools, Holy Trinity Catholic School Division, Regina Public School, autre—précisez s'il vous plait)
3. Quel(s) niveau(x) enseignez-vous cette année ?
(prématornelle, maternelle, 1^{re} année, 2^e année, 3^e année, 4^e année, 5^e année, 6^e année, 7^e année, 8^e année, 9^e année, 10^e année, 11^e année, 12^e année)
4. Depuis combien d'années enseignez-vous en immersion française ?
0—5 ans
6—10 ans...
11—15 ans
16—20 ans
21 ans et plus
5. Généralement, comment décrivez-vous le niveau de maîtrise du français de vos élèves à l'écrit ? (Très satisfaisante, plutôt satisfaisante, ni satisfaisante ni insatisfaisante, plutôt insatisfaisante, très insatisfaisante)
6. Généralement, comment décrivez-vous le niveau de maîtrise du français de vos élèves à l'oral ? Très satisfaisante, plutôt satisfaisante, ni satisfaisante ni insatisfaisante, plutôt insatisfaisante, très insatisfaisante)
7. Selon vos propres observations, la plupart de vos élèves sont-ils généralement confiants de s'exprimer en français ? (Extrêmement confiants, très confiants, assez confiants, pas très confiants, pas du tout confiants)
8. À quelle fréquence vos élèves montrent-ils des signes d'insécurité linguistique (hésitation, gêne, frustration, silence, etc.) quand ils devraient parler en français ? (Toujours, très souvent, souvent, parfois, rarement)
9. Comment intervenez-vous la plupart du temps quand vos élèves manifestent ces signes d'insécurité linguistique ? (une boîte pour saisir leurs réponses)
10. À quelle fréquence intervenez-vous quand ils éprouvent de ce sentiment d'insécurité linguistique ? (Toujours, très souvent, souvent, parfois, rarement)
11. À quelle fréquence vos élèves vous parlent-ils en français en classe ?
(Toujours, très souvent, souvent, parfois, rarement)

12. À quelle fréquence vos élèves se parlent-ils (seulement entre élèves) en français en classe ?
(Toujours, très souvent, souvent, parfois, rarement)
13. Veuillez indiquer votre niveau d'accord avec l'énoncé suivant : mes élèves ont assez d'occasions de parler français en salle de classe. (Tout à fait d'accord, d'accord, ni d'accord ni pas d'accord, pas d'accord, pas du tout d'accord)
14. Veuillez indiquer votre niveau d'accord avec l'énoncé suivant : les programmes d'études de la province me permettent bien d'aider mes élèves à parler en français avec confiance ?
(Tout à fait d'accord, d'accord, ni d'accord ni pas d'accord, pas d'accord, pas du tout d'accord)

Annexe C : Questions d'entrevue avec les enseignants

1. Comment décrivez-vous généralement l'attitude de vos élèves envers la langue française ?
2. Comment décrivez-vous généralement leur attitude envers leur apprentissage de la langue ?
3. Comment décrivez-vous généralement le comportement de vos élèves quand ils parlent français en classe ?
4. Selon vous, pourquoi vos élèves se comportent-ils de cette façon ?
5. Selon vous, vos élèves se sentent-ils toujours à l'aise quand ils devraient parler en français en classe ?
6. Que pensez-vous de ce sentiment ?
7. Selon vous, quels facteurs contribuent à ce sentiment de confiance/manque de confiance chez vos élèves ?
8. Que faites-vous dans la classe pour aider vos élèves à parler en français avec confiance ?
9. Selon vous, quelles sont les pratiques (en classe/à l'école en général) qui pourraient augmenter la confiance des élèves d'immersion française de s'exprimer en français ?
10. En tant qu'enseignant, e, que faites-vous pour améliorer/réduire ce sentiment de confiance/manque de confiance ?
11. Parlez-vous toujours en français avec vos élèves ?
12. Dans quelles circonstances parlez-vous l'anglais ou d'autres langues avec vos élèves ? Pourquoi ?
13. Est-ce que vous jouissez d'assez de soutien de la part de la direction/la commission scolaire/le gouvernement de la Saskatchewan ?
14. Est-ce qu'il vous manque des ressources/outils pour aider vos élèves s'exprimer en français avec confiance ? Lesquelles/lesquels ?

Annexe D : Questions pour le groupe de discussion focalisée avec des élèves

1. La langue française est-elle importante pour vous ? Pourquoi ?
2. Votre expérience en immersion française a-t-elle agréable ? Pourquoi ?
3. Comptez-vous poursuivre vos études en français ? Pourquoi ?
4. Que changeriez-vous pour avoir une meilleure expérience en immersion ? Pourquoi ?
5. Comment est-ce que vous vous sentez quand vous parlez français ?
6. Pourquoi vous sentez-vous ainsi ?
7. Dans quelles circonstances ?
8. Quelles activités en classe vous ont mieux aidé à bien parler français en classe ?
9. Que devraient faire les enseignants pour vous aider à parler français avec plus d'aisance/confiance ?
10. Vous considérez-vous assez bilingue ? Pourquoi ?
11. Est-ce que vous vous parlez, entre vous élèves, souvent en français dans la classe ? Pourquoi ?

Annexe E : Approbation d'éthique



Research Ethics Board Certificate of Approval

PRINCIPAL INVESTIGATOR
Olushola Adedeji

DEPARTMENT
La Cité universitaire francophone

REB#
2021-170

SUPERVISOR
Dr. Michael Akinpelu & Dr. Emmanuel Aito

TITLE
L'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française en Saskatchewan (Linguistic Insecurity Among French Immersion Students in Saskatchewan)

APPROVED ON
January 21, 2022

RENEWAL DATE
January 21, 2023

APPROVAL OF

Application for Behavioural Research Ethics Review
Letters of Information
Parental Consent Forms
Letter of Information for Teachers
Consent Forms for Teachers
Student Assents
Emails to Teachers

Questionnaire for Students
Questionnaire for Teachers
Guiding Questions for Interviews with teachers
Guiding Questions for focus group discussion w/students
Email to School Boards Initial Contact
Email Request Contacting French Immersion Teachers
Email to School Principal Initial Contact

Full Board Meeting

Delegated Review

The University of Regina Research Ethics Board has reviewed the above-named research project. The proposal was found to be acceptable on ethical grounds. The principal investigator has the responsibility for any other administrative or regulatory approvals that may pertain to this research project, and for ensuring that the authorized research is carried out according to the conditions outlined in the original protocol submitted for ethics review. This Certificate of Approval is valid for the above time period provided there is no change in experimental protocol, or related documents.

Any significant changes to your proposed method, procedures or related documents should be reported to the Chair for Research Ethics Board consideration in advance of implementation.

ONGOING REVIEW REQUIREMENTS

In order to receive annual renewal, a status report must be submitted to the REB Chair for Board consideration one month in advance of the current expiry date each year the study remains open, and upon study completion. Please refer to the following website for the renewal and closure forms:

<https://www.uregina.ca/research/for-faculty-staff/ethics-compliance/human/ethicsforms.html>

signature redacted

Please send all correspondence to:

Research Office
University of Regina
Centre for Kinesiology Building 227
Regina, SK S4S 0A2
Telephone: (306) 585-4775 Fax: (306) 585-4893
research.ethics@uregina.ca

Annexe F : Demande de consentement des parents (élèves de 7e -10e année)

Consent to Participate (Parents of Grades 7–10 Students)

Name of the Researcher, Faculty, Department, Email & Phone Number

Olushola Adedeji, PhD Candidate, Faculty of Graduate Studies and Research/La Cité universitaire francophone
adedejio@uregina.ca
306 501 2079

Names of Supervisors, Department, Emails & Phone Numbers

Dr. Michael Akinpelu, La Cité universitaire francophone, University of Regina
michael.akinpelu@uregina.ca
306 585 5130

Dr. Emmanuel Aito, La Cité universitaire francophone, University of Regina
Email: emmanuel.Aito@uregina.ca
306 337 2576

Title of the Project

L'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française en Saskatchewan (Linguistic Insecurity Among French Immersion Students)

This consent form, a copy of which has been given to your child, is only part of the process of informed consent. If you want more details about something mentioned here, or information not included here, you should feel free to ask. Please take the time to read this carefully and to understand any accompanying information.

The University of Regina Research Ethics Board and (name of School Division) have approved this research study.

Data collected for this research will be used for my PhD thesis. They will also be published in research journals and presented at conferences.

Introduction

My name is Olushola (Shola) Adedeji. I am a PhD candidate in La Cité universitaire francophone at the University of Regina in Saskatchewan—I am also a French immersion teacher with the Regina Catholic Schools. I am currently doing research to gain a better understanding of how linguistic insecurity is experienced among French immersion students in Saskatchewan to determine the cause(s), the impacts of this phenomenon, and to propose adapted solutions that would contribute to the reduction of this feeling of linguistic insecurity among French immersion students in the province and beyond. I am inviting your child to participate in this study.

Purpose of the study

This study aims to investigate the presence, cause(s), and impacts of linguistic insecurity among French immersion students in Saskatchewan and how this feeling of linguistic insecurity could

be reduced. We hope to achieve this by administering questionnaires to French immersion students and teachers.

What you will be asked to do in the research

If you agree to participate in this study, your child will be asked to complete a short anonymous online survey to share their perspective on a variety of questions relating to linguistic insecurity among French immersion students. The questionnaire will take about 10–15 minutes to complete. The link will be sent to your child via their school email address by their teacher or by one of their school administrators, depending on what the school administration authorizes. Your child will be able to complete the online survey at school or at home. I will not have access to your child's email address, and the link to the questionnaire will only be sent to them if they agree to participate in the study. Please note that anyone assigned by the school administration to help with distributing and collecting assent/consent forms may know that your child participated in the study, but they will not be able to access their responses on the survey—only the researcher will have access to the responses, and he will not be able to identify your child in any way as the survey is anonymous.

Risks and discomforts

There are no known risks to participating in this study.

Benefits to the research and benefits to you

Your son or daughter will be given the opportunity to contribute to a growing body of research on increasing linguistic security among French immersion students in Saskatchewan and Canada as a whole. They will be given the opportunity to express their own opinion and will be able to reflect on their own experiences in French immersion and its place in their life and society. Please note that there are no guaranteed personal benefits from participation in this study. I hope to publish the result of this study in 2024. As soon as the research is completed and is approved by the University of Regina Faculty of Graduate Studies and Research, you will be able to access a summary of the findings of my research on the OURspace repository at the U of R library (at <https://ourspace.uregina.ca>) by the end of June 2024. I will also provide a bound copy (as well as the link to an online copy) of the whole research report to the school board. This will be accessible by you, your child, and everyone interested in the result of the research.

Voluntary Participation

Participation in this study is completely voluntary. Your child may choose to stop participating at any time. Their decision not to continue participating will not influence the nature of their relationship with the researcher, their teachers, the school board, or the University of Regina staff either now or in the future.

Withdrawal from the study

Your child's participation in the study is voluntary and they may answer only those questions that they are comfortable with. They may withdraw from the questionnaire during its completion by closing their browser. Please note that, once they submit the survey, they will not be able to withdraw from the survey as it is anonymous. The decision to stop participating or refuse to answer some questions will not affect your child's relationship with the researcher, the school board, the University of Regina, or any other group associated with this project.

Confidentiality

Confidentiality of your participation will be fully protected as required by the Research Ethics Board of the University of Regina. The information collected will be used for research purposes only, and neither your name, your child's name, nor information that could identify you or your child will be used in any publication or presentation of the study. All data collected will be securely stored in a secured location on the U of R campus by my project supervisor, and will not be shared with any school member, including your son or daughter's teacher or principal. All information will be kept confidential in password-protected electronic files with encryption software.

Please note that anyone assigned/approved by their school to help with distributing/collecting assent/consent forms may know that your child participated in the study, but they will not be able to access their responses on the survey. All returned consent/assent forms will be kept securely by their teacher or their school administrator in a sealed envelope, locked in a cabinet, until I collect them.

Questions

If you have any questions about this study, please do not hesitate to contact me by email at adedejio@uregina.ca. Please note that, though I will not be able to link their responses to them, contacting me to ask questions may result in their no longer being anonymous to me—however, this will not compromise the protection of your confidentiality. You can also contact my supervisors (Dr. Michael Akinpelu at michael.akinpelu@uregina.ca and Dr. Emmanuel Aito at emmanuel.Aito@uregina.ca).

This project has been approved on ethical grounds by the University of Regina Research Ethics Board on January 21, 2022. Any questions regarding your rights as a participant may be addressed to the committee at 306-585-4775 or research.ethics@uregina.ca. Out of town participants may call collect.

Please keep/print this letter for future reference. Kindly sign the consent form attached to this letter and forward it to your child's teacher via email or in printed form.

Parent Written Consent (Survey)

Your signature on this form indicates that you 1) understand to your satisfaction the information provided to you about your child's participation in this research project on linguistic insecurity among French immersion students in Saskatchewan conducted by Olushola Adedeji, and 2) agree to allow your child to participate as a research subject.

In no way does signing this form waive your legal rights. You should feel free to ask for clarification or new information throughout your participation.

I consent for my child to participate in the survey part of the study.

Yes _____ No _____

Child's Name: _____

Grade _____

Parent's name

Parent's signature

Date

Olushola Adedeji
Investigator's name

Investigator's signature

Date

Annexe G : Demande de consentement des parents (élèves de 11e -12e année)

Consent to Participate (Parents of Grades 11–12 Students)

Name of the Researcher, Faculty, Department, Email & Phone Number

Olushola Adedeji, PhD Candidate, Faculty of Graduate Studies and Research/La Cité universitaire francophone
adedejio@uregina.ca
306 501 2079

Names of Supervisors, Department, Emails & Phone Numbers

Dr. Michael Akinpelu, La Cité universitaire francophone, University of Regina
michael.akinpelu@uregina.ca
306 585 5130

Dr. Emmanuel Aito, La Cité universitaire francophone, University of Regina
Email: emmanuel.Aito@uregina.ca
306 337 2576

Title of the Project

L'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française en Saskatchewan (Linguistic Insecurity Among French Immersion Students)

This consent form, a copy of which has been given to your child, is only part of the process of informed consent. If you want more details about something mentioned here, or information not included here, you should feel free to ask. Please take the time to read this carefully and to understand any accompanying information.

The University of Regina Research Ethics Board and (name of School Division) have approved this research study.

Data collected for this research will be used for my PhD thesis. They will also be published in research journals and presented at conferences.

Introduction

My name is Olushola (Shola) Adedeji. I am a PhD candidate in La Cité universitaire francophone at the University of Regina in Saskatchewan—I am also a French immersion teacher with the Regina Catholic Schools. I am currently doing research to gain a better understanding of how linguistic insecurity is experienced among French immersion students in Saskatchewan to determine the cause(s), the impacts of this phenomenon, and to propose adapted solutions that

would contribute to the reduction of this feeling of linguistic insecurity among French immersion students in the province and beyond. I am inviting your child to participate in this study.

Purpose of the study

This study aims to investigate the presence, cause(s), and impacts of linguistic insecurity among French immersion students in Saskatchewan and how this feeling of linguistic insecurity could be reduced. We hope to achieve this by I) directly observing Grades 11 and 12 French immersion students in school/classroom; II) administering questionnaires to French immersion students and teachers; and III) speaking directly with both French immersion students and teachers (through focus group discussion [students only] and interviews [teachers only]).

What you will be asked to do in the research

Questionnaire

If you agree to participate in this study, your child will be asked to complete a short anonymous online survey to share their perspective on a variety of questions relating to linguistic insecurity among French immersion students. The questionnaire will take about 10–15 minutes to complete. The link will be sent to your child via their school email address by their teacher or by one of their school administrators, depending on what the school administration authorizes. Your child will be able to complete the online survey at school or at home. I will not have access to your child's email address, and the link to the questionnaire will only be sent to them if they agree to participate in the study.

Focus Group Discussion

Your child will also be invited to participate in an informal focus group discussion where we will discuss their opinion on linguistic insecurity among French immersion students. The focus group will consist of 7–10 participants, will take approximately 20 minutes, and will be conducted during the school hours (i.e., lunch time) over Zoom. The Zoom link will be sent to your child's email address through their teacher, or anyone assigned by the school administration (the same process as the survey). During the meeting, I will ask them and other participants to disable their cameras—there will be no video-recording. However, with your permission, there will be an audio recording of the focus group discussion. Please note that Zoom servers are located outside of Canada and Zoom stores users' names and usage data outside of Canada. The audio recordings will be transcribed, and the audio files later destroyed. All identifying information (e.g., their names) will be removed from the transcripts. Your child and others who choose to participate in the focus group discussion will be reminded of the following rules before the discussion begins: I) You cannot interrupt others. You must wait your turn to speak; II) You cannot counter other participants' point of view—there will be no debate/argument; III) You cannot call other participants by their names; IV) I will only unmute your child's microphone when it is their turn to speak; and V) They cannot share our discussion with others outside the group.

Risks and discomforts

There are no known risks to participating in this study.

COVID-19

I am fully vaccinated and will strictly comply with all the rules/guidelines put in place in their school to mitigate the spread of the virus.

Benefits to the research and benefits to you

Your son or daughter will be given the opportunity to contribute to a growing body of research on increasing linguistic security among French immersion students in Saskatchewan and Canada as a

whole. They will be given the opportunity to express their own opinion and will be able to reflect on their own experiences in French immersion and its place in their life and society. Please note that there are no guaranteed personal benefits from participation in this study. I hope to publish the result of this study in 2024. As soon as the research is completed and is approved by the University of Regina Faculty of Graduate Studies and Research, you will be able to access a summary of the findings of my research on the OURspace repository at the U of R library (at <https://ourspace.uregina.ca>) by the end of June 2024. I will also provide a bound copy (as well as the link to an online copy) of the whole research report to the school board. This will be accessible by you, your child, and everyone interested in the result of the research.

Voluntary Participation

Participation in this study is completely voluntary. Your son or daughter may choose to stop participating at any time. Their decision not to continue participating will not influence the nature of their relationship with the researcher, their teachers, the school board, or the University of Regina staff either now or in the future.

Withdrawal from the study

Your child's participation in the study is voluntary and they may answer only those questions that they are comfortable with. They may withdraw from the survey during its completion by closing their browser. Please note that, once they submit the survey, they will not be able to withdraw from the survey as it is anonymous. They may withdraw from the actual focus group for any reason, at any time without explanation or penalty of any sort. However, due to the nature of focus groups your child's data cannot be withdrawn from the study after the focus group is over as it forms part of the context for information provided by other participants. The decision to stop participating or refuse to answer some questions will not affect your child's relationship with the researcher, the school board, the University of Regina, or any other group associated with this project.

Confidentiality

Confidentiality of your participation will be fully protected as required by the Research Ethics Board of the University of Regina. The information collected will be used for research purposes only, and neither your name, your child's name, nor information that could identify you or your child will be used in any publication or presentation of the study. All data collected will be securely stored in a secured location on the U of R campus by my project supervisor, and will not be shared with any school member, including your son or daughter's teacher or principal. All information will be kept confidential in password-protected electronic files with encryption software. Transcription of group discussion will be contracted to a transcribing company, Amberscript (<https://www.amberscript.com>) without any information that may identify your child. Hard copies will be locked in filing cabinet when not in use. The researcher will destroy these data ten years after completion of study by shredding, deleting and disk reformatting. Please note that the researcher will undertake to safeguard the confidentiality of the discussion in focus group but cannot guarantee that other members of the group will do so. Your child is expected to respect the confidentiality of the other members of the group by not disclosing the contents of this discussion outside the group and should be aware that others may not respect their confidentiality.

Please note that anyone assigned/approved by their school to help with distributing/collecting assent/consent forms may know that your child participated in the study, but they will not be able to access their responses on the survey, notes taken during observation or their contribution to the

focus group discussion—only the researcher will have access to these data. All returned consent/assent forms will be kept securely by their teacher or their school administrator in a sealed envelope, locked in a cabinet, until I collect them.

Questions

If you have any questions about this study, please do not hesitate to contact me by email at adedejio@uregina.ca. Please note that, though I will not be able to link their responses to them, contacting me to ask questions may result in their no longer being anonymous to me—however, this will not compromise the protection of your confidentiality. You can also contact my supervisors (Dr. Michael Akinpelu at michael.akinpelu@uregina.ca and Dr. Emmanuel Aito at emmanuel.Aito@uregina.ca).

This project has been approved on ethical grounds by the University of Regina Research Ethics Board on January 21, 2022. Any questions regarding your rights as a participant may be addressed to the committee at 306-585-4775 or research.ethics@uregina.ca. Out of town participants may call collect.

Please print this letter for future reference. Kindly sign the consent form attached to this letter and forward it to your child’s teacher via email or in printed form.

Parent Written Consent (Grades 11 & 12 Students)

Your signature on this form indicates that you 1) understand to your satisfaction the information provided to you about your child’s participation in this research project on linguistic insecurity among French immersion students in Saskatchewan conducted by Olushola Adedeji, and 2) agree to allow your child to participate as a research subject.

In no way does signing this form waive your legal rights. You should feel free to ask for clarification or new information throughout your participation.

I. I consent for my child to participate in this study. Yes _____ No _____

If you have chosen “No” above, you do not need to answer the questions below and you do not need to sign this form, but kindly return the form to (name of teacher/school administrator).

II. I consent for my child to participate in the survey part of the study.

Yes _____ No _____

III. I consent for my child to participate in the focus group discussion part of the study.

Yes _____ No _____

Child's Name: _____

Grade _____

Parent's name

Parent's signature

Date

Olushola Adedeji
Investigator's name

Investigator's signature

Date

Annexe H : Demande de consentement des élèves de 7e -10e année

Student Assent (Grades 7–10 Students)

Name of the Researcher, Faculty, Department, Email & Phone Number

Olushola Adedeji, PhD Candidate, Faculty of Graduate Studies and Research/La Cité universitaire francophone
adedejio@uregina.ca
306 501 2079

Names of Supervisors, Department, Emails & Phone Numbers

Dr. Michael Akinpelu, La Cité universitaire francophone, University of Regina
michael.akinpelu@uregina.ca
306 585 5130

Dr. Emmanuel Aito, La Cité universitaire francophone, University of Regina
Email: emmanuel.Aito@uregina.ca
306 337 2576

Title of the Project

L'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française en Saskatchewan (Linguistic Insecurity Among French Immersion Students)

The University of Regina Research Ethics Board and (name of School Division) have approved this research study.

Data collected for this research will be used for my PhD thesis. They will also be published in research journals and presented at conferences.

Introduction

My name is Olushola (Shola) Adedeji. I am a PhD candidate in La Cité universitaire francophone at the University of Regina in Saskatchewan. I am also a French immersion teacher with the Regina Catholic Schools. I am currently doing research study to better understand how French immersion students in Saskatchewan experience linguistic insecurity. I am inviting you to take part in this study.

What is a research study?

A research study is a way to find out new information about something to establish facts, reach new conclusions, and provide a solution. Students do not need to be in research if they do not want to.

Why are you being asked to be a part of this research?

You are being asked to take part in this research because we are trying to understand, through your perspective, how French immersion students experience linguistic insecurity.

Purpose of the study

This study aims to investigate the presence, cause(s), and impacts of linguistic insecurity among French immersion students in Saskatchewan and how to reduce this feeling of linguistic insecurity. We will achieve this by administering questionnaires to French immersion students and teachers.

If you join the study what will happen to you?

If you are in this study, you will only share with me what you think. I will keep everything confidential. Though some of your teachers, parents, and friends will know that you participated in the study, I will not tell them what you share with me. This study won't impact your grades. If you feel upset or uncomfortable at any point in the study, you can tell the researcher, or your teacher and we will stop.

What will you be asked to do in the research?

Questionnaire

If you agree to take part in this study, we will ask you to complete a short anonymous online survey to share your perspective on a variety of questions relating to linguistic insecurity among French immersion students. The questionnaire will take about 10–15 minutes to complete. The link will be sent to you via your school email address by either your teacher or one of your school administrators, depending on what your school administration authorizes. You will be able to complete it at school or at home. I will not have any access to your email address, and the link to the questionnaire will only be sent to you if you agree to take part in the study.

Risks and discomforts

There are no known risks to participating in this study.

Benefits to the research and benefits to you

You will be given the opportunity to contribute to a growing body of research on increasing linguistic security among French immersion students in Saskatchewan and Canada as a whole. You will be given the opportunity to express your own opinion and will be able to reflect on your own experiences in French immersion and its place in your life and society. Please note that there is no guaranteed personal benefits from participation in this study. I hope to publish the result of this study in 2024. As soon as I complete the research and get the approval of the University of Regina Faculty of Graduate Studies and Research to publish it, you will be able to access a summary of the findings of my research on the OURspace repository at the U of R library (at <https://ourspace.uregina.ca>) by the end of June 2024. I will also provide a bound copy (as well as the link to an online copy) of the whole research report to your school board. This will be accessible by you, and everyone interested in the result of the research.

Voluntary Participation

Participation in this study is completely voluntary. You may choose to stop participating at any time. Your decision not to continue participating will not influence your relationship with the researcher, your teachers, the school board, and staff of the University of Regina either now or in the future.

Withdrawal from the study

Your participation in the study is voluntary and you may answer only those questions that you are comfortable with. You may withdraw from the questionnaire during its completion by closing your browser. Please note that, once you submit the survey, you will not be able to withdraw from the survey as it is anonymous. The decision to stop participating or refuse to answer some questions will not affect your relationship with the researcher, the school board, the University of Regina, or any other group associated with this project.

Confidentiality

Confidentiality of your participation will be fully protected as required by the Research Ethics Board of the University of Regina. The information collected will be used for research purposes only, and neither your name nor information which could identify you will be used in any publication or presentation of the study. All data collected will be securely stored in a secured location on the U of R campus by my project supervisor and will not be shared with any member of your school including your teacher or principal. All information will be kept confidential in password-protected electronic files with encryption software. Hard copies will be locked in filing cabinet when not in use. I will destroy these data ten years after completion of study by shredding, deleting and disk reformatting.

Please note that anyone assigned/approved by your school to help with distributing/collecting assent/consent forms may know that you take part in the study, but they will not be able to access your responses on the survey. All returned consent/assent forms will be kept securely by your teacher or your school administrator in a sealed envelope, locked in a cabinet, until I collect them.

Questions

If you have any questions about this study, please do not hesitate to contact me by email. Please note that, though I will not be able to link your responses to you, contacting me to ask questions may result in your no longer being anonymous to me—but this will not compromise the protection of your confidentiality. You can also contact my supervisors.

This project has been approved on ethical grounds by the University of Regina Research Ethics Board on January 21, 2022. Any questions regarding your rights as a participant may be addressed to the committee at 306-585-4775 or research.ethics@uregina.ca. Out of town participants may call collect.

Please keep/print this letter for future reference. Kindly return/send signed consent form (attached) to this letter to your teacher via email or in printed form.

Student Written Assent (Grades 7 & 10)

Your signature on this form indicates that you 1) understand to your satisfaction the information provided to you about your participation in this research project on linguistic insecurity among French immersion students in Saskatchewan conducted by Olushola Adedeji, and 2) agree to participate as a research subject.

In no way does signing this form waive your legal rights. You should feel free to ask for clarification or new information throughout your participation.

I. Would you like to take part in this study?

_____ Yes, I will be in this study. _____ No, I don't want to do this.

If you have chosen "No" above, you do not need to answer question II below and you do not need to sign this form, but kindly return the form to (name of teacher/school administrator).

II. Would you like to participate in the survey part of the study?

_____ Yes, I will participate in the survey.
_____ No, I do not want to participate in the survey.

Student's name Student's signature Date

Grade _____

Olushola Adedeji _____ _____
Investigator's name Investigator's signature Date

Annexe I : Demande de consentement des élèves de 11e -12e année

Student Assent (Grades 11–12 Students)

Name of the Researcher, Faculty, Department, Email & Phone Number

Olushola Adedeji, PhD Candidate, Faculty of Graduate Studies and Research/La Cité universitaire francophone

adedejio@uregina.ca

306 501 2079

Names of Supervisors, Department, Emails & Phone Numbers

Dr. Michael Akinpelu, La Cité universitaire francophone, University of Regina

michael.akinpelu@uregina.ca

306 585 5130

Dr. Emmanuel Aito, La Cité universitaire francophone, University of Regina

Email: emmanuel.Aito@uregina.ca

306 337 2576

Title of the Project

L'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française en Saskatchewan (Linguistic Insecurity Among French Immersion Students)

The University of Regina Research Ethics Board and (name of School Division) have approved this research study.

Data collected for this research will be used for my PhD thesis. They will also be published in research journals and presented at conferences.

Introduction

My name is Olushola (Shola) Adedeji. I am a PhD candidate in La Cité universitaire francophone at the University of Regina in Saskatchewan—I am also a French immersion teacher with the Regina Catholic Schools. I am currently doing research study to gain a better understanding of how linguistic insecurity is experienced among French immersion students in Saskatchewan to determine the cause(s), the impacts of this phenomenon, and to propose adapted solutions that would contribute to the reduction of this feeling of linguistic insecurity among French immersion students in Saskatchewan and beyond. I am inviting you to participate in this study.

What is a research study?

A research study is a way to find out new information about something in order to establish facts, reach new conclusions, and possibly provide a solution(s). Students do not need to be in research if they do not want to.

Why are you being asked to be a part of this research?

You are being asked to participate in this research because we are trying to understand, from students' and teachers' perspectives how linguistic insecurity is experienced among French immersion students.

Purpose of the study

This study aims to investigate the presence, cause(s), and impacts of linguistic insecurity among French immersion students in Saskatchewan and how this feeling of linguistic insecurity could be reduced. We hope to achieve this by I) directly observing Grades 11 and 12 French immersion students in school/classroom; 2) administering questionnaires to French immersion students and teachers; and III) speaking directly with both French immersion students and teachers (through focus group discussion [students only] and interviews [teachers only]).

If you join the study what will happen to you?

If you are in this study, you will only share with me what you think. I will keep everything confidential. Though some of your teachers, parents, and friends will know that you participated in the study, I will not tell them what you share with me. You, as well as other students who agree to participate in the focus group discussion will be asked to keep all our discussions confidential.

This study won't impact your grades. If you feel upset or uncomfortable at any point in the study, you can tell the researcher, or your teacher and we will stop.

What will you be asked to do in the research?

Questionnaire

If you agree to participate in this study, you will be asked to complete a short anonymous online survey to share your perspective on a variety of questions relating to linguistic insecurity among French immersion students. The questionnaire will take about 10–15 minutes to complete. The link will be sent to you via your school email address by either your teacher or one of your school administrators, depending on what your school administration authorizes. You will be able to complete it at school or at home. I will not have any access to your email address, and the link to the questionnaire will only be sent to you if you agree to participate in the study.

Focus Group Discussion

You will also be invited to participate in an informal focus group discussion where we will discuss your opinion on linguistic insecurity among French immersion students. The focus group will consist of 7–10 participants, will take approximately 20 minutes, and will be conducted during the school hours (i.e., lunch time) over Zoom. The Zoom link will be sent to your child's email address through their teacher, or anyone assigned by the school administration (the same process as the survey). During the meeting, I will ask them and other participants to disable their cameras—there will be no video-recording. However, with your permission, there will be an audio recording of the focus group discussion. Please note that Zoom servers are located outside of Canada and Zoom stores users' names and usage data outside of Canada. The audio recordings will be transcribed, and the audio files later destroyed. All identifying information (e.g., your name) will be removed from the transcripts. You and others who choose to participate in the focus group discussion will be reminded of the following rules before the discussion begins: I) You cannot interrupt others. You must wait your turn to speak; II) You cannot counter other participants' point of view—there

will be no debate/argument; III) You cannot call other participants by their names; IV) I will only unmute your microphone when it is your turn to speak; and VI) You cannot share our discussion with others outside the group.

Risks and discomforts

There are no known risks to participating in this study.

COVID-19

I am fully vaccinated and will strictly comply with all the rules/guidelines put in place in your school to mitigate the spread of the virus.

Benefits to the research and benefits to you

You will be given the opportunity to contribute to a growing body of research on increasing linguistic security among French immersion students in Saskatchewan and Canada as a whole. You will be given the opportunity to express your own opinion and will be able to reflect on your own experiences in French immersion and its place in your life and society. Please note that there is no guaranteed personal benefits from participation in this study. I hope to publish the result of this study in 2024. As soon as the research is completed and is approved by the University of Regina Faculty of Graduate Studies and Research, you will be able to access a summary of the findings of my research on the OURspace repository at the U of R library (at <https://ourspace.uregina.ca>) by the end of June 2024.. I will also provide a bound copy (as well as the link to an online copy) of the whole research report to the school board. This will be accessible by you, and everyone interested in the result of the research.

Voluntary Participation

Participation in this study is completely voluntary. You may choose to stop participating at any time. Your decision not to continue participating will not influence your relationship or the nature of your relationship with the researcher, your teachers, the school board, or staff of the University of Regina either now or in the future.

Withdrawal from the study

Your participation in the study is voluntary and you may answer only those questions that you are comfortable with. You may withdraw from the questionnaire during its completion by closing your browser. Please note that, once you submit the survey, you will not be able to withdraw from the survey as it is anonymous. You may withdraw from the actual focus group for any reason, at any time without explanation or penalty of any sort. However, due to the nature of focus groups your data cannot be withdrawn from the study after the focus group is over as it forms part of the context for information provided by other participants. The decision to stop participating or refuse to answer some questions will not affect your relationship with the researcher, the school board, the University of Regina, or any other group associated with this project.

Confidentiality

Confidentiality of your participation will be fully protected as required by the Research Ethics Board of the University of Regina. The information collected will be used for research purposes only, and neither your name nor information which could identify you will be used in any publication or presentation of the study. All data collected will be securely stored in a secured

location on the U of R campus by my project supervisor and will not be shared with any member of your school including your teacher or principal. All information will be kept confidential in password-protected electronic files with encryption software. Transcription of group discussion will be contracted to a transcribing company, Amberscript (<https://www.amberscript.com>) without any information that may identify you. Hard copies will be locked in filing cabinet when not in use. I will destroy these data ten years after completion of study by shredding, deleting and disk reformatting. Please note that the researcher will undertake to safeguard the confidentiality of the discussion in focus group but cannot guarantee that other members of the group will do so. Please respect the confidentiality of the other members of the group by not disclosing the contents of this discussion outside the group and be aware that others may not respect your confidentiality.

Please note that anyone assigned/approved by your school to help with distributing/collecting assent/consent forms may know that you participate in the study, but they will not be able to access your responses on the survey, notes taken during observation or your contribution to the focus group discussion—only the researcher will have access to these data. All returned consent/assent forms will be kept securely by your teacher or your school administrator in a sealed envelope, locked in a cabinet, until I collect them.

In addition, if you are seen walking into the classroom with me for the non-participation observation, people will know that you are participating in my research and as such your right to anonymity has been breached. However, they will not be able to access notes taken during observation and will not be able to link your identity to your contribution in the research in any way as only the researcher and his supervisors will have access to these data.

Questions

If you have any questions about this study, please do not hesitate to contact me by email at adedejio@uregina.ca. You can also contact my supervisors (Dr. Michael Akinpelu at michael.akinpelu@uregina.ca and Dr. Emmanuel Aito at emmanuel.Aito@uregina.ca).

This project has been approved on ethical grounds by the University of Regina Research Ethics Board on January 21, 2022. Any questions regarding your rights as a participant may be addressed to the committee at 306-585-4775 or research.ethics@uregina.ca. Out of town participants may call collect.

Please keep this letter for future reference. Please sign and return assent form to (name of teacher or anyone the school administration assigns to help). If you choose not to assent, please return unsigned assent form to (name of teacher). All submitted assents forms will be securely kept in a sealed envelope and locked in school office until I collect them.

Student Written Assent (Grades 11 & 12)

Your signature on this form indicates that you 1) understand to your satisfaction the information provided to you about your participation in this research project on linguistic insecurity among French immersion students in Saskatchewan conducted by Olushola Adedeji, and 2) agree to participate as a research subject.

Annexe J : Demande de consentement des enseignants de 7e -10e année

Consent to Participate (Grades 7–10 Teachers)

Name of the Researcher, Faculty, Department, Email & Phone Number

Olushola Adedeji, PhD Candidate, Faculty of Graduate Studies and Research/La Cité universitaire francophone

adedejio@uregina.ca

306 501 2079

Names of Supervisors, Department, Emails & Phone Numbers

Dr. Michael Akinpelu, La Cité universitaire francophone, University of Regina

michael.akinpelu@uregina.ca

306 585 5130

Dr. Emmanuel Aito, La Cité universitaire francophone, University of Regina

Email: emmanuel.Aito@uregina.ca

306 337 2576

Title of the Project

L'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française en Saskatchewan (Linguistic Insecurity Among French Immersion Students)

This consent form is only part of the process of informed consent. If you want more details about something mentioned here, or information not included here, you should feel free to ask. Please take the time to read this carefully and to understand any accompanying information.

The University of Regina Research Ethics Board and (name of School Division) have approved this research study.

Data collected for this research will be used for my PhD thesis. They will also be published in research journals and presented at conferences.

Introduction

My name is Olushola (Shola) Adedeji. I am a PhD candidate in La Cité universitaire francophone at the University of Regina in Saskatchewan—I am also a French immersion teacher with the Regina Catholic Schools. I am currently doing research to gain a better understanding of how linguistic insecurity is experienced among French immersion students in Saskatchewan to determine the cause(s), the impacts of this phenomenon, and to propose adapted solutions that would contribute to the reduction of this feeling of linguistic insecurity among French immersion students in Saskatchewan and beyond. I am inviting you to participate in this study.

Purpose of the Study

This study aims to investigate the presence, cause(s), and impacts of linguistic insecurity among French immersion students in Saskatchewan and how this feeling of linguistic insecurity could be reduced. We hope to achieve this by I) directly observing Grades 11 and 12 French immersion students in school/classroom; II) administering questionnaires to French immersion students and

teachers; and III) speaking directly with both French immersion students and teachers (through focus group discussion [students only] and interviews [teachers only]).

What you will be asked to do in the research

Questionnaire

If you agree to participate in this study, you will be asked to complete a short questionnaire giving your opinion on a variety of questions relating to linguistic insecurity among French immersion students. The questionnaire will take 5–10 minutes to complete. Completion and submission of the questionnaire will include your signed consent to participate in this part of the study.

Interview

In addition to the questionnaire, you will be invited to participate in a 10–20-minute interview during which you will share your opinion on linguistic insecurity among French immersion students. You will be asked to describe, among other things, how your students feel when they speak/should speak French in the classroom, and what you think about it. You will also be asked to share any strategies/policies (if you have any) that you believe should be adopted to increase students' confidence in French. The interview will be digitally recorded with your permission. The transcription of the interview will not identify you and will be done and presented anonymously. Once I receive your consent to participate in the interview, I will send the Zoom link to your email address. For the interview, I will ask you to disable your camera—there will be no video-recording. However, with your permission, there will be an audio recording of the interview. Please note that Zoom servers are located outside of Canada and Zoom stores users' names and usage data outside of Canada.

Help with Distribution and Collection of Forms

Besides your participation in the questionnaire and the interview, your help will be needed (for about a week) to reach your students and their parents, depending on what your school administration allows at that time. We will also need your help to send and collect consent/assent forms to/from your students/their parents (to complete a questionnaire of about 10 minutes in class or at home). I will need your help to send survey link to students who have returned signed consent/assent forms so that they can complete it at their convenience at school or at home. Please know that I deeply appreciate all your time commitment to assist me with this research—I do not take this lightly. I acknowledge that every minute you spend to help me with this project is you going extra mile. Many thanks!

Risks and discomforts

There are no known risks to participating in this study.

COVID-19

I am fully vaccinated and will strictly comply with all the rules/guidelines put in place in your school to mitigate the spread of the virus.

Benefits to the research and benefits to you

You will be given the opportunity to contribute to a growing body of research on increasing linguistic security among French immersion students in Saskatchewan and Canada as a whole. You will be given the opportunity to express your own opinion and will be able to reflect on your own experiences in French immersion. Please note that there are no guaranteed personal benefits

from participation in this study. I hope to publish the result of this study in 2024. As soon as the research is completed and is approved by the University of Regina Faculty of Graduate Studies and Research, you will be able to access a summary of the findings of my research on the OURspace repository at the U of R library (at <https://ourspace.uregina.ca>) by the end of June 2024. I will also provide a bound copy (as well as the link to an online copy) of the whole research report to the school board. This will be accessible by you, your students and everyone interested in the result of the research.

Voluntary Participation

Participation in this study is completely voluntary. You do not need to agree to participate in the questionnaire and the interview, and you may choose to stop participating at any time. Your decision not to continue participating will not influence your relationship or the nature of your relationship with the researcher, your school board, or staff of the University of Regina either now or in the future.

Withdrawal from the study

You may stop participating in the study at any time, for any reason, if you so decide. You may withdraw from the questionnaire during its completion by closing your browser. Please note that, once you submit the survey, you will not be able to withdraw from the survey as it is anonymous. If you participate in the interview, you have the right to withdraw your interview information after the interview without any consequence. However, your decision to withdraw your interview information must be communicated to the researcher via email no later than two weeks after the interview. Your decision to stop participating or refuse to answer some questions will not affect your relationship with the researcher, University of Regina, or any other group associated with this project. In the event that you withdraw from the study, all related data collected will be immediately destroyed wherever possible.

Confidentiality

Confidentiality of your participation will be fully protected as required by the Research Ethics Board of the University of Regina. The information collected will be used for research purposes only, and neither your name nor information which could identify you will be used in any publication or presentation of the study. All data collected will be securely stored in a secured location on the U of R campus by my project supervisor and will not be shared with any member of your school including your teacher or principal. All information will be kept confidential in password-protected electronic files with encryption software. Transcription of interviews will be contracted to a transcribing company, Amberscript (<https://www.amberscript.com>) without any information that may identify you. Hard copies will be locked in filing cabinet when not in use. These data will be destroyed ten years after completion of study by shredding, deleting and disk reformatting.

Questions

If you have any questions about this study, please do not hesitate to contact me by email at adedejio@uregina.ca. You can also contact my supervisors (Dr. Michael Akinpelu at michael.akinpelu@uregina.ca and Dr. Emmanuel Aito at emmanuel.Aito@uregina.ca).

This project has been approved on ethical grounds by the University of Regina Research Ethics Board on January 21, 2022. Any questions regarding your rights as a participant may be addressed to the committee at 306-585-4775 or research.ethics@uregina.ca. Out of town participants may call collect.

If you are interested in participating in one or more parts of this study (i.e., survey and/or interview), please contact me through email at adedejio@uregina.ca. I will follow-up with you soon. Please note that there are inherent security issues when using email as a communication tool. By default, emails are not encrypted and are thus vulnerable to interception by outside sources. Any further communication with you about this study will use the term “Insécurité linguistique” in the subject line. I will delete all emails and your contact information once the study is completed.

Teacher’s Written Consent (Interview)

Your signature on this form indicates that you 1) understand to your satisfaction the information provided to you about your participation in this research project on linguistic insecurity among French immersion students in Saskatchewan conducted by Olushola Adedeji, and 2) agree to participate as a research subject.

In no way does signing this form waive your legal rights. You should feel free to ask for clarification or new information throughout your participation.

I. Would you like to take part in this study?

_____ Yes, I will be in this study. _____ No, I don’t want to do this.

If you have chosen “No” above, you do not need to answer the questions below.

III. Would you like to be interviewed and audio recorded by the researcher?

_____ Yes _____ No

Teacher’s Name: _____

Grade(s) Taught: _____

Teacher’s Signature: _____

Date: _____

Olushola Adedeji
Investigator’s name

Investigator’s signature

Date

Annexe K : Demande de consentement des enseignants de 11e -12e année

Consent to Participate (Grades 11–12 Teachers)

Name of the Researcher, Faculty, Department, Email & Phone Number

Olushola Adedeji, PhD Candidate, Faculty of Graduate Studies and Research/La Cité universitaire francophone
adedejio@uregina.ca
306 501 2079

Names of Supervisors, Department, Emails & Phone Numbers

Dr. Michael Akinpelu, La Cité universitaire francophone, University of Regina
michael.akinpelu@uregina.ca
306 585 5130

Dr. Emmanuel Aito, La Cité universitaire francophone, University of Regina
Email: emmanuel.Aito@uregina.ca
306 337 2576

Title of the Project

L'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française en Saskatchewan (Linguistic Insecurity Among French Immersion Students)

This consent form is only part of the process of informed consent. If you want more details about something mentioned here, or information not included here, you should feel free to ask. Please take the time to read this carefully and to understand any accompanying information.

The University of Regina Research Ethics Board and (name of School Division) have approved this research study.

Data collected for this research will be used for my PhD thesis. They will also be published in research journals and presented at conferences.

Introduction

My name is Olushola (Shola) Adedeji. I am a PhD candidate in La Cité universitaire francophone at the University of Regina in Saskatchewan—I am also a French immersion teacher with the Regina Catholic Schools. I am currently doing research to gain a better understanding of how linguistic insecurity is experienced among French immersion students in Saskatchewan to determine the cause(s), the impacts of this phenomenon, and to propose adapted solutions that would contribute to the reduction of this feeling of linguistic insecurity among French immersion students in Saskatchewan and beyond. I am inviting you to participate in this study.

Purpose of the Study

This study aims to investigate the presence, cause(s), and impacts of linguistic insecurity among French immersion students in Saskatchewan and how this feeling of linguistic insecurity could be reduced. We hope to achieve this by I) directly observing Grades 11 and 12 French immersion

students in school/classroom; II) administering questionnaires to French immersion students and teachers; and III) speaking directly with both French immersion students and teachers (through focus group discussion [students only] and interviews [teachers only]).

What you will be asked to do in the research

Questionnaire

If you agree to participate in this study, you will be asked to complete a short questionnaire giving your opinion on a variety of questions relating to linguistic insecurity among French immersion students. The questionnaire will take 5–10 minutes to complete. Completion and submission of the questionnaire will include your signed consent to participate in this part of the study.

Interview

In addition to the questionnaire, you will be invited to participate in a 10–20-minute interview during which you will share your opinion on linguistic insecurity among French immersion students. You will be asked to describe, among other things, how your students feel when they speak/should speak French in the classroom, and what you think about it. You will also be asked to share any strategies/policies (if you have any) that you believe should be adopted to increase students' confidence in French. The interview will be digitally recorded with your permission. The transcription of the interview will not identify you and will be done and presented anonymously. Once I receive your consent to participate in the interview, I will send the Zoom link to your email address. For the interview, I will ask you to disable your camera—there will be no video-recording. However, with your permission, there will be an audio recording of the interview. Please note that Zoom servers are located outside of Canada and Zoom stores users' names and usage data outside of Canada.

Help with Distribution and Collection of Forms

Besides your participation in the questionnaire and the interview, your help may also be needed, (for about a week) to reach your students and their parents, depending on what your school administration allows at that time. We may also need your help to send and collect consent/assent forms to/from your students/their parents (to complete a questionnaire of about 10 minutes in class or at home, and to participate in an informal focus group discussion). I will also need your help to send survey link to students who have returned signed consent/assent forms so that they can complete at their convenience at school or at home. Please know that I deeply appreciate all your time commitment to assist me with this research—I do not take this lightly. I acknowledge that every minute you spend to help me with this project is you going extra mile. Many thanks!

Risks and discomforts

There are no known risks to participating in this study.

COVID-19

I am fully vaccinated and will strictly comply with all the rules/guidelines put in place in your school to mitigate the spread of the virus.

Benefits to the research and benefits to you

You will be given the opportunity to contribute to a growing body of research on increasing linguistic security among French immersion students in Saskatchewan and Canada as a whole.

You will be given the opportunity to express your own opinion and will be able to reflect on your own experiences in French immersion. Please note that there are no guaranteed personal benefits from participation in this study. I hope to publish the result of this study in 2024. As soon as the research is completed and is approved by the University of Regina Faculty of Graduate Studies and Research, you will be able to access a summary of the findings of my research on the OURspace repository at the U of R library (at <https://ourspace.uregina.ca>) by the end of June 2024. I will also provide a bound copy (as well as the link to an online copy) of the whole research report to the school board. This will be accessible by you, your students and everyone interested in the result of the research.

Voluntary Participation

Participation in this study is completely voluntary. You do not need to agree to participate in the questionnaire and the interview, and you may choose to stop participating at any time. Your decision not to continue participating will not influence your relationship or the nature of your relationship with the researcher, your school board, or staff of the University of Regina either now or in the future.

Withdrawal from the study

You may stop participating in the study at any time, for any reason, if you so decide. You may withdraw from the questionnaire during its completion by closing your browser. Please note that, once you submit the survey, you will not be able to withdraw from the survey as it is anonymous. If you participate in the interview, you have the right to withdraw your interview information after the interview without any consequence. However, your decision to withdraw your interview information must be communicated to the researcher via email no later than two weeks after the interview. Your decision to stop participating or refuse to answer some questions will not affect your relationship with the researcher, University of Regina, or any other group associated with this project. In the event that you withdraw from the study, all related data collected will be immediately destroyed wherever possible.

Confidentiality

Confidentiality of your participation will be fully protected as required by the Research Ethics Board of the University of Regina. The information collected will be used for research purposes only, and neither your name nor information which could identify you will be used in any publication or presentation of the study. All data collected will be securely stored in a secured location on the U of R campus by my project supervisor and will not be shared with any member of your school including your teacher or principal. All information will be kept confidential in password-protected electronic files with encryption software. Transcription of interviews will be contracted to a transcribing company, Amberscript (<https://www.amberscript.com>) without any information that may identify you. Hard copies will be locked in filing cabinet when not in use.

These data will be destroyed ten years after completion of study by shredding, deleting and disk reformatting.

Questions

If you have any questions about this study, please do not hesitate to contact me by email at adedejio@uregina.ca. Please note that, though I will not be able to link your responses to you,

contacting me to ask questions may result in your no longer being anonymous to me—however, this will not compromise the protection of your confidentiality. You can also contact my supervisors (Dr. Michael Akinpelu at michael.akinpelu@uregina.ca and Dr. Emmanuel Aito at emmanuel.Aito@uregina.ca).

This project has been approved on ethical grounds by the University of Regina Research Ethics Board on January 21, 2022. Any questions regarding your rights as a participant may be addressed to the committee at 306-585-4775 or research.ethics@uregina.ca. Out of town participants may call collect.

If you are interested in participating in one or more parts of this study (i.e., survey and/or interview), please contact me through email at adedejio@uregina.ca. I will follow-up with you soon. Please note that there are inherent security issues when using email as a communication tool. By default, emails are not encrypted and are thus vulnerable to interception by outside sources. Any further communication with you about this study will use the term “Insécurité linguistique” in the subject line. I will delete all emails and your contact information once the study is completed.

Teacher’s Written Consent (Interview)

Your signature on this form indicates that you 1) understand to your satisfaction the information provided to you about your participation in this research project on linguistic insecurity among French immersion students in Saskatchewan conducted by Olushola Adedeji, and 2) agree to participate as a research subject.

In no way does signing this form waive your legal rights. You should feel free to ask for clarification or new information throughout your participation.

I. Would you like to take part in this study?

Yes, I will be in this study. No, I don’t want to do this.

If you have chosen “No” above, you do not need to answer the question below.

III. Would you like to be interviewed and audio recorded by the researcher?

Yes No

Teacher’s Name: _____

Grade(s) Taught: _____

Teacher’s Signature: _____

Date: _____

Olushola Adedeji
Investigator’s name

Investigator’s signature

Date