

Discours et idéologies en immersion française

Sylvie Roy
University of Calgary

Résumé

Cet article examine les idéologies linguistiques reliées à l'apprentissage du français langue seconde en immersion française. À partir d'extraits de discours d'élèves, d'enseignants, de parents et d'administrateurs, l'auteure examine les défis qui sont liés aux idées préconçues sur les langues auxquels les jeunes en immersion française font face. La sélection sociale des jeunes pour les différents programmes, la différence entre les programmes d'immersion précoce et tardive, les élèves allophones et la compétence des jeunes seront des thèmes traités. En prenant comme point de départ la sociolinguistique pour le changement, l'auteure pose des questions sur ces thèmes afin de faire réfléchir davantage sur ce qu'ils représentent pour les partis intéressés et comment des changements peuvent être apportés.

Abstract

This paper focuses on linguistic ideologies related to learning French as a second language in French immersion. Through the analysis of what students, teachers, parents and administrators say, the author looks at challenges faced by students in French immersion. Many of these challenges are related to preconceived ideas on languages. Themes involving the social selection of students in different programs, the differences between early and late French immersion, Allophone students in French immersion, and students' competencies are explored. Adopting a sociolinguistics for change approach, the author also poses questions related to these themes. Asking questions allows stakeholders to reflect on the issues raised and on how change might be enacted in their own schools or classrooms.

Discours et idéologies en immersion française¹

Introduction

Without the right kinds of linguistic capital, you simply do not get access to the spaces where other important resources are produced and circulated, and you do not get to have anything to say about what is valuable and what is not. (Heller, 2011, p. 37)

En cette ère néolibérale, les langues sont devenues des habiletés à échanger sur le marché du travail ou à utiliser lors d'échanges culturels (Heller, 2011). Ceux qui possèdent le « bon » capital linguistique dans un contexte donné pourraient avoir plus de chances d'accéder à des ressources économiques et culturelles ainsi que mettre en place des règles pour ceux qui n'ont pas ce capital linguistique (Creese, 2010). Une langue standard, par exemple, sera plus acceptée dans des milieux de travail, à moins que les clients de ce milieu préfèrent quelqu'un qui parle leur propre variété. Ce sera le contexte qui déterminera la variété acceptée, même si le standard est le plus souvent recherché (Dorte, 2014). Les langues ou les différentes variétés linguistiques sont également des marqueurs d'identités pour des communautés ethnolinguistiques, même si le mouvement des populations à grandes échelles déstabilise le concept d'une langue standard pour un peuple nation. Les langues que l'on parle font donc partie de notre héritage ou de notre identité, mais sont également empreintes d'inégalité sociale ; une variété linguistique sera toujours moins bien vue qu'une autre. Comme Blommaert (2010) l'a mentionné :

Prestige varieties of language, such as Standard Dutch, for instance, would have currency across a wide range of situations; the same goes for prestige and literate varieties of English. These are high-mobility resources. Others—think about the African languages spoken by our Nigerian subjects—have very little in the way of mobility potential. Their range is largely confined to the adults in the family and the wider network, and to some restricted use with the children. (p. 12)

C'est par l'examen des idéologies linguistiques que l'on peut découvrir les enjeux de l'utilisation de certaines variétés, les inégalités sociales s'y rattachant et les conséquences d'avoir des variétés plus importantes chez certaines populations. Les idéologies sont des croyances devenues « normales » qui existent chez un groupe d'individus ou dans une société, qui se transmettent de génération en génération, d'un groupe à un autre et d'un individu à un autre. Ces idéologies vues en tant que phénomène social peuvent également se transformer au fil des ans ou varier lorsque le système social subit des changements (Irvine, 1989 ; Schieffelin, Woolard et Kroskrity, 1998 ; Woolard, 1998).² Elles sont toutefois difficiles à changer si on ne réfléchit pas sur celles-ci et les changements auront plus de chances de se produire dans un contexte local.

Dans les écoles d'immersion française au Canada, les jeunes ne sont pas à l'abri des idées préconçues sur leur compétence linguistique et leur bilinguisme (ou multilinguisme). Leur compétence a souvent été désignée douteuse et ils ne sont pas jugés bilingues après plusieurs années d'études en français, puisqu'ils ne maîtrisent pas cette langue à un niveau de compétence élevé (Roy, 2010). De plus, une autre idéologie concernant l'apprentissage du français touche plus particulièrement les jeunes allophones (ceux qui n'ont ni l'anglais

ni le français comme langue première). Souvent, ils se font dire qu'ils doivent apprendre l'anglais en premier, ce qui les amène à croire qu'ils ne peuvent pas apprendre le français et l'anglais en même temps, tout en gardant leur langue première à la maison (Mady, 2007 ; Roy et Galiev, 2009). Pourtant, les allophones veulent apprendre le français et, malgré le fait que plus de parents immigrants qu'auparavant mettent leurs enfants en immersion (Dagenais et Berron, 2001), les perceptions et les commentaires abondent sur le fait que ces jeunes doivent acquérir l'anglais en premier.

Dans un autre ordre d'idées, on reconnaît qu'il est avantageux pour les jeunes quel que soit l'âge d'apprendre plusieurs langues soit simultanément ou de façon consécutive (Cenoz, Hufeisen et Jessner, 2001). Apprendre le français en immersion a aussi été reconnu comme donnant des avantages cognitifs, socioculturels et économiques (Cummins, 1998 ; MacIntyre, Burns et Jessome, 2011). Ce succès dans l'apprentissage d'une langue seconde ou additionnelle dépendra de différents facteurs tels que l'enseignement, la pratique et les expériences personnelles des jeunes (Esch, 2003). Plusieurs auteurs ont également parlé des défis que les jeunes rencontrent en immersion française soit au niveau de leur compétence ou des erreurs qu'ils font en français (Lyster, 1987 ; Swain, 1993). Ces défis sont présents et continuent de faire l'objet de discussions et de débats chez les enseignants de l'immersion. Toutefois, peu de recherches ont donné un aperçu de comment certains défis pouvaient provenir d'idées préconçues sur les langues. Ces dernières influencent la vie quotidienne des gens et les perceptions qu'ils ont sur l'enseignement et l'apprentissage du français.

C'est par le biais de l'analyse du discours que nous pouvons faire émerger les idéologies dominantes et, en même temps, voir les manifestations de pouvoir, de catégorisation et de marginalisation que les individus peuvent subir, reproduire ou résister. Les discours et les pratiques sociales par lesquels les différents acteurs sociaux transmettent leurs pensées et actions nous donnent un bon aperçu des défis que rencontrent les jeunes en immersion française, leurs enseignants, leurs parents et tous les autres individus qui travaillent ou qui sont liés de près ou de loin à ce programme.

Dans le cadre de cet article, j'aimerais donner un aperçu de certains défis que rencontrent les jeunes lorsqu'ils apprennent le français en immersion à partir des discours et perceptions sur l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde de ceux qui les entourent. Cet article présentera des données recueillies dans des écoles albertaines au primaire et à l'intermédiaire grâce à des observations de classes et à des entrevues avec les jeunes, leurs parents, leurs enseignants et les administrateurs. C'est par la sociolinguistique pour le changement et l'ethnographie que j'ai pu relever ce que les acteurs sociaux pensaient et percevaient par rapport aux idéologies dominantes. Les données ethnographiques informeront les thèmes suivants : la sélection sociale des jeunes pour l'immersion française ainsi que la place des enfants allophones et le bilinguisme en immersion. De plus, j'aimerais examiner ce que les gens ont dit sur les programmes d'immersion précoce et tardive. Dans ce qui suit, je présente ce que veulent dire discours et idéologies dans le contexte de cet article.

État des lieux

Discours et idéologies

Le point de départ de cette réflexion est que la langue est un phénomène social et que les discours informent, en partie, ce que les gens vivent et comment ils construisent leur réalité quotidienne. Comme l'a suggéré Blommaert (1999), les discours sont toutes formes d'activités humaines en lien avec leur milieu social et culturel.

C'est donc par ces discours que nous pouvons examiner les idéologies d'une société. Une idéologie peut s'avérer être une idée préconçue, presque « naturelle » que nous avons sur un aspect de nos vies comme mentionné en introduction. Elle peut également être un système de représentations, appelé également des stéréotypes, des mythes ou un ensemble plus ou moins cohérent de pratiques sociales (conscientes ou inconscientes) sous-tendues par des logiques parfois contradictoires. De plus, une idéologie peut donner une certaine légitimation à l'État et assure ainsi la reproduction de l'ordre social. Le capitalisme est un bon exemple puisqu'il est devenu la norme dans presque tous les pays. Personne ne réfléchit sur le capitalisme parce qu'il semble normal de procéder de cette façon et que tout le monde semble avoir accès aux ressources distribuées. Mais, en fait, ceux qui le soutiennent ou sont les dirigeants dans un système capitaliste en profitent le plus (Blommaert, 1999).

En ce qui concerne les idéologies reliées aux langues, Kroskrity (2010) les a définies comme étant l'étude de comment les locuteurs utilisent leurs langues, pourquoi et dans quelles situations, et comment l'utilisation des langues peut influencer les perceptions des gens et l'évaluation qu'ils se font des formes discursives, appropriées ou non. Par exemple, nous pouvons faire l'examen de l'imposition d'une langue standard dans une communauté, et voir qui en profite et qui en est marginalisé. Comme Kroskrity (2010) l'a démontré :

Nationalist programs of language standardization, for example, may appeal to a modern metric of communicative efficiency, but such language development efforts are pervasively underlain by political-economic considerations since the imposition of a state-supported hegemonic standard will always benefit some social groups over others. (p. 195)

Pourquoi parler d'idéologies en immersion française? Parce que si nous ne réfléchissons pas sur ces idéologies, elles se reproduisent et elles sont néfastes lors des décisions sur les programmes. Également, elles servent à marginaliser des jeunes qui aimeraient avoir accès à une éducation bilingue. Comme mentionné plus tôt, c'est par les discours que nous pouvons mieux comprendre comment les idéologies sur l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde en immersion sont transmises et reproduites. Si nous prenons les affirmations suivantes entendues lors d'entrevues dans mes études comme exemples : « L'immersion précoce est mieux que l'immersion tardive, » « Il faut maîtriser sa langue maternelle avant d'apprendre une langue seconde, » « Les enfants ESL (anglais langue seconde) doivent apprendre l'anglais en premier, » « Les enfants d'immersion ne sont pas bilingues parce qu'ils ne connaissent pas la culture francophone, » ce sont des idées construites et nous devons examiner qui a mis ces idées en place, qui les

transmet et quelles sont les conséquences pour les jeunes dans les programmes d'immersion française au Canada.

Le bilinguisme

Ces idées qui circulent dans la société canadienne et dans certaines écoles d'immersion proviennent de quelque part. Prenons par exemple le bilinguisme. Depuis plusieurs années, des chercheurs ont démontré que le bilinguisme n'est pas la somme de deux unilinguismes que ce soit d'un point de vue cognitif (Grosjean, 2008) ou social (Heller, 2007). Le bilinguisme serait, selon une grande majorité de gens, la capacité d'utiliser deux langues lors de communication quotidienne. Pourtant, pour le psycholinguiste Grosjean (2008), le bilinguisme consiste à utiliser les langues de façons différentes selon les contextes et les besoins des locuteurs et c'est pour cette raison que ces derniers n'ont jamais une compétence égale dans les langues qu'ils utilisent. Pour la sociolinguiste Heller (2007), la conception du bilinguisme comme une habilité à utiliser les deux langues de façon égale proviendrait de la construction historique d'une nation, d'une identité, d'une langue. Si un membre d'une communauté ethnolinguistique veut faire partie du groupe, cette personne doit utiliser le même registre et les mêmes expressions afin d'être acceptée. Dans le passé, le bilinguisme a longtemps été perçu comme dérangeant ou comme étant quelque chose qui devait être réparé. Comme Heller (2007) a déclaré :

So, to the extent that nineteenth-century nationalism, especially of the Romantic variety, posited the naturalness and desirability of the existence of nations understood as organic, and as culturally and linguistically homogeneous units (Hobsbawm, 1990), bilingualism necessarily stood as a potential problem for the maintenance or reproduction of such nations, or as a threat to their boundaries. (p. 3)

Pour Heller (2007), les discussions actuelles sur le bilinguisme proviennent des débats des nations démocratiques de cette ère. Toutefois, ce discours sur le bilinguisme, malgré le fait qu'il existe toujours, est en changement. On traite beaucoup plus de plurilinguisme, surtout dans les grandes villes dans lesquelles les populations multilingues coexistent depuis plusieurs années (Moore et Castellotti, 2008). García and Wei (2013) parlent de « translanguaging, » un espace dans lequel les jeunes bilingues et multilingues construisent leur identité et utilisent leurs langues. Toutefois, les traces des discours sur une langue « pure » ou la « maîtrise » des langues, surtout pour le français, restent dominantes comme nous verrons dans les données de mes études.

Contexte et méthodologie

La sociolinguistique examine l'usage des langues en action dans la société. La sociolinguistique interactionniste (Gumperz, 1982) a été l'une des premières à faire le lien entre les éléments d'un discours et le contexte social dans lequel les locuteurs produisent ce discours. Par exemple, Gumperz (cité dans Eerdmans, Prevignano et Thibault, 2003), donne un aperçu de ce que l'on peut trouver lorsqu'on examine des textes :

In a related example from *Discourse Strategies*, a young elementary school student, when asked to read, replied, “Ah cain’t read.” The teaching aid thought he meant to say that he was not able to read. Examples like this have often been cited in the literature on classroom learning in support of assertions that African-American students have more difficulty with literacy learning than others. But when we discussed this example with a group of African-American graduates, they pointed out that the expression carried contoured intonation and, given the expression’s positioning after the tutor’s question, they would interpret the student as saying essentially, “I don’t want to do it right now. I want company in reading.” (p. 20)

Si on prend l’exemple de Gumperz, il faut donc examiner le discours des interlocuteurs selon leur histoire personnelle et leurs expériences afin de mieux comprendre ce qu’ils nous disent et pourquoi. Pour sa part, Heller (2007, 2011) a proposé une sociolinguistique critique qui part de la description, l’interprétation et l’explication des pratiques langagières spécifiques à des moments historiques et socialement situés en lien avec les dynamiques sociales à plus grande échelle. Cette auteure a examiné la distribution des ressources linguistiques et les relations de pouvoir dans la société, ses recherches étant principalement avec les francophones habitant dans un milieu minoritaire. Cette sociolinguistique est interprétative parce que le chercheur a toujours un rôle à jouer et il choisit les données qui représenteront le mieux ce qu’il veut dire ou interpréter. La sociolinguistique pour le changement (Auger, Dalley et Roy, 2007), pour sa part, renvoie 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. Par exemple, dans le cadre de cet article, je poserai des questions au fur et à mesure que des commentaires susciteront une réflexion plus approfondie afin d’aider les enseignants ou autres personnes intéressées par des concepts importants à considérer dans leur milieu respectif. Comme l’a décrit Young (2014), en l’absence de connaissances sur les langues et les idéologies linguistiques qui les entourent, les enseignants ont tendance à prendre des décisions sur leur pratique basées sur des idées non fondées.

J’ai fait la cueillette de données en utilisant l’approche ethnographique, c’est-à-dire que j’ai passé 4 mois par année pendant 3 ans pour mes deux recherches à faire des observations dans des classes d’immersion en Alberta avec des assistants de recherche. Nous avons fait des observations dans trois écoles intermédiaires (CRSH 2004-2008) et dans trois écoles primaires (CRSH 2009-2013). Nous avons examiné les pratiques pédagogiques des enseignants, les pratiques langagières des jeunes (qui parlent français, ce qu’ils disent sur le français et comment ils le disent) et leur vie quotidienne. Nous avons également interviewé plus de 200 personnes dont les élèves du primaire et de l’intermédiaire, plusieurs parents, les enseignants, les administrateurs des programmes ou des écoles, et autres personnes impliquées dans le programme d’immersion. Les entrevues ont été effectuées selon la disponibilité des personnes interviewées. Nous avons commencé par des questions sur la biographie des participants, leur lieu de naissance, les langues qu’ils parlaient et utilisaient, la profession des parents. Ceci nous a donné un aperçu du profil des participants puisqu’il était important de savoir, dans une recherche sociolinguistique comme celle-ci, qui, en fait, dit quoi selon leurs expériences passées, puisque ces dernières influencent les perceptions des gens et les choix qu’ils font. Par exemple, une personne qui aurait appris le français en Ontario aurait probablement une

opinion différente sur l'apprentissage du français qu'une personne qui aurait appris le français en Alberta, puisque les contextes sociaux sont différents et les expériences des gens sont également diverses. Ce qu'il est important de noter, toutefois, est que malgré les différentes expériences, certaines idées reviennent chez les participants et ressortent chez plusieurs personnes en même temps indépendamment de leurs expériences (de là les idéologies). Dans ce qui suit, j'ai choisi les meilleurs extraits de mes participants qui représentaient, selon moi, ce qu'un bon nombre d'entre eux ont mentionné et qui donne une idée sur ce que les gens pensaient selon leurs expériences et leur compréhension des questions posées à un moment précis.

La différence entre les programmes

La plupart des jeunes en Alberta qui sont en immersion entrent dans le programme en 1^{re} année (immersion continue ou précoce) ou en 7^e année (immersion tardive). Il existe d'autres options et d'autres programmes de langues, mais, pour cet article, je me suis concentrée sur ces deux niveaux. Il y a plusieurs idées qui circulent sur les programmes d'immersion précoce et tardive et sur quel programme est le meilleur en Alberta et partout au Canada de nos jours au moment de mon étude. Peu de recherches ont démontré que l'un des programmes est préférable à l'autre, mais certaines ont proposé que les jeunes de l'immersion tardive peuvent avoir une compétence semblable à celle des élèves de l'immersion précoce après seulement quelques années d'études (Day et Shapson, 1988 ; Mueller, 2015). En fait, ces deux programmes sont différents en ce qui concerne la pédagogie employée par les enseignants, la clientèle qui y est admise, la motivation et, surtout, le choix des jeunes à apprendre le français et leurs habilités cognitives. Pourtant, on présume trop souvent que les jeunes peuvent commencer plus tard leur apprentissage de la langue seconde puisqu'ils ont déjà un bagage langagier et qu'il est préférable pour eux d'apprendre ou de maîtriser la langue première avant d'en apprendre une deuxième. Une autre perception que l'on retrouve dans le cadre de mon étude est que les jeunes doivent commencer tôt à apprendre une langue puisque plus jeunes ils sont, plus flexibles ils sont également. Quoi qu'il en soit, ces deux programmes méritent qu'on examine les perceptions plus en profondeur. Dans le prochain extrait, une enseignante du niveau intermédiaire qui a appris le français comme langue seconde dans une province de l'ouest raconte (E : enseignante) :

E : Je crois en continu [immersion précoce], c'est une question d'habiletés d'apprendre, et en immersion tardive, les élèves en tardive n'ont pas les stratégies. S'il y a un mot difficile dans la classe et on n'est pas permis d'utiliser le dictionnaire, les élèves tardives ne savent pas quelle stratégie utiliser. Les continues [les élèves en immersion précoce] savent ça, ils ont pratiqué ça pendant 7 ans alors.

Cette enseignante, qui a appris elle-même le français en immersion, donne son opinion sur la différence entre les programmes et pour elle, les jeunes de l'immersion précoce (ou continu) possèdent des stratégies additionnelles que ceux qui entrent en immersion tardive. Ils ont passé plus de temps à apprendre ces stratégies que ceux qui ont commencé plus tard.

Une enseignante francophone³ qui habite l'Alberta depuis plus de 30 ans a également émis son opinion (E : enseignante, I : intervieweur). Quand je lui ai demandé la compétence des élèves sur une échelle de 1 à 10, elle m'a répondu de la façon suivante :

E : J'mettrais un 7,5 ouin y'en a qui l'auront jamais là y'en a pour plusieurs autres raisons puis y'a des élèves qui se démarquent plus que d'autres.

I : Puis est-ce que ça c'est pour les élèves en immersion continue et tardive?

E : Non en immersion continue ... immersion tardive c'est vraiment une différente histoire ... j'dirais que j'ai des élèves ok j'ai peut-être quatre élèves d'immersion tardive qui sont meilleurs que des immersion continue que certains immersion continue ... mais j'ai des élèves en immersion tardive qui sont complètement perdus qui n'auraient pas dû continuer en 9^e que malgré les recommandations y vont pas être acceptés à l'école secondaire.

Selon cette enseignante, des élèves de l'immersion tardive peuvent être meilleurs que certains des élèves de l'immersion continue ou précoce. Comme Mueller (2015) l'a également démontré, certains élèves en immersion tardive, surtout en 12^e année, apprennent des aspects grammaticaux plus facilement puisqu'ils ont la maturité cognitive pour le faire, ils sont motivés et ils ont un bagage langagier acquis depuis qu'ils sont jeunes. En conséquence, on retrouve quelques élèves de l'immersion tardive qui sont plus forts que certains élèves d'immersion continue.

Une autre enseignante francophone a mentionné que si un élève est faible en immersion continue, il restera faible. C'est pour cette raison que certains élèves d'immersion tardive sont plus forts que ces élèves faibles de l'immersion continue (E : enseignante) :

E : Oui, moi j'ai trouvé que les élèves continus, il y a des élèves plus faibles dans le groupe. Ils ont fait le français depuis qu'ils sont jeunes, alors s'ils sont faibles, ils ont resté dans le programme quand même, tandis qu'au niveau tardif, si tu entres tard, tu sais tu dois être fort pour pouvoir réussir dans ce programme, alors ceux qui sont plus faibles ou qui seraient moins probables de réussir, eux ils ne rentrent pas aussi souvent, je trouve. Alors les tardifs ont une meilleure chance d'avoir du bon français à la fin du compte que même les continus parfois, parce que ceux qui sont forts au continu, sont très forts parce que ça bien été pour toujours, mais ceux qui sont faibles à ce point-ci, c'est difficile de les apporter au niveau, tandis que les tardifs, ils rentrent, ils sont des élèves forts ou fortes et c'est facile à leur faire apprendre une nouvelle langue. On dirait qu'ils ramassent plus facilement que les élèves qui ont eu des problèmes déjà pour.

Dans cet extrait, l'enseignante donne son opinion sur la différence entre les élèves en continu et ceux de l'immersion tardive. Elle mentionne que les jeunes de l'immersion tardive sont forts et qu'il est facile de leur apprendre la langue. En disant : « tu sais tu dois être fort pour pouvoir réussir dans ce programme, » elle donne déjà une indication que l'immersion tardive n'est pas pour tout le monde. En analysant cette section, j'ai fait le lien entre son affirmation et la sélection sociale qui s'effectue en immersion tardive qui sera décrite plus loin. Il faut noter aussi qu'elle a déclaré qu'ils avaient une meilleure chance « d'avoir du bon français. » Cet aspect du discours démontre qu'il existe, pour cette enseignante francophone, un français supérieur à une autre variété. Il faut donc examiner ce commentaire à la lumière de la sociolinguistique pour le changement. Pour ce faire, je pose les questions suivantes : Qui dit que les élèves doivent être forts en immersion tardive ?

Que veut dire « être fort » pour un élève qui apprend une langue seconde ou additionnelle à 12 ans ? Que veut dire « avoir du bon français » pour cette enseignante francophone ? Est-ce que le bon français sera différent pour une autre personne bilingue ou avec une variété différente du français ? Qu'est-ce que le bon français en immersion française ? En général, les personnes ont des idées différentes sur ce qu'est que le bon français selon leurs expériences personnelles ou s'ils sont locuteurs natifs ou non. Alors, pour les enseignants de l'immersion, comment juger du bon français et comment savoir si les élèves ont acquis ce qu'ils devraient apprendre en tant qu'apprenants d'une langue seconde ?

Les jeunes de l'immersion tardive sont également poussés par les enseignants à travailler fort afin de rejoindre les autres en 9^e année, ceux qui ont débuté en immersion précoce comme nous raconte cette élève de la 8^e année de l'immersion tardive (É : élève, I : intervieweur) :

I : Comment aimes-tu l'immersion ?

É : Je pense qu'au début, en 7^e année, c'est très difficile parce que nous avons à ... surtout en immersion tardive, nous allons changer, dans 2 ans, nous devons rattraper les autres et les enseignants nous poussent vraiment. Mais c'était très difficile l'an dernier, mais cette année ce n'est pas différent qu'au primaire. Ce n'est pas difficile. Il y a moins de devoirs et c'est plus facile (ma traduction).⁴

Ensuite, voici l'interprétation d'un élève qui a débuté en immersion précoce (É : élève, I : intervieweur) :

I : Puis pensez-vous, en plus de cela que late immersion, c'est juste les meilleurs qui vont en late immersion ?

É : Peut-être, parce que si tu as comme quelqu'un qui ne travaille pas beaucoup dans la classe et il décide d'aller dans le late immersion, il ne va pas comme réussir beaucoup.

À partir des citations présentées plus tôt, plusieurs personnes ont des opinions sur les programmes. Mais, en général, les élèves d'immersion tardive sont des élèves qui sont jugés forts afin de rejoindre les élèves de l'immersion continue en 9^e année. Toutefois, il y a également des élèves forts en immersion continue qui restent des élèves forts au cours de leur scolarité. On ne peut donc pas prédire et affirmer que l'immersion tardive est meilleure que l'immersion précoce puisque l'immersion précoce permet aux jeunes plus faibles d'apprendre le français. Mais, on peut également dire que l'immersion tardive donne l'occasion aux élèves d'apprendre le français plus tard dans leur scolarité. Ces derniers sont souvent sélectionnés parmi les meilleurs élèves comme nous verrons dans la prochaine partie.

Sélection sociale et élèves ayant l'anglais comme langue seconde

Une sélection sociale consiste à choisir, de façon consciente ou non, les meilleures personnes pour une situation spécifique. Une sélection n'est pas mal en soit, mais quand on prend des décisions ou que l'on discute de pédagogie ou de rétention en immersion française, il faut reconnaître que les jeunes sont sélectionnés par la plupart des écoles. Les enseignants de mon étude ont mentionné faire une sélection sociale sous la prémisses d'aider

les jeunes à réussir et pour qu'ils puissent apprendre le français « correctement. » Ils ne voient pas de mal à faire une sélection sociale, même si cela veut dire que certains enfants ne peuvent pas avoir accès à une éducation bilingue. L'extrait qui suit provient d'une enseignante francophone qui fait le recrutement et la sélection des jeunes de l'immersion tardive en 7^e année dans son école. J'ai choisi cette enseignante puisqu'elle a donné plusieurs indices sur la maîtrise d'une langue, les enfants ayant l'anglais comme langue seconde et la sélection sociale—trois thèmes examinés dans cet article (E : Enseignante, I : intervieweuse)

E : Moi je fais le recrutement pour l'immersion tardive, moi je vais à travers les filières. Je « spot » ceux qui potentiellement, vont avoir potentiellement des problèmes ... si seulement tu ne peux pas maîtriser ta langue maternelle, aisément, tu vas avoir de la difficulté à assimiler d'autres langues.

I : Comment tu fais pour voir ça dans leurs dossiers?

E : C'est écrit par les professeurs. Je regarde leurs bulletins⁵ : 5 c'est excellent, 4 ça va, 3 ça va encore, 2 puis 1. Si je vois des 2 puis des 1 au niveau de la grammaire, au niveau de la syntaxe, au niveau de l'organisation, j'appelle les parents parce que je veux les rencontrer. Je veux leur expliquer que ça veut pas dire qu'ils n'auront pas de succès dans le programme, mais si votre enfant ne maîtrise pas sa langue maternelle d'une certaine façon, je vous garantis que votre enfant aura de la difficulté à transférer ses connaissances dans une autre, parce qu'il n'a pas tout à fait maîtriser ces connaissances-là dans sa première langue.

Cette enseignante fait la sélection sociale des jeunes de l'immersion tardive sur le principe qu'ils doivent posséder une langue maternelle bien établie et « maîtrisée. » Elle se fie donc à la langue première des jeunes, l'anglais dans la plupart des cas, afin de voir s'ils auront des défis en immersion tardive. Le transfert d'une langue à une autre se fait plus facilement si la langue première est bien fondée (Cummins, 1991) et si les enseignants aident les élèves à faire ce transfert. Toutefois, comment savoir si une langue est maîtrisée ? Cette enseignante continue en disant que les parents ont quand même le choix de mettre leurs enfants en immersion tardive :

E : Ça fait que là, à ce moment-là, je dois les rencontrer parce que je dois expliquer aux parents que la référence qu'on fait en immersion tardive se fait en anglais et qu'en premier je dois m'assurer que la langue maternelle est bien solide ...

I : OK. Est-ce que les parents t'écoutent ?

E : Je n'ai pas le droit de dire : « votre enfant ne devrait pas venir ou ne peut pas venir ici » ... Au niveau de l'administration aussi, quand je vois qu'il y a beaucoup d'élèves, surtout cette année, on a un problème, pas qu'on a un problème, mais quelque chose d'assez spécial, il y a beaucoup d'ESL [enfants ayant l'anglais comme langue seconde] qui appliquent ... nous autres on a des niveaux, 1 à 5. *Cinq* : ça va très bien, ils sont capables d'être en classe sans problèmes ; 1 : ils ne peuvent pas parler anglais du tout. Quand je vois des 3 par exemple, pour moi c'est chaotique parce que je me dis « ils ne maîtrisent vraiment pas bien la langue anglaise ou ils commencent à la maîtriser un peu. »

I : Ça peut être l'allemand ou ...

E : Oui, ça me dérange pas, moi ça me dérange pas, il faut pas nécessairement que ce soit l'anglais, mais selon moi, il faut que ta langue maternelle soit d'un certain calibre afin d'assimiler d'autres langues.

Cette enseignante de l'immersion tardive recommande aux parents dont les enfants ont des notes faibles en anglais de ne pas les envoyer en immersion tardive parce qu'ils n'ont pas maîtrisé leur langue première en anglais. Si la langue première n'est pas l'anglais, elle mentionne que cette dernière devrait être maîtrisée également afin de faire le transfert des connaissances. Dans cet extrait, l'enseignante a également mentionné avoir « un problème » avec les nouveaux élèves qui n'ont pas l'anglais comme langue maternelle. De plus, elle a ajouté plus tard lors de son entrevue que, puisque les enseignants de l'immersion se fient à l'anglais lorsqu'ils enseignent en immersion tardive, c'est un défi si les jeunes ne connaissent pas l'anglais. Les enfants qui ont une langue première différente de l'anglais ou du français sont donc marginalisés deux fois : l'une parce qu'ils doivent savoir leur langue première, l'autre parce qu'ils doivent maîtriser l'anglais. D'un point de vue de la sociolinguistique pour le changement, les questions que je pose sont donc les suivantes : Comment savoir si la langue première d'un jeune est maîtrisée, surtout si c'est l'allemand ou une autre langue ? Comment savoir si l'anglais est maîtrisé ? Quel aspect de la langue doit être maîtrisé ? Pourquoi les jeunes qui possèdent plusieurs langues ne peuvent-ils pas apprendre le français en immersion tardive, surtout quand leurs bagages langagiers et les stratégies qu'ils ont acquis sont probablement plus élevés que quelqu'un avec une langue seulement ? Qui décide ? Comment une décision peut-elle se prendre dans des écoles d'immersion en ce qui a trait à qui a le droit ou non d'apprendre une langue seconde ou additionnelle ? Dans cet exemple, seulement une enseignante francophone fait la sélection. Elle a quand même de l'expérience avec les jeunes depuis plusieurs années et elle cible ceux qui pourraient avoir de la difficulté en immersion tardive. Toutefois, c'est seulement son interprétation de l'apprentissage des langues qui lui permet de faire cette sélection.

Plusieurs recherches ont démontré que les connaissances antérieures de l'enfant (de la langue première) aideront pour l'apprentissage de la langue seconde (Sparks, Patton, Ganschow et Humbach, 2009). Si on se fie également à Bourdieu (1982) : Si un enfant possède le capital linguistique et culturel (qui est près de ce que l'école demande) avant d'entrer à l'école, ce capital aidera l'enfant à réussir plus rapidement que d'autres qui ne le possèdent pas. Il est intéressant de constater que l'enseignante qui fait la sélection sociale dans son école a parlé d'enfants qui ont des « problèmes » dans l'extrait ci-dessus, mais qu'elle s'est reprise, bien sûr, puisque ce n'était pas tout à fait approprié. Les enfants qui ne parlent pas anglais en immersion française sont des défis pour certains enseignants. Une enseignante de 3^e année m'a dit, lors d'une visite de classe, qu'elle avait un enfant qui ne parlait ni le français, ni l'anglais à la maison : « Qu'est-ce que je peux faire avec cet enfant-là ? ». Les enseignants ne savent pas comment gérer la diversité en immersion, surtout avec les enfants qui ont plusieurs langues. Ceci reste un problème puisque plusieurs parents immigrants veulent que leurs enfants apprennent les deux langues officielles tout en gardant leur langue première (Dagenais et Moore, 2008).

Pourtant, plusieurs enseignants m'ont mentionné que leurs meilleurs élèves sont des enfants qui parlent plusieurs langues. J'ai posé la question à une enseignante multilingue qui enseigne pendant plus de 25 ans dans le programme d'immersion. Je lui ai demandé ce

qu'elle pensait des enfants qui parlent plusieurs langues et pourquoi certains sont meilleurs que les anglophones qui apprennent le français (E : enseignante) :

E : C'est un mélange de facteurs, c'est d'abord, on arrive dans un autre pays on doit survivre, on doit travailler fort, puis au sein de leur famille on a une tradition de travailler très fort, il y a de ces enfants qui m'ont écrit des compositions, ils ont dit, j'avais une fois donné c'est juste une anecdote le sujet mes meilleures vacances alors là il y a trois élèves qui m'écrivent mes meilleures vacances c'est être arrivé au Canada et vivre au Canada et puis ils ont dit pourquoi eh n'est-ce pas comment on leur présente toutes ces occasions et n'est-ce pas les chances pour leur avenir pour devenir des professionnels de choisir une d'aller à l'école, et cetera, commencer des vacances, mais absolument incroyables vacances dans le sens le plus large du mot n'est-ce pas c'est comme (rires) et c'est ça et leur tradition familiale et puis n'est-ce pas leur culture qui leur a enseigné plusieurs langues ils ont entraîné n'est-ce pas une sorte de compétence à pratiquer un discours eh transculturelles transnationales.

Les enfants qui arrivent au Canada travaillent fort pour réussir. Ils ont déjà, également, des compétences culturelles et linguistiques comme bagage et ils peuvent faire le transfert de ces connaissances. Un autre enseignant m'a raconté que le plus fort dans sa classe est un élève qui parle l'urdu comme langue première. En somme, les enfants qui parlent plusieurs langues peuvent participer et fréquenter les écoles d'immersion afin de pouvoir apprendre le français et l'anglais ainsi que de continuer à utiliser leur langue maternelle. Mais comment savoir si ces élèves auront du succès ? Et comment procéder lors de la sélection des jeunes pour que tous les élèves aient le droit d'apprendre une langue seconde ? Et sur quel principe se basent les enseignants pour sélectionner les jeunes dans une école ? Toutes ces questions amènent les parties prenantes à mieux réfléchir sur les idéologies présentes. Souvent, les enseignants veulent les meilleurs élèves pour qu'ils obtiennent « le bon français » et qu'ils maîtrisent les deux langues (leur première et deuxième langue). Quand une troisième entre en jeu, la situation se complique et on parle d'un « problème » qu'il faut résoudre. Ce concept du « bon français » ainsi que la maîtrise des langues que les enfants apprennent sont reliés à l'idéologie du bilinguisme que j'examine dans la partie suivante.

Discours sur le bilinguisme

Quelques parents dans mon étude sont fiers du bilinguisme de leurs enfants. Ils aiment les entendre discuter avec les enseignants en français lors des entrevues par exemple, surtout au primaire. Plusieurs parents m'ont toutefois dit que leurs enfants n'étaient pas encore bilingues ou qu'ils étaient en train de le devenir et qu'ils avaient besoin de plus de pratique dans un environnement francophone. Par exemple, cette mère anglophone qui a appris le français a raconté que sa fille aurait besoin de plus de pratique pour être bilingue (P : parent, I : intervieweur) :

P : Hm ... je n'entends pas la même fluidité quand elle parle. Et même si je trouve que son accent est raisonnable, je suis certaine que si je connaissais couramment le français moi-même, il ne serait pas à la hauteur. Je suis certaine que vous pouvez entendre qu'elle n'est pas ... elle n'est pas une locutrice native. Et je suis sûre qu'il

y a certain [inintelligible] qui seraient utilisés dans certaine région qu'elle ne connaîtrait pas et ce genre de choses, des slangs qu'elle ne connaîtrait pas. Les enseignants n'enseignent pas le slang. Je suis certaine que ce serait perceptible, mais je pense qu'elle pourrait également se mêler également.

I : Pensez-vous qu'elle ... Que peut-elle faire avec le français et l'anglais ? Comme elle est bilingue ... Est-ce que vous la considérez bilingue?

P : Oh ... est-ce qu'on peut être bilingue après 8 ans?

I : Je ne sais pas

P : Je ne sais pas. Je penserais que ... Je penserais que plus de temps serait nécessaire, plus d'exposition à la langue serait nécessaire (ma traduction).⁶

Cette mère apporte plusieurs points importants à considérer. Premièrement, elle compare son enfant avec un locuteur natif afin de discuter de sa compétence. Pourtant, une personne bilingue ne sera jamais un locuteur natif selon les définitions de Grosjean (2008) ou de Cook (2002). Ensuite, elle mentionne qu'elle pourrait se mêler à ceux qui parlent français, sauf qu'il lui manquerait probablement les mots slang que les enseignants n'enseignent pas. Ensuite, elle s'est questionnée à savoir si sa fille était bilingue après 8 ans d'études. Que veut dire être « bilingue » pour cette mère ? Être plus fluide dans la langue en possédant toutes les caractéristiques telles que le slang ?

Pour un administrateur francophone, les jeunes ne sont pas bilingues en immersion parce qu'ils ne connaissent pas et ne vivent pas dans un environnement où la culture francophone est présente (A : administrateur, I : intervieweuse) :

A : Je pense que le but de l'immersion est d'enseigner les enfants le français pour qu'ils soient capables de communiquer, mais selon moi, à la fin de la 12^e année, ils ne sont pas encore bilingues, s'ils ne vont pas vivre dans une culture qui est totalement française, où l'anglais est moins présent.

I : Qu'est-ce que ça veut dire être bilingue ?

A : Pour moi être bilingue c'est d'avoir une belle compréhension de la culture, aussi de la langue française et à la fin de la 12^e année, c'est normal, ça prend même une très bonne connaissance à l'écrit, mais à l'oral, c'est quand même un peu redouté pour certains, dépendamment de l'effort que les enfants mettent.

I : Toi, est-ce que tu te considères bilingue ?

A : Oui, sincèrement, je suis plus bilingue qu'eux, que les étudiants d'immersion parce que ça fait presque 20 ans que je suis dans une société qui est majoritairement anglaise et que j'utilise l'anglais dans la vie courante de chaque jour, plus que le français dans un certain sens et ce qui manque dans les cours d'immersion, ils parlent français, mais seulement dans les classes de français.

Pour cet administrateur, les enfants ne sont pas bilingues puisqu'ils ne vivent pas dans une culture francophone ou ils n'ont pas une connaissance de la culture francophone. Être bilingue veut dire pour lui que les deux langues doivent être bien apprises et bien ancrées dans leur culture correspondante. Il semble que pour lui le mélange de cultures et de langues n'existe pas. Tout doit être bien séparé : parler français et connaître la culture francophone, parler anglais et vivre dans un milieu anglophone. J'ai également interviewé des enseignants qui ont appris le français comme langue seconde. Deux enseignants, plus particulièrement, ont passé du temps dans un milieu où le français dominait et ils

possédaient le même discours que l'administrateur. Pour être bilingue, il faut connaître mieux la langue sans faire d'alternance de codes et connaître la culture francophone. Dans l'extrait qui suit, j'ai donné un exemple de cette idéologie pour laquelle la langue et la culture sont reliées ainsi que la conception du bilinguisme d'un enseignant. Cet enseignant enseigne les sciences en français. Il a appris le français en immersion tardive. (E : enseignante, I : intervieweuse)

I : Pensez-vous que les étudiants sont bilingues en 8^e année?

E: Non. Je ne pense pas. Je pense qu'il faut [inaudible] en dehors de l'école. Ça ne peut pas devenir une obligation si vous voulez devenir bilingue. Je ne pense pas que je suis bilingue. Je me sens plus bilingue quand je suis en vacances au moins. Peut-être devrais-je dire juste être avec les enfants. Au Québec, nous étions effectivement ... c'était pas une obligation de parler français, on parlait seulement français parce que tout le monde parlait français et qui est vraiment où ça semble fonctionner. ... Et ce sont les jours où vraiment je pense à une phrase en anglais, puis je tente de la dire en français et ça ne fonctionne pas, juste à cause de la façon que les deux langues sont structurées. Je commence à bégayer beaucoup plus. Et je pense que nos enfants font, juste la façon dont ils parlent ... une traduction directe. Quand j'entends les francophones parler ... ils ne parlent pas comme un adolescent anglais disant « comme » tout le temps et la façon dont ils finissent leurs phrases. Vous savez, ils disent simplement mot pour mot de l'anglais vers le français. Je ne considère pas ça être bilingue. Je considère ça être dans un processus d'apprentissage (ma traduction).⁷

Le discours est donc le même chez cet enseignant de langue seconde que l'administrateur francophone auparavant. Selon eux, les apprenants de français ne sont pas bilingues s'ils ne vivent pas dans un milieu dans lequel ils peuvent parler de façon courante sans trop penser. De plus, cet enseignant ne semblait pas aimer le fait qu'il alternait lui-même les codes, ce qui est une pratique normale et courante chez les personnes bilingues et multilingues. Comme Grosjean (2013) a spécifié :

Le problème, bien sûr, est tout simplement que de nombreuses personnes qui vivent avec deux ou plusieurs langues n'ont pas une connaissance équivalente, ou parfaite, de celles-ci étant donné qu'elles se servent de leurs langues dans des domaines différents, avec des personnes différentes, pour des objectifs différents ... Quant au biculturalisme, est biculturelle la personne qui participe de manière régulière à la vie de deux cultures, qui adapte, au moins en partie, son comportement, ses attitudes, son langage à un environnement culturel donné, et qui combine et synthétise des traits de chacune des deux cultures ... une personne bilingue n'est pas forcément biculturelle. (n.p.)

Donc, si on part avec l'idée que le français doit être bien acquis et que les enfants doivent connaître également la culture francophone pour être jugés bilingues, tous les enfants de l'immersion ne seront jamais bilingues selon l'administrateur et l'enseignant. Mais, selon Grosjean et d'autres auteurs tels que Cook (2002), ils le sont. Heller (2011) a précisé que la conception que l'on se fait d'un bilinguisme idéal et d'un français standard comme un mérite individuel pour les gens qui arrivent à les atteindre est en réalité un problème

d'inégalité sociale (Heller, 2011). Les questions que l'on peut se poser à partir d'une sociolinguistique pour le changement sont les suivantes : Qui décide de quel français on parle ? Qui définit le bilinguisme au Canada ? Qui définit ce que c'est qu'être bilingue ? Qui a l'autorité de le faire ? Ce sont souvent les locuteurs natifs d'une communauté ethnolinguistique qui imposent les définitions (qui fait partie de notre groupe ou non, culture du groupe) ou ceux qui ont le pouvoir de le faire (Blommaert, 1999).

L'administrateur sentait donc la légitimité de dire qu'il était plus bilingue que les jeunes de l'immersion. L'enseignant qui a appris le français comme langue seconde, pour sa part, ne se trouvait pas bilingue puisqu'il faisait des alternances de code; pratique normale chez une personne bilingue. Il critiquait sa propre compétence de façon assez sévère, mais ce sont souvent ceux qui ont été en contact avec des locuteurs natifs qui sont les plus difficiles à convaincre.

Il est important de mieux comprendre les enjeux reliés aux langues puisqu'elles donnent accès à des ressources économiques, mais également culturelles. Dans mes études, si les enfants de l'immersion n'avaient pas le capital linguistique adéquat et que les discours continuaient à reproduire l'idéologie de deux monolinguisms au lieu du bilinguisme comme étant une pratique normale, ces enfants étaient marginalisés dans leur compétence en français, à moins qu'ils aient acquis un français standard. Toutefois, ils pouvaient toujours utiliser leur français dans des situations multilingues pour lesquelles les besoins et les standards étaient différents.

Conclusion

Dans ce qui suit, j'ai fait l'examen des discours des jeunes, leurs parents, enseignants et administrateurs afin de mieux comprendre comment les idéologies linguistiques pouvaient influencer l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde en immersion française. Les jeunes de l'immersion française qui ont fait partie de mon étude avaient des défis constants à relever en raison des idéologies présentes sur les langues. Ces idéologies se sont avérées être les suivantes : Il faut maîtriser sa langue première avant d'en apprendre une autre ; pour ce faire, on accepte les jeunes en immersion tardive s'ils démontrent un apprentissage de leur langue première à partir de ce qu'ils ont fait au primaire. En plus de maîtriser leur langue première, certaines jeunes, comme les allophones, doivent également démontrer une habileté assez élevée en anglais afin d'être admis en immersion tardive ; en raison d'une sélection sociale en immersion tardive, on entend de plus en plus que l'immersion tardive serait meilleure que l'immersion continue. Pourtant, ces deux programmes, comme je l'ai démontré, sont des programmes différents avec des jeunes qui ont des habiletés différentes.

Les idéologies reliées au bilinguisme et à l'apprentissage d'une langue seconde ou additionnelle qui ont été examinées depuis plusieurs années continuent d'exister au sein des écoles, même si plusieurs chercheurs ont mis l'accent sur des pratiques différentes dans des milieux plurilingues (Moore et Gajo, 2009). Dans le cadre de cet article, avoir le bon français, connaître la culture francophone ainsi que ne pas faire d'alternance de codes continuaient à définir ce qu'est une personne bilingue, même si, en pratique, les personnes bilingues utilisent leur langue comme ils veulent dans des contextes donnés. Toutefois, il y avait toujours ce malaise chez les bilingues. Ils croyaient qu'ils ne devraient pas faire de l'alternance de code ou qu'ils n'avaient pas le droit d'utiliser les autres langues qu'ils

possédaient. Comme un élève jugé l'un des meilleurs en immersion par ses amis, m'a répondu (É : élève, I : intervieweuse) :

I : Je vois que dans cette classe, vous parlez beaucoup français, pourquoi?
É : C'est la règle. On doit le faire [rires].

L'apprentissage et l'enseignement du français comportent plusieurs idéologies ; j'en ai examiné quelques-unes dans cet article afin de démontrer qu'apprendre le français n'est pas une activité qui se fait sans problème. Le rôle du français dans la société canadienne, la définition de ce qu'est de parler français, le « bon français, » la culture francophone et qui est jugé assez bon sont des thèmes qui reviennent souvent dans les discours des gens. Dans les écoles d'immersion, ces discours se reproduisent et se soldent par des conséquences pour les jeunes. Ils ne se sentent pas souvent à la hauteur lorsqu'ils parlent français. Michel nous a raconté qu'après plusieurs années en immersion, il ne serait pas « éliminé » pour son français par un francophone.

En somme, il est important d'examiner les idéologies afin de guider certaines pratiques enseignantes vers une meilleure compréhension et une meilleure inclusion de tous les jeunes qui veulent apprendre des langues secondes ou additionnelles. En posant des questions sur les idéologies, on commence déjà à en changer quelques-unes au niveau local pour réaliser des changements dans la société en général. C'est une entreprise à long terme.

La correspondance devrait être adressée à Sylvie Roy.
Courriel : syroy@ucalgary.ca

Notes

¹ Cet article est une version révisée d'une présentation d'honneur donnée à la réunion annuelle de l'Association canadienne de linguistique appliquée à l'Université de Victoria en juin 2013.

² J'examine les idéologies à partir de la sociolinguistique et non de l'approche psychosociale pour laquelle l'individu, ses sentiments et ses comportements sont influencés par les gens autour d'eux.

³ *Francophone* ici veut dire : locuteur natif du français.

⁴ Interviewer: So how do you like immersion?
Student: I think sometimes at the beginning, like in Grade 7, it was really hard because we had to ... and especially in late immersion, we have to switch, in 2 years you have to catch up to everybody else and the teachers really push you. But it was really hard last year but this year it's no different than like elementary. It's not hard. There's less homework and it's a lot easier.

⁵ Les bulletins ont des chiffres de 1 à 5. Le chiffre le plus haut correspond à un rendement élevé comparativement à un 1 qui démontre que l'élève n'a pas réussi.

⁶ Parent: Hm. ... I don't hear the same kind of fluidity [that Francophones have] in her speaking. And even though I think her accent is reasonable, I'm sure if I knew French fluent myself, it wouldn't be up to par. I'm sure that you could hear that she wasn't ... she wasn't a native French speaker. And I'm sure there are certain [unintelligible] that would be used in certain areas that she wouldn't know about and those kinds of things, some slang she wouldn't know about. The teachers aren't going to teach the slang stuff. I'm sure it would be noticeable but I think she would blend in as well.

Interviewer: Do you think she ... What can she do with the French and English? Like she's bilingual ... Do you consider her bilingual?

Parent: Oh ... can you be bilingual after 8 years?

Interviewer: I don't know.

Parent: I don't know. I would think that ... I would guess that more time would be needed, more exposure would be needed.

⁷ Interviewer: Do you think that students are bilingual in Grade 8?

Teacher: No. I don't think so. I think you have to [unintelligible] outside of school. It can't be an obligation if you want to be bilingual. I don't think I'm bilingual. I feel more bilingual when I'm living amongst the vacationing, at least ... maybe I should say just being with kids. In Quebec we were actually ... it's not an obligation to speak French, you just speak French because everybody is speaking French and that's really where it seems to work ... And it's the days really where I think of a sentence in English and then I try to say it in French and it doesn't work, just because of the way that the two languages are structured. I start stammering a lot more. And I think our kids do that a lot, just the way they talk ... a direct translation. When I hear Francophones speak, ... they don't talk like an English teenager saying "like" all the time. And even their way, sometimes the way they finish sentences. You know they're just saying it word for word English flipped over to French. I wouldn't consider that to be bilingual. I'd consider that to be in the process of learning.

Références

- Auger, N., Dalley, P. et Roy, S. (2007, juin). *Stéréotypes et stéréotypages de la diversité linguistique en classe de français langue seconde et minoritaire*. Présentation donnée à la Conférence internationale de stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène, perspectives interdisciplinaires, Montpellier, France.
- Blommaert, J. (dir.). (1999). *Language ideological debates*. Berlin, Allemagne et New York, NY : Walter de Gruyter.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris, France : Fayard.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. et Jessner, U. (dirs.). (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Bristol, Royaume-Uni : Multilingual Matters.

- Cook, V. J. (dir.) (2002). *Portraits of the L2 user*. Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.
- Creese, G. (2010). Erasing English language competency: African migrants in Vancouver, Canada. *International Migration & Integration*, 11, 295-313.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second -language proficiency in bilingual children. Dans E. Bialystok (dir.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? Dans M. R. Childs et R. M. Bostwick (dirs.), *Learning through two languages: Research and practice*. (Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education, pp. 34-47). Numazu, Japan: Katoh Gakuen.
- Dagenais, D. et Berron, C. (2001). Promoting multilingualism through French immersion and language maintenance in three immigrant families. *Language, Culture and Curriculum*, 14(2), 142-155.
- Dagenais, D. et Moore, D. (2008). Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents chinois. *Canadian Modern Language Review*, 65(1), 11-31.
- Day, E. M. et 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.
- Dorte, L. (2014). Linguistic diversity in the international workplace: Language ideologies and processes of exclusion. *Multilingua—Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 33(1), 89-116.
- Eerdmans, S., Prevignano, C. et Thibault, P. J. (dirs.). (2003). *Language and interaction: Discussions with John J. Gumperz*. Amsterdam, Pays Bas et Philadelphie, PA : John Benjamins.
- Esch, E. (2003). L'acquisition trilingue : recherches actuelles et questions pour l'avenir. Dans F. Carton et P. Riley (dirs.), *Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde (numéro spécial), Recherches et applications, juillet 2003* (pp. 18-31). Paris, France : Clé International.
- García, O. et Wei, L. (2013). *Translanguaging. language, bilingualism and education*. New York, NY : Palgrave Pivot.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2013, le 9 janvier). Interview accordée au site Web Abonneecole.net. Récupéré de http://www.francoisgrosjean.ch/interviews_fr.html
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Heller, M. (dir.). (2007). *Bilingualism: A social approach*. Hampshire, NY : Palgrave Macmillan.
- Heller, M. (2011). *Paths to post-nationalism. A critical ethnography of language and identity*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

- Irvine, J. (1989). When talk isn't cheap: Language and political economy. *American Ethnologist*, 16(2), 248-267.
- Kroskrity, P. V. (2010). Language ideologies. Evolving perspectives. Dans J. Jaspers, J. O. Ostman et J. Werschueren (dirs.), *Society and language use* (pp. 192-211). Amsterdam, Pays-Bas : John Benjamins.
- Lyster, R. (1987). Speaking immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 43, 701-716.
- MacIntyre, P., Burns, C. et Jessome, A. (2011). Ambivalence of communicating in a second language: A qualitative study of French immersion students' willingness to communicate. *The Modern Language Journal*, 95(1), 94.
- Mady, C. (2007). Allophone students in second-official language programs. *Canadian Modern Language Review*, 63(5), 727-760.
- Moore, D. et Castellotti, V. (dirs.). (2008). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne, Fribourg : Peter Lang.
- Moore, D. et Gajo, L. (2009). French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 6(2), 137-153.
- Mueller, K. (2015). *Rethinking pedagogical options for teaching explicit grammar in French immersion* (Thèse de doctorat inédite). University of Calgary, Calgary, Canada.
- Roy, S. (2010). Not truly, not entirely ... Pas comme les francophones. *Canadian Journal of Education. Special Issue on Language, Identity and Educational Policies*, 33(3), 541-563.
- Roy, S. et Galiev, A. (2009). Pourquoi les immigrants veulent-ils apprendre le français ? *Journal de l'immersion, Actes du congrès : L'apprentissage d'une langue en situation formelle ou informelle d'immersion : nouvelles perspectives pour la recherche et les politiques gouvernementales, CCERBAL, Institut des langues officielles et du bilinguisme, Université d'Ottawa*, 31(3), 38-40.
- Schieffelin, B. B., Woolard, K. A. et Kroskrity, P. V. (dirs.). (1998). *Language ideologies, theory and practice*. New York, NY : Oxford University Press.
- Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L. et Humbach, N. (2008). Long-term relationships among early first language skills, second language aptitude, second language affect, and later second language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 30, 725-755.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-165.
- Woolard, K. (1998). *Language ideologies: Practice and theory*. New York, NY : Oxford University Press.
- Young, S. (2014). Unpacking teachers' language ideologies: Attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23(1), 157-171.