

Le passage du milieu francophone minoritaire au milieu francophone majoritaire : étude d'une expérience d'enseignants en formation pour comprendre l'influence du milieu sur le développement professionnel

Fadila Boutouchent
University of Regina

Résumé

Le programme de formation des maîtres en français langue première et seconde de l'Université de Regina en Saskatchewan exige un niveau linguistique avancé et astreint ses étudiants à passer leur deuxième année à l'Université Laval, au Québec. Au cours de leur première année, ces étudiants vivent parfois leur premier contact entre francophiles et Fransaskois et apprennent à collaborer dans la langue minoritaire. Leurs croyances, leurs perceptions individuelles et leurs relations d'amitié sont renégociées au cours de la deuxième année, loin de leur province d'origine et de leurs réseaux habituels de contact. Durant une année, ils vivent en milieu francophone majoritaire, développent de nouvelles stratégies et de nouvelles perspectives. Dans cette recherche qualitative exploratoire, des entrevues semi-dirigées ont permis d'explorer le changement de perceptions de sept participants après leur expérience en milieu francophone majoritaire. Dès leur retour, ils étaient plus motivés à utiliser le français, déploraient le manque de ressources et d'opportunités dans leur région et pensaient apporter une contribution à leur environnement. Les participants, francophones de l'immersion ou d'origine, ont affirmé à quel point le contact avec le français « partout » avait aidé leur développement linguistique. Les résultats concordent avec ceux obtenus par d'autres recherches en milieu francophone minoritaire.

Abstract

The teacher education program for teaching French as a first and second language at the University of Regina in Saskatchewan demands advanced language skills, and requires students to spend their second year at Laval University in Quebec. During their first year, these students may experience their first contacts between Francophiles and Fransaskois learning the French minority language. Their beliefs, individual perceptions, and friendships are renegotiated during the second year, away from their home province and usual networks. For an entire year, these students live in a French majority environment, developing new learning strategies and perspectives. In this exploratory qualitative research, semistructured interviews were used to explore how the perceptions of seven participants changed after experiencing a French majority context. Upon their return, they were more motivated to use French, deplored the lack of resources and opportunities in their region, and were ready to contribute to increasing the number of French experiences within their home environment. The Francophone and French immersion participants described how contact with French “everywhere” had helped their language development. The results align with other studies situated in Francophone minority communities.

Le passage du milieu francophone minoritaire au milieu francophone majoritaire : étude d'une expérience d'enseignants en formation pour comprendre l'influence du milieu sur le développement professionnel¹

Introduction

Depuis près de trois décennies déjà, le programme du baccalauréat en éducation de l'Université de Regina réunit les Saskatchewanais qui désirent enseigner en français langue première (FL1) et langue seconde (FL2). Pour atteindre un niveau de compétence linguistique avancé, ces étudiants passent leur deuxième année du programme à l'Université Laval (voir Zimmer, Leitao Csada et Dufresne, 2009). Au cours de leur première année au sein du programme, on peut observer les étudiants vivre parfois leur premier contact entre francophiles et Fransaskois, apprendre ensemble à mieux comprendre la situation linguistique minoritaire et à collaborer en français langue minoritaire. Tout au long du programme, on peut aussi observer l'évolution de leurs attitudes face à leur environnement sociolinguistique et, parfois, même renégocier leurs relations d'amitié. Leur motivation à relever le défi d'une carrière en français dans l'environnement anglo-dominant de la province est souvent plus forte après la deuxième année passée loin de leur province d'origine et de leurs réseaux habituels de contact. C'est après cette expérience qu'en général, nos étudiants et étudiantes montrent de nouvelles stratégies de réflexions et appréhendent leur perfectionnement professionnel en français avec force et détermination.

Comme on le sait déjà, au Canada, la langue française est minoritaire en dehors de la province du Québec. Cette province représente la situation socioculturellement opposée au reste du pays, car le français et la communauté francophone y sont majoritaires. Bien que les statistiques montrent une certaine fragilité de ce contexte francophone majoritaire (voir Statistique Canada, 2011), il n'en est pas moins l'image de la province la plus francophone au Canada comparativement à la majorité des autres provinces où l'anglais est la langue dominante. En dehors du Québec et surtout dans les provinces de l'Ouest canadien, le français est, comme commenté par Castonguay (2005), plutôt rare et presque exclusivement utilisé en milieu scolaire, dans les écoles francophones et d'immersion ou dans les sphères familiales privées. Le recensement de 2011 a montré que non seulement les francophones de l'Ouest canadien se sentaient plus à l'aise d'utiliser l'anglais langue majoritaire, mais qu'en plus, la proportion d'individus bilingues parmi les anglophones majoritaires était plutôt faible. À première vue, la situation minoritaire du français au Canada montrée comme affectant négativement le développement bilingue de la minorité francophone à cause de l'assimilation (Landry et Allard, 1990 ; Landry, Allard et Deveau, 2006 ; Landry, Allard et Deveau, 2010) ne semble pas favoriser le bilinguisme de la majorité anglophone non plus (Boutouchent, 2015). Mais comment cette situation se reflète-t-elle dans les attitudes, la motivation et le comportement langagier des jeunes Canadiens hors Québec ? Cette étude a exploré la réponse à cette question par le biais de l'expérience particulière des apprenants qui fréquentent notre programme de baccalauréat à l'Université de Regina. Cette recherche étudie les changements de perceptions avant et après l'expérience du milieu majoritaire québécois parmi les étudiants et étudiantes du programme. Dans les sections suivantes, nous expliquons d'abord les principales raisons et les enjeux du milieu minoritaire qui prêtent à croire que l'effet minoritaire du français au Canada affecte autant les jeunes de la minorité francophone que ceux de la majorité anglophone. Dans cet article, nous décrivons ensuite notre contexte d'étude, notre

méthodologie d'investigation et rapportons les résultats de l'étude et les éléments de discussion avant de partager nos conclusions.

Cadre conceptuel : l'impact négatif du contexte majoritaire versus minoritaire sur le bilinguisme anglais-français

Plusieurs experts ont examiné de près la dualité linguistique canadienne et ont révélé l'impact négatif du rapport de force socioculturel d'une majorité versus une minorité. L'impact se reflète dans la relation des deux groupes de langues officielles et influence négativement le bilinguisme chez les francophones minoritaires (Landry et Allard, 1990, 1992, 1996 ; Landry, Allard et Deveau 2006, 2007, 2008). Landry, Allard et Deveau (2006, 2007, 2008) ont soutenu que les cadres idéologique, juridique et politique dans lesquels se vit le contact intergroupe déterminaient sa vitalité linguistique, en fonction des variables structurelles de la communauté francophone (son nombre, son pouvoir et son statut). La transmission de la langue française minoritaire est donc de plus en plus réduite à mesure que cette vitalité faiblit. Selon les résultats de recherche, le bilinguisme additif provient de l'effet complémentaire des domaines de socialisation langagière clés, soit privé, scolaire et socio-institutionnel (Boutouchent, 2015 ; Landry et Allard, 1990 ; Landry, Allard et Deveau, 2010, 2013 ; Landry et Rousselle, 2003 ; Saindon, 2002). Pour les chercheurs du milieu minoritaire, notamment Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005) ainsi que Landry, Allard et Deveau (2010), seule l'autodétermination, à la fois dans les sphères individuelle et collective, peut permettre de contrer l'effet de l'assimilation linguistique découlant de ce contexte.

Par ailleurs, depuis l'apparition de l'immersion française, l'engouement pour la langue française minoritaire au sein des provinces majoritairement anglophones ne cesse d'augmenter. Les écoles canadiennes offrent désormais une variété de programmes d'enseignement du FL2 que de grands effectifs de jeunes non francophones hors Québec suivent, pendant au moins une partie de leur scolarité (voir p. ex., les tendances des inscriptions rapportées par *Canadian Parents for French* pour l'année 2012-2013). Pourtant, selon Allen (2008), moins de 20 % des jeunes Canadiens de 21 ans se disent capables de soutenir une conversation dans les deux langues officielles. Cet auteur a noté qu'à l'extérieur du Québec, la plupart des jeunes sont exposés au français à l'école seulement, à quelques exceptions près comme dans certaines régions du Nouveau-Brunswick, dans l'Est ontarien et à Saint-Boniface et ses environs au Manitoba. De plus, si le taux de bilinguisme est plus élevé chez ceux ayant eu 6 années d'immersion (tous programmes confondus) ou plus, la plupart des jeunes utilisent rarement le français dans le contexte de tous les jours. L'apport du milieu scolaire dans l'apprentissage du FL2 est sans conteste, mais un bon nombre d'auteurs ont convenu qu'il n'était pas suffisant (Allen, 2008 ; Cohen, 1996 ; Cummins, 2000 ; Genesee, 1998 ; Saindon, 2002 ; Saindon, Landry et Boutouchent, 2011). En effet, si dans les programmes de français de base, les élèves commencent à partir de la 4^e année à acquérir pendant 30 à 50 minutes quotidiennement le FL2, ceux de l'immersion française visent surtout l'acquisition du FL2 durant l'apprentissage du contenu relatif au curriculum (Lambert et Tucker, 1972 ; Netten et Germain, 2012 ; Saindon, 2002 ; Sénéchal, 2004). Depuis la suggestion de l'approche neurolinguistique (Netten et Germain, 2012) comme nouveau paradigme de l'apprentissage d'une langue seconde, le réseau lié au français intensif (voir le site francaisintensif.ca) rapporte une expansion de ce programme partout au Canada sauf au Québec et à l'Île-du-

Prince-Édouard. En français intensif, les élèves apprennent à utiliser le FL2 pour communiquer à propos de leurs vies et de leurs expériences individuelles (parler, lire et écrire) pendant la moitié de l'année scolaire pour ensuite poursuivre dans le programme régulier en anglais le reste de l'année (Netten et Germain, 2012).

Parmi les facteurs qui influencent le choix de relever le défi en FL2, il y a celui de l'environnement social et des conditions de socialisation langagière donc d'enculturation dans la langue seconde, à la fois récurrente, mais peu connue (Boutouchent, 2015 ; Landry, Allard et Deveau, 2013 ; Saindon 2002; Saindon et coll., 2011). Son impact tel qu'évalué en milieu francophone minoritaire montre un effet sur le développement des dispositions individuelles vis-à-vis de la langue maternelle et de la communauté linguistique ainsi que sur la motivation et l'adoption ou non du comportement langagier en conséquence. Saindon (2002) et Boutouchent (2015) ont montré l'effet complémentaire des milieux scolaire et social. L'étude pancanadienne menée par Boutouchent (2015) sur les jeunes Canadiens anglophones a aussi montré que ces différentes sphères de socialisation contribuaient au développement de différentes dispositions psycholangagières de l'individu. D'autres chercheurs, comme Gardner et ses collaborateurs (Gardner, 1985, 1999, 2007 ; Gardner, Masgoret, Tennant et Mihic, 2004 ; Gardner, Tremblay et Masgoret, 1997), ont depuis longtemps soutenu et montré que la réussite de l'apprentissage du FL2 était meilleure lorsque la motivation incluait aussi l'orientation vers le contact avec les membres de la communauté linguistique. De plus, Clément, Baker et MacIntyre (2003) ont montré que l'appui des personnes signifiantes renforçait la volonté de communiquer en FL2. L'ensemble de ces résultats suggère que le contexte minoritaire de la langue française dans l'environnement social affecte certainement l'apprentissage du FL1, mais aussi l'apprentissage du FL2 (voir Boutouchent, 2015, pour plus de détails).

Problématique

L'enjeu du français minoritaire

La vitalité ethnolinguistique des communautés francophones minoritaires est dite un peu plus réduite à chaque recensement, et ce, malgré bien des efforts de revitalisation. Le recensement de 2011 a rapporté par exemple que, même si 7 millions de personnes ont déclaré parler le français le plus souvent au Canada comparativement à 6,7 millions en 2006, ce nombre équivalait à des proportions plus réduites tant au Québec que dans le reste du Canada (Statistique Canada, 2011). Ainsi, non seulement la disponibilité du FL1 diminue au sein des communautés francophones minoritaires, mais les chiffres relatifs au bilinguisme s'expliquent en plus par l'accroissement du nombre de Québécois ayant déclaré pouvoir soutenir une conversation dans les deux langues officielles. Le rapport a souligné la diminution du bilinguisme dans toutes les autres provinces, notamment en Ontario, au Manitoba et en Colombie-Britannique (Statistique Canada, 2011). Les possibilités que les jeunes Canadiens anglophones de l'Ouest soient exposés au français dans leur environnement social anglo-dominant sont d'autant plus faibles en dehors du milieu scolaire. Les recherches sur le milieu francophone minoritaire ont démontré que les enjeux liés aux facteurs démographiques, éducatifs et à l'exogamie anglo-française contribuaient directement ou indirectement à accentuer le fait minoritaire du français dans l'environnement.

L'enjeu démographique regroupe plusieurs éléments problématiques. En premier, il y a ces chiffres alarmants d'une baisse continue de la proportion des francophones dans la population canadienne, surtout à l'extérieur du Québec. Le poids démographique de la proportion de Canadiens ayant le français comme première langue officielle parlée qui était de 4,2 % en 2006 (Corbeil, Grenier et Lafrenière, 2007) n'est plus que de 4,0 % en 2011 (Statistique Canada, 2011). Bien que les chiffres rapportent une hausse du nombre de personnes ayant déclaré le français comme langue maternelle en dehors du Québec, ils ont aussi rapporté une baisse des proportions relatives aux Canadiens ayant déclaré pouvoir soutenir une conversation en français passant de 30,7 % en 2006 à 30,1 % en 2011. En 2010, Landry a estimé à 2,5 % la proportion de Canadiens utilisant réellement le français le plus souvent à la maison et a donné d'autres indices révélateurs du déclin du français dans l'environnement. Les chiffres de son étude ont mis en cause le taux de croissance faible (1,35) et le taux d'assimilation croissant depuis une quarantaine d'années (39,3 % en 2006). Selon Statistique Canada (2011), la continuité linguistique compensatrice des usagers du français est loin d'égaliser l'universalité de la langue et de la culture anglaises.

Parmi les provinces de l'ouest, la Saskatchewan est celle dont la communauté francophone ou fransaskoise représente à peine 1,59 % de la population (Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada [FCFA], 2006). Corbeil et coll. (2007) ont noté que les adultes fransaskois étaient ceux qui déclaraient moins le français comme langue principale. En effet, 75 % d'entre eux ont indiqué être plus à l'aise à communiquer en anglais. Leur dispersion ne favorise pas, comme partout ailleurs, les programmes de revitalisation. Les Fransaskois, comme les autres communautés francophones minoritaires, ont subi les effets de l'exode rural, de la migration socioéconomique, de l'exogamie et du vieillissement (Corbeil et coll., 2007). Une étude de Castonguay en 2005, ayant de surcroît montré que l'assimilation linguistique était plus intense en milieu urbain, a suggéré que les jeunes apprenants fransaskois et issus de l'immersion étaient loin d'être dans un environnement favorable à l'apprentissage et au maintien de leurs compétences en FL1. De ce fait, l'apprentissage du FL2 est problématique étant donné sa rare disponibilité dans l'environnement socio-institutionnel et l'absence, jusqu'ici, d'autres programmes postsecondaires en français comme débouchées potentielles pour une carrière bilingue. De plus, un rapprochement entre les deux communautés de langue officielle dans le cadre d'événements socioculturels, bien que souhaité, ne trouve pas encore de consensus dans les normes et les façons de faire de chacun des deux groupes (voir Denis, 2011).

L'exogamie est un autre enjeu qui influence fortement les communautés franco-parlantes. Ce facteur a pourtant un grand potentiel si l'on considère que les enfants issus de mariages mixtes anglais-français sont d'excellents modèles de bilinguisme, car ils peuvent acquérir des compétences comparables dans les deux langues à condition d'appliquer le principe de « francité familioscolaire » de Landry (2003). En effet, Landry et Allard (1997) ainsi que Allard, Essiembre et Arseneau (2004) ont montré qu'en situation linguistique minoritaire, lorsque la langue la plus minoritaire était renforcée grâce au choix judicieux des parents exogames à utiliser le français au foyer et de scolariser leur enfant dans une école francophone plutôt qu'un programme d'immersion, l'enfant pouvait développer des compétences comparables à celles des enfants ayant deux parents francophones. Cependant, les parents ayants droit exogames ne font pas toujours ce choix et contribuent indirectement à la faible transmission de la langue française. Rocque (2009) a constaté que le phénomène du couple mixte représentait un pourcentage très élevé dans les provinces de l'ouest (82 %) et que les écoles françaises accueillait des proportions importantes d'apprenants issus de

foyers interlinguistiques et interculturels divers, mais loin de refléter les pourcentages potentiels réels. D'après cet auteur, plusieurs conseils scolaires francophones doivent utiliser l'anglais pour communiquer avec les parents exogames, lors de rassemblements ou pour les informer par voie électronique. En dépit des pratiques variées pour appuyer les parents exogames, incluant des programmes de francisation pour les parents anglophones, Rocque a recommandé de multiplier ce type d'effort pour rejoindre les parents et les inciter à inscrire leurs enfants dans une école francophone. De fait, les études ont révélé que seulement 49 % de la proportion d'enfants admissibles fréquentait une école française en 2006 (Corbeil et coll., 2007 ; Landry, 2010). Ces auteurs ont estimé que 35 % de la proportion d'ayants droit dont un parent au moins était anglophone étaient inscrits dans des programmes réguliers d'écoles anglaises et 15 % dans un programme d'immersion française. Le taux de transmission de la langue française a été estimé à moitié moins élevé environ au sein des couples exogames comparativement aux couples endogames (Landry, 2010 ; Lentz, 2004). D'après Rocque, étant donné la complexité et le dilemme de l'institution éducative française à trouver un juste équilibre à sa double mission dans des milieux aussi fortement minoritaires en plus des faibles chances de francité familioscolaire dans les provinces de l'ouest, il est important que la place du français soit rehaussée au sein des foyers exogames et endogames pour appuyer la mission de l'école. Boutouchent (2015) a aussi montré que l'appui des personnes signifiantes à l'apprenant du FL2 était directement relié à la compétence autoévaluée de l'apprenant du FL2 et indirectement relié à la volonté de communiquer dans la langue seconde ainsi qu'au comportement langagier FL2. D'ailleurs, la province de l'Ontario dont la politique de l'aménagement linguistique appuie l'apprentissage du français via les réseaux et les médias publics a enregistré des taux de bilinguisme supérieurs à la moyenne canadienne (voir Statistique Canada, 2011).

L'enjeu éducatif comprend aussi d'autres défis. Les francophones minoritaires ont acquis le droit à l'éducation dans la langue maternelle grâce à l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (Landry et Roussel, 2003). Toutefois, ce droit reconnu aux minorités linguistiques de langue officielle d'instruire leurs enfants dans leur propre langue demeure assujéti au facteur du nombre et aux aspects démographiques précédents. L'école francophone est alors investie de la double mission d'épanouissement de la communauté culturelle en plus de l'éducation de ses membres. Depuis, la complexité de ce rôle n'a pas cessé de susciter le questionnement des chercheurs du milieu minoritaire tant du point de vue de sa faisabilité que des pratiques les plus appropriées (Bernard, 1997 ; Cormier, 2004 ; Ferrer et Allard, 2002 ; Gauvin, 2009 ; Gérin-Lajoie, 2006). Malgré l'augmentation sensible du nombre d'écoles françaises, on note aussi que, plus le milieu francophone est minoritaire, plus il y a de difficultés d'accessibilité et de disponibilité liées aux programmes, aux matières, aux outils et aux pratiques pédagogiques favorables. Les chercheurs ont relevé la difficulté de l'enseignement du français en milieu francophone minoritaire qui exige une didactique et une animation culturelle particulières (Boucher, 2007 ; Buors et Lentz, 2009 ; Cormier, 2010 ; Cormier, Pruneau et Rivard, 2010 ; Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007). Il faut en plus que l'école francophone dispose de moyens personnels et professionnels adéquats. Il y a aussi le défi relatif aux institutions francophones susceptibles d'offrir aux apprenants du FL1 et du FL2 la possibilité de poursuivre leur apprentissage en FL1 et FL2. Le nombre de collèges et universités francophones ou bilingues situés en dehors du Québec s'élève maintenant à 20 institutions académiques sur 94 établissements canadiens permettant aux franco-parlants (FL1 et FL2) de poursuivre leurs études en français. Les quatre provinces de l'ouest détiennent cinq

établissements francophones alors que les provinces de l'Ontario et les provinces maritimes réunissent respectivement 10 et cinq collèges et universités postsecondaires francophones. En comparaison, la minorité anglophone au Québec dispose de trois universités anglophones et, selon le recensement de 2006, le taux de bilinguisme de la communauté anglophone minoritaire a dépassé les 64 % (Corbeil et coll., 2007).

Les défis humains ne sont pas négligeables et celui du développement de référents culturels et identitaires demeure, sans aucun doute, le plus problématique (Deveau, Allard et Landry, 2008 ; Gérin-Lajoie, 2006 ; Théberge, 1998). Les études telles que celles de Gérin-Lajoie (2003, 2007) et Deveau, Allard et Landry (2008) ont montré l'importance pour les jeunes francophones vivant en contexte minoritaire de vivre des expériences positives en français pour renforcer l'identité à la culture et au groupe francophone. Les recherches ont, non seulement, encouragé à ce que la construction identitaire et culturelle fasse partie de la formation à l'enseignement afin que les éducateurs du milieu minoritaire puissent, à leur tour, guider les jeunes dans leurs quêtes d'identités (Gauvin, 2009 ; Gérin-Lajoie, 2007), mais ont aussi montré que l'identité au FL2 contribuait à la réussite de l'apprentissage du FL2 (Clément et coll., 2003 ; Gardner, 2007). Chez les francophones minoritaires, les études ont dévoilé que c'était le développement du sentiment d'appartenance à la culture et au groupe qui favorisait l'adoption du comportement langagier de valorisation et d'engagement (Deveau, Allard et Landry, 2008 ; Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005). Chez les anglophones minoritaires du Québec, Landry, Allard et Deveau (2013) ont montré la dominance de l'identité bilingue qui reflétait le métissage des deux langues officielles au milieu d'un continuum identitaire allant de la dominance de l'identité anglaise à la dominance de l'identité francophone conformément à la concentration territoriale francophone. Selon ces auteurs, lorsque la concentration territoriale francophone était forte, l'identité bilingue des jeunes anglophones était également forte étant donné la force de l'attraction de la langue anglaise et la fierté d'être compétent en FL2. En d'autres mots, pour rejoindre la métaphore de Kreiner (2007), c'est à force de nager dans la piscine FL2 que l'apprenant du FL2 s'approprié la langue seconde et excelle en FL2 à force de pratique.

En somme, dans les provinces de l'ouest, l'institution éducative représente l'espace socio-institutionnel quasi unique des francophones minoritaires et de tous les franco-parlants. Son mandat demeure encore plus complexe et isolé dans sa mission de transmission de la langue et de la culture francophone (Rocque, 2009). Ces facteurs sociostructurels ont été démontrés par plusieurs recherches comme étant reliés au développement psycholangagier et au comportement langagier individuel. Les subjectivités individuelles et les dynamiques d'interactions dans la sphère sociale n'intègrent pas encore cette perspective d'interdépendance entre le bilinguisme canadien et les francophones minoritaires. Les recherches ont montré que le contact intergroupe anglais-français engendrait une assimilation linguistique à différents degrés comme cela a été montré par le modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé (CLAC) de Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005 ; Landry, Allard et Deveau, 2010) et a confiné, en plus, l'apprentissage du FL2 à l'intérieur de l'environnement scolaire (Landry, Allard et Deveau, 2013 ; Saindon, Landry et Boutouchent, 2011). Il n'est donc pas étonnant que les Fransaskois ainsi que les franco-parlants issus de l'immersion et de foyers exogames en Saskatchewan soient plus à l'aise à communiquer en anglais le plus souvent.

L'enjeu majeur de l'apprentissage du ou en français en milieu minoritaire

Pour le développement du plein potentiel des francophones, les chercheurs se sont accordés à dire que l'école devait favoriser en plus des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, le savoir-vivre ensemble et le savoir-devenir pour l'épanouissement de la langue et de la culture française dans le futur. Cette philosophie d'une pédagogie d'actualisation continue (Ferrer et Allard, 2002 ; Lentz, 2004) visait l'optimisation des vécus sociolangagiers menant au comportement francophone autodéterminé et conscientisé (Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005) ou à des littératies multiples (Masny, 2006a). Selon Lentz (2005) et Buors et Lentz (2009), parce que l'apprentissage de la langue assure trois fonctions cruciales où le français est à la fois l'instrument de communication, l'outil de construction des savoirs et le vecteur de la construction culturelle et identitaire, il doit permettre le développement de plusieurs types de littératies soit : scolaire, personnelle, communautaire et critique. Ces auteurs ont défini la littératie scolaire comment étant directement reliée aux contenus disciplinaires et à la mise en discours de ceux-ci. Leur définition de la littératie personnelle touche aux expériences qui permettent à l'élève de se définir, de donner un sens à sa façon d'être, de devenir, en particulier par les interactions qu'il construit avec les textes pour développer le rapport à soi-même. Buors et Lentz ont défini la littératie communautaire comme étant ce qui touchait aux interactions que l'élève vit avec sa communauté dans son environnement francophone pour construire son rapport au *nous*. D'après Lentz (2005), ces trois types de littératies engendrent une littératie critique permettant à l'individu de participer à la construction de son monde de façon active, créative et positive. Masny (dans Masny, Maltais, Vézina et Dionne, 2007) a précisé que ce nouveau paradigme tenait compte des modèles culturels d'évènements littératiés que les individus pouvaient vivre, des interactions, des interprétations de texte (écrits, oraux, visuels, médiatiques et électroniques) et des productions sociales. Masny (2006a) a affirmé que les littératies,

comme construit social, comprennent les mots, les gestes, les attitudes, les identités sociales ou, plus exactement, les façons de parler, de lire, d'écrire et de valoriser les réalités de la vie, bref, les façons de devenir dans le monde. Les littératies comportent des valeurs. Elles sont souvent imbriquées dans des dimensions relevant de la religion, du sexe, de la race, de la culture, de l'identité, des idéologies et du pouvoir. Quand on parle, écrit ou lit, le sens se construit en s'appuyant sur un contexte particulier. Plus exactement, cet acte de construction de sens qu'est la littératie est intégré aux dimensions sociopolitiques et socio-historiques d'une société et de ses institutions. Le sens de littératie s'actualise à partir d'un contexte particulier dans le temps et l'espace où il se trouve et opère. Il s'agit de lire, lire le monde et se lire dans divers contextes (école, foyer, communauté). (p. 151)

En mettant l'accent sur ce qu'un concept peut faire ou produire et non pas sur ce qu'il signifie, la théorie des littératies multiples de Masny (2006a) a permis à l'auteure de postuler que l'individu lit, lit le monde et se lit dans tous les contextes qu'il vit. Bien que ce principe ne soit pas empiriquement démontré, la logique de son articulation rejoint considérablement les trois catégories de vécus du modèle CLAC de Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, (2005). Pour ces chercheurs, trois types de vécus caractérisent l'expérience langagière de tout individu dès sa petite enfance, soit le vécu enculturant, le vécu

autonomisant et le vécu conscientisant. Le premier type de vécu relève de la fréquence et de la diversité des contacts conscients qui contribuent à l'enculturation de l'élève dans sa langue et permet d'intérioriser autant les normes que les règles de conduite des membres du groupe pour donner lieu aux habitudes langagières dans les sphères privée et publique. D'après ces auteurs, le vécu autonomisant touche aux expériences de contacts interpersonnels positives qui permettent à l'élève d'intérioriser sa motivation lorsqu'il peut faire un choix libre et valorisant. Le vécu conscientisant désigne les expériences avec lesquelles l'élève distingue, observe et analyse l'ensemble des influences opérant sur sa langue, sa culture, sa communauté et d'autres collectivités. En somme, le vécu enculturant aide à l'intégration des habitudes du groupe ; le vécu autonomisant permet une meilleure prise de conscience de son individualité et le vécu conscientisant permet de se distinguer et de distinguer sa communauté ou d'autres communautés. De ce fait, savoir lire, savoir se lire et savoir lire son monde dans sa langue, sa culture et ce qui le distingue de la culture dominante devient impératif, y compris pour les apprenants scolarisés en FL2. En général, l'apprentissage en français minoritaire tend à inscrire le FL2 à l'intérieur de la sphère scolaire et des matières académiques. L'enculturation socioculturelle demeure presque exclusivement anglo-dominante et les apprenants pensent rarement à poursuivre leurs études en FL2 surtout lorsque la province n'abrite aucune institution académique francophone. Ce qui amène à penser comme Lentz (2004), que le comportement langagier qui résulte du contexte anglo-dominant peut interpréter une réaction rationnelle à l'environnement. C'est pourquoi la présente étude a exploré la manière dont le passage en milieu francophone majoritaire québécois est venu influencer les expériences des apprenants saskatchewanais.

Contexte de l'étude

En Saskatchewan, le conseil des écoles francsaskois (CÉF) est doté de 13 écoles francophones et les écoles anglaises comptent une soixantaine de programmes d'immersion. Le ministère de l'Éducation (Saskatchewan Ministry of Education, 2010) a précisé que le nombre d'élèves qui suivaient le programme de français de base où le français est enseigné comme matière a diminué de 2 % en une année et de presque 22 % par rapport à 1994-1995. Le programme d'immersion française, où le français est la langue d'enseignement pendant environ la moitié du temps scolaire quotidien, a enregistré les plus hauts niveaux de cette dernière décennie, mais ces niveaux sont certainement moins élevés qu'il y a 15 ans. En 2009-2010, ces programmes ont servi seulement 6,2 % des élèves saskatchewanais. Cette même année, les écoles francsaskoises ont accueilli 1 235 élèves.

Le programme de la formation des maîtres en français de l'Université de Regina accueille près d'une centaine d'étudiants au sein d'un programme de 4 ans, dont environ un tiers provient des écoles francsaskoises et deux tiers proviennent des programmes d'immersion. Étant donné la faible proportion de la population utilisant le FL1 à la maison et son aisance dans la langue dominante, le mandat du CÉF comme institution francophone est triple—scolaire, culturel et communautaire—et doit en plus veiller à l'inclusion (Denis, 2011). Dans ce contexte, les jeunes anglophones majoritaires n'ont pas accès à des services en français en dehors du cadre scolaire et ne sont pas toujours au courant des ressources francsaskoises disponibles dans la province. De plus, les programmes d'études francsaskois intègrent maintenant les questions identitaires tant linguistiques que des problématiques liées à l'inclusion de la diversité franco-canadienne, voire mondiale. Néanmoins, celles-ci ne sont pas perçues comme étant aussi cruciales dans les programmes d'immersion

française, si bien que la référence à la culture française demeure plus souvent reliée à la culture québécoise plutôt que franco-canadienne. La poutine et la cabane à sucre demeurent les activités culturelles privilégiées pour présenter la culture franco-canadienne, même si elles peuvent aisément tourner en stéréotypes. Les défis relatifs à la disponibilité, à l'accessibilité et à l'utilisation du français sont tels que le programme du baccalauréat en éducation française offre depuis près de 30 ans une immersion en milieu francophone majoritaire via l'Université Laval. Il semblerait que, si le choix du programme pouvait être considéré comme une indication de l'intention de s'engager au niveau professionnel à maintenir, à développer et à transmettre le FL1 ou FL2, les étudiants seraient plus motivés à relever le défi langagier après l'année à Laval malgré la crainte des tests langagiers (voir Brogden, 2009). Ils n'hésiteraient plus à reconsidérer leurs stratégies pour inclure plus de français dans leurs expériences de vie afin d'atteindre le niveau avancé requis pour l'internat. Comment le passage du milieu francophone minoritaire de la Saskatchewan au milieu francophone majoritaire québécois influence-t-il les futurs enseignants issus de l'immersion française et des écoles fransaskoises ?

Méthodologie

Pour cette étude, nous avons choisi une méthode de recherche qualitative exploratoire conforme aux recommandations de Gauthier (2009). À l'aide d'un questionnaire, nous avons mené des entrevues semi-dirigées auprès de participants volontaires de chaque niveau du programme. Au total, sept enseignants en devenir ont volontairement répondu à des entrevues semi-dirigées comprenant de 10 à 11 questions ouvertes relatives à ce qui a influencé leur choix de programme, leur identité, les activités habituelles en français, ce qui inspirait le plus le français dans leur environnement habituel, les événements culturels auxquels les participants assistaient ; ce qu'ils faisaient pour multiplier les occasions de vie en français ; leurs ressources en français ; ce qu'ils s'attendaient de vivre une fois au Québec, ce qu'ils étaient en train de vivre ou ce qu'ils ont vécu au Québec et comment ces expériences continuaient à influencer leurs comportements langagiers. Notre paradigme interprétatif s'inscrit dans l'analyse détaillée des propos relatifs aux expériences sociolangagières déjà vécues ou encore à vivre en FL1 ou FL2 pour déduire l'évolution des perceptions chez nos participants. Nous avons ainsi identifié quatre thématiques comme balises à nos interprétations et dans lesquelles les explications du participant reflétaient sa perception avant et après l'expérience du Québec et sa compréhension de ses expériences. Ces balises sont : ce qui motive à relever le défi en français en contexte anglo-dominant, ce qui aide à multiplier les expériences sociolangagières, ce qui change dans les perceptions et ce qui complexifie le rapport à l'identité.

Sur les sept participants volontaires, deux étudiants étaient du niveau de première année, deux autres de deuxième année parmi lesquels un seul était parti au Québec dans le cadre du programme ; deux autres participants étaient en troisième année et un dernier en quatrième année. Deux des sept participants étaient à l'origine issus du programme de français de base, trois des programmes d'immersion et les deux derniers des écoles fransaskoises. L'échantillon reflétait équitablement la diversité de la population habituelle du programme et comptait, en plus, autant de participants que de participantes. Parmi les sept participants, six se disaient être nés et avoir grandi dans la province. Un seul des participants était né en dehors de la province, mais y avait emménagé avant de commencer

l'école. L'histoire de chacun et chacune étant unique, les questions ont été, au besoin, reformulées ou explicitées de manière à pousser les répondants dans leurs réflexions et leurs distinctions d'avant et après l'expérience à Laval et à partager leurs prises de conscience. Les propos recueillis ont été analysés, codifiés et catégorisés par rapport aux quatre thématiques ci-dessus indiquées. Dans la section suivante, nous partageons les résultats de recherche sémantique et syntaxique ayant reflété l'impact de l'expérience du milieu majoritaire.

Résultats

D'une manière générale, l'analyse thématique a permis de cerner quelques perceptions qui semblaient favoriser le choix d'embrasser une carrière d'enseignant en français en contexte fortement minoritaire. Pour certains de nos participants, leur engagement à relever le défi en français était surtout motivé par des rencontres fortuites de modèles sociaux et professionnels positifs, qui avaient su montrer des voies de réussites potentielles en dépit de la rareté du français dans leur environnement. Pour d'autres, l'amour pour la langue française les avait poussés à rechercher une voie alternative pour accéder à son utilisation ou à son expansion afin de rendre la langue disponible aux jeunes autrement. Dans tous les discours de nos participants, les changements de perceptions étaient survenus lorsque les contacts langagiers avaient permis d'entrevoir l'alternative de vivre plus en français, malgré le dilemme des identités personnelle et professionnelle impliquées. Certaines réponses sont révélatrices. Dès la première question quant aux raisons qui avaient motivé leur choix initial de poursuivre une carrière d'enseignement en français langue minoritaire, les participants ont parlé d'expériences langagières.

Ce qui a motivé à relever le défi du français en milieu francophone minoritaire

C'est l'expérience langagière sous toutes ses formes qui semble sans conteste avoir été à l'origine de la motivation des apprenants et apprenantes. Certains ont affirmé particulièrement apprécier la langue et sa culture : [P3] : « [P]our, *well*, je veux enseigner en français, je voulais faire un programme en français. Mais, je voulais aussi venir à Québec ». D'autres ont été influencés par le contact avec des francophones ou d'autres franco-parlants qui, de surcroît, maîtrisaient une matière ou une discipline.

[P2] : Je l'ai choisi parce que j'ai beaucoup aimé mes expériences à l'école secondaire et à l'élémentaire. J'ai toujours aimé l'école. Y'avait quelques enseignants qui m'ont inspiré à l'école secondaire aussi parce qu'ils parlaient [en français], parce qu'ils connaissaient beaucoup de choses dans la matière qu'ils enseignaient. Parce qu'ils m'ont aussi entraîné, en sports en *volley-ball* par exemple ... Non, pas en français [rires], mais l'entraîneur était du Québec alors ...

La connaissance, la compétence ou la maîtrise, autant de la langue que de la matière, semblait susciter l'inspiration, l'admiration ou peut-être le désir d'atteindre le même niveau. Même lorsque ce n'était pas la matière qui était enseignée en français, le contact avec une personne francophone ou francophile représentait la possibilité de vivre dans les deux langues telle que soulignée par le participant [P2]. Son instructeur de sport

semblait l'avoir inspiré soit comme un modèle linguistique ou bien parce qu'il incarnait cette possibilité de vivre dans la langue minoritaire.

[P1] : Ouais. Alors honnêtement, c'était [elle], qui m'avait dit que c'est possible parce que je pense qu'elle m'a dit que, elle aussi a fait la même chose. Elle était en français de base aussi. Et que c'est possible de le faire. Alors elle a été mon inspiration de le faire.

Outre le fait de réaliser que relever le défi du français était du domaine du possible dans un milieu aussi minoritaire lorsque l'on savait que d'autres l'avaient fait, certains ont affirmé souhaiter transférer leurs expériences à leurs élèves afin de leur faire prendre conscience que le français ne se limitait pas à l'école. [P6] : « j'aimerais peut-être exposer mes étudiants à quelque chose d'autre que l'école aussi et juste pour voir que le français existe partout et ce n'est pas quelque chose qui doit rester à l'école ». Plusieurs de nos participants ont pensé pouvoir enseigner le français différemment et ont spontanément parlé du manque d'activités en français en abordant leurs pires expériences linguistiques, là où ils se souvenaient d'avoir été écartés des jeux par des pairs des programmes réguliers et d'avoir manqué d'aide pour faire leurs devoirs. Certains de nos participants ont rapporté leurs meilleures expériences comme étant particulièrement marquantes :

[P5] : ... Oui, en 11^e année je suis allé à Winnipeg pour leur festival du voyageur avec ma classe et c'était tellement amusant parce que j'ai appris des choses à propos le français, les voyageurs, toutes les choses. J'ai mangé une grosse poutine. C'était tellement joyeux.

Le contact avec la culture ajoutait d'autres dimensions à la langue. C'était avec ce type d'expériences que les participants ont dit avoir découvert quelques éléments de la culture franco-canadienne et des habitudes de vie en français.

[P4] : Je suis resté avec une famille d'accueil ... l'école de langue et la culture française étaient vraiment ... ils ont fait un bon travail à l'éducation française, mais c'était pas juste la langue là, c'était vraiment la culture québécoise et tout ça, alors j'aime ... on avait des ateliers chaque après-midi, on a fait des danses québécoises et la musique québécoise ... aussi, quoi d'autre, haha, c'est, 5 semaines, c'était la nourriture ... la tourtière et tout ça.

Qu'il s'agisse de contact sociolangagiers, de vécus enculturants ou d'une forme de littératie, ces expériences étaient avant tout des expériences et des contacts personnels, vécus en parlant en français, en goûtant à la vie et à l'ambiance française. Le français n'était plus une matière scolaire, mais une langue qui prenait enfin forme et vie. Ce simple contact, ce vécu ou cette capacité de se lire et de lire son monde semblait avoir motivé à différents niveaux. Il a suscité la curiosité chez certains, révélé la possibilité pour d'autres, donné la motivation de poursuivre et, à tout le moins, l'envie de perpétuer l'enseignement en FL1 ou FL2 même en contexte fortement minoritaire.

Ce qui a aidé à avoir des expériences langagières

Questionnés sur ce qu'ils pensaient qui les avait aidés à relever le défi du français, nos participants ont dévoilé petit à petit leurs perceptions en comparant différents vécus et différentes expériences. Celles-ci ont semblé être influencées par trois facteurs majeurs : la disponibilité, l'accessibilité et l'utilisation.

La disponibilité. À l'unanimité, nos participants francophones et francophiles ont déploré le manque d'activités en français. [P1] : « Mais c'est pas toujours disponible. Spécifiquement quand je loue des films, il va pas toujours y avoir l'option d'avoir des sous-titres en français ». Le manque de ressources en français, en plus d'indiquer que la langue n'était pas disponible, a été la première raison avancée par les participants pour expliquer leur manque de pratique. En plus, les jeunes de la communauté anglo-dominante n'avaient pas toujours conscience de l'existence d'une communauté francophone dans leur province. C'était là que l'on prenait conscience que les affinités et les amitiés en milieu scolaire avaient d'autres fins que d'établir des alliances interculturelles. [P5] : « Oui, les Fransaskois, comme avant de commencer le bac, je n'ai jamais écouté le mot Fransaskois ... avant de commencer le bac, je n'ai jamais eu, je n'ai jamais fait des amis Fransaskois ». Certains des participants étaient déjà conscients que l'apprentissage de l'autre langue officielle n'était pas facile parce que la langue ne faisait pas partie de l'environnement.

[P1] : Oui, parce que j'ai travaillé cet été avec le Camp Troubadour. ... J'étais bien accueilli dans la communauté ... je savais pas qu'il y avait euh autant de Fransaskois en Saskatchewan que ça. ... mais quand j'ai travaillé là, j'ai vu tous les parents fransaskois et j'ai vu que il y a une, une bonne communauté francophone ici. ... parce que je trouve que l'ukrainien, au Canada, ça ... ça fait vraiment rien, comme, y'a juste des grands-parents vraiment qui parlent ukrainien. Mais, pour le français, c'est plutôt une grande chose au Canada. Plus d'expériences qui sont possibles, plus de ... qu'est-ce que je cherche le mot ... Plus de [silence].

L'accessibilité. Les participants ont rapporté la difficulté d'avoir accès à la langue dans leur environnement. Ils ont aussi rapporté la rareté et l'inexistence des occasions de pratiquer le français en dehors des salles de classe, au sein ou à l'extérieur de l'école. Cette perception a suscité différentes émotions, pas toujours positives pour l'apprentissage et le maintien du français. Les propos ont laissé transparaître la frustration, l'incapacité de changer son environnement et la passivité générale qui amplifiaient l'anxiété linguistique et le sentiment d'inutilité.

[P6] : C'est difficile de trouver quelque chose qui me rappelle la langue, mais comme quand je suis au centre-ville ou à ... si je prends l'autobus ou si je vais au centre d'achat ou quelque chose, ce n'est jamais mon premier instinct de parler en français, comme c'est toujours de parler en anglais et ça me frustre un peu parce que j'aimerais être capable de pratiquer mon français et j'ai un peu peur que pendant les vacances le français je ne vais pas le parler du tout.

Pour certains des participants, l'accessibilité à la langue française et à sa communauté exigeait un effort individuel certain. [P6] : « ... et si on veut apprendre le

français ou faire quelque chose d'autre les études en français, il faut vraiment faire la recherche moi-même ... ». Toutefois, lorsque la question de disponibilité ne se posait plus, il s'agissait de trouver le moyen ou les membres qui permettaient d'accéder à la langue et à sa culture. [P7] : « Je la [la langue française] vois plus maintenant que je fais plus l'effort de la voir ... J'ai commencé à travailler à [l'école] et là j'ai commencé à avoir accès plus à la culture francophone ». Les francophones ou francophiles, déjà sensibilisés aux enjeux du milieu minoritaire, avaient développé des stratégies et des savoirs faire précis.

[P3] : Quand j'ai commencé, ma première année universitaire à ... je trouvais que, y'a pas de francophones. Mais, aussitôt que je me suis mis à la recherche des francophones, j'ai remarqué que ... oui, y'en a d'autres Fransaskois, puis je pouvais trouver le français. Alors c'est juste de trouver la communauté fransaskoise dans l'environnement.

Selon les propos de ce participant, la disponibilité et l'accessibilité devenaient une problématique complexe si on n'avait aucune expérience du milieu francophone. Ces deux derniers participants semblaient indiquer que, s'il fallait demeurer conscient de l'effort constant à maintenir comme apprenant pour poursuivre en français, la disponibilité et l'accessibilité étaient aussi perçues comme des formes de valorisation. Le participant [P6] a bien affirmé que le cadre physique qui entourait la communauté indiquait que la langue était valorisée et accessible.

[P6] : Bien je me souviens que la première fois que je suis venu ici pendant l'été pour comme une *Open House* et j'ai vu tout ce bâtiment comme *Language Institute* et aussi le programme avec le bac en haut et l'Institut français et j'étais vraiment étonné de voir que ... Oh, le français c'est vraiment bien traité et respecté ici ... et oui, c'est au niveau logistique avec les bâtiments comme ça. Mais c'est aussi juste la communauté entre eux ou parmi les profs et le personnel ici à l'Institut, et tout le monde se connaît et ça c'est quelque chose qui n'est pas peut-être à [lieu] d'après ce que j'ai vu, qu'il n'y avait pas vraiment des liens entre les profs et les personnels et les étudiants comme ça. Mais ici j'ai l'impression que tout le monde se connaît et tout le monde est plus proche ici.

Ce participant s'est dit étonné de découvrir une communauté française dotée d'un espace qui lui était réservé. Pour lui, ce fait témoignait non seulement de la disponibilité et de l'accessibilité potentielle à la langue, mais que celle-ci était bien traitée et respectée. Cette perception suggérait une croyance initiale selon laquelle si la langue française n'existait pas dans l'environnement, c'était qu'elle n'était pas importante. Combien sont-ils apprenants ou non le FL2 à percevoir, dans l'absence du français au quotidien, un manque d'appui au FL2 ? L'affirmation de ce participant a confirmé que l'apprenant ne se limitait pas à lire l'appui provenant de l'entourage et des personnes significatives, mais qu'il lisait aussi son environnement social conformément aux suggestions de Rocque (2009). La présence ou l'absence de la langue seconde, la référence ou non à la langue seconde et sa culture sont autant d'éléments qui peuvent indiquer l'importance accordée au FL2 et devenir une norme ou balise pour le comportement langagier. De plus, parce qu'un espace physique était dédié à la langue, Francophones et Francophiles étaient plus faciles à

identifier et rendait la tâche de s'identifier soi-même plus facile. En situation fortement minoritaire comme en Saskatchewan où la valorisation socio-institutionnelle est rare, les événements culturels français sont rares et localisés. De ce fait, l'affichage est aussi rare et l'évènement est plus souvent diffusé via le réseau communautaire. Les membres francophones semblaient savoir que pour accéder à la culture et à sa langue, il s'agissait « juste de trouver la communauté fransaskoise dans l'environnement » [P3]. Les francophiles découvraient plutôt qu'« il faut vraiment faire la recherche [s]oi-même » [P6]. En somme, pour avoir des expériences langagières en situation minoritaire, il faut avoir maintenu un effort constant pour trouver les contacts ainsi que les lieux de contacts pour accéder à la langue et à ses produits culturels. Il faut non seulement maintenir l'effort pour apprendre, mais aussi pour sauvegarder ses acquis. En somme, il faut demeurer vigilant à maintenir cet effort constamment. Il est logique de croire que ceux qui ne veulent pas maintenir cet effort permanent se découragent ou se résignent plutôt à abandonner l'apprentissage du FL1 ou FL2. L'abandon ne résulte pas toujours du manque d'appréciation de la langue, mais aussi de l'effort requis. Pourquoi faire l'effort si la langue ne peut pas être utilisée dans l'environnement ?

L'utilisation. Chez les apprenants, l'expérience de Québec semblait aider à combler l'absence ou le vide connu en situation linguistique minoritaire. Les participants ont affirmé que la présence physique de la langue incitait à son usage même de manière passive comme écouter la radio et lire les panneaux routiers ou choisir d'utiliser le français avec leurs outils technologiques. [P1] : « Mais, quand j'étais là, comme ils avaient la bonne musique, avec les bonnes ... personnes qui parlent en français. J'ai réveillé le matin pis j'écoutais le français ... Et aussi tous les panneaux étaient en français ». Plusieurs des participants ont exprimé le regret des occasions perdues, mais avec l'espoir de contribuer à remédier à cette situation en créant de nouvelles occasions à vivre en français.

[P3] : C'est comme, j'aurais aimé ... faire un bac en physiques en français ? Ou bien, même un bac de maths en français, j'aurais ... aimé poursuivre des études postsecondaires en français. ... [Maintenant que je suis au Québec] ... *Well*, tous mes cours sont en français, alors ... j'aime ça parce que ... je suis des cours de maths, pis sont en français. Puis j'aime beaucoup ça, je comprends mieux. ... Puis ... J'peux faire mon karaté en français. Ça c'est cool, j'aime beaucoup ça. C'est intéressant de voir ... juste ... Parce que le karaté pour moi était toujours en anglais en Saskatchewan. ... Je pensais à si j'enseigne dans [nom de l'école], peut-être faire un club de karaté dans l'école.

C'était à leur retour de Québec que la plupart des participants ont généralement arboré une nouvelle attitude. On pouvait facilement observer leur enclin à utiliser le français et moins de gêne à se faire corriger. Leurs propos ont traduit autant le questionnement suscité par l'expérience en milieu majoritaire que le désir de revendiquer les mêmes chances :

[P4] : Peut-être, comme, les films ou des concerts, ou quelque chose comme ça. ... Juste les choses qu'on a en anglais, mais pourquoi est-ce qu'on ne peut pas les avoir en français ? Oui, ou juste les choses qu'on fait comme

d'habitude, comme une classe de cuisine. Ou les choses qu'une communauté fait. Je veux voir des choses en français.

Leurs propos ont aussi traduit les stratégies développées pour maintenir les acquis en français :

[P2] : C'est difficile de trouver des romans en français à Regina. Alors je les commande souvent de Archambault. Un magasin, une librairie à Québec. ... Alors, je veux que, si j'ai des enfants un jour, je veux qu'ils soient bilingues aussi. C'est-à-dire que je dois parler français chez moi. ... Je vais peut-être vouloir vivre dans un milieu plus francophone. Peut-être aussi j'aime les études, alors faire ma maîtrise, car j'aime beaucoup la grammaire en français.

Ce qui a changé dans les perceptions

Nos participants n'ont pas réalisé ce qui a vraiment changé dans leurs perceptions, mais ils savaient que leurs perceptions avaient changé. Ils se souvenaient par contre que,

[P1] : C'était vraiment le fun, on a fait toutes les activités les soirs, en français. ... Ah, on a fait des quilles ... Quoi d'autre ? La natation, les fêtes, des soirées ... So j'ai appris comment s'amuser en français aussi. C'est un peu de pression, mais ... c'était le fun quand même [rires] ... ils ont dit aux personnes aux restaurants, aux serveuses et serveurs que si ils nous entendent parler en anglais, faut dire à l'école [rire]. ... Mais c'est difficile quand tu juste apprends des mots comme biscuit, gâteau. C'est difficile de discuter ... c'est différent d'aller dans une boulangerie et dire « Je veux tel biscuit. Est-ce qu'il y a des raisins dans celui-là » ?

Pour ce participant, il est difficile de dire laquelle des situations, entre apprendre à s'amuser, être obligé de parler en français sous peine d'être renvoyé ou pour ne pas avoir de raisins dans son biscuit, lui a permis d'outrepasser les craintes intérieures et à se risquer à communiquer en français en milieu majoritaire. Comme il est possible que ces situations authentiques aient rendu le besoin d'apprendre plus évident, pas seulement pour répéter des mots, mais pour les utiliser en contexte authentique où il était plus aisé de communiquer avec des mots, des signes au besoin et des petites phrases avant de pouvoir tenir des conversations plus soutenues. Le participant suivant a confirmé en parlant de ses colocataires :

[P5] : Ils étaient anglophones, et c'était un peu intéressant parce qu'à la fin du programme, je me suis rendu compte que mes colocataires ont appris beaucoup de la langue française parce que il y avait un garçon que j'ai parlé avec on a fait une petite conversation en français et au début du programme il m'a dit qu'il connaît « oui », « non », « ça va » et « puis-je aller à la toilette ». Alors c'était un peu c'était tellement ... heureux de voir son progrès alors ... Et on avait une petite conversation et il a fait très bien.

La pression ou l'obligation semblait être positivement perçue et stimuler l'usage pour communiquer avec d'autres en autant que la situation soit authentique pour pratiquer.

[P1] : Oui, parce que quand j'étais autour de la table, la première semaine j'ai pas vraiment parlé, en fait j'ai rien compris, c'était l'accent québécois, j'tais comme, comme on dit en anglais, *deer in headlights*, ben alors ça m'inspiré de apprendre l'accent québécois, pour que je puisse contribuer aux discussions, à la table.

Chez les participants à cette étude, le moment magique où l'attitude a changé semblait se situer dans cet instant où l'apprenant ne se sentait plus paralysé par sa crainte et percevait la possibilité de communiquer. Le désir de contribuer aux discussions survenait lorsqu'il y avait des personnes autour avec lesquelles on pouvait communiquer et qui pouvaient de surcroît encourager, même si elles n'étaient pas les personnes signifiantes de l'entourage auxquelles on était habitué. La crainte était alors surmontée pour faire place à une motivation plus déterminée à se mettre au défi d'utiliser volontairement la langue seconde. Le choix devenait conscient au point de rire des amalgames avec la langue maternelle :

[P4] : Je parle l'anglais mieux que le français malheureusement, mais de temps en temps je dis les choses très mélangées, comme ma mère m'a demandé hier « quelle heure est-il ? » et j'ai répondu « *six and a half* » mais en anglais c'est *six thirty* et en français c'est *six heures et demie*. Haha.

Ce participant a affirmé deux phrases plus loin parler en français chaque fois qu'il entendait l'accent francophone et choisissait de déjeuner avec les personnes qu'il savait qu'elles parleraient en français et non pas en anglais. De plus, percevoir le progrès linguistique était important a affirmé un autre qui en avait fait l'expérience au cours d'un voyage en France. [P2] : « Oui ! C'est sûr, c'est certain par, eh ben, oui c'est parce que c'est çaaa, ça m'a aidé ma confiance d'être en France et au Québec en étant capable de m'exprimer en français ». La satisfaction d'être compris par les natifs de la langue menait autant à bâtir sa confiance qu'à percevoir sa compétence. Le participant a ajouté : « J'aime la langue, j'aime être capable de parler avec d'autres personnes francophones dans leur langue maternelle ».

Les contacts interpersonnels n'étaient pas toujours encourageants comme l'a souligné cet autre participant : [P1] : « ... pis chaque fois que j'ai essayé de parler en français, ils m'ont parlé en anglais. Alors là, ça me ... J'étais un peu déçue ». Si l'on prend en considération le ton sur lequel ce dernier segment de phrase a été dit, on peut déduire que le sujet a vécu plus qu'une simple déception. Parce que l'accent identifiait, s'identifier et être identifié était un sujet délicat que les questions de qualifications linguistiques rendaient complexe.

Ce qui a rendu les identités plus complexes

En Saskatchewan, l'accent lié à la langue dominante était présent y compris parmi les Fransaskois. Une fois au Québec, il n'était pas rare que les apprenants du programme

soient considérés comme des anglophones parlant plus ou moins français. Le choc culturel a parfois compliqué le processus de s'identifier et d'être identifié :

[P3] : Ben ... parce qu'ils reconnaissent que mon accent est différent, alors souvent ils vont, demander d'où je viens, ou ... si je suis francophone, puis je dis [rires], parfois je dis non, je suis Fransaskois, parfois je dis oui, je suis Fransaskois, alors.

L'identité, souvent considérée comme une question très personnelle, voire individuelle, était d'abord négociée avec soi-même :

[P3] : Juste en les regardant, puis la façon qu'ils m'approchent. Comme ça me dit un peu ... ce qui pensent de mon accent ... comme, y'a certains je vais voir, il pense ... que je suis anglophone, puis c'est tout, parce que j'suis pas Québécois. Puis d'autres fois je peux regarder leurs visages puis je vois. *Okay*. Ils savent plus, y'a plusieurs franco-parlants, il veut juste savoir quelle région d'où je viens.

Les participants à cette étude ont tous revendiqué une identité bilingue qu'ils justifiaient par leurs compétences linguistiques. [P3] : « Avant que je parte [au Québec] je m'identifiais comme Fransaskois ... et bilingue. Je dirais, comme, un Fransaskois bilingue. Et à Québec ... je m'identifie comme Fransaskois bilingue aussi ». Cette revendication reflétait surtout et explicitement leur fierté d'être compétent dans les deux langues, sans renier leur appartenance culturelle. Il faut noter que la question relative à l'identité a été expressément posée de façon à distinguer le sentiment le plus fréquemment ressenti par nos participants : soit francophone, francophile, fransaskois, anglophone ou bilingue. Cette distinction a fait suite à un débat de la communauté sur les enjeux d'inclusion des autres franco-parlants de la province (voir Denis, 2011). Nos résultats confirment la conception théorique qui considère l'affiliation comme étant la composante la plus émotionnelle de l'identité (voir Deveau, 2007; Deveau, Landry et Allard, 2006). [P4] : « Je pense que je ne sens pas très francophone parce que ma famille n'est pas francophone, ma famille ne parle pas français ». Toutefois, plusieurs de nos participants ont déclaré être ouverts à reconsidérer leur francophonie différemment comme le participant suivant :

[P2] : Ben, ce qui vient à l'esprit en premier c'est bilingue. ... Mais je pense que maintenant je me sens plus à l'aise de me présenter comme, étant Fransaskois de le Saskatchewan quand je suis au Québec ... Parce que je suis quelqu'un qui vient de la Saskatchewan et qui parle français, qui est bilingue, alors ça c'est pourquoi je me sentirais plus à l'aise de me présenter comme un Fransaskois. Mais je ne dirais pas ça en Saskatchewan, parce qu'y a une communauté certaine qui est fransaskoise, je ne fais pas nécessairement partie de cette communauté.

Les propos de ce participant rappellent que la légitimité est importante, mais peut être reconsidérée pour mettre en valeur les deux communautés de langue officielle de la province. La revendication bilingue pourrait donc être une façon subtile et neutre de montrer l'affiliation aux deux langues officielles quelque soit l'origine culturelle et combien même on est conscient des enjeux et de la problématique du milieu francophone minoritaire.

[P7] : Maintenant je peux dire que je suis francophone parce que je comprends mieux qu'est-ce que cela veut dire. ... Maintenant que j'ai suivi les cours du bac, je comprends que le francophone, c'est celui qui veut vivre en français et veut vivre sa francophonie ... Pour moi maintenant je suis anglophone et au même temps francophone parce que la moitié de ma vie est encore en anglais.

Discussion et conclusion

Les résultats de cette étude auprès de sept participants francophones et francophiles du programme ont indiqué, en premier lieu, que la motivation à relever le défi en français provenait plus souvent d'un contact langagier qui avait permis de prendre conscience de la possibilité d'être et de vivre en français minoritaire. Tous ont affirmé avoir vécu une expérience culturelle positive avec la culture francophone en plus de celles vécues à l'école avant de choisir de relever le défi en français. Les études de Landry, Allard et Deveau (2006, 2010) ont aussi montré que les jeunes Acadiens adoptaient d'autant plus le comportement langagier francophone lorsque la vitalité ethnolinguistique était importante dans leur environnement. Bien que notre étude soit de loin beaucoup plus petite et ne permette pas d'affirmer, comme ces auteurs, que la fréquence du vécu langagier de nos participants a contribué à influencer leur motivation, il est évident que faire du volley ou toute autre activité sportive ou ludique en français a mené à des expériences langagières plus riches.

Nos participants ont également confirmé qu'il n'y avait pas que les contacts interpersonnels qui incitaient à relever le défi. Ils ont souligné que la présence d'un espace particulièrement dédié au français minoritaire valorisait la langue et sa culture et signifiait aussi l'accès libre à la langue et la culture. Aux dires de nos participants, la disponibilité et l'accessibilité ont incité à l'usage de la langue, à tout le moins de manière passive comme écouter la radio et lire les affiches ou bien active au point de faire l'effort de comprendre l'accent québécois pour participer à des discussions autour d'une table d'inconnus. Ce type d'expériences semble avoir permis d'outrepasser l'anxiété linguistique en plus de faire des choix conscients et éclairés pour préserver son autonomie. On peut donc déduire que l'environnement social a contribué implicitement ou explicitement à l'usage du français minoritaire. Bien qu'il soit logique de penser qu'une forte vitalité francophone a offert plus d'occasions d'usage et de vie en français, nos participants ont aussi affirmé avoir écouté la radio et lu les affiches en français puisque c'était disponible et facilement accessible au Québec. Ce qui pousse à croire que la disponibilité et l'accessibilité contribuent à inciter à l'usage linguistique de manière subtile et implicite. D'ailleurs, dans notre environnement où le français est fortement minoritaire, la présence de l'espace physique dédié à la langue française a été vue comme un incitatif explicite étant donné que ce lieu non seulement valorisait la langue, mais invitait aussi à son utilisation avec d'autres membres de la société. Dans l'environnement anglo dominant, l'absence remarquée du français ne doit pas plus encourager l'apprentissage et l'usage même du FL1 ou FL2. L'organisation actuelle de notre programme offre certainement les conditions adéquates à la réussite d'une carrière en français, qui suscite l'investissement de l'effort. On pourrait dès lors se demander combien d'apprenants potentiels en Saskatchewan et en dehors de la province du Québec sont découragés par l'effort nécessaire pour maintenir les compétences bilingues en contexte francophone minoritaire ?

Les résultats de cette étude ont montré que, plus nos participants ont évolué au sein de notre programme, plus ils étaient ouverts à reconsidérer leur affiliation culturelle et à revendiquer un attachement aux deux langues officielles. Cette étude a aussi montré que des expériences de vie positives en FL1 et FL2 ont permis à nos apprenants de s'identifier à la langue française et à sa culture et de vouloir persévérer leur carrière en français. Ils semblaient moins préoccupés par l'origine culturelle et plutôt aspirer à plus revendiquer la possibilité de vivre dans les deux langues officielles. Selon nos participants, c'était leur compétence dans ces deux langues qui leur conférait le droit de revendiquer cette identité bilingue, déjà rapportée par plusieurs auteurs, dont Gérin-Lajoie (2006), Landry, Allard et Deveau (2010), et Lamoureux et Cotnam (2012). Ce résultat tend à soutenir les diverses conceptions de l'identité comme continuum (Deveau, Landry et Allard, 2006) ou bien un rapport mesuré en fonction d'une situation donnée (Gérin-Lajoie, 2007), ou d'une construction suite au vécu (Lamoureux et Cotnam, 2012). Nos participants ont affirmé reconnaître la réalité de leur quotidien, la diversité de leur vécu, la légitimité de leur origine culturelle en plus de leurs compétences linguistiques. Ils ne manquaient pas de souligner leur ouverture à reconsidérer les paramètres identitaires au bénéfice des deux communautés de langues officielles. Nos participants ont, en quelque sorte, témoigné que leurs vécus langagiers ont influencé leurs dispositions générales envers les FL1 et FL2, leurs motivations et leurs identités comme démontrés par Landry, Allard et Deveau, (2010). Leur engagement dans une carrière en FL1 ou FL2 dans l'environnement fortement minoritaire de la Saskatchewan démontre d'autant mieux leur détermination.

Enfin, le changement de perceptions recherché avant et après l'expérience franc-majoritaire se situe encore dans les expériences sociolangagières. Nos participants ont pour ainsi dire lu leurs vécus et se sont lus dans leurs expériences langagières pour construire leur compréhension de leur environnement. Ils ont questionné la présence ou l'absence de sous-titres en français, de l'espace physique habituellement réservé en signe de valorisation et ont projeté d'utiliser et de perpétuer le français avec les jeunes générations. Ces réponses rationalisées par rapport à leur environnement minoritaire témoignent du changement de perception susceptible d'opérer chez l'apprenant lorsque l'environnement social est moins déterminant. C'est cette forme de littératie communautaire, selon Masny (2006b; Masny et coll., 2007), qui pourrait permettre à plus d'apprenants du FL1 ou du FL2 de faire des choix plus éclairés et de négocier l'appartenance à la francophonie ou au bilinguisme autrement. Le contexte francophone minoritaire semble influencer autant les francophones que les francophiles.

La correspondance devrait être adressée à Fadila Boutouchent.

Courriel : Fadila.Boutouchent@uregina.ca

Notes

¹ Cette étude a été réalisée grâce à la contribution financière de Saskatchewan Instructional Development and Research Unit (SIDRU). L'emploi du masculin vise à alléger la lecture et à renforcer l'anonymat de nos participants.

Références

- Allard, R., Essiembre, C. et Arseneau, S. (2004). Les valeurs et les choix du couple exogame. *ConnEXions*, 10-15. Edmonton, Canada. Récupéré de : <http://fpfa.ab.ca/wp-content/uploads/files/2014/04/connexionvf-07.pdf>
- Allen, M. (2008). Bilinguisme chez les jeunes au Canada. *Statistique Canada, Centre de Statistique de l'éducation* (81-004-X, vol. 5 N°4). Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2008004/article/10767-fra.htm>
- Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des Sciences de l'éducation*, 23, 509-526.
- Boucher, C. (2007). L'école francophone au Nouveau-Brunswick engendre-t-elle un sentiment d'insécurité linguistique chez les jeunes ? Dans Y. Herry et C. Mougeot (dirs.), *Recherche en éducation en milieu francophone minoritaire* (pp. 40-47). Ottawa, Canada : Les presses de l'Université d'Ottawa, Collection ACTEXPRESS.
- Boutouchent, F. (2015). *Apprentissage du français langue seconde ou additionnelle : une étude auprès des anglophones majoritaires* (Thèse de doctorat inédite). Université de Moncton, Moncton, Canada.
- Brogden, L. M. (2009). François, f/Fransask-qui ? Franco-quoi ? Constructions identitaires d'un enseignant en formation en situation linguistique minoritaire. *Revue canadienne des langues vivantes*, 66(1), 73-99.
- Buors, P. et Lentz, F. (2009). Les orientations curriculaires pour l'apprentissage du/en français langue première en milieu minoritaire : un regard rétrospectif et prospectif (pp. 325-360). Dans A. Fauchon (dir.), *L'Ouest : directions, dimensions, destinations*. Actes du 20^e colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest (Collège Universitaire de Saint-Boniface, octobre 2003). Winnipeg, Canada : Presses Universitaires de Saint-Boniface.
- Canadian Parents for French. (2013). *L'état de l'enseignement du français langue seconde au Canada de l'an 2012*. Récupéré de : <http://cpf.ca/fr/recherche-defense-interets/research/letat-de-lenseignement-du-fls-au-canada/>
- Castonguay, C. (2005). Vitalité du français et concentration des francophones : un bilan 1971-2001. *Francophonies d'Amérique*, 20, 15-24.
- Clément, R., Baker, S. C. et MacIntyre, P. (2003). Willingness to communicate in a second language. The effects of context, norms, and vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22(2), 190-209.
- Cohen, A. D. (1996). How immersed are students in immersion programs? Dans T. Hickey et J. Williams (dirs.), *Language, education and society in a changing world* (pp. 196-208). Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.
- Corbeil, J.-P., Grenier, C. et Lafrenière, S. (2007). Les minorités prennent la parole : les résultats de l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle 2006. *Statistique Canada* (91-548-X). Récupéré de : <http://www5.statcan.gc.ca/olc-cel/olc.action?objId=91-548-X&objType=2&lang=fr&limit=0>
- Cormier, M. (2004). Finalités justes ou attentes démesurées ? Le débat autour de l'école en milieu minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, 17, 55-63.
- Cormier, M. (2010). Quand les élèves adolescents de milieux minoritaires ont l'occasion d'écouter des chansons francophones. *Revue du Nouvel-Ontario*, 35-36, 163-187.

- Cormier, M., Pruneau, D. et Rivard, L. P. (2010). Améliorer les apprentissages en sciences en milieu francophone minoritaire : résultats de l'expérimentation d'un modèle pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 343-363.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.
- Denis, W. (2011). Commission sur l'inclusion dans la communauté fransaskoise : de la minorité à la citoyenneté : une réflexion sur le cadre idéologique. *Revue du Nouvel-Ontario*, 35-36, 15-46.
- Deveau, K. (2007). *Identité francophone en milieu minoritaire : définition et validation d'un modèle empirique de la construction identitaire et de l'autodétermination langagière* (Thèse de doctorat inédite). Université de Moncton, Faculté des sciences de l'éducation, Moncton, Canada.
- Deveau, K., Allard, R. et Landry, R. (2008). Engagement identitaire francophone en contexte minoritaire. Dans J. Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dirs.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada. Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations* (pp. 73-112). Montréal, Canada : Éditions FIDES.
- Deveau, K., Landry, R. et Allard, R. (2006). Langue publique et langue privée en milieu ethnolinguistique minoritaire : les relations avec le développement ethnolinguistique. *Francophonies d'Amérique*, 22, 167-184.
- Ferrer, C. et Allard, R. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. Deuxième partie : la PCE : concepts de base, transversalité des objectifs, catégorisation des contenus, caractéristiques pédagogiques, obstacles et limites. *Éducation et francophonie*, 30(2), 96-134.
- Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada. (2006). *Profil de la communauté francophone de la Saskatchewan* (Rapport).
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning*. London, Royaume-Uni : Edward Arnold.
- Gardner, R. C., (1999). Correlation, causation, motivation and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41(1), 10-24.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Gardner, R. C., Masgoret, R. C., Tennant, A.-M. et Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language. *Language Learning*, 54(1), 1-34.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F. et Masgoret, A.-M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81(iii), 344-362.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5^e éd.). Québec, Canada : Presse de l'Université du Québec.
- Gauvin, L. (2009). La construction langagière, identitaire et culturelle : un cadre conceptuel pour l'école francophone en milieu minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 87-126.
- Genesee, F. (1998). French immersion in Canada. Dans J. Edwards (dir.), *Language in Canada* (pp. 305-325). Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Gérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury, Canada : Édition Prise de parole.

- Gérin-Lajoie, D. (2006). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, 18, 171-179.
- Gérin-Lajoie, D. (2007). Le rapport à l'identité dans les écoles situées en milieu francophone minoritaire. Dans Y. Herry et C. Mougeot (dirs.), *Recherche en éducation en milieu francophone minoritaire* (pp. 48-56). Ottawa, Canada : Les presses de l'Université d'Ottawa, Collection ACTEXPRESS.
- Kreiner, F. (2007). L'immersion est comme une piscine. *Le Journal de l'immersion*, 29(1), 37-40.
- Lambert, W. E. et Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children*. Rowley, MA : Newbury House Publishers.
- Lamoureux, S. et Cotnam, M. (dirs.). (2012). *Prendre sa place. Parcours et trajectoires identitaires en Ontario français*. Ottawa, Canada : Éditions David.
- Landry, R. (2003). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie. Profil démologique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale*, Moncton, Canada : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques (ICRML).
- Landry, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle. Là où le nombre le justifie...V*. Moncton, Canada : Institut Canadien pour de recherche sur les minorités linguistiques (ICRML).
- Landry, R. et Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique. *Revue canadienne des langues vivantes*, 46(3), 527-553.
- Landry, R. et Allard, R. (1992). Ethnolinguistic vitality and the bilingual development of minority and majority group students. Dans W. Fase, K. Jaespert et S. Kroon (dirs.), *Maintenance and loss of minority languages* (pp. 223-251). Amsterdam, Pays-Bas : Benjamins.
- Landry, R. et Allard, R. (1996). Vitalité ethnolinguistique : une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne. Dans J. Erfurt (dir.), *De la polyphonie à la symphonie : méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada* (pp. 61-88). Leipzig, Allemagne : Leipziger Universitätsverlag.
- Landry, R. et Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 561-592.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2006). Revitalisation ethnolinguistique : un modèle macroscopique. Dans A. Magord (dir.), *Adaptation et innovation : expériences acadiennes contemporaines* (pp. 105-124). Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2007). Médias et développement psycholinguistique francophone en contexte minoritaire. *Canadian Issues/Thèmes canadiens* (Été), 9-16.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2008). Un modèle macroscopique du développement psycholinguistique en contexte intergroupe minoritaire (Numéro hors-série). *Diversité urbaine, plurilinguisme et identités au Canada*, 45-68.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire* (Nouvelles perspectives canadiennes). Ottawa, Canada : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, Patrimoine canadien.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2013). *La vitalité de la communauté de langue anglaise du Québec* (Nouvelles perspectives canadiennes). Ottawa, Canada : Patrimoine canadien.

- Landry, R., Allard, R., Deveau, K. et Bourgeois, N. (2005). Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel. *Francophonies d'Amérique*, 20, 63-78.
- Landry, R. et Roussel, S. (2003). *Éducation et droits collectifs. Au-delà de l'article 23 de la Charte*. Moncton, Canada : Les éditions de la francophonie.
- Lentz, F. (2004). Apprendre le/en français en milieu minoritaire : quelques enjeux didactiques sur la langue. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* (pp. 26-28). Québec, Canada : AIRDF.
- Lentz, F. (2005). Vers une pédagogie propre au milieu minoritaire : quelques pistes de réflexion. *Les actes du 58^e congrès de l'ACELF*. Québec, Canada.
- Masny, D. (2006a). Learning and creative processes: A poststructural perspective on language and multiple literacies. *International Journal of Learning*, 12(5), 149-156.
- Masny, D. (2006b). Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire : l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques. *Éducation et francophonie*, 24(2), 125-148.
- Masny, D., Maltais, C., Vézina, N. et Dionne, A. M. (2007). Dans ce numéro. Texte liminaire. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 2(1), 3-6.
- Saskatchewan Ministry of Education. (2010). *Saskatchewan education indicators report. Prekindergarten to grade 12*. Regina, Canada : Saskatchewan Ministry of Education.
- Netten, J. et Germain, C. (2012). Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114.
- Plessis-Bélair, G., Lafontaine, L. et Bergeron, R. (2007). *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Rocque, J. (2009). Le phénomène des couples mixtes et l'école de langue française en milieu francophone minoritaire dans l'Ouest canadien. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 249-303.
- Saindon, J. (2002). *Réseau individuel de contacts linguistiques et de développement psycholangagier chez les membres d'un groupe linguistique majoritaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Laval, Canada.
- Saindon, J., Landry, R. et Boutouchent, F. (2011). Anglophones majoritaires et français langue seconde au Canada : effets complémentaires de la scolarisation et de l'environnement social. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14(1), 106-140. Récupéré de <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/issue/view/1508>
- Sénéchal, G. (2004). *Impact du nombre d'heures d'enseignement sur l'apprentissage du français langue seconde à la fin du primaire (4^e, 5^e et 6^e années)* (Mémoire de M. A. inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Statistique Canada. (2011). *Le français et la francophonie au Canada. Langue, recensement de la population de 2011* (Recensement en bref, N°98-314-X2011003). Récupéré de : http://www.statcan.gc.ca/access_acces/alternative_alternatif.action?t=98-314-XWF2011003&k=427&l=fr&loc=http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011003_1-fra.pdf
- Théberge, M. (1998). L'identité culturelle d'étudiants de la formation à l'enseignement. Sentiments et référents identitaires. *McGill Journal of Education*, 33(3), 265-283.

Zimmer, J., Leitao Csada, S. et Dufresne, J. (2009). An “international” teacher education French immersion experience: Looking to the past, informing the future. *The International Journal of Learning*, 16(1), 263-272.