

Étude des représentations du bilinguisme et du français langue seconde chez des apprenants en Colombie-Britannique

par

Marie Paule Céline Desgroseilliers

Professional Development Program, Simon Fraser University 1988

Maitrise es Arts, Université de Sherbrooke, 1978

B.Arts, Concordia University, 1971

B.Commerce, Loyola College (Université de Montréal), 1969

THÈSE PRÉSENTÉE DANS LE CADRE DU PROGRAMME DE DOCTORAT EN
ÉDUCATION POUR L'OBTENTION DU GRADE DE
DOCTEUR EN ÉDUCATION

dans le Programme
en leadership éducationnel
Faculté d'éducation

© PAULE DESGROSEILLIERS, 2012

UNIVERSITÉ SIMON FRASER

Été 2012

Tous droits réservés.

Toutefois, conformément à la *Loi sur le droit d'auteur*, cette œuvre peut être reproduite en partie, sans autorisation. L'utilisation équitable de l'œuvre aux fins d'étude privée ou de recherche, de critique ou de compte rendu, ou pour la communication des nouvelles ne constitue pas une violation du droit d'auteur à la condition que soit mentionnée la source.

Study of BC learners' representations of bilingualism and French as a second language

by

Marie Paule Céline Desgroseilliers

Professional Development Program, Simon Fraser University, 1988

Master of Arts Université de Sherbrooke, 1978

B. Arts Concordia University, 1971

B.Commerce Loyola College (Université de Montréal), 1969

THESIS SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENTS
FOR THE DEGREE OF DOCTOR OF EDUCATION

in the

Educational Leadership Program

Faculty of Education

© Paule Desgroseilliers 2012

SIMON FRASER UNIVERSITY

Summer 2012

All rights reserved.

However, in accordance with the *Copyright Act of Canada*, this work may be reproduced, without authorization, under the conditions for "Fair Dealing." Therefore, limited reproduction of this work for the purposes of private study, research, criticism, review and news reporting is likely to be in accordance with the law, particularly if cited appropriately.

Approbation

Name: Marie Paule Céline Desgroseilliers
Degree: Doctor of Education (EdD)
Title of Thesis: *Étude des représentations du bilinguisme et du français langue seconde chez des apprenants en Colombie-Britannique*

Examining Committee:

Chair: Dr. Robin Brayne, Director, Graduate Programs

Dr Cécile Sabatier
Senior Supervisor
Assistant Professor, Faculty of Education

Dr Danièle Moore
Member
Professor Faculty of Education

Dr. Roumiana Ilieva
Internal Examiner
Assistant Professor, Faculty of Education

De. Marisa Cavalli
External Examiner
Chargée de recherche
Institut Régional de Recherche Éducative pour le Val d'Aoste,
Italie

Date Defended: June 19, 2012

Partial Copyright Licence



The author, whose copyright is declared on the title page of this work, has granted to Simon Fraser University the right to lend this thesis, project or extended essay to users of the Simon Fraser University Library, and to make partial or single copies only for such users or in response to a request from the library of any other university, or other educational institution, on its own behalf or for one of its users.

The author has further granted permission to Simon Fraser University to keep or make a digital copy for use in its circulating collection (currently available to the public at the "Institutional Repository" link of the SFU Library website (www.lib.sfu.ca) at <http://summit/sfu.ca> and, without changing the content, to translate the thesis/project or extended essays, if technically possible, to any medium or format for the purpose of preservation of the digital work.

The author has further agreed that permission for multiple copying of this work for scholarly purposes may be granted by either the author or the Dean of Graduate Studies.

It is understood that copying or publication of this work for financial gain shall not be allowed without the author's written permission.

Permission for public performance, or limited permission for private scholarly use, of any multimedia materials forming part of this work, may have been granted by the author. This information may be found on the separately catalogued multimedia material and in the signed Partial Copyright Licence.

While licensing SFU to permit the above uses, the author retains copyright in the thesis, project or extended essays, including the right to change the work for subsequent purposes, including editing and publishing the work in whole or in part, and licensing other parties, as the author may desire.

The original Partial Copyright Licence attesting to these terms, and signed by this author, may be found in the original bound copy of this work, retained in the Simon Fraser University Archive.

Simon Fraser University Library
Burnaby, British Columbia, Canada

Ethics Statement



The author, whose name appears on the title page of this work, has obtained, for the research described in this work, either:

- a. human research ethics approval from the Simon Fraser University Office of Research Ethics,

or

- b. advance approval of the animal care protocol from the University Animal Care Committee of Simon Fraser University;

or has conducted the research

- c. as a co-investigator, collaborator or research assistant in a research project approved in advance,

or

- d. as a member of a course approved in advance for minimal risk human research, by the Office of Research Ethics.

A copy of the approval letter has been filed at the Theses Office of the University Library at the time of submission of this thesis or project.

The original application for approval and letter of approval are filed with the relevant offices. Inquiries may be directed to those authorities.

Simon Fraser University Library
Burnaby, British Columbia, Canada

update Spring 2010

Résumé

La présente thèse, de nature qualitative, s'intéresse aux représentations du bilinguisme et du français de jeunes anglophones au secondaire habitant en proximité de Vancouver, Colombie-Britannique. Elle cherche à comprendre en quoi leurs représentations influencent la décision de persister ou d'abandonner leur apprentissage du français. Dans une province anglophone en pleine évolution démographique, la question de l'apprentissage du français, seconde langue officielle pour la majorité des élèves, préoccupent autant les acteurs en éducation qui constatent le taux élevé d'abandons du programme de français de base que les institutions politiques fédérales, préoccupées par une pénurie anticipée de main d'œuvre bilingue pour répondre aux demandes de services gouvernementaux et sociaux en français.

La thèse est basée sur des entretiens avec des apprenants du programme de français de base, leur accordant ainsi une voix prioritaire dans l'étude de la problématique et sur l'étude des discours institutionnels politiques pour mettre en rapport les idéologies éducatives des gouvernements fédéral et provincial et les croyances de jeunes Britanno-Colombiens à l'endroit du bilinguisme et de l'apprentissage du français.

Les entretiens et les discours ont fait l'objet d'une analyse discursive qui a permis de constater les convergences et divergences autour de la perception du bilinguisme à l'échelle sociale et individuelle. Celles-ci ont produit un ensemble de résultats qui présentent certains des facteurs qui contribuent au succès ou à l'insuccès du programme de français de base et qui ont donné lieu à des recommandations qui portent sur le leadership politique et éducationnel qui doit s'exercer dans la promotion de l'enseignement du français.

La thèse se conclut par une réflexion sur l'urgence d'agir, de manière concertée, pour dynamiser le programme de français de base.

Mots-clés: bilinguisme; représentations; discours; apprentissage des langues; français langue seconde; motivation; leadership institutionnel;

*À mes parents et grands-parents qui m'ont
offert cette belle langue qui chante et à mes
filles pour qu'elles la préservent comme un
précieux héritage à transmettre*

Remerciements

Il faut avoir vécu l'expérience de ce long parcours au doctorat pour constater à quel point la rédaction d'une thèse est le fruit non seulement d'un travail individuel mais aussi de l'appui de plusieurs personnes. D'abord, je remercie sincèrement mes merveilleux élèves qui ont partagé leurs pensées, leurs idées et surtout leur enthousiasme pour offrir des données riches qui ont contribué à rendre fascinant ce voyage de découverte. Je tiens également à exprimer mon appréciation à mon conseil scolaire qui a accepté que je mène le travail de terrain dans leur école.

Une thèse ne pourrait arriver à sa fin sans un encadrement soutenu. Merci, Cécile et Danièle de m'avoir accompagnée tout le long de ce cheminement qui, parfois, paraissait ne jamais vouloir s'achever. Comme j'ai appris à «creuser plus, à trouver ma voix»! Je tiens à remercier aussi Dr. Ilieva et De. Cavalli d'avoir accepté d'éclairer ce travail de leur regard scientifique. Que vous ayez accepté de siéger à ce comité est un honneur inattendu. Et merci à Dr. Brayne de présider le comité de soutenance.

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à ma famille qui, de près et de loin, m'a soutenue durant ce parcours qui, à l'occasion, leur semblait interminable. Cette thèse nous a accompagnées d'un soleil à l'autre, d'un continent à l'autre. Ce doctorat fut un rêve que je traîne depuis ma jeune vingtaine et voilà qu'il est réalisé.

Enfin, un sincère remerciement à cette chère cohorte qui a accepté avec moi le défi d'entreprendre le premier doctorat en français dans cette terre anglophone, à de nouvelles amitiés et des amitiés retrouvées. Vos encouragements ont été grandement appréciés. La fin d'un voyage passionnant, le début d'un voyage inconnu.

Table des matières

| | |
|--------------------------|-----|
| Approbation | ii |
| Résumé | iii |
| Dédicace..... | iv |
| Remerciements..... | v |
| Table des matières | vi |
| Liste des tableaux..... | x |
| Liste des schémas | xi |
| Liste des acronymes..... | xii |

Chapitre 1. Introduction..... 1

| | |
|---|----|
| 1.1. L'intérêt d'une étude sur les représentations du bilinguisme et du français langue seconde..... | 1 |
| 1.2. Dualité linguistique, bilinguisme officiel et institutionnel..... | 3 |
| 1.2.1. Connaître le passé pour comprendre le présent | 5 |
| 1.3. Le contexte de l'étude | 11 |
| 1.3.1. L'appréciation du bilinguisme officiel sur la côte Ouest..... | 11 |
| 1.3.2. Un aperçu des politiques linguistiques de la Colombie-Britannique. | 13 |
| 1.3.3. L'état du français de base en Colombie-Britannique..... | 15 |
| 1.3.4. Les langues secondes à l'ère de la mondialisation | 19 |
| 1.3.4.1. Des chiffres qui parlent..... | 19 |
| 1.3.5. Le bilinguisme canadien dans une économie mondiale | 22 |
| 1.3.5.1. La réalisation du plan Fédéral de bilinguisation: une déception inévitable?..... | 24 |
| 1.4. Définition du problème de recherche..... | 26 |
| 1.5. L'organisation de la thèse | 27 |

Chapitre 2. Le cadre conceptuel 29

| | |
|---|----|
| L'interdisciplinarité pour mieux saisir la problématique..... | 29 |
| 2.1. Les représentations des langues et du bilinguisme | 31 |
| 2.1.1. Qu'est-ce qu'une représentation? | 31 |
| 2.1.2. Les représentations et les attitudes | 34 |
| 2.1.3. La motivation | 36 |
| 2.1.4. Qu'est-ce qui motive à apprendre une langue? | 39 |
| 2.1.5. Qu'est-ce qui motive à choisir une langue plutôt qu'une autre? | 43 |
| 2.1.6. Les courants théoriques autour de l'acquisition d'une langue | 44 |
| 2.2. Définir la notion de bilinguisme..... | 47 |
| 2.2.1. Représentations du bilinguisme canadien..... | 49 |
| 2.2.2. Représentations de l'anglais..... | 49 |
| 2.2.2.1. Représentations multidimensionnelles d'une langue | 52 |
| 2.3. Discours comme objet et outil de recherche..... | 57 |
| 2.3.1. Définir la notion de discours..... | 59 |
| 2.3.2. Mettre en relation discours et contexte | 59 |
| 2.3.2.1. Le discours dans le contexte de la salle de classe..... | 60 |

| | | |
|----------|--|----|
| 2.3.3. | Discours comme lieu de mise en mémoire d'idéologies..... | 62 |
| 2.3.3.1. | Le discours comme mémoire de la société..... | 62 |
| 2.3.3.2. | Le caractère polysémique du concept d'idéologie..... | 63 |
| 2.3.3.3. | Croyance individuelle et idéologie collective..... | 64 |
| 2.4. | Le leadership de l'institution éducative..... | 66 |
| 2.4.1. | L'École et son rôle d'agent social..... | 67 |

Chapitre 3. Cadre méthodologique et posture de recherche..... 72

| | | |
|----------|---|----|
| 3.1. | Les dimensions de notre recherche qualitative..... | 73 |
| 3.1.1. | Recherche qualitative et notion de représentation..... | 78 |
| 3.1.2. | Une perspective qui se situe entre l'objectivité et la subjectivité..... | 79 |
| 3.2. | La méthodologie..... | 80 |
| 3.2.1. | Souplesse et cohérence méthodologiques..... | 80 |
| 3.2.2. | L'étude de cas comme outil d'investigation..... | 81 |
| 3.2.3. | L'entretien comme technique de saisie de données..... | 83 |
| 3.2.4. | Le protocole de recherche..... | 84 |
| 3.2.4.1. | Critères de sélection des participants..... | 84 |
| 3.2.4.2. | Profil des participants..... | 85 |
| 3.2.5. | Le devoir déontologique..... | 87 |
| 3.2.6. | Le guide d'entretien..... | 87 |
| 3.2.6.2. | La préparation des entretiens..... | 89 |
| 3.2.6.3. | La conduite des entretiens..... | 90 |
| 3.2.6.4. | La langue des entretiens..... | 91 |
| 3.2.6.5. | L'aspect technique..... | 91 |
| 3.3. | La recherche documentaire..... | 92 |
| 3.3.1. | Le corpus documentaire..... | 92 |
| 3.4. | L'analyse des données..... | 93 |
| 3.4.1. | L'analyse de contenu des corpus..... | 94 |
| 3.4.2. | Les éléments d'analyse propres au discours oral et discours écrit..... | 96 |
| 3.4.3. | Croiser les corpus pour constater les convergences et les divergences..... | 97 |
| 3.4.4. | Valider les résultats et constater la pertinence pour formuler des conclusions..... | 98 |
| 3.5. | Le positionnement de la chercheuse..... | 99 |

Chapitre 4. Les représentations du bilinguisme et du français chez les jeunes.....103

| | | |
|----------|--|-----|
| 4.1. | Introduction..... | 103 |
| 4.2. | Représentations du bilinguisme en C.-B..... | 105 |
| 4.2.1. | Représentations d'une L2..... | 105 |
| 4.2.2. | Représentations du phénomène du bilinguisme..... | 109 |
| 4.2.3. | Le bilingue a-t-il son propre cerveau?..... | 115 |
| 4.2.4. | Je parle anglais, je parle français: suis-je bilingue?..... | 123 |
| 4.2.4.1. | Langue comme instrument d'identité..... | 130 |
| 4.2.5. | Acquisition de langues et contextes: comprendre le lien..... | 132 |

| | | |
|--|---|------------|
| 4.2.6. | Étudier le français en Colombie-Britannique: une situation paradoxale?..... | 138 |
| 4.2.7. | L'universalité de l'anglais dans un univers pluraliste..... | 139 |
| 4.3. | Comprendre la motivation pour le français..... | 146 |
| 4.3.1. | Plaisir, défi, emploi: les usages de choix pour le français..... | 148 |
| 4.4. | Rôle de l'école dans l'enseignement des L2..... | 152 |
| 4.4.1. | Place des langues dans le programme scolaire..... | 156 |
| 4.4.2. | Représentations des pratiques didactiques..... | 159 |
| 4.4.3. | Qu'est-ce un bon enseignant de langues?..... | 161 |
| 4.4.4. | Développer une culture de la passion..... | 165 |
| 4.5. | Devenir bilingue sur la côte Ouest: par quels moyens?..... | 169 |
| 4.6. | Alors, qu'en est-il du bilinguisme?..... | 176 |
| 4.6.1. | Et du problème de la déperdition du français de base?..... | 177 |
| Chapitre 5. Paroles de jeunes et discours d'institutions..... | | 178 |
| 5.1. | Idéologies provinciales autour du bilinguisme officiel..... | 180 |
| 5.1.1. | La visée de la politique linguistique de la C.-B..... | 181 |
| 5.1.2. | Le cœur de l'idéologie éducative de la C.-B..... | 183 |
| 5.1.3. | Place des langues dans le cadre conceptuel..... | 184 |
| 5.1.4. | Bilinguisme officiel et positionnement provincial..... | 188 |
| 5.1.4.1. | Vers des rapports renouvelés entre la Colombie-Britannique, les langues et le français..... | 189 |
| 5.1.5. | Controverse autour de la désignation du français..... | 191 |
| 5.1.5.1. | Dénomination de langues et représentations collectives..... | 195 |
| 5.1.6. | Discours de la C.-B. et du CMEC: une même voix?..... | 198 |
| 5.2. | Idéologies fédérales autour du bilinguisme officiel..... | 201 |
| 5.2.1. | Idéologies fédérales et discours contemporains..... | 204 |
| 5.2.2. | Slogans du passé et discours d'aujourd'hui..... | 204 |
| 5.2.3. | Mots comme slogans phares..... | 205 |
| 5.2.4. | Nouvelle orientation: bilinguisme officiel et bilinguisme individuel..... | 206 |
| 5.2.5. | La jeunesse, la communauté allophone et les langues officielles..... | 209 |
| 5.2.5.1. | L'appui de la jeunesse pour le bilinguisme canadien..... | 209 |
| 5.2.5.2. | L'appui des allophones pour le bilinguisme canadien..... | 211 |
| 5.2.6. | Discours élargi autour du bilinguisme canadien..... | 212 |
| 5.3. | Définir les défis du bilinguisme officiel..... | 215 |
| 5.3.1. | Premier grand défi: co-habiter avec l'anglais..... | 215 |
| 5.3.2. | Second grand défi: collaborer dans le respect des compétences constitutionnelles..... | 217 |
| 5.3.3. | Troisième grand défi: renforcer le leadership institutionnel..... | 218 |
| 5.3.3.1. | Recherché: un leadership renouvelé pour un Canada bilingue..... | 220 |
| 5.3.4. | Canadian Parents for French: un modèle de partenariat..... | 222 |
| 5.3.4.1. | Le regard de Canadian Parents for French sur le leadership..... | 224 |
| 5.3.5. | Devenir bilingue: responsabilité individuelle et collective..... | 225 |
| 5.3.6. | Le chaînon manquant pour relever le défi..... | 226 |

| | |
|---|------------|
| Chapitre 6. Conclusion générale | 230 |
| 6.1. Les jeunes, le bilinguisme et le français | 231 |
| 6.2. Repenser à la place des langues à l'ère de la mondialisation | 233 |
| 6.2.1. Repenser à la place des langues dans l'École..... | 234 |
| 6.2.2. Amorcer le changement une étape à la fois..... | 235 |
| 6.2.3. Promouvoir le plurilinguisme individuel à l'intérieur du bilinguisme officiel | 237 |
| 6.2.4. Repenser les représentations du français en C.-B..... | 239 |
| 6.2.4.1. Problème imaginé ou problème réel? | 239 |
| 6.3. Implications pour le leadership politique provincial | 240 |
| 6.3.1. Agir sur les modalités temporelles de durée, d'intensité et de mise en oeuvre | 241 |
| 6.3.2. Expérimenter avec le français intensif | 242 |
| 6.4. Implications pour le leadership politique fédéral | 244 |
| 6.4.1. Miser sur la jeunesse..... | 245 |
| 6.4.2. Développer le bilinguisme officiel avec la communauté | 245 |
| 6.5. Implications pour le leadership en éducation..... | 247 |
| 6.5.1. Le leadership des institutions universitaires..... | 247 |
| 6.5.2. La responsabilité de l'enseignant..... | 249 |
| 6.6. Faire du bilinguisme des jeunes un projet d'institutions | 250 |
| 6.7. Mot de la fin | 253 |
| 6.7.1. Les limites de la thèse | 253 |
| 6.7.2. L'implication de l'étude pour de recherches futures | 254 |
| | |
| Bibliographie | 256 |
| | |
| Annexes | 278 |
| Annexe A. Guide d'entretien | 279 |
| Annexe B. Lettres d'autorisation | 281 |
| Annexe C. Questionnaire de données personnelles..... | 289 |
| Annexe D. Conventions de transcription et disques compacts | 290 |

Liste des tableaux

| | | |
|------------|--|-----|
| Tableau 1. | Nombre d'élèves de la M à la 12e en français de base 2007 à 2012 | 16 |
| Tableau 2. | Nombre d'élèves de la 10 ^e à la 12e en français de base 2006 à 2010 | 16 |
| Tableau 3. | Nombre d'élèves inscrits en français de base, allemand, japonais, mandarin, punjabi et espagnol, 2006 à 2010 | 20 |
| Tableau 4. | Profil des élèves participant aux entretiens | 86 |
| Tableau 5. | Les thématiques des consignes du protocole | 88 |
| Tableau 6. | Nombre d'élèves de la 10 ^e à la 12e en français de base 2006 à 2010 | 151 |

Liste des schémas

| | | |
|-----------|--|-----|
| Schéma 1. | Représentations du fonctionnement des langues dans le cerveau du bilingue | 89 |
| Schéma 2. | Représentations du fonctionnement des langues dans le cerveau du bilingue | 116 |

Liste des acronymes

| | |
|--------|---|
| ACPLS | Association canadienne des professeurs de L2 |
| APEF | Atlantic Provinces Education Foundation |
| C.-B. | Colombie-Britannique |
| CECR | Cadre européen commun de références pour les langues |
| CILT | National Centre For Languages (affilié depuis avril 2011 à CfBT [Center For British Teachers] Education Trust, Grande-Bretagne) |
| CLO | Commissariat aux langues officielles |
| CMEC | Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) |
| CPF | Canadian Parents For French |
| FCFA | Fédération des communautés francophones et acadiennes |
| FLS | Français langue seconde |
| GVLEC | Greater Vancouver Language Educators' Consortium |
| L2 | Langue seconde |
| MECB | Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique |
| PC | Patrimoine canadien |
| UNESCO | Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture |

Chapitre 1.

Introduction

Notre pays est bilingue. Les deux langues officielles du Canada font partie intégrante de notre histoire et nous confèrent un avantage unique dans le monde.

(Gouvernement du Canada, Discours du Trône, 2010, p. 22)

1.1. L'intérêt d'une étude sur les représentations du bilinguisme et du français langue seconde

L'étude que nous présentons constitue une étape dans un parcours de réflexion pour améliorer la situation de l'enseignement du français langue seconde (FLS) en Colombie-Britannique (C.-B.). Nous croyons qu'un travail de recherche autour de la question de l'apprentissage du français du point de vue de jeunes apprenants de la langue permettrait d'apporter un autre éclairage sur le phénomène de la déperdition du programme de français de base que nous observons chaque année. Cette étude sur les représentations du bilinguisme et du français langue seconde dans une agglomération urbaine multiculturelle a été inspirée par notre inquiétude vis-à-vis du nombre élevé d'élèves qui choisissent d'abandonner l'étude du français. Alors que les jeunes inscrits au programme d'immersion française, à qui nous enseignons aussi, demeuraient en grande majorité fidèles à leur programme de FLS, nos élèves inscrits dans le programme de français de base n'hésitaient pas à abandonner l'étude du français entre la 9^e et la 12^e année. En tant qu'enseignante, nous nous interrogeons sur l'intérêt des jeunes anglophones pour l'étude de leur seconde langue officielle qui débute à l'école élémentaire. Comment les adolescents situent-ils l'apprentissage du français dans une province et un pays dominé par l'anglais? Quelles images se font-ils de leur apprentissage de la langue française? Le bilinguisme officiel fait-il partie de leur compréhension des enjeux de cet apprentissage?

Une seconde motivation pour entreprendre l'étude est liée à l'inquiétude du gouvernement fédéral concernant une pénurie anticipée de fonctionnaires bilingues. Pour essayer d'y répondre, le ministère du Patrimoine canadien a élaboré, en 2004, un plan de bilinguisation qu'il a renouvelé en 2008 et dont l'un des objectifs est de doubler le nombre de jeunes bilingues d'ici 2013. Il n'est pas surprenant que depuis la mise en œuvre du plan, les institutions fédérales telles que la Chambre des communes, le ministère de Patrimoine canadien (PC) et le Commissariat aux langues officielles (CLO) font de la pénurie de bilingues le sujet de discours publics, de rapports, de forums et de colloques, car le gouvernement fédéral est pleinement conscient que l'objectif visant à doubler le nombre d'élèves ayant une connaissance fonctionnelle de l'autre langue officielle ne pourra être atteint qu'avec la participation d'un plus grand nombre de citoyens et la collaboration des provinces et des territoires, du fait que l'éducation au Canada est un domaine de compétence provinciale et territoriale.

Alors, lorsque l'occasion s'est présentée pour étudier le phénomène de la déperdition du programme de français de base, nous avons décidé d'en faire l'examen par le moyen d'une étude des représentations des jeunes autour du bilinguisme officiel. Nous cherchions à découvrir si la notion de bilinguisme officiel, si chère à l'État canadien et à de nombreux citoyens représente une valeur sociale pour la génération actuelle des jeunes anglophones et s'ils sont prêts à devenir compétents dans l'autre langue officielle. Pour enrichir notre étude et produire des recommandations qui lanceraient une réflexion sur les questions touchant l'apprentissage et l'enseignement du français, non seulement dans leur dimension didactique mais aussi dans leur dimension sociopolitique, nous avons utilisé une seconde source de données issus des discours des institutions responsables de politiques linguistiques. Mettre en lien ce que pensent des jeunes du français et du bilinguisme et ce qu'en disent les institutions responsables des politiques éducatives et linguistiques a permis d'identifier les nœuds entre les discours respectifs, d'articuler les connaissances qui en sont émergées et de poser des interrogations sur le leadership présent et à développer pour faire avancer le dossier de l'enseignement du français. Cette thèse est l'aboutissement de notre recherche.

1.2. Dualité linguistique, bilinguisme¹ officiel et institutionnel

Afin de permettre au lecteur de saisir la complexité de l'histoire des langues officielles au Canada et du français en particulier, nous allons présenter les jalons majeurs dans l'évolution de la nation vers le bilinguisme officiel et la dualité linguistique. D'abord, nous allons expliquer les termes *dualité linguistique*, *bilinguisme officiel* et *bilinguisme institutionnel* pour les situer dans le contexte canadien. Ensuite, nous entamerons un survol historique pour constater l'ancrage du français dans la société canadienne depuis la Confédération et le rôle des gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux dans la reconnaissance des droits linguistiques des Canadiens. Ainsi, nous comprendrons mieux pourquoi le bilinguisme canadien demeure toujours un sujet d'actualité et nécessite une concertation continue entre le Fédéral et les provinces et territoires.

Le concept de dualité linguistique se réfère à un Canada constitué d'une communauté de citoyens d'expression française et d'une communauté de citoyens d'expression anglaise dont les langues sont protégées par des mesures législatives. Des deux langues officielles, le français est maîtrisé par un peu plus d'un quart des citoyens et parlé majoritairement au Québec et dans les communautés francophones de tailles variées dispersées sur les neuf autres provinces et les trois territoires tandis que l'anglais est la langue parlée par une majorité de Canadiens qui habitent partout au Canada sauf au Québec, quoiqu'il s'y trouve une collectivité anglophone importante qui jouit d'une forte présence économique et sociale (Statistique Canada, 2007). D'après Loubier (n.d.), cette distribution géographique des deux communautés est un facteur qui «contribue fortement à maintenir la dualité linguistique du pays» (p.3). Outre la dimension sociale, la notion de dualité linguistique revêt une dimension politique importante car, dès la création du pays en 1867, les Pères de la Confédération lui ont accordé une place au Parlement canadien avec l'usage des deux langues dans les Chambres. Depuis, le gouvernement fédéral maintient ses interventions pour assurer la promotion du concept et protéger les acquis (Cardinal, 2008; CLO, 2006).

¹ Le terme *bilinguisme* sera défini plus tard.

La dualité linguistique comme valeur historique définit le Canada en tant que pays. Respecter l'historicité du symbole identitaire et en préserver l'essence est prioritaire pour une société qui évolue dans une économie mondialisée (CLO, 2005-2006). Issue des idéologies de la société canadienne en construction au XIXe siècle, la dualité linguistique demeure toujours actuelle, mais n'est pas à l'épreuve des remises en question, vu l'évolution de la société. La sénatrice Tardif (2008) reconnaît que la dualité linguistique demeure «une problématique qui est au cœur de la société et de l'identité canadiennes» (p. 157) et qui préoccupe le politique canadien et les collectivités de langue officielle à cause des répercussions sur les droits linguistiques collectifs et individuels. Comprendre la notion de la dualité linguistique s'avère important pour cette étude, car parler du français langue officielle soulève la question de la gouvernance des langues officielles et les rapports entre les institutions fédérales, entre les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux et entre les gouvernements et la société civile (Tardif, 2008), ces acteurs de terrain engagés et proches des préoccupations des populations.

Lorsque les acteurs politiques font usage du terme bilinguisme officiel, ils se réfèrent à l'égalité juridique du français et de l'anglais et à son égalité de statut dans les institutions fédérales. La Loi des langues officielles de 1969 a conféré au français et à l'anglais le statut de *langues officielles* et la Charte des droits et libertés (1982) a élargi les droits linguistiques de chaque citoyen pour inclure les droits des communautés minoritaires de langue officielle à une éducation dans leur langue première. Le gouvernement a développé une politique fédérale à l'endroit de l'égalité des deux langues officielles qui proclame, entre autre, que chaque Canadien, qu'il soit d'expression anglaise ou française, a les mêmes droits linguistiques au niveau du gouvernement fédéral. Ces droits individuels valent pour toutes les institutions fédérales; cependant, les institutions politiques provinciales et territoriales n'ont aucune obligation linguistique envers les personnes de la communauté minoritaire de langue officielle. Autrement dit, en C.-B., les citoyens d'expression française ne doivent pas s'attendre à recevoir des services dans leur langue des institutions provinciales. C'est cette interprétation de l'égalité des langues officielles qui guident les relations entre l'État fédéral et les provinces et territoires.

Enfin, le bilinguisme au Canada est aussi un bilinguisme institutionnel du fait que l'État canadien impose aux institutions fédérales une façon d'agir à l'endroit des langues officielles. L'égalité juridique des langues officielles au niveau fédéral ne vaut, cependant, ni pour les provinces ni pour les territoires. Ces gouvernements agissent librement lorsqu'il est question des langues officielles, étant donné que la langue est une compétence partagée entre les différents ordres de gouvernement (Site de l'aménagement linguistique au Canada, 2010). Seuls, le Nouveau-Brunswick et les trois territoires² ont adopté le bilinguisme officiel et ont une gouvernance qui reflète la dualité linguistique canadienne. Les provinces n'ayant pas adopté le bilinguisme officiel ont toutefois mis en place, à des degrés variables, des mesures pour offrir des services dans la langue de la communauté minoritaire officielle. Ces gestes sont des indicateurs de l'importance de continuer les négociations entre les paliers de gouvernement pour déterminer les façons les plus efficaces d'accommoder la dualité linguistique, dans le respect de la Loi des langues officielles et la Charte des droits et libertés.

Pour connaître les actions posées par les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux qui ont eu des répercussions sur le statut et la vitalité de la langue française, nous proposons un survol de l'histoire des langues officielles au Canada. Ce tableau historique fournira également un point de référence pour l'analyse du discours des élèves pour observer si l'histoire de la dualité linguistique est connue des élèves et intégrée dans leurs discours sur les langues et le français.

1.2.1. Connaître le passé pour comprendre le présent

La *Loi constitutionnelle de 1867*, (nommée alors *Acte de l'Amérique du Nord britannique*), unit le Haut-Canada (l'Ontario), le Bas-Canada (le Québec), la Nouvelle-Écosse et le Nouveau-Brunswick pour former la Confédération canadienne et proclame le français et l'anglais comme langues des débats parlementaires et des tribunaux du Canada et du Québec. Elle prévoit aussi que les procès-verbaux et les registres seront

² Le Canada est constitué de dix provinces et trois territoires dont le Nunavut, les Territoires du Nord-Ouest et le Yukon.

tenus dans les deux langues (CLO, 1992).³ Dans les années qui suivent la déclaration du statut égal du français et de l'anglais dans les institutions fédérales, seule la province du Manitoba, nouvellement créée en 1870, prévoit les mêmes garanties linguistiques que celles de la *Loi constitutionnelle de 1867*. Aucune autre province n'adopte de politique législative en matière de langue. Pour ce qui est de la langue d'enseignement, celle-ci se trouve sous la juridiction des provinces, pouvoir qui leur a été attribué dans la *Loi de 1867*. Il est à noter qu'à cette époque, les questions linguistiques sont peu préoccupantes, d'une part, parce que le choix de la langue d'enseignement est laissé aux autorités locales et d'autre part, parce que les gens cherchent plutôt à sauvegarder leurs valeurs religieuses. En effet, la nature des conflits dans les systèmes d'éducation, à cette époque, concerne plutôt la religion, à savoir si l'enseignement se transmet dans un contexte catholique ou protestant (CLO, 1992).

Ce n'est qu'au XXe siècle avec les premiers mouvements polyglottes d'immigration que les provinces se donnent comme mandat de rassembler les nouveaux Canadiens autour de l'anglais. À l'immigration massive d'outre-mer s'ajoute la migration intérieure de nombreux Anglo-protestants ontariens vers le Manitoba, ce qui mène à la minorisation de la population canadienne-française de la province (Wade, 1968). C'est le début de l'ère de *l'anglo-homogénéisation*, terme utilisé pour définir le processus de regroupement des communautés autour d'une seule langue, l'anglais (CLO, 1992). Ceci mène à des controverses scolaires lorsque les provinces à dominance démographique anglophone établissent une politique linguistique claire: l'anglais est la seule langue d'enseignement. La première province à agir de cette manière est l'Ontario qui, en 1890, déclare que l'anglais sera la langue d'enseignement, limitant le français aux classes primaires pour les élèves dont l'anglais n'est pas la langue. Deux ans plus tard, les Territoires du Nord-Ouest emboîtent le pas, modelant leur ordonnance sur celle de l'Ontario (CLO, 1992). Au Manitoba, le conflit s'annonce très virulent à la suite de l'adoption de l'*Official Language Act* en 1890 qui fait de l'anglais la seule langue législative, crée un seul système d'éducation publique et abolit les subventions aux

³ Les références provenant du Commissariat aux langues officielles (1992) s'appuient en grande partie sur des données répertoriées dans le document *Nos deux langues au fil des ans*, commandité par le Commissariat et rédigé par l'historien, Blair Neatby, de l'université Carleton.

écoles catholiques et protestantes (Consortium de bibliothèques du Manitoba, n.d.). Cette action politique va à l'encontre de la loi provinciale de 1870 qui avait établi un système scolaire confessionnel double, catholique français et protestant anglais. La situation provinciale se transforme en crise nationale qui domine les élections fédérales de 1896 et mène à la victoire du parti libéral qui avait promis de trouver une solution négociée plutôt qu'imposée. Le nouveau Premier ministre Laurier, suite à une négociation avec son homologue libéral provincial Greenway, résout la situation en 1897 avec le compromis Laurier-Greenway. Au lieu de rétablir les écoles catholiques séparées (c'est-à-dire françaises), l'entente maintient un seul système d'éducation laïc, mais permet d'ajouter une seconde langue d'enseignement à l'anglais, lorsqu'il y a plus de dix locuteurs de cette autre langue, dans un système d'enseignement bilingue, et d'offrir des cours de religion après les heures régulières des classes (Consortium de bibliothèques du Manitoba, n.d.; Site de l'aménagement linguistique au Canada, 2010). Ainsi, le compromis abolit l'égalité du français et de l'anglais qui existait depuis la création de la province et qui avait été garantie dans l'Acte de l'Amérique du Nord britannique et fragilisait l'identité religieuse et linguistique de la collectivité francophone. Le compromis sera de courte durée, car, en 1916, l'anglais devient la seule langue d'enseignement dans les écoles publiques manitobaines. Désormais, les catholiques, majoritairement francophones, ne seront plus desservis par le système scolaire, ni au niveau de la religion, victimes de la laïcisation, ni au niveau de la langue (CLO, 1992). L'éducation sera dorénavant une question de langue et il faudra attendre plusieurs décennies pour établir de nouveau un système scolaire francophone. En Ontario, les francophones engagent des luttes semblables, contestant, en 1912, le Règlement 17 qui fait de l'anglais la seule langue d'instruction après la troisième année et limite l'enseignement du français à une heure par jour. Dans d'autres provinces, comme la Nouvelle-Écosse en 1902, l'Alberta en 1905 et la Saskatchewan en 1909 et 1931, les gouvernements créent des lois ou adoptent des amendements à des lois existantes pour faire de l'anglais la seule langue d'enseignement; on autorise, cependant, l'enseignement en français ou du français dans les classes primaires, selon des modalités variantes (CLO, 1992).

Préalablement, nous avons indiqué qu'au niveau provincial et territorial le Nouveau-Brunswick et les trois territoires fédéraux sont les seuls à avoir adopté une *Loi*

sur les langues officielles qui fait du français et de l'anglais des langues co-officielles. Au Nunavut, on reconnaît aussi deux autres langues officielles: l'inuktitut et le inuinnaqtun et les quatre peuvent être parlées à la Chambre de la législature, mais seuls, l'anglais et le français ont force de loi. Alors que le Nunavut est le territoire avec la plus petite population⁴, c'est l'espace politique où on retrouve le plus de langues officielles et où les projets de loi sont traduits non seulement dans celles-ci, mais aussi dans les autres langues inuit (Gouvernement du Nunavut, 2012).

Dans les provinces et territoires anglophones, les citoyens francophones ont accès à certains services dans leur langue; toutefois, le nombre et l'étendue diffèrent d'une région à l'autre. Quoique les services bilingues soient disponibles dans tous les bureaux fédéraux situés dans les provinces et territoires, ces services s'avèrent souvent insuffisants comme l'exprime la présidente de la Fédération des communautés Francophones et acadiennes (FCFA):

Laissées à une large mesure à elles-mêmes, plusieurs institutions fédérales en sont venues à ne pas faire même le strict minimum pour remplir leurs obligations. Et lorsqu'elles veulent les remplir, il arrive souvent que certaines sections ou bureaux régionaux ne soient pas bien outillés pour le faire. (FCFA, 2010, ¶ 8)

Souhaitant remédier à la qualité inégale des services offerts aux collectivités francophones à l'extérieur du Québec et aux années de relations tendues entre les deux collectivités de langue officielle, le gouvernement fédéral se penche, depuis les années soixante, sur la question des droits linguistiques des communautés minoritaires de langue officielle. Une question qui perdure depuis plus de quatre décennies et que Wade (1968) avait définie, à cette époque, comme «a thorn in the flesh of French Canada down to the present day» (p. 440). Pour essayer d'atténuer le malaise qui se perpétuait entre les deux communautés linguistiques, le Fédéral a créé en 1963 une Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme et les recommandations ont mené le Parlement à adopter la *Loi sur les langues officielles* (1969). Cette *Loi* reconnaît formellement l'égalité du français et de l'anglais au pays et à

⁴ Statistique Canada (2007) établit la population à 31 906 habitants. Sur le site officiel du Nunavut, on indique une population de 33 387 habitants (15 avril 2012).

l'intérieur des institutions fédérales, prévoit le droit des citoyens de recevoir les services dans la langue officielle de leur choix et crée le Commissariat aux langues officielles pour veiller au respect de la loi. En 1988, la *Loi sur les langues officielles* fait l'objet d'une refonte pour la rendre conforme à la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982) et assigne aux institutions fédérales la responsabilité de promouvoir le français et l'anglais et d'appuyer le développement des communautés de langue officielle en situation minoritaire (Ministère de la Justice, 2011). La nouvelle *Loi sur les langues officielles* de 1988 fait, elle aussi, l'objet d'une modification en 2005 pour y inclure l'obligation du gouvernement fédéral de mettre en place des mesures positives pour renforcer les droits des communautés de langues officielles et promouvoir la dualité linguistique dans la société canadienne (Ministère de la Justice, 2011).

Ces mesures législatives consolident le statut égalitaire du français et de l'anglais, mais ne réussissent toujours pas à ancrer l'usage du français, faute d'un bassin de personnes bilingues et d'un leadership dans les institutions fédérales convaincu du principe de la dualité linguistique (CLO, 2010c; 2009b). En conséquence, des années de succès mitigés vis-à-vis de la promotion des langues officielles s'ensuivent dans les secteurs économiques, culturels et sociaux; et cette situation, en lien avec la pénurie anticipée de fonctionnaires bilingues, motive le gouvernement canadien à élaborer en 2003, un premier plan d'action, *Le prochain acte: un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne*. Les objectifs sont multiples: donner un essor aux communautés de langue officielle en milieu minoritaire, améliorer l'offre des services bilingues dans la fonction publique, doubler le nombre de jeunes Canadiens compétents dans les deux langues officielles, et finalement, permettre aux bilingues de maximiser les avantages de leur bilinguisme (PC, 2003).

Dans un rapport subséquent, *Consultations du gouvernement du Canada sur la dualité linguistique et les langues officielles* (2008), le ministère du Patrimoine canadien exprime de nouveau son inquiétude devant les «départs à la retraite [qui] atteindront leur point culminant vers 2013» (p. 17). Le commissaire aux langues officielles Fraser reprend ce constat dans son *Rapport annuel 2007-2008* et suggère à la fonction publique de tirer avantage de cette période de renouvellement du personnel, en engageant des individus compétents dans les deux langues officielles plutôt que de les

envoyer en formation linguistique, une fois en poste. Ceci permettrait de «véritablement refléter les valeurs de la dualité linguistique, mettre en vedette le bilinguisme comme une composante clé du leadership et satisfaire aux exigences de la *Loi*» (CLO, 2008b, p. 19). La même année, le gouvernement fédéral (PC, 2008) lance un second plan d'action intitulé la *Feuille de route pour la dualité canadienne 2008-2013: Agir pour l'avenir* dans le but d'inciter les ministères et les organisations du secteur privé à agir face à la pénurie attendue de personnes bilingues, autant à la fonction publique qu'au sein d'organismes privés impliqués dans les secteurs qui desservent l'ensemble des citoyens et en particulier les aînés. Le Comité permanent des langues officielles de la Chambre des communes (2009) se penche également sur la problématique de la pénurie d'employés bilingues, faisant écho à l'inquiétude exprimée par le ministre du PC par rapport au vieillissement du fonctionariat fédéral. Le comité cible en particulier les institutions postsecondaires, les invitant à clarifier leur rôle dans la promotion du bilinguisme canadien, un rôle qu'il estime est «à la fois essentiel et ambigu» (2009, p. 28). Les membres du comité l'expriment ainsi dans leur rapport:

le gouvernement du Canada ne peut pas dire aux institutions postsecondaires ce qu'elles devraient faire. Elles ne relèvent pas de sa compétence et leur indépendance académique doit être respectée. Ce qu'il peut faire par contre, c'est de diffuser avec force un message clair quant à ses propres besoins: 5 000 postes bilingues devront être comblés année après année dans le cadre du renouvellement de la fonction publique fédérale dans une multitude de domaines d'activité. (2009, p. 30)

Le tableau que nous avons brossé des actes législatifs principaux qui ont marqué l'évolution des langues officielles au Canada permet de constater les défis auxquels ont fait face la langue française et ses locuteurs et les interventions étatiques fédérales pour renforcer le statut du français et protéger les droits individuels et l'identité collective des francophones, en particulier ceux habitant à l'extérieur du Québec. La dualité linguistique reconnue dans la *Loi constitutionnelle de 1867*, notamment avec le droit d'utiliser le français et l'anglais au Parlement, a depuis pris une forme plus définitive et est juridiquement ancrée dans la société canadienne, ainsi que l'obligation du gouvernement fédéral d'en faire la promotion (CLO, 2006). Dorénavant, selon Adam, la commissaire aux langues officielles de l'époque, le gouvernement fédéral doit aller «au-delà de la simple conformité à la *Loi sur les langues officielles*»

(2006, p. 43) vers une promotion de la dualité linguistique. Pour comprendre le contexte de notre étude, nous allons maintenant décrire la situation de la langue française et de l'enseignement du français en C.-B.

1.3. Le contexte de l'étude

1.3.1. *L'appréciation du bilinguisme officiel sur la côte Ouest*

Après plus de trois décennies de promotion des langues officielles, Churchill conclut, en 2003, que la population canadienne, dans son ensemble, accepte la notion du bilinguisme officiel comme «un symbole commun et puissant de l'État-nation canadien» (2003, pp. 48-49) et que l'identité civique d'un fort pourcentage de Canadiens inclut les langues officielles. Il reconnaît, cependant, que la vitalité des collectivités francophones minoritaires demeure toujours un défi qui requiert l'intervention des différents paliers de gouvernement. Dans la même année, des entrevues téléphoniques réalisées par Léger Marketing ont permis de constater un appui majoritaire (63%) des Canadiens pour le bilinguisme, une statistique encourageante vu que 57% des répondants se sont identifiés non bilingues. Dans le même sondage, 62% des citoyens interrogés indiquent que le bilinguisme représente une richesse. Quelques années plus tard, dans une enquête sur le bilinguisme commanditée par le CLO (2006), 69% des Canadiens disent reconnaître les deux langues officielles comme une composante essentielle de l'identité nationale. Un autre sondage réalisé la même année par la société Radio-Canada (2006) conclut qu'une forte proportion de Canadiens (81%) veut que le Canada demeure bilingue et 77% d'anglophones se déclarent favorables au bilinguisme. Malgré ces données positives, la notion de bilinguisme officiel ne paraît toujours pas ancrée dans la conscience collective d'un fort nombre de citoyens de la côte Ouest canadienne. Dans le sondage de 2003 précité, moins de la moitié des citoyens de la C.-B. (48%) considère que le bilinguisme représente une richesse et selon 38% des personnes, le bilinguisme est perçu comme un problème. Ce sont les aînés de 65 ans et plus, les unilingues, les anglophones, les hommes et les moins scolarisés qui estiment qu'il ne faut pas investir dans le bilinguisme. Et tandis que 62% des Canadiens se disent en faveur de continuer d'investir dans le bilinguisme, en

contrepartie, en C.-B., 38% veulent que les investissements cessent et 11% demeurent indécis. Ces résultats vont à l'encontre d'un sondage mené quelques années plus tard par la firme Angus-Reid (2007) qui constate que 58% des Canadiens disent vouloir garder les deux langues officielles et presque autant de Britanno-Colombiens (57%) partagent cette opinion. Dans l'ensemble, l'opinion publique favorable à la dualité linguistique demeure plus faible en C.-B. Néanmoins, l'opinion publique à l'échelle nationale recueillie au fil des années permet d'observer une croissance dans l'appréciation du bilinguisme et une attitude plus favorable envers les langues officielles. Pour terminer, signalons que, par rapport à l'enseignement de leur seconde langue officielle, près de trois quarts de Canadiens anglais (71%) se disent en accord avec des études obligatoires du français dans les écoles élémentaires et 68% le souhaite pour les élèves du secondaire (Société Radio-Canada, 2006).

Alors que les sondages dégagent une appréciation élargie du bilinguisme, il se présente encore des événements touchant les langues officielles, en particulier le français, à l'échelle nationale et provinciale qui provoquent une frustration chez des citoyens et mènent à des titres de grands quotidiens de la province et d'ailleurs qui rappellent que le malaise à l'endroit de la dualité linguistique perdure. En exemple, ces titres parus suite à un article sur la nécessité du bilinguisme pour les juges à la Cour suprême du Canada: Buzetti du quotidien québécois, *Le Devoir*, demande si «Les hautes sphères canadiennes doivent-elles être bilingues?» (Buzetti, 2010a), texte qu'elle fait suivre d'un second intitulé «La francophonie hors Québec lance une campagne de persuasion» (Buzetti, 2010b). Sur la côte Ouest du pays, Gardner (2010) riposte dans le *Vancouver Sun* avec un article d'opinion titré «It's an English speaking world out there», dans lequel il critique le bilinguisme requis des juges à l'aide d'anecdotes pour convaincre le lectorat du mal-fondé de cette exigence. Le comité éditorial (The editorial page, 2010) du même quotidien traite également du sujet, titrant son texte «Competence could be lost in translation», dans lequel il se positionne contre le critère de bilinguisme pour les juges, non sans reconnaître la valeur de posséder les deux langues officielles. Un autre exemple provenant du secteur de l'éducation concerne les futurs enseignants à l'élémentaire (de la maternelle à la 7^{ème} année) et la proposition du Collège des

enseignants⁵ d'ajouter une compétence en français comme pré-requis à l'obtention de leur diplôme. L'équipe éditoriale du *Vancouver Sun* (The editorial page, 2010), dans un article titré «To teach or enseigner, that is the question», s'oppose à un tel critère qui pourrait devenir un obstacle additionnel pour accéder à la profession. Il suggère plutôt d'identifier des moyens plus efficaces pour améliorer la qualité du français de base enseigné dans les écoles, concluant que «Canadian bilingualism will gain nothing by having French taught by the unwilling to the unattentive» (p. A14). Au regard de notre étude qui cherche à décomplexifier le phénomène de déperdition du programme de français de base, être à l'affût des discours de membres influents de la société civile autour du bilinguisme officiel et de l'enseignement du français s'avère important pour constater l'influence potentielle de tels discours sur les représentations du bilinguisme et de l'étude du français des jeunes et de leurs parents, ainsi que des éducateurs et des citoyens.

1.3.2. *Un aperçu des politiques linguistiques de la Colombie-Britannique.*

À l'exception des élèves qui fréquentent le Conseil scolaire francophone, la langue de scolarisation en C.-B. est l'anglais et son apprentissage constitue une partie intégrale du programme d'étude de la maternelle jusqu'à la 12^e année. Vu la croissance démographique des dernières années et le nombre de jeunes qui ne possède pas l'anglais comme première langue, le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB) investit largement dans un programme d'anglais langue seconde qui se distingue dans ces objectifs de celui conçu pour les locuteurs anglophones. Posséder l'anglais est essentiel pour bien s'intégrer comme citoyen de la C.-B. et c'est sur cette langue officielle que mise le ministère comme nous le constatons dans les déclarations suivantes:

The Government of British Columbia expects all students to achieve proficiency in the English language. (Ministry of Education, 2008, p. 20)

⁵ Depuis le 9 janvier 2012, le Collège des enseignants de la C.-B. a été remplacé par le Teacher Regulation Branch (TRB).

To be successful in Canada, students need to be proficient in one of the country's official languages. In British Columbia, the Ministry of Education articulates policy and allocates funding to support schools in providing English as a Second Language (ESL) services. (Ministry of Education, 2008, p. 20)

Quant à l'apprentissage d'une seconde langue, le MECB exige une formation obligatoire pour une période de quatre ans. Un nouveau curriculum a été développé et est constitué de six programmes de langues parmi lesquels un conseil scolaire peut choisir: l'allemand, l'espagnol, le français, le japonais, le mandarin et le punjabi. Le conseil scolaire peut aussi offrir une langue exclue de la liste, telle qu'une langue autochtone, pourvu qu'il reçoive l'approbation du ministère.

En ce qui concerne l'apprentissage du FLS, trois programmes sont officialisés qui se trouvent à l'intérieur du système scolaire anglophone: l'immersion précoce, l'immersion tardive et le français de base. L'enseignement en immersion précoce se fait entièrement en français durant les trois premières années et l'anglais y est introduit progressivement à partir de la 4^e année. En immersion tardive, l'enseignement commence habituellement en 6^e année et se prolonge en 7^e année et les élèves rejoignent leurs pairs de l'immersion précoce, une fois entrés au secondaire. Dans les programmes en immersion, les apprenants développent des compétences à l'écrit et à l'oral qui permettent d'interagir spontanément et avec aisance auprès de locuteurs francophones dans des situations diverses. Ces deux programmes ne sont pas disponibles partout dans la province. Dans la plupart des conseils scolaires où ils existent, ils ont été implantés suite à des revendications du chapitre local de Canadien Parents for French (CPF), un organisme communautaire national qui se consacre à la promotion des programmes de FLS et à assurer un accès équitable au français pour tous les jeunes Canadiens. Pour ce qui est du programme de français de base, celui-ci est accessible presque partout dans la province, en raison de 80 minutes au primaire et 180 minutes au secondaire en moyenne (Carr, 2007a). L'enseignement débute généralement en 5^e année et se poursuit jusqu'à la 12^e année; toutefois, les élèves peuvent se retirer du programme après les quatre années d'étude obligatoire. Les objectifs du nouveau programme visent le développement d'une compétence communicative de débutant et d'une compétence interculturelle pour que l'apprenant puisse fonctionner dans des situations familières (MECB, 2011a). En C.-B., un quatrième programme, le français

intensif, est en place depuis quelques années dans des écoles de certains conseils scolaires ou est en phase d'essai dans d'autres conseils. Le français intensif (Carr, 2007a; MacFarlane, 2005; Netten et Germain, 2009, 2004b) est une approche qui concentre l'enseignement du français dans des périodes quotidiennes intenses à l'intérieur d'un semestre d'environ cinq mois. Le ministère ne considère pas cette approche comme un programme, mais plutôt comme «a delivery method»⁶, en d'autres termes, une autre manière de présenter le cours traditionnel de français de base et de ce fait, n'a pas le statut de programme officialisé.

Pour ce qui est de la communauté linguistique minoritaire officielle, la province offre un programme scolaire complet en français géré par le Conseil scolaire francophone, dans le cadre d'une collaboration financière avec le gouvernement fédéral. Ceci permet à la province de rencontrer ses obligations en matière d'éducation, telles que stipulées dans la Charte canadienne des droits et libertés:

The Government of British Columbia will ensure children whose parents qualify under section 23 of the Canadian Charter of Rights and Freedoms have the opportunity to be educated in the French language through Programme cadre de français offered by a Board of education or the Francophone Education Authority (Ministry of Education, 1995, p. 20)

1.3.3. L'état du français de base en Colombie-Britannique

Quoique l'étude du français ne soit pas obligatoire en C.-B., la majorité des élèves apprennent le français pour la durée minimum requise de quatre ans parce que c'est la langue seconde de choix à l'élémentaire de la majorité des conseils scolaires. Arrivés au secondaire, les élèves complètent la dernière année obligatoire d'étude et ont l'option, en 9^e année, de poursuivre l'apprentissage du français, d'entreprendre l'étude d'une autre langue ou de délaissé complètement les langues, ayant satisfait les exigences linguistiques du diplôme d'études secondaires. La courte durée obligatoire de l'apprentissage linguistique et l'attrait des autres langues et des matières optionnelles

⁶ Dans une correspondance électronique, le MECB indique que «Intensive French will continue to be based on the document presently in use. The Ministry does not have plans to create a document as Intensive French is a delivery method, rather than a curriculum» (9 mai, 2011).

sont des facteurs de poids qui contribuent au déclin du français de base. Lorsqu'on y ajoute la décision des institutions postsecondaires en C.-B. d'éliminer comme critère d'admission l'étude d'une langue seconde, il n'est pas surprenant de constater que moins de la moitié des élèves des écoles publiques et privées sont inscrits au programme de français de base (Tableau 1) et que les années terminales du secondaire enregistrent un déclin important (Tableau 2):

Tableau 1. Nombre d'élèves de la M à la 12e en français de base 2007 à 2012⁷

| Année scolaire | Population étudiante totale | Inscrits en français de base | % de la population étudiante totale |
|----------------|-----------------------------|------------------------------|-------------------------------------|
| 2007-2008 | 652 549 | 246 970 | 37,8 |
| 2008-2009 | 648 624 | 238 503 | 36,8 |
| 2009-2010 | 649 951 | 232 259 | 35,7 |
| 2010-2011 | 649 389 | 226 142 | 34,8 |
| 2011-2012 | 641 592 | 220 920 | 34,4 |

Tableau 2. Nombre d'élèves de la 10^e à la 12e en français de base 2006 à 2010⁸

| Année scolaire | 10 ^e année | 11 ^e année | 12 ^e année |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 2006-2007 | 18 379 | 15 756 | 6 289 |
| 2007-2008 | 18 641 | 15 223 | 6 874 |
| 2008-2009 | 17 709 | 15 132 | 6 682 |
| 2009-2010 | 17 562 | 14 067 | 6 105 |

Les chiffres du ministère de l'Éducation reflètent les statistiques rapportées par le Canadian Parents for French (2010) dans son rapport biennal sur l'enseignement du FLS dans lequel l'organisme indique, qu'à l'échelle nationale en 2009-2010, seulement 38,3% des élèves éligibles étaient inscrits dans un programme de français de base. Ce chiffre indique que le déclin du nombre d'élèves inscrits en français de base, constaté dans les données des années précédentes, perdure et que le phénomène d'abandon que nous avons observé au niveau local se reproduit dans l'ensemble des provinces et territoires. Le rapport indique également que, parmi les programmes de FLS, ce ne sont

⁷ Source des données: <http://www.bced.gov.bc.ca/reporting/> Consulté le 20 avril 2012

⁸ Source des données: MECB, Research and Data Analysis Unit, correspondance électronique, 3 mai 2011.

que les programmes en immersion précoce et tardive qui ont connu une augmentation d'effectifs en 2009-2010, ce qui est le cas également pour les programmes d'immersion en C.-B. Jedwab (2004) de l'Association d'études canadiennes fait le bilan du déclin du nombre de bilingues dans la cohorte des jeunes:

[L]e bilinguisme ne cesse de perdre du terrain chez les jeunes anglophones de l'extérieur du Québec. Les statistiques démontrent que le taux de bilinguisme atteint un sommet chez les 15 à 19 ans, quand les jeunes terminent leurs études secondaires. ... de 1996 à 2001, le bilinguisme a reculé chez les jeunes anglophones de 15 à 19 ans de l'extérieur du Québec. En 2001, 14,7% de ceux-ci étaient bilingues ... comparés à 16,3% des anglophones âgés de 15 à 19 ans en 1996. Même dans le groupe des 10 à 14 ans, le taux de bilinguisme est passé de 12,9% en 1996 à 11,5% en 2001. (p. 1)

L'impopularité du programme de français de base demeure un sujet de préoccupation pour les éducateurs, la communauté scientifique canadienne et le gouvernement fédéral. Lors d'une allocution misant sur les moyens de doubler le nombre d'élèves bilingues d'ici 2013, Lapkin (2004) fait le point sur la situation de l'enseignement du français de base dans le pays. D'abord, elle soulève le découragement des enseignants de français de base face au décrochage étudiant et le peu de progrès des apprenants qui persévèrent dans l'étude de la langue pour ensuite discuter des objectifs ministériels des programmes et des difficultés à les réaliser dans les conditions d'enseignement actuelles. La chercheuse termine son propos en abordant la question de l'absence «d'une norme permettant de reconnaître les résultats en L2 et d'établir une qualification reconnue par les établissements postsecondaires et les employeurs éventuels» (2004, p. 4), un facteur qui mène de nombreux élèves à abandonner le programme avant la fin du secondaire. Vandergrift (2006) croit qu'un cadre commun de référence pour décrire la compétence langagière fournirait un instrument avec des paramètres communs qui serait bénéfique aux apprenants et aux organisations et qui encouragerait la collaboration entre les ministères de l'éducation des provinces et territoires. Depuis, la province de la C.-B. a adopté le Cadre européen commun de références pour les langues (CECR) pour le nouveau programme d'étude du français de base. Un autre motif qui contribue à l'impopularité du programme touche la réalisation des objectifs visés. D'après Mady (2008), les élèves et les parents considèrent que le programme de français de base n'est pas efficace puisqu'il ne permet

pas de développer une compétence communicative et cette croyance se manifeste concrètement au secondaire avec l'abandon en grand nombre du programme. Il y a plus de trois décennies, Stern (Association canadienne des professeurs de langues secondes [ACPLS], 1990) avait critiqué la méthode d'enseignement du français de base indiquant que les objectifs de communication ne se réalisaient pas. Ceci avait mené à un projet de recherche d'une durée de neuf ans à la fin duquel les chercheurs avaient recommandé un changement paradigmatique pour l'enseignement du français de base: abandonner l'approche grammaticale pour se focaliser sur l'apprentissage de la langue pour la communication (ACPLS, 1990). Cette approche n'a pas rencontré le succès espéré, faute d'enseignants formés et d'un changement à la grille horaire pour insérer un enseignement quotidien de la langue. Encore aujourd'hui, avoir un personnel enseignant compétent au niveau de la langue seconde et de la didactique des langues secondes et possédant des connaissances culturelles demeure une priorité et un des grands défis des programmes de français en C.-B et au Canada (Salvatori et MacFarlane, 2009).

Le statut accordé à l'enseignement du français est un autre facteur de mécontentement. Lapkin (2004) commente le sentiment de marginalisation que ressentent les enseignants de français de base qui disent ne pas avoir leur propre salle, être obligés de transporter leurs ressources de classe en classe, et à avoir à conjuguer avec de trop courtes périodes d'enseignement. Dans leurs études, Carr (2007b) et Lapkin, MacFarlane et Vandergrift (2006) suggèrent que le sentiment de marginalisation exprimé par les enseignants peut être attribué au regard que pose l'administration sur le programme. C'est un regard qui se définit soit par le manque de consultation pour décider où placer le français dans la grille horaire et comment répartir les minutes allouées au programme pour optimiser l'enseignement, soit par l'annulation du cours pour une activité scolaire, soit par l'impossibilité d'assigner un local permanent. Pour les étudiants maîtres, futurs spécialistes en enseignement du français de base, que Sabatier (2011) a suivis pendant la formation professionnelle, ce sentiment de marginalisation s'exprime par une frustration face aux représentations sociales qui circulent autour de la qualité du programme de français de base.

Néanmoins, on voit s'allumer une petite lueur dans le bilan assez sombre jusque là dressé de l'enseignement du français de base. Des recherches (Carr, 2007a; Netten et Germain, 2009) donnent évidence d'une efficacité accrue de l'apprentissage du français de base si l'enseignement est effectué sous certaines conditions. Dans une étude longitudinale portant sur l'efficacité du nouveau programme de français intensif, les auteurs Netten et Germain (2009) ont constaté une amélioration dans la compétence communicative des élèves qui ont complété le programme et ont remarqué que cette compétence continue de se développer dans les cours post-français intensif. De leur côté, Lapkin, Mady et Arnott (2009) affirment qu'étudier le français pendant des périodes intenses dans le cadre d'un semestre intensif est plus efficace pour apprendre la langue que l'approche traditionnelle de français de base qui consiste à répartir l'enseignement sur de courtes périodes sur toute une année. Ces études et d'autres qui seront référencées tout au long de la thèse permettent de rendre compte de l'intérêt continu de la communauté scientifique pour trouver des approches qui feront du français de base une méthode efficace pour développer la compétence fonctionnelle que recherchent les apprenants.

1.3.4. *Les langues secondes à l'ère de la mondialisation*

1.3.4.1. Des chiffres qui parlent

La décroissance du nombre d'apprenants de français dans les programmes de français de base constatée au Tableau 2 ci-haut ne se limite pas uniquement à cette langue. En effet, comme le Tableau 3 le fait constater, les statistiques du MECB (2011) montrent une déperdition constante de tous les cours de langues secondes de la 10^e année à la 12^e année. Lorsqu'on compare les chiffres de la totalité de la population étudiante (Tableau 1 présenté plus haut) et le nombre d'élèves de la 12^e année qui poursuit un cours de langue dans le tableau 3 qui suit, nous remarquons que seulement un faible pourcentage de la population étudiée une langue seconde dans le système scolaire de la province:

Tableau 3. Nombre d'élèves inscrits en français de base, allemand, japonais, mandarin, punjabi et espagnol, 2006 à 2010⁹

| Année scolaire | 10 ^e année | 11 ^e année | 12 ^e année |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 2006-2007 | 25 933 | 24 272 | 10 437 |
| 2007-2008 | 24 652 | 23 791 | 10 962 |
| 2008-2009 | 23 574 | 21 869 | 10 433 |
| 2009-2010 | 24 993 | 23 277 | 11 027 |

Dans la plupart des conseils scolaires de la province, les langues secondes (hormis le français de base) sont offertes seulement au secondaire et généralement à partir de la 9^e ou 10^e année. Ainsi, les apprenants ne reçoivent que deux ou trois ans de formation linguistique dans une des autres langues secondes. Étant donné que les élèves doivent compléter au moins quatre ans d'étude langagière, ils ont, pour la plupart, complété au moins une année dans un programme de français de base.

Les chiffres du Tableau 3 sont déconcertants à première vue, car ils signalent ce qui apparaît être un désintérêt généralisé pour l'étude des langues et non seulement du français. C'est pourquoi mener une étude des représentations des jeunes autour du bilinguisme et de la place du français permettra de constater si les données du MECB confirment un désintérêt pour l'acquisition d'une langue, peu importe laquelle, ou si d'autres raisons contribuent à la forte baisse des apprenants de langues entre la 10^e et la 12^e année. Nous cherchons aussi à comprendre comment le locuteur anglophone qui parle la lingua franca du monde se situe par rapport à l'apprentissage d'une autre langue à l'ère de la mondialisation et à la lueur des discours politiques et économiques à l'endroit des langues secondes, discours qui s'orientent davantage vers la construction d'une société de citoyens plurilingues qui maîtrisent au moins deux langues. L'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2000) envisage un monde où chaque personne acquiert au moins une autre langue, non par choix, mais par obligation, à cause de la pluralité des communautés qui constituent les sociétés. L'organisation reconnaît la contribution de «l'éducation bilingue et/ou multilingue à tous les niveaux de l'éducation, en tant que moyen de promouvoir l'égalité

⁹ Source des données: MECB, Research and Data Analysis Unit, correspondance électronique, 3 mai 2011.

sociale et entre les sexes, et en tant qu'élément essentiel de sociétés linguistiquement diverses» (2003, p. 30). Pour aboutir à ce but d'égalité sociale, l'UNESCO convie les décideurs dans les secteurs touchant l'éducation d'aller au-delà du bilinguisme et de reconnaître la valeur du plurilinguisme pour chaque jeune, car, écrit-elle:

l'apprentissage intensif et transdisciplinaire d'au moins une troisième langue vivante dans l'enseignement secondaire, de telle façon qu'en fin de scolarité l'élève puisse s'exprimer en trois langues - devrait constituer l'éventail normal des connaissances linguistiques pratiques au XXI^{ème} siècle. (UNESCO, 2000, p. 36)

Dans ses écrits, Reagan (2009) discute aussi du phénomène de la mondialisation et son impact sur la personne qui ne parle qu'une langue. Il arrête son regard, en particulier, sur l'anglophone unilingue qui est souvent moins motivé à apprendre une autre langue parce qu'il possède la lingua franca. Même si, d'une part, l'unilingue anglophone est avantagé du fait que sa langue première est l'anglais, d'autre part, son monolingue le désavantage, car il aura à faire face à une concurrence internationale, étant donné que des millions d'apprenants de l'anglais partout sur la planète se trouveront dans une position linguistique et économique avantageuse, une fois la langue seconde maîtrisée. La notion de plurilinguisme comme capital apparaît également dans le discours du CLO qui souligne les bénéfices pour le Canada d'avoir des individus qui possèdent deux langues officielles qui sont aussi des langues internationales:

Dans un marché de plus en plus mondialisé et axé sur le savoir, la dualité linguistique représente un avantage concurrentiel clé, susceptible de favoriser l'essor économique du pays. Comptant à son actif deux langues d'envergure internationale, le Canada est à l'avant-plan des sociétés dont les économies sont axées sur le savoir. ... Les compétences linguistiques de la main-d'œuvre canadienne, en particulier chez les jeunes, représentent également un atout important pour l'économie, renforçant les avantages du capital humain canadien et permettant aux Canadiens d'établir des liens économiques plus solides avec leurs partenaires internationaux. (CLO, 2009a, p. 14)

Le rapport entre l'apprentissage du français et de l'anglais et l'accumulation de capital pour les jeunes est remis en lumière dans son rapport annuel subséquent lorsqu'il insiste que «(l)a connaissance de nos deux langues officielles est primordiale

pour l'épanouissement de notre jeunesse, surtout si l'on tient compte de l'économie mondiale du savoir et de l'intensification de la concurrence internationale» (CLO, 2010d, p. 2).

Sales (2008) également traite de la question des langues officielles dans le cadre du phénomène de la mondialisation, en étudiant la question à partir du français comme langue majoritaire et véhiculaire. Dans un article écrit dans le contexte du Québec¹⁰ qui, après deux décennies de francisation active, a réussi à implanter le français comme langue principale de travail, Sales argue qu'il est temps de mettre de côté la défense du français pour en faire la promotion à l'intérieur d'une stratégie multilingue. Il reconnaît, comme le commissaire Fraser, les avantages du bilinguisme officiel dans le cadre de la mondialisation et est convaincu que la question linguistique canadienne doit se définir dans le contexte d'un monde sans frontières et qu'elle ne soit plus pensée «comme un strict problème intérieur, mais dans un contexte marqué par les processus de mondialisation et le passage à une société du savoir (Sales, 2008, p.79). Selon Fraser et Sales, situer la question de l'acquisition des langues officielles dans un contexte qui dépasse les frontières canadiennes mise sur le statut international de l'anglais et du français plutôt que sur le statut politique des deux langues. Une autre raison pour mener cette étude est d'arriver à constater comment les jeunes envisagent le bilinguisme et l'apprentissage de l'autre langue officielle dans un monde où les réseaux de communications et de transactions se multiplient et se transforment, grâce aux nouvelles technologies. Ceci nous mène, dans la prochaine section, à traiter de l'utilité du bilinguisme dans le contexte canadien et mondial.

1.3.5. Le bilinguisme canadien dans une économie mondiale

Depuis plusieurs années, les institutions fédérales se préoccupent de l'impact de la retraite anticipée de nombreux fonctionnaires et les organisations et les entreprises de secteurs comme l'éducation, l'économie et les services sociaux s'inquiètent, elles aussi, des répercussions d'un manque de personnel bilingue pour répondre aux exigences de

¹⁰ Même si son article concerne la question linguistique du Québec, sa réflexion s'applique aussi bien à la question linguistique du Canada.

la nouvelle économie et du public canadien (Canadian Parents for French, 2008; CLO, 2008b; Sales, 2008). Déjà, la décision de milliers de jeunes de ne pas poursuivre l'étude du français se fait sentir dans le secteur de l'éducation. Des études menées en C.-B. ont souligné le nombre important d'enseignants au primaire qui ne possèdent pas la compétence linguistique pour enseigner le français de base et il est anticipé que la situation s'accroîtra au niveau de l'ensemble des programmes de FLS (Bournot-Trites, 2008; Carr, 2007a; Carr, 2007b).

Le secteur économique ressent lui aussi les effets de la mondialisation sur la demande de personnel bilingue. Suite à une enquête pancanadienne (excluant le Québec) menée par l'organisme Canadian Parents for French (2008) auprès de 476 superviseurs d'employés bilingues travaillant à l'extérieur de la fonction publique et du Québec, les chercheurs ont conclu que la pénurie de main d'œuvre bilingue est ponctuelle pour le secteur privé. Près de la moitié des répondants disent avoir du mal à trouver des employés possédant une compétence fonctionnelle dans les deux langues officielles. Les entreprises font face quotidiennement à des défis qui émergent du phénomène de la mondialisation et de son impact sur l'économie nationale et leurs investissements. Elles sont conscientes que, pour répondre aux attentes des marchés internationaux, elles doivent mettre en place des systèmes de communication multilingues et pour y arriver, elles doivent avoir accès à une main d'œuvre qui s'exprime au moins dans les deux langues officielles. Reconnaisant les bénéfices d'un vaste répertoire linguistique, les entreprises recherchent également un personnel multilingue. Avoir au sein de son personnel des employés bilingues issus de différentes régions canadiennes et d'ailleurs est un atout pour une entreprise, étant donné la complicité de ces individus avec les cultures de leur espace d'origine et la valeur symbolique qui se dégage de leur identité plurilingue. Dans le cadre d'un projet européen portant sur les *«[I]ncidences sur le manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie européenne»* (CILT, 2005), les enquêteurs ont, eux aussi, conclu que *«[I]es besoins en compétences linguistiques iront en augmentant»* (p. 5) ainsi que la demande pour des employés possédant une compétence interculturelle. Par conséquent, les entreprises comptent sur les institutions éducatives pour déterminer comment répondre à la demande toujours croissante de bilingues compétents. Établir des rapports de collaboration entre le secteur économique et le système d'éducation est

nécessaire dans un monde qui subit à la fois des «flux financiers» et «aussi des flux de savoir et d'information» (Sales, 2008, p. 88). Cette collaboration qui est souhaitée en Europe l'est aussi au Canada comme en témoignent le rapport du Comité des langues officielles de la Chambre des communes (2009), l'étude du CLO (2009a) portant sur l'apprentissage de la seconde langue officielle dans les universités canadiennes et le rapport final du Conseil canadien sur l'apprentissage (2011) qui fait le bilan des enjeux relatifs à l'apprentissage que le Canada devra relever pour continuer d'être prospère.

1.3.5.1. La réalisation du plan fédéral de bilinguisation: une déception inévitable?

La réussite du plan fédéral quinquennal précité repose en grande partie sur la capacité des institutions éducatives à bilinguiser en nombre suffisant des élèves compétents dans les langues officielles pour combler les départs à la retraite de détenteurs de postes bilingues dans le fonctionariat fédéral. L'objectif ambitieux de doubler le nombre de jeunes bilingues en si peu de temps laisse supposer que les conditions présentes d'enseignement du français de base sont adéquates pour atteindre ces objectifs, car c'est dans ce programme qu'est inscrit la majorité des élèves. Pourtant, un nombre important de recherches indique que les conditions d'apprentissage actuelles sont inefficaces. Les horaires, les heures de contact, le manque de compétence linguistique des enseignants de français, les ressources inadéquates et l'absence de locuteurs de la langue cible sont autant de facteurs qui contribuent à l'insuccès du programme (ACPLS, 2009; Carr, 2007a, 2007b; Lapkin, Mady & Arnott, (2009); MacFarlane, 2005; Mady, 2008; Netten et Germain, 2009, 2005). D'autres études concluent que les attitudes des élèves, les pratiques pédagogiques et les politiques éducatives et administratives constituent aussi des facteurs qui ont un impact sur la décroissance du nombre d'apprenants (Heining-Boynton et Haitema, 2007; Mantle-Bromley, 1995; McPake, Johnstone, Low et Lyall, 1999; Reagan, 2009).

Lapkin, Mady et Arnott (2009) affirment dans leur recensement des écrits que le programme de français de base est une source d'insatisfaction autant pour les enseignants que pour les apprenants. Parmi les facteurs de mécontentement, les praticiens mentionnent les conditions de travail inégales en comparaison à celles des collègues anglophones et le statut inférieur accordé au français de base par les conseils

scolaires et les décideurs politiques provinciaux (Kissau, 2005; Lapkin, Mady et Arnott, 2009; MacFarlane et Hart, 2002; Turnbull et Lawrence, 2002). Quant aux élèves, ceux-ci se disent découragés par le peu de progrès accompli dans les cours et leur incapacité à communiquer avec les francophones (Atlantic Provinces Education Foundation, [APEF] 2004). Le sondage de l'APEF mené auprès de 3000 élèves de la 11^e année fait voir en particulier leur désenchantement à l'endroit des méthodes d'enseignement et leur découragement devant les piètres résultats scolaires.

En tenant en compte l'échéancier de 2013 que s'est donné le gouvernement fédéral pour doubler le nombre de bilingues, les conditions d'enseignement du FLS existantes et les données statistiques qui indiquent une baisse annuelle dans les inscriptions en français de base dans l'ensemble du pays (Canadian Parents for French, 2008, MECB, 2010¹¹), il devient difficile d'envisager la réussite de ce projet de société. Les ambitions du gouvernement fédéral portent Netten et Germain (2009) à indiquer sans équivoque que dans les conditions actuelles d'enseignement du français de base, il faut s'attendre à une grande déception en ce qui concerne la réalisation des objectifs fédéraux établis autour du bilinguisme officiel:

The expectations of the plan were overly optimistic, as it was assumed that core French made a much more positive contribution to the development of bilingualism than is actually the case. As the NCFS (National Core French Study: note de la chercheure) did not evaluate the core program empirically and the effects of the NCFS were not sufficiently evaluated empirically, the real state of core French was seriously underestimated. Without a renewal of core French, the current plan, *Road map for Canada's linguistic duality 2008 – 2013: Acting for the Future*, will not have any greater success for Anglophones (Government of Canada, 2008). The actual situation is such that as long as the vast majority of students studying FSL are enrolled in the regular core French program as it currently exists, Canada must resign itself to never achieving widespread linguistic duality. (p. 779)

¹¹ Les données statistiques ont été fournies par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique dans une correspondance électronique avec l'auteure en date du 3 mai 2011.

1.4. Définition du problème de recherche

En résumé, le besoin de bilingues pour assurer une fonction publique capable de desservir les Canadiens dans les deux langues officielles et le fait que les jeunes se trouvent dans une ère de mondialisation où le bilinguisme individuel devient un capital indispensable justifie que nous portions attention au phénomène de déperdition du nombre d'élèves que rencontre le français de base. De notre perspective d'enseignante, nous cherchons à comprendre pourquoi les élèves ne tirent pas avantage de l'opportunité qu'offre le système scolaire d'apprendre le français et d'autres langues et de bénéficier des apports d'un apprentissage linguistique au développement cognitif et social (Lantolf et Sunderman, 2001; Peal et Lambert, 1962, dans Bhatia, 2006; Romaine, 1995). Arriver à une compréhension de ce qui (dé)motive les élèves à apprendre d'autres langues et en particulier l'autre langue officielle nous a ainsi paru un projet méritant d'être entrepris.

Il nous reste maintenant à définir la question de la recherche et à présenter les questions qui guideront la collecte de données principales et l'analyse des données recueillies dans le cadre d'entretiens menés auprès d'élèves anglophones du secondaire. La question de recherche s'énonce ainsi:

Quelles sont les représentations du bilinguisme et du français langue seconde d'élèves du secondaire et comment influencent-elles leur motivation à compléter le programme d'étude de français de base?

Pour arriver à répondre à cette interrogation, nous articulerons l'analyse des données autour des quatre questions suivantes:

1. Quelles sont les représentations que les participants se font du bilinguisme?
2. Quelles sont les représentations que les participants se font du français?
3. Quelle est l'influence des représentations des participants sur leurs discours et leurs actions relatifs à leur apprentissage linguistique?
4. Quelle est l'influence des discours institutionnels sur les représentations du bilinguisme et du français des participants?

1.5. L'organisation de la thèse

Dans le présent chapitre, nous avons présenté un aperçu historique du bilinguisme canadien pour mieux le situer dans le contexte social présent. Nous avons expliqué ce qui a inspiré le choix de l'objet de la thèse et avons introduit quelques données statistiques et référentielles pour en montrer la pertinence. Enfin, nous avons introduit le cadre de notre problématique qui s'articule autour des représentations du bilinguisme et de la (dé)motivation à apprendre le français.

Le chapitre 2 présentera le cadre conceptuel de notre étude. Nous débuterons avec une récitation des écrits sur la notion de représentations et de termes voisins tels que attitude, stéréotype et comportement. S'ensuivra un tour de piste autour du concept de motivation pour le situer particulièrement dans les champs de l'apprentissage des langues secondes et de la didactique. Nous aborderons les notions clés pertinentes à la problématique de l'étude, à savoir, le bilinguisme et l'idée d'impérialisme linguistique. Pour terminer, nous ferons un tour d'horizon sur les concepts de discours, d'idéologie et de contextes de production discursive.

C'est au chapitre 3 que nous nous situerons sur le plan conceptuel, explicitant notre positionnement et ce qui nous a conduit à privilégier une approche qualitative, interprétative et contextualisée. Ce sera l'occasion de présenter les deux méthodes choisies pour la collecte des données: l'entretien et le recueil de documents institutionnels. S'ensuivra une explication du processus d'analyse utilisé pour chacune des sources de données. Pour clore le chapitre, nous discuterons de questions de subjectivité et partagerons les événements qui ont marqué notre vif intérêt pour les langues.

Au chapitre 4, nous entrerons dans l'analyse des entretiens des participants. Ce sera le moment de mettre en lumière ce que représentent le bilinguisme et le français pour les jeunes et dans l'espace où ils circulent. Nous analyserons leurs propos autour du processus d'acquisition d'une langue et des conditions qui contribuent à la fidélisation au programme de français de base ou au décrochage.

Le chapitre 5 sera consacré à mettre en relation les représentations des jeunes et les idéologies des institutions politiques impliquées dans l'apprentissage du français pour faire constater les points de convergence et de divergence. Ce chapitre permettra de constater les positionnements diversifiés autour du bilinguisme officiel et de l'étude des langues secondes des acteurs qui détiennent le pouvoir pour effectuer des changements.

Dans notre chapitre conclusif, nous chercherons à mettre en écho les résultats des deux analyses pour articuler des suggestions qui pourraient contribuer à stabiliser et réduire le taux de décrochage du programme de français de base. Les résultats et les recommandations qui s'ensuivront sauront fournir des pistes de réflexion à l'ensemble des acteurs impliqués dans l'enseignement des langues et du français, des enseignants dans leur salle de classe aux décideurs qui, de par leur champ d'autorité, peuvent apporter des solutions aux facteurs que cette étude aura fait émerger comme contribuant à la baisse des effectifs dans les cours de français de base. Il y aura lieu, à ce moment, de promouvoir le leadership institutionnel et celui de l'individu qui ont émergé comme facteurs déterminants pour améliorer la situation du programme de français de base. Nous concluons cette étude en présentant des pistes de recherche futures pour approfondir certains aspects abordés dans cette thèse.

Chapitre 2.

Le cadre conceptuel

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté la problématique qui est au cœur de la thèse. Le survol historique a permis de constater l'évolution du bilinguisme et de la dualité linguistique dans la société canadienne et de contextualiser le phénomène de la déperdition du nombre d'élèves dans le programme de français de base en C.B. Puisque cette situation se reproduit d'une année à l'autre, il y a la crainte bien fondée, dans les secteurs politiques et communautaires, que le comportement des jeunes face à l'étude du français aura des répercussions sur la gouvernance de la société canadienne en matière des langues officielles. Dans le contexte particulier de la province, la situation devient inquiétante, à cause de l'impact du décrochage des cours de français sur la dotation des postes d'enseignement dans les programmes de français de base et d'immersion.

L'interdisciplinarité pour mieux saisir la problématique

Pour élaborer le cadre conceptuel, nous avons consulté divers champs scientifiques pour repérer les théories et les concepts qui serviront de guide à la recherche. Le nombre décroissant d'inscriptions dans le programme de français de base et les conséquences anticipées sur la qualité des services bilingues dans les milieux gouvernementaux et sociaux constituent une problématique qui touche plusieurs champs disciplinaires. La notion de bilinguisme en tant que phénomène social, valeur historique et objet politique, la place de l'enseignement du français dans le curriculum de la C.-B. et dans le projet national de bilinguisation et les discours ordinaires et institutionnels autour de ces questions privilégient une approche interdisciplinaire pour mieux cerner les enjeux. Notre décision de faire parler les jeunes sur le sujet du bilinguisme et du français et dépouiller le discours institutionnel pour comprendre le

positionnement des institutions qui conçoivent et mettent en œuvre les politiques linguistiques et éducatives nous a entraînée dans les domaines de la sociolinguistique, de l'acquisition des L2, de la didactique des langues et de l'analyse de discours. Le but était d'articuler dans un ensemble cohérent les disciplines qui peuvent contribuer à une compréhension plus profonde de la problématique. Nous croyons, comme l'affirment Boutet et Maingueneau, «qu'il existe une dynamique créatrice dans l'interdisciplinarité» (2005, p. 37). Avant de présenter le cadre conceptuel, nous allons d'abord illustrer, à partir de quelques exemples, comment notre travail a bénéficié d'une interaction disciplinaire.

En consultant les écrits de Romaine (1995) sur le bilinguisme, nous avons pu constater la dimension interdisciplinaire du phénomène. Selon la chercheuse, le bilinguisme paraît de moindre importance lorsqu'il est traité isolément à l'intérieur d'une seule discipline parce que sa dimension interrelationnelle n'est pas prise en considération. Mais lorsque le bilinguisme est considéré comme l'objet dynamique et non statique qu'il est, ayant au centre l'individu (Romaine, 1995, p. 8), cet objet intéresse à la fois le psychologue, le linguiste, le sociologue, l'éducateur et le politologue. Et ce, selon Romaine, parce que: «Bilingualism exists within cognitive systems of individuals, as well as in families and communities» (1995, p. 8). L'auteure indique que le bilinguisme se situe bien à l'intérieur de la sociolinguistique du fait que cette discipline se préoccupe de la manière dont la langue est utilisée en contexte social. Le caractère multidisciplinaire de l'étude apparaît de nouveau lorsqu'il s'agit de présenter la notion de représentation sociale qui a été mobilisée par la sociologie et la psychologie et qui, aujourd'hui, sert de référence pour les sciences humaines et sociales (Moore et Py, 2008; Py, 2003; Jodelet, 1989; Moscovici, 1989). Et encore, lorsqu'il est question de l'apprentissage du FLS, puisque l'acquisition de langues fait l'objet d'études en psychologie, en linguistique, en sociolinguistique et en didactique des langues. Et enfin, lorsqu'il y a lieu de discuter du discours dans ses dimensions d'objet et d'outil de recherche. La consultation des théories et des écrits scientifiques et populaires provenant de multiples disciplines scientifiques a contribué à une meilleure compréhension du sujet et à une interprétation plus riche des résultats, ce qui confirme l'assertion de Boutet et Maingueneau (2005, p. 39) qu'une orientation interdisciplinaire est «une condition sine qua non de la recherche».

Dans ce chapitre qui présente notre cadre conceptuel, nous ferons, d'abord, l'historique de l'étude des représentations sociales pour faire constater pourquoi nous avons choisi cette entrée pour traiter notre objet d'étude. Nous enchaînerons avec les concepts de motivation et d'attitude, issus de la psychologie sociale, pour les situer dans le contexte scolaire. Puis, nous examinerons deux courants théoriques dans le domaine de l'acquisition de L2 qui définissent l'apprentissage des langues soit comme un acte individuel cognitif, soit comme un acte social et contextuel. Après, nous introduirons la notion de bilinguisme qui nous permettra de jeter un regard sur le bilinguisme canadien officiel et les représentations autour de l'anglais. Nous aborderons, par la suite, une discussion du concept de discours comme objet de recherche et outil pour analyser le discours. Notre dernière thématique se centrera autour du leadership des institutions éducatives et politiques dans le domaine du bilinguisme et de l'apprentissage des L2.

2.1. Les représentations des langues et du bilinguisme

2.1.1. *Qu'est-ce qu'une représentation?*

Apprendre une langue, c'est d'abord avoir une image de cette langue, de son statut, de ses locuteurs, de son histoire, de son utilité. Chacun a une représentation de la langue-cible à apprendre, et cette représentation entraînera plus ou moins de faveur, ou de tolérance, ou d'élan pour une langue. (Tschoumy, dans Matthey, 1997, p. 11)

À la lueur de la problématique qui conduit la thèse, comprendre comment de jeunes apprenants se représentent le français et le bilinguisme nous a menée à privilégier l'entretien comme outil d'enquête pour entendre leurs voix. Les représentations sont ce qui va nous permettre de saisir pourquoi les jeunes choisissent de quitter l'étude du français. Car, analyser

les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ces normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user (Dabène, 1997). (Moore, 2005, p. 9)

Selon Moore encore, et Billiez et Millet également, ce que nous attribuons auparavant aux attitudes ou à la motivation, notions ancrées dans la psychologie, se trouve lié aussi à la représentation, terme né de la sociologie, qui se déplace entre ce champ et celui de la psychologie, qui bénéficie des recherches dans ces domaines et bien d'autres, notamment la sociolinguistique et la didactique, et qui se tient toujours «au carrefour d'une série de concepts sociologiques et psychologiques» (Billiez et Millet, 2005, p. 35). Pour nous, il s'agit de distinguer entre les notions de représentation, attitude et motivation pour identifier quelle part de la décision de quitter l'étude du français tient des représentations de la langue, des attitudes envers celle-ci ou de la motivation à vouloir l'apprendre. Une tâche complexifiée par le fait que la distinction entre les trois notions demeure floue et ce, malgré le travail accompli et en marche par les psychologues sociaux et les sociolinguistes.

En faisant l'historique de la notion de représentation, nous constatons la contribution de plusieurs champs disciplinaires dont l'objectif est de clarifier davantage ce qui constitue une représentation sociale, de comprendre ses origines, d'expliquer ses rapports avec des notions voisines comme attitudes et stéréotypes et avec les comportements. La connotation tant collective qu'individuelle de la représentation, les formes diverses qu'elle peut prendre, notamment stéréotype ou cliché, sa diffusion et sa circulation dans un groupe social témoignent de sa complexité (Py, 2003; Jodelet, 1989). Il n'est aucunement surprenant que les scientifiques ont de la difficulté à aboutir à une définition globale qui satisfait toutes les disciplines. De toute manière, affirment Billiez et Millet (2005), le fait de ne pouvoir arrêter une unique définition aurait plu à Moscovici qui ne cherchait pas à figer la notion.

En effet, Moscovici (1989) a fait voir dans ses travaux que la notion de représentation ne demeurait pas figée et a choisi de modifier le qualificatif de *collectives* que le sociologue Durkheim (1898), reconnu comme le Père des représentations, avait assignée à celles-ci. Ce dernier avait introduit la notion de représentations collectives, monolithiques et statiques, opérant dans des groupes sociaux larges, et supérieures aux représentations individuelles par leur durabilité. Dans ces écrits, il reconnaît que «[l]a vie collective, comme la vie mentale de l'individu, est faite de représentations» (1898, p.3), que les deux types de représentations se comparent et que les sciences qui traitent des

unes et des autres, la sociologie et la psychologie, peuvent collaborer tout en préservant leur autonomie. Moscovici (1989) a fait des représentations un objet de la psychologie sociale et ses travaux ont exploré les rapports entre la dimension sociale et la dimension psychique, ce qui a mené à utiliser le terme de représentations *sociales*. Les psychologues sociaux s'accordent pour dire que les représentations sociales «sont générées par les individus, mais aussi acquises (de la société); reproductrices du social (comme chez Durkheim), elles produisent en même temps de la nouveauté» (Bonardi et Roussiau, 1999, p.18). Moscovici souligne aussi que les représentations se constituent de trois dimensions: a) l'information qui rassemble les types de connaissances sur l'objet; b) l'attitude qui laisse voir l'orientation positive ou négative envers l'objet; et c) le champ de représentations, c'est-à-dire, l'organisation et la hiérarchisation du contenu de chaque représentation sociale (Matthey, 2000).

Bonardi et Roussiau (1999) précisent qu'«une représentation reste un ensemble de contenus, de savoirs qui nous sont propres mais que nous partageons aussi avec d'autres» (p. 7). Les contacts de l'individu avec ses réseaux sociaux agissent sur ses représentations individuelles de manière consciente ou inconsciente, le conduit à reformuler celles-ci pour les stabiliser en représentations sociales afin d'aboutir à une vision consensuelle de la réalité. Les auteurs qualifient les représentations de dynamiques, évolutives, diversifiées, fragmentaires, et limitées. Celles-ci sont toutes ces qualités parce qu'elles se modifient, se transmettent et se confrontent à d'autres représentations sociales dans les discours, sont diffusées et circulent dans des groupes sociaux, et doivent se justifier pour être acceptées ou rejetées par l'individu (Py, 2003). D'après Matthey encore, «les représentations sociales se conçoivent comme *perception de la réalité* pour les individus et qu'elles représentent des *modalités de connaissance* qui sont une "expression spécifique d'une pensée sociale" pour Herzlich (1972: 305); "propre au sens commun" pour Guimelli (1994: 12)» (2000, p. 489). Enfin, pour Jodelet (1989) la représentation sociale se caractérise comme une «forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social» (p. 53).

Les représentations sociales sont partout, touchant autant les domaines de la vie sociale que les recoins de la vie individuelle. Elles n'existent pas s'il n'y a pas d'objet ou

de sujet (Bonardi et Roussiau, 1999). Elles opèrent chez l'individu qui agit dans un cadre de vie collective et sociale qui lui fournit des «modes de fonctionnement, habitudes de pensées et prises de position inscrites dans les cadres institutionnels et idéologiques existants (Bonardi et Roussiau, 1999). Elles ont des liens considérables avec l'identité sociale: elles l'expriment, la renforcent, la protègent et la légitiment (Jodelet, 1989).

Notre travail s'ancre fortement du côté de la sociolinguistique et de la didactique des langues, du fait que nous avons le bilinguisme et l'apprentissage du français comme objets de recherche et que nous utilisons le discours officiel sur les politiques linguistiques et éducatives et le discours ordinaire sur le bilinguisme et l'apprentissage du français. C'est pourquoi notre cadre conceptuel est constitué en forte majorité de travaux de sociolinguistes et de psychologues sociaux. L'étude des représentations du bilinguisme et du français fera voir l'influence de la famille, des groupes d'appartenance et des institutions sociales sur les perceptions de l'acquisition des langues en général et l'apprentissage du français des jeunes tandis que les représentations de l'étude des langues, du bilinguisme officiel et de l'enseignement du français qui émergent du discours institutionnel permettra de constater l'influence d'une culture, d'une collectivité, d'une société sur ceux qui ont la responsabilité des politiques linguistiques et éducatives. C'est ce que Bonardi et Roussiau (1999) soutiennent lorsqu'ils disent que:

étudier les représentations sociales au niveau du contexte social de leur production et de leur transformation reviendra à traiter de leurs rapports avec d'autres aspects de notre environnement tels que les idéologies, les communications de masse, les influences et identités sociales, les croyances et même la pensée «magique». (p. 118)

2.1.2. Les représentations et les attitudes

Les représentations sociales sont complexes et les séparer des attitudes est une tâche malaisée (Moore, 2001; Py, 2003) parce que toutes deux sont empruntées à la psychologie sociale, présentent des points de rencontre (Moore, 2005), notamment au niveau des liens avec les idées et les croyances de la société et des comportements qu'elles peuvent coordonner, évaluer ou en être le résultat (Doise, 1989). Les représentations sont des croyances partagées par une communauté et soutenues par «des schémas de comportement préconstruits, facilement accessibles et

immédiatement opérationnels» (Lüdi et Py, 2003, p. 98). Observer les représentations est une chose aisée constate Jodelet (1989) tandis que les attitudes «ne sont pas directement observables» (Moore, 2005, p.13), étant plutôt «inférées à partir d'observations spécifiques sur le plan du comportement et du discours» (Lüdi et Py, 2003, p. 90). Tafani et Souchet (2001) reconnaissent que l'attitude est d'abord un processus qui est en grande partie non observable directement puisqu'il s'opère à l'intérieur du sujet. Tout de même, il y a de l'observable dans le processus qu'ils expliquent comme étant ce qui «réside dans le caractère évaluatif des réponses que le sujet manifeste à l'égard de l'objet d'attitude» (p. 59), en d'autres termes, est-ce une réponse cognitive qui traite d'informations, une réponse affective qui traite d'émotions, ou une réponse comportementale qui traite de la manière d'agir (Tafani et Souchet, 2001). Si, en général, les attitudes sont internes et difficiles à saisir, au contraire, les représentations sociales demeurent toujours accessibles et source d'informations

[donnant] lieu à traces ou à symptômes observables dans les pratiques langagières. Et elles ne portent pas seulement sur les langues et les usages linguistiques "en général", mais bien aussi sur les relations entre soi et les autres, ceux dont on fait partie ou dont on se rapproche, aussi bien que ceux qui sont autres ou que l'on met à distance. (Moore, 2001, p. 9)

L'aspect collectif de la représentation et l'aspect individuel de l'attitude sont soulignés dans les travaux de Doise (1989) et de Moliner, Râteau et Cohen-Scali (2002) qui situent la représentation au niveau des systèmes sociétaux et l'attitude au niveau de l'individu en contexte social. Py distingue les deux notions en définissant la représentation de «schéma d'interprétation du monde» et l'attitude de «disposition affective face à un objet [qui] se manifeste comme ouverture ou fermeture» (2003, p. 23). Pour notre travail, nous privilégions la définition suivante: l'attitude est une disposition interne à agir de manière constante à l'égard d'un objet ou une situation sociale et cette disposition détermine le comportement de la personne lorsqu'elle se trouve en présence de l'objet ou de la situation. Ainsi, notre objectif est de faire émerger les représentations de jeunes anglophones autour du bilinguisme pour accéder aux attitudes sous-jacentes qui permettront de mieux comprendre ce qui contribue aux comportements manifestés à l'endroit du programme de français de base.

2.1.3. La motivation

Lorsqu'on cherche à comprendre ce qui mène un apprenant à persister dans un programme de français et un autre à désister, c'est la motivation en L2 qui est interrogée. La motivation est une notion complexe et les facteurs qui agissent sur la motivation sont également complexes. Dörnyei (2005) se penche sur la question de la motivation depuis des décennies et affirme que cet attribut est ce qui

provides the primary impetus to initiate L2 learning and later the driving force to sustain the long and tedious learning process: indeed, all the other factors involved in SLA presuppose motivation to some extent. (p. 65)

Puisque l'idée de la thèse a été inspirée en partie par l'abandon du programme de français de base en C.-B. et que la motivation est souvent ciblée comme en étant la cause, il convient de discuter de la notion de motivation et d'établir le rapport avec les représentations et les attitudes. Selon Gardner et Lambert (1972), pour comprendre ce qui influence la motivation de l'élève, il faut identifier les attitudes de l'apprenant envers sa propre langue et envers la langue cible et ses locuteurs. Les chercheurs (Dörnyei, 2006; Dörnyei et Csizér, 2002; Gardner, 1988, Gardner et Lambert 1972) sont nombreux à affirmer que la motivation contribue au succès ou à l'échec de l'apprentissage linguistique en fonction d'où elle se situe sur un continuum entre une disposition motivationnelle positive et une disposition motivationnelle négative. Ils indiquent aussi qu'il est possible, en raison de la dimension dynamique et temporelle de la motivation, de transformer une motivation négative en motivation positive, si on arrive à faire émerger les attitudes et ensuite mettre en place des actions et des comportements pour les modifier.

Le concept de la motivation retient depuis des décennies l'intérêt de chercheurs de champs disciplinaires divers, lui donnant ainsi une dimension polysémique (Crookes et Schmidt, 1991; Gardner et Lambert, 1972; Oxford et Shearin, 1994; Tremblay et Gardner, 1995). Les définitions du concept et de ses caractéristiques sont nombreuses et évoluent à travers les recherches. Dans leurs premiers travaux sur la notion, Gardner et Lambert (1972) définissent la motivation comme l'orientation de l'apprenant vers un but, celui d'apprendre une L2. Ils distinguent deux types de motivation: a) la motivation

intégrative qui anime l'apprenant souhaitant établir des contacts et s'identifier avec les membres de la communauté de la langue cible et b) la motivation instrumentale qui pousse l'apprenant à vouloir posséder l'autre langue afin d'atteindre un objectif utile, tel un emploi ou une promotion. Au moment de leurs recherches, ils soutiennent que la motivation intégrative est celle qui a les meilleures chances de conduire l'apprenant à la réussite parce que l'apprenant est prêt à mettre l'effort nécessaire pour intégrer une communauté. Pour confirmer la typologie de la motivation élaborée dans l'étude de Gardner et Lambert (1972), Noels, Pelletier, Cléments et Vallerand (2000) recensent les travaux de scientifiques qui ont reproduit les expériences des deux chercheurs et découvrent que les résultats ne sont pas toujours les mêmes. Selon Noels et al., le contact et l'identification avec la communauté de la langue cible n'est un facteur motivant et pertinent que dans des contextes pluriculturels. Plutôt, ce sont les voyages, les amitiés, le savoir et les motifs instrumentaux qui agissent comme principaux facteurs de motivation. L'incohérence des résultats avec ceux de Gardner et Lambert conduit au développement d'un autre modèle qui propose, cette fois, une motivation intrinsèque, c'est-à-dire, une motivation qui a sa source dans le plaisir de l'activité et la satisfaction qui en ressort et qui se distingue de la motivation extrinsèque qui mène l'individu à agir pour obtenir quelque chose ou éviter une conséquence désagréable (Noels et al., 2000). Depuis ses premières recherches, Gardner (2010) a élaboré un modèle socioéducatif basé sur le construit suivant: un élève peut être motivé dans le cours de L2 sans être motivé à apprendre la langue. C'est la motivation intégrative en rapport avec un enseignement de qualité, une pédagogie efficace et un enseignant compétent dans la L2 qui influencent la motivation de l'apprenant

Selon Dörnyei (1997), si les apprenants circulent dans un espace où leur langue est la langue véhiculaire sociale et la langue cible n'est pas présente ou leur est invisible, ils sont plus aptes à être motivés par des facteurs instrumentaux qu'intrinsèques. Dans un tel contexte, les individus expliquent leur intérêt pour l'étude de la langue cible à partir de facteurs qui sont rattachés, en général, à leur attitude à l'endroit des langues et cultures étrangères plutôt qu'à leur attitude envers la communauté de la langue cible. Dörnyei remarque toutefois que les liens entre la motivation instrumentale, l'objectif de la réussite et le vouloir réussir se maintiennent et réitère ce que Gardner (1985) avait souligné au sujet de la relation entre les deux

motivations: la motivation instrumentale mène à une compétence fonctionnelle intermédiaire; cependant, celle-ci demeure insuffisante pour atteindre une compétence communicative aisée. La motivation intrinsèque doit ainsi s'ajouter aux facteurs instrumentaux qui inspirent l'apprenant à étudier une langue. Autrement dit, les deux motivations jouent un rôle dans l'apprentissage d'une langue et il faut éviter de penser que la motivation intrinsèque est supérieure à la motivation instrumentale (Crookes et Schmidt, 1991; Shedivy, 2003). Dans une méta-analyse de recherches conduites par Gardner pour déterminer le rapport entre la réussite en L2 et cinq variables tirés de son modèle socio-éducatif (ouverture vers la communauté de la langue cible [integrativeness], attitude face à la situation d'apprentissage, motivation, orientation intrinsèque et instrumentale) Margoret et Gardner (2003) ont conclu que chaque facteur a un effet positif sur le rendement des apprenants de L2, mais que c'est la motivation qui a la plus grande influence sur la réussite. Les auteurs affirment sans réserve qu'il existe une relation entre le niveau de succès en L2 et les éléments qui constituent une orientation intrinsèque, c'est-à-dire, la motivation, l'attitude et l'ouverture vers l'Autre. Néanmoins, les auteurs précisent que la motivation peut être elle-même influencée par les quatre autres facteurs. Quoique la plupart des études sur la motivation et les attitudes citées soient plutôt de type quantitatif et que notre recherche est de type qualitatif, plusieurs ont été menées dans des contextes scolaires et apportent des discussions et des conclusions qui fournissent des connaissances pertinentes à notre analyse des données discursives.

De la recension des écrits sur la motivation faite par Crookes et Schmidt (1991), nous avons puisé une définition du concept qui accomode le contexte éducatif de notre étude. Ces scientifiques ont repéré un peu moins d'une centaine de définitions, notamment du champ de la psychologie. La définition de Keller (dans Crookes et Schmidt, 1991) retient notre intérêt parce qu'elle adopte une perspective éducative et regroupe les mots-clés, *choix, but et effort*, qui constituent les aspects principaux de la motivation: «[m]otivation refers to the choices people make as to what experiences or goals they will approach or avoid, and the degree of effort they will exert in that respect» (p. 481). La définition de Tremblay et Gardner (1995) sied aussi à notre recherche, car elle reflète celle de Keller avec en ajout l'idée de satisfaction. Selon ces chercheurs, la motivation se définit comme «the extent to which the individual works or strives to learn

the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity» (p. 506). De son côté, Viau (2009) utilise le terme *dynamique motivationnelle* au lieu de motivation et propose cette définition pour décrire la motivation en milieu scolaire:

Un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre. (p. 12)

2.1.4. Qu'est-ce qui motive à apprendre une langue?

Depuis des décennies, la communauté scientifique continue d'élucider les facteurs qui motivent les apprenants à entreprendre et poursuivre l'étude d'une L2. Dans un ouvrage centré sur la motivation, Dörnyei (2005) discute des différences individuelles de personnalité, d'aptitude pour les langues et de motivation et argue, en s'appuyant sur les travaux de Gardner et sur ses propres recherches, que même les élèves moins doués pour les langues, en dépit de conditions peu propices à l'étude d'une L2, réussissent leur apprentissage. Il explique ce résultat du fait que la motivation des élèves surpasse leur aptitude linguistique, ce qui le mène à conclure qu'il se développe à l'intérieur de l'apprenant un système interne d'automotivation et d'autorégulation qui lui permet de réguler sa motivation et de résister aux influences négatives. Cette conclusion corrobore ce que Ushioda (dans Dörnyei, 2005) a constaté dans sa recherche sur l'automotivation et l'autorégulation, que l'apprenant développe une capacité pour se distancer des situations démotivantes et se concentrer sur une réflexion positive.

Dans toute situation d'apprentissage, que ce soit dans un contexte scolaire formel ou dans un contexte informel hors scolaire, lorsqu'il est question de motivation, il est inévitablement question d'attitude. Weiner (Graham, 2004) propose la théorie d'attribution causale qui soutient que l'apprenant attribue le succès à quatre facteurs: la chance, l'aptitude, l'effort et la difficulté de la tâche. Le chercheur souligne que l'utilisation de stratégies métacognitives est un facteur qui contribue au succès, ce que d'autres recherches ont confirmé (Crookes et Schmidt, 1991; Graham, 2004). En

s'outillant de stratégies métacognitives pour rencontrer les objectifs d'apprentissage, l'élève se trouve en meilleure posture pour évaluer ses résultats et modifier ses stratégies si celles-ci s'avèrent moins efficaces qu'anticipées. En se référant à son répertoire d'outils métacognitifs plutôt qu'à lui-même pour expliquer la source de son succès ou son insuccès, l'apprenant développe une attitude positive devant le succès et l'échec. Cette attitude positive est une des différences majeures entre l'élève qui relève les défis et celui qui les évite. Bandura (Graham, 2004), inspiré par les travaux de Weiner sur l'attribution, développe le construit d'auto-efficacité pour décrire le niveau de confiance que ressent l'élève devant l'ampleur d'un défi et sa croyance en sa capacité de rencontrer le défi, par exemple, poursuivre l'étude d'une L2 lorsque cet apprentissage n'est plus obligatoire. D'autres recherches autour de la notion de motivation et de «*sentiment d'efficacité personnelle*» (Viau, 2009, p. 35) confirment les résultats de Bandura (Tremblay et Gardner, 1995; Yang, 1999, dans Graham, 2004). Graham (2004) tire des conclusions similaires à partir des résultats d'une enquête attitudinale auprès d'élèves anglophones de 16 à 19 ans. Elle rapporte que les élèves qui obtiennent de bons résultats attribuent leur succès à l'effort, une aptitude pour les langues, et l'utilisation de stratégies d'apprentissage, tandis que ceux qui obtiennent de piètres résultats citent la difficulté des tâches et leur faible aptitude pour les langues. Et ce sont ces derniers qui sont les plus aptes à délaisser l'étude d'une L2. Dans sa recherche, Graham cite Simon (1980) qui avait conclu qu'il existe toujours une perception, autant chez les élèves américains que chez leurs pairs en Angleterre, «*that acquiring another language is a special 'gift' that some people have and that most people do not have*» (2004, p. 173). Toutefois, elle déclare ne pas être convaincue de la vérité de cette assertion et suggère aux enseignants d'en déterminer eux-mêmes la validité en modelant des stratégies cognitives pour rehausser les habiletés métacognitives des apprenants. Ceci faisant, il est ensuite possible de constater si l'utilisation de telles stratégies a un impact positif sur les résultats des apprenants. Dörnyei (2001) reconnaît également la valeur des stratégies métacognitives et souligne l'importance pour les enseignants de prendre le temps de modeler celles qui sauront faciliter l'apprentissage linguistique.

Néanmoins, il faut souligner que même lorsque les apprenants d'une L2 réussissent bien, ils sont nombreux à délaisser l'étude de la langue. Dans une recherche

conduite pour comprendre le phénomène de la décroissance du nombre d'élèves au secondaire inscrits dans les cours de langue afin d'anticiper les répercussions d'une décroissance soutenue de personnes bilingues sur l'industrie et le commerce écossais, McPake, Lyall, Johnstone et Low (1999) ont identifié plusieurs raisons qui mènent les apprenants qui réussissent bien leurs cours de langue à quitter le programme. Certains se disent insatisfaits du contenu du programme et de l'absence de contacts avec la culture et les locuteurs de la langue cible, d'autres soulignent le manque d'information par rapport aux bénéfices que les langues rapportent à l'individu ainsi que le manque d'encouragement des conseillers en orientation et des enseignants, et d'autres encore expriment une frustration face au progrès accompli qui se situe sous leurs attentes implicites, comme celle de pouvoir communiquer avec confiance avec des locuteurs de la langue cible.

Enfin, un dernier facteur de motivation, et non le moindre, pour maintenir l'intérêt des jeunes pour l'étude des langues est lié de près à la compétence et à l'attitude de l'enseignant de langue. D'après Lo Bianco (2009), un enseignement de qualité est la variable la plus importante dans un programme d'apprentissage linguistique. Participer à un programme de L2, c'est non seulement s'approprier une autre langue, c'est aussi s'approprier un mode d'apprentissage et des stratégies qui mènent à un apprentissage durable. Il est primordial que l'enseignant maîtrise la langue cible et la méthodologie des L2, puisque c'est souvent le premier contact de l'élève avec une langue étrangère qui conditionne son rapport avec l'acquisition de la langue cible et ses représentations autour de l'apprentissage des langues. Si l'expérience s'avère négative, l'apprenant risque de craindre et même d'éviter tout apprentissage linguistique dans le futur. Conséquemment, il revient aux institutions universitaires qui forment les futurs enseignants et aux écoles qui les engagent d'assurer la compétence de l'enseignement (Salvatore et McFarlane, 2009). Des études et des sondages récents conduits au Canada et en C.-B. permettent de constater que les enseignants s'estiment mal préparés pour les exigences de leur poste en FLS. En effet, selon un sondage national mené par l'Association canadienne des professeurs d'immersion, l'Association canadienne des professeurs de langues secondes et la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants (Lapkin, MacFarlane et Vandergrift, 2006), seulement 32% des enseignants du FLS possèdent les compétences pour enseigner la langue. Dans

une recherche menée en C.-B. auprès du personnel enseignant en FLS, Carr (2007b) indique que seulement 15% des 800 répondants disent avoir suivi un cours de méthodologie et 20% se déclarent capables de converser ou lire en français. Dans une autre étude, Sabatier (2011) rapporte que les étudiants-maîtres se spécialisant à l'enseignement du français de base s'interrogent «sur leur légitimité à parler, et à utiliser la langue face à des locuteurs de langue française première mais aussi sur leur légitimité à enseigner la langue» (p. 195). Pour certains, ce souci de légitimité résulte de représentations individuelles d'échec, du fait qu'en tant que diplômés du programme d'immersion, ils n'ont pas obtenu de place dans le module d'enseignement en immersion du programme de formation des maîtres. Sabatier note également que les étudiants-maîtres expriment le sentiment d'être moins valorisés que leurs collègues dans le programme d'immersion française, à cause des représentations sociales qui hiérarchisent les programmes de FLS et placent celui d'immersion devant celui du français de base. En effet, d'après Lo Bianco (2009) encore, l'enseignant de L2 se voit souvent obligé de défendre le programme de langue contre les critiques et de le valoriser aux yeux de la communauté scolaire.

Graham (2004) et Tse (2000) reconnaissent, eux aussi, le rôle dominant de l'enseignant de L2 dans la construction des attitudes des élèves à l'endroit des langues. Les deux chercheuses indiquent que les élèves qui réussissent bien se montrent mieux disposés à poursuivre l'étude d'une L2 que ceux qui ont de pauvres résultats. Tse (2000) précise que les élèves attribuent leur succès au soutien apporté par l'enseignant et aux occasions d'interactions avec les locuteurs de la langue cible et leur échec aux méthodologies utilisées, à l'insuffisance des interactions avec l'enseignant et au manque d'effort personnel. Les chercheurs soulignent l'importance de rehausser l'estime de soi et la motivation des apprenants. Dans cette optique, Graham (2004) interpelle les enseignants à assumer un rôle d'agent motivateur afin de convaincre les apprenants que l'échec n'est pas dû à un manque d'aptitudes intellectuelles. Pour terminer, mentionnons Williams et Burden (1999) qui constatent également le rôle central de l'enseignant dans la perception qu'ont les apprenants de ce que représente le succès ou l'échec.

2.1.5. *Qu'est-ce qui motive à choisir une langue plutôt qu'une autre?*

Comprendre les motivations qui portent les élèves à choisir une langue plutôt qu'une autre est important pour la planification des programmes de langues dans l'ensemble du système éducatif et pour les enseignants qui enseignent des langues qui perdent en popularité. Dans le contexte de la C.-B., étant donné que l'étude d'une L2 n'est obligatoire que pour quatre ans et que le français n'est qu'une des langues offertes parmi d'autres, il devient important de comprendre ce qui motive les élèves à poursuivre jusqu'à la fin du secondaire l'apprentissage d'une langue et en particulier le français. Dans une recherche à grande échelle conduite en Hongrie, Dörnyei et Csizér (2002) concluent que le statut de la langue cible a une influence sur la motivation des apprenants. Devant un choix de cinq langues internationales dont l'anglais, les sujets de l'étude ont choisi cette dernière en plus grand nombre. En effet, entre 1993 et 1999, les chercheurs ont constaté un déclin significatif du nombre d'élèves qui choisissaient d'étudier le français, le russe, l'allemand ou l'italien, ceux-ci optant plutôt pour l'étude de l'anglais, langue qu'ils reconnaissent comme la lingua franca du monde. Les auteurs indiquent que la perception de l'anglais comme la langue la plus utile à l'échelle mondiale, en particulier dans les secteurs économiques et scientifiques, menace l'enseignement des autres langues internationales. Ils vont jusqu'à suggérer que le statut de l'anglais peut être un motif qui mène les élèves anglophones américains et britanniques à croire qu'apprendre d'autres langues n'est pas essentiel. Être locuteur monolingue de la langue internationale la plus prestigieuse pourrait aussi expliquer les piètres résultats qu'obtiennent de nombreux apprenants anglophones dans les cours de langues.

Dans une étude américaine située dans un contexte où l'apprentissage d'une L2 n'est pas obligatoire, Stewart-Strobelt et Chen (2003) rapportent que la majorité des répondants sont en faveur d'apprendre une autre langue et que la motivation principale pour le choix de langue vient d'un intérêt pour la langue cible et sa culture. Un sondage à grande échelle de l'APEC (2002) montre aussi que l'intérêt pour la langue est le facteur motivateur central, suivi de très près des avantages qu'offre le bilinguisme sur le marché du travail. L'étude menée dans un contexte canadien indique que la perception qu'ont les élèves de l'aisance avec laquelle la langue s'apprend est un autre facteur

influant le choix de langue à étudier. Pour les informants d'une étude empirique conduite en France et en Allemagne, le choix de la langue à étudier a été déterminé par l'utilité de la langue à la profession anticipée et le désir d'établir des contacts avec les gens des pays qu'on a l'intention de visiter (Candelier et Hermann-Brennecke, 1993). À part ces résultats qui font voir une motivation guidée par les contacts culturels et la carrière, d'autres études concluent que c'est plutôt une motivation conduite par les exigences académiques pour accéder à des institutions post-secondaires (Mantle-Bromley, 1995) ou tout simplement par les exigences d'obtention du diplôme secondaire (Netten et Germain, 2009). Peu importe les raisons qui portent une personne à décider ou non d'apprendre une autre langue, la motivation apparaît avec régularité comme un facteur prédominant. La citation en fin de l'étude de Stewart-Strobelt et Chen (2003) mérite que nous la reproduisons pour rappeler l'importance de donner pleine considération à ce qui motive les élèves à choisir un cours de L2, surtout lorsque cet apprentissage est facultatif:

The words of Albert Marckwardt (1948) from more than half a century ago continue to ring true. As long as foreign languages remain electives in the American school system, "any discussion of the specific objectives of the foreign language curriculum must take into account the impulses which lead students to elect these subjects, and that the content of the courses and the techniques of the classroom must be planned in accordance with the motives which are responsible for these studies". (Stewart-Strobelt et Chen, p. 170)

2.1.6. *Les courants théoriques autour de l'acquisition d'une langue*

Les approches méthodologiques et les pratiques didactiques qui en découlent sont des facteurs qui ont un impact sur la motivation des élèves impliqués dans un apprentissage linguistique. Les approches et les pratiques pédagogiques sont basées sur des théories en didactique des langues qui sont considérées par la communauté scientifique comme étant les plus aptes à mener à la réussite scolaire. Nous allons présenter deux courants théoriques qui dominent le champ de l'acquisition des langues et qui font de ce domaine un terrain de débat autour de deux perspectives: un premier courant qui se concentre sur l'acquisition de la langue comme processus cognitif et un second qui s'articule autour de l'acquisition de la langue comme phénomène social,

situé en contexte (Collentine et Freed, 2004; Firth et Wagner, 2007; Larsen-Freeman, 2007). Le positionnement des scientifiques par rapport à l'apprentissage de la langue, soit qu'ils le perçoivent comme un acte individuel cognitif ou un acte social et contextuel (Larsen-Freeman, 2007) a contribué à la diversité des paradigmes dans le champ de l'acquisition des langues. Les chercheurs qui s'appuient sur une perspective cognitive de l'apprentissage des langues considèrent la langue comme un système fixe et situent l'individu dans le rôle de locuteur-apprenant qui cherche à développer une compétence grammaticale au même degré que celle du locuteur natif (Kern et Liddicoat, 2008). L'apprenant détermine ce qu'il veut apprendre et poursuit son apprentissage, indépendamment des facteurs externes (Collentine et Freed, 2004). Ceux qui travaillent dans une perspective théorique socioculturelle conçoivent la L2 comme «une ressource sémiotique dynamique» (Kern et Liddicoat, 2008, p. 30) que l'individu en tant que locuteur-acteur s'approprie pour utiliser dans le monde social. Les tâches et les contextes d'apprentissage, les multiples identités et les actions de l'apprenant, qui agit parfois seul ou en collaboration, influencent l'acquisition et l'utilisation de la L2 (Swain et Deters, 2007).

Cette multiplicité de paradigmes est une évidence de la complexité de l'apprentissage des langues et pour réconcilier les deux positions théoriques jugées souvent inflexibles par certains scientifiques, Larsen-Freeman (2007) propose une solution inspirée par la théorie de la complexité du chaos:

From an ecological perspective, the world is not composed of static forms, stable objectified entities. Instead, change and adaptation are continuous in the world and the phenomena that comprise it, and any perceived stability emerges from the dynamics of the system. (p. 782)

From a chaos/complexity theory point of view, what endures is not a rule-based competence, but a structured network of dynamic language-using patterns, stored in memory (Ellis & Larsen-Freeman, 2006; Larsen-Freeman, 2007b) with specific information about instances of use retained in the representation. (p. 784)

Malgré le fait que pour certains chercheurs les deux courants se trouvent en opposition, il y a un intérêt chez d'autres fidèles à l'un ou l'autre des courants de miser plutôt sur les bénéfices d'un «pluralisme théorique» (Larsen-Freeman, 2007, p. 773, traduit par la chercheuse). Kramsch (2000), par exemple, souligne la contribution

d'autres champs scientifiques sur le domaine de l'apprentissage des langues, faisant remarquer les bénéfices des savoirs provenant de la psychologie sociale, la sociologie, et les sciences de l'éducation. Selon la chercheuse, les contacts interdisciplinaires ont élargi le périmètre de la discipline de l'apprentissage des langues et maintenant, on note «an increase in the perceived scope of the field of SLA, from a phenomenon that is purely internal to the learner, to an interaction between the learner and an educational context, to the individual and societal aspects of multilingualism» (p. 314). Elle remarque que la dimension interdisciplinaire qui caractérise le champ de l'apprentissage des langues encourage le va-et-vient entre les théories qui expliquent le processus de l'apprentissage et proposent des modèles d'intervention et les pratiques didactiques qui les mettent à l'essai pour en confirmer l'efficacité. Elle souligne, par exemple, les liens qui unissent la théorie du constructivisme au domaine de l'apprentissage des langues. L'école de pensée constructiviste repose sur l'idée que la réalité sociale de chaque acteur est construite différemment en relation à ses expériences personnelles (Firth et Wagner, 2007; Reagan, 1999) et est influencée par l'éducation et les médias de masse, les deux forces majeures de la socialisation (Bailey et Gayle, 2003), auxquelles, dorénavant, nous considérons qu'il faut ajouter les réseaux sociaux qui se développent à une vitesse phénoménale. Selon Bailey et Gayle (2003), les idées de ces institutions (traditionnelles et contemporaines) sont reproduites dans les pratiques quotidiennes et agissent sur les représentations de l'individu. Ainsi, l'apprentissage d'une langue ne demeure pas un processus individuel qui s'opère à l'intérieur d'un contexte stable et réglé. Au contraire, c'est un processus social (Lave et Wenger, 1991, dans Swain et Deters, 2007), une activité de communication située dans un contexte à la fois physique, affectif (Porquier et Py, 2004) ainsi qu'intersubjectif du fait qu'il s'agit d'interlocuteurs (Larsen-Freeman, 2007). L'apprenant est un acteur social qui utilise sa compétence dans la langue cible dans un contexte social authentique ou artificiellement créé et d'autres fois dans l'environnement scolaire. Les notions aussi variées que celles de cognition, de participation, de compétence, d'usage de la langue, d'efficacité de programmes y trouvent leur place au côté de motivation, attitude et apprenant. Les concepts et les théories qui guident notre recherche et auxquels nous adhérons reconnaissent l'apprenant comme un individu avec ses multiples identités, agissant à l'intérieur d'un groupe. Ces théories privilégient une approche qualitative et une perspective émique (Firth et Wagner, 2007; Swain et Deters, 2007; Tse, 2000). On note

un intérêt particulier pour le contexte physique et affectif (Swain et Deters, 2007) et les travaux de Vygotsky portant sur la relation entre la cognition et le milieu social continuent d'inspirer et de servir de point d'ancrage (Firth et Wagner, 2007; Swain et Deters, 2007). Dans le cadre de cette étude, nous envisageons l'apprentissage d'une L2 comme une activité complexe, à la fois cognitive et sociale ayant au centre l'apprenant, un acteur à multi dimensions, ce qui influe sur la manière dont il s'approprié une autre langue.

2.2. Définir la notion de bilinguisme

Cette section entend définir le terme *bilinguisme* et ensuite situer le bilinguisme canadien dans le contexte de la mondialisation pour saisir la complexité de la relation bilinguisme canadien et mondialisation. Référons-nous d'abord à cet extrait de Mackey (cité dans Fishman, 1968) dans lequel il fait un bref historique du développement du concept jusqu'à la fin des années 1960, illustrant bien la difficulté d'arrêter une définition satisfaisant la diversité des perspectives théoriques du bilinguisme:

It was long regarded as the equal mastery of two languages; and this is the definition still found in many glossaries of linguistics, e.g., "Qualité d'un sujet ou d'une population qui se sert couramment de deux langues, sans aptitude marquée pour l'une plutôt que pour l'autre. Bloomfield considered bilingualism as the "native-like control of two languages". This was broadened by Haugen to the ability to produce "complete meaningful utterances in the other language". And it has now been suggested that the concept be further extended to include simply "passive-knowledge" of the written language or any "contact with possible mode in a second language and the ability to use these in the environment of the native language". ... We shall therefore consider bilingualism as the alternative use of two or more languages by the same individual. (p. 555)

La nature polysémique du concept apparaît clairement dans cet extrait et continue de stimuler les travaux de chercheurs impliqués dans l'étude du phénomène. Weinrich (1964) donne une définition qui ne tient pas compte du degré de maîtrise des langues en contact. D'après lui, le bilinguisme est «the practice of alternately using two languages» (p. 1). Quant à Grosjean (1995), il décrit les bilingues comme:

les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre), ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues. (p. 14)

Son discours s'oriente aussi vers la notion de la personne biculturelle qui

n'est ni la somme des deux cultures en question, ni le réceptacle des deux cultures distinctes, mais une entité qui combine et synthétise les aspects et les traits de ces deux cultures, et ceci de façon originale et personnelle. (p. 37)

L'individu biculturel, selon Grosjean (1995) encore, se caractérise par sa capacité d'adaptation à l'environnement des deux cultures, par une participation au moins partielle dans les deux cultures et une capacité de développer une «nouvelle identité de synthèse» (p. 33). Quant à Lüdi et Py (2003), ceux-ci précisent que:

Être bilingue signifie, entre autres, être capable de passer d'une langue à l'autre dans de nombreuses situations si cela est possible ou nécessaire, même avec une compétence considérablement asymétrique. C'est dire que le bilingue doit interpréter chaque situation de communication en vue de déterminer laquelle – ou lesquelles – des variétés qu'il maîtrise est – ou sont – appropriée(s). C'est le choix de langue. (p. 131)

Cette définition fonctionnelle du bilinguisme est celle que privilégient Cavalli et al. (2003). «Être bilingue, c'est utiliser deux langues avec une certaine régularité, celle-ci pouvant d'ailleurs prendre des formes très variables» (p. 21). Toutes ces définitions montrent une vision flexible d'un bilinguisme qui met de côté la notion d'équilibre qui s'insère dans une perspective théorique dont le point de référence restait jusqu'alors le monolinguisme (Romaine, 1995, p. 19). Romaine, faisant référence aux travaux de Fishman, remarque que peu d'individus développent un bilinguisme équilibré et cette réalité fournit une protection pour les langues utilisées dans une société. «Any society which produced functionally balanced individuals who used both languages equally well in all contexts would soon cease to be bilingual because no society needs two languages for the same set of functions (Romaine, 1995, p. 19). En fin de compte, dit-elle, le bilinguisme n'est pas un phénomène unitaire. Il est influencé, entre autres, par

des facteurs sociaux et il est important de ne pas s'accrocher à une perspective théorique ancrée dans le monolinguisme (Romaine, 1995, p. 320).

2.2.1. Représentations du bilinguisme canadien

Le caractère polysémique du bilinguisme apparaît dans les représentations du bilinguisme des Canadiens. Pour certains, le bilinguisme est une valeur historique transmise à travers les siècles et est imbu de significations politiques et sociales. Pour d'autres Canadiens, c'est une valeur identitaire transmise par le milieu familial et qui fait partie de ce que Bourdieu (2001) définit comme l'*habitus* de l'individu, l'ensemble des dispositions acquises dans les contextes sociaux tels la famille, l'école et les réseaux. Expliqué autrement par Dortier (2012, Ouverture, ¶ 15), «l'*habitus*, c'est d'abord le produit d'un apprentissage devenu inconscient qui se traduit ensuite par une aptitude apparemment naturelle à évoluer librement dans un milieu». Les nouveaux arrivants perçoivent le bilinguisme comme source de capital, car, indiquent-ils, posséder une des langues officielles transforme leur monolinguisme ou bilinguisme individuel en bilinguisme social monnayable (Dagenais, 2003; Mady et Turnbull, 2010), une clé pour intégrer l'une des deux communautés linguistiques officielles et une bouée de sauvetage pour accéder à des opportunités d'emploi. Évidemment, comme Dubois, Leblanc et Beaudin (2006) et Heller (2008) l'ont constaté dans leur recherche, concevoir le bilinguisme canadien comme capital dépend de l'usage qu'en fait le bilingue.

2.2.2. Représentations de l'anglais

Tel qu'explicité au chapitre précédent, le gouvernement fédéral a jugé essentiel d'entériner l'anglais et le français dans les documents constitutionnels en partie pour assurer l'épanouissement du français dans les espaces hors Québec à majorité anglophone. Le phénomène de la dominance linguistique de l'anglais trouve sa place dans cette étude à la lumière des résultats de recherches (Brown, 1995; Phillipson, 2003; Reagan, 2009) qui concluent que l'idée de dominance linguistique est ancrée dans la perception d'anglophones unilingues de pays majoritairement anglophones vis-à-vis de l'acquisition d'autres langues. Comme exemple, les travaux de Phillipson (2003) et Reagan (2009) qui confirment que de nombreux élèves britanniques et américains

délaissent les cours de L2 parce qu'ils n'y voient aucun bénéfice et sont convaincus que la suprématie de l'anglais perdurera. Dans une autre recherche, Brown (1995) indique qu'en dépit de l'évolution de la société américaine vers une communauté mondiale, celle-ci hésite toujours à s'engager dans l'apprentissage de langues vivantes, étant donné la popularité et la présence de l'anglais dans le monde. Selon le chercheur, convaincre la population américaine de la valeur de connaître une seconde langue et culture demeure un défi et de nombreux établissements éducatifs débattent toujours la question. Reagan (2009), encore, conclut qu'un fort pourcentage d'élèves au secondaire et dans les collèges s'inscrit dans les cours de langue dans le seul souci de rencontrer les exigences du diplôme anticipé. Il résume ainsi l'attitude de nombreux monolingues anglais:

The dominance of English in the worlds of politics, commerce, pop culture, and scholarship has meant that monolingual English speakers are increasingly secure and complacent in their monolingualism, and an ability to function in a foreign language for native speakers of English is less and less seen as the mark, let alone as the necessary condition, for being an educated person. (p. 87)

Ce positionnement par rapport à l'anglais inquiète Byrnes (2007) qui y voit des répercussions sur la place des L2 dans un cursus scolaire : «The undisputed ideological, cultural, and practical power of English has not allowed sufficient space for arguments assuring a public presence of other languages in the educational system» (p. 680). À l'inverse de cette position ancrée dans le monolinguisme anglophone, il se trouve des étudiants qui reconnaissent les bénéfices de l'apprentissage linguistique. Dans un sondage à grande échelle pour vérifier l'hypothèse de la nécessité d'une langue autre que l'anglais dans le milieu des affaires, Grosse (2004) rapporte que 82% des répondants, tous détenteurs d'une maîtrise en administration d'une institution américaine, estiment que les quatre semestres d'étude obligatoire d'une langue et culture seconde a été bénéfique à leur carrière. Tout de même, personne ne peut nier que l'influence et l'étendue de la langue anglaise est immense lorsqu'on considère que

seulement 6% de la population mondiale a l'anglais comme première langue et que 75% de la population ne parle pas anglais (CILT, 2006)¹².

Phillipson (dans Reagan, 2009) se dit convaincu des pouvoirs économiques et sociaux que détient une langue dominante et, voulant faire voir le potentiel du positionnement actuel de la langue anglaise sur le monde, se sert de l'expression «impérialisme linguistique» qu'il situe à l'intérieur d'un impérialisme beaucoup plus vaste:

Linguistic imperialism permeates all the types of imperialism, for two reasons. The first has to do with form (language as a medium for transmitting ideas), the second with content. As regards the first, language is the primary medium of communication for links in all fields—indeed language is a precondition for most forms of contact. ... Secondly, linguistic imperialism is a primary component of cultural imperialism ... is also central to social imperialism, which relates to the transmission of the norms and behaviors of a model social structure. (p. 76)

Les chercheurs sont nombreux à déclarer que l'anglais domine, impose et profite de son pouvoir pour accroître le nombre de ses locuteurs à travers le monde (Laponce, 2006; Phillipson, 2008; Reagan, 2009; Romaine, 1995). Comme exemple, Romaine (1995) présente la situation des immigrants aux Etats-Unis et en Australie qui, interpellés par la position de l'anglais, perdent leur première langue très souvent en l'espace d'une génération. La seule langue qui réussit encore à résister à l'idéologie monolingue américaine est l'espagnol, du fait que l'immigration des Mexicains¹³ aux Etats-Unis demeure forte et constante. Dans le classement des langues mondiales, Laponce (2001) se sert de la métaphore des poupées russes pour assigner à l'anglais le titre de «la reine internationale qui englobe de petites reines nationales qui, à leur tour, englobent des Babels de moindre importance» (p. 485).

Chez les non-anglophones, l'impérialisme de l'anglais fait l'objet de réactions diverses: soit que le phénomène est perçu comme une menace contre laquelle il faut

¹² Statistiques tirées du site: www.cilt.org.uk/home/valuing%20languages.aspx, le 9 juillet 2011.

¹³ En 2005, il y avait plus de quarante millions de citoyens d'origine espagnole aux Etats-Unis et plus de 50% de ceux-ci viennent du Mexique. Étude de Bodvarssen, Ö. B. & Van Den Berg, H.F. (2009). *Hispanic Immigration to the United States*. Disponible en ligne. <http://digitalcommons.unl.edu/econfacpub/45>

lutter; soit que c'est un appel aux locuteurs de la langue dominée d'agir pour protéger leur héritage; soit que le statut de l'anglais encourage ces locuteurs non anglophones à apprendre la langue. Reagan est convaincu de la menace de l'anglais, affirmant que «the domination and near-hegemony of English in international communication is unmatched in the history of our species, and presents serious threats to both cultural and linguistic diversity» (2005, p. 3). Par conséquent, pour assurer sa survie, la langue minoritaire qui côtoie la langue dominante doit avoir un soutien institutionnel, un statut et une concentration démographique (Romaine, 1995, p. 39). Selon Laponce (2001, 2006), pour contrecarrer cette position de domination, les langues moins dominantes ont avantage à identifier les rôles sociaux qu'elles peuvent assumer et trouver «des terrains d'utilisation réservés» (p. 490). Il partage la perspective de Romaine, reconnaissant, qu'à long terme, c'est une concentration territoriale qui réussira le mieux à sécuriser une langue qui partage un espace avec un idiome beaucoup plus puissant. Reagan (2005), de son côté, évoque le besoin d'être sensible au statut des langues moins dominantes et de se méfier de toute initiative qui promeut la transformation d'une langue minoritaire en objet de marchandisation. Une déclaration qui nous intéresse particulièrement, du fait que le discours institutionnel s'aligne fréquemment avec la notion du français comme langue de bénéfices économiques pour son locuteur.

Selon Laponce (2006), la puissance de l'anglais tient plutôt de facteurs économiques et politiques que numériques (nombre de locuteurs) et linguistiques (grammaire) et ce pouvoir se maintiendra. Cette réalité fait que le locuteur anglophone qui ne parle que la lingua franca du monde ne sent aucun besoin de parler une seconde langue. Pour sa part, Phillipson (2003) anticipe que l'unilinguisme deviendra un désavantage économique pour l'anglophone qui circule dans un univers où de plus en plus d'individus possèdent un capital plurilingue.

2.2.2.1. Représentations multidimensionnelles d'une langue

Les propos de Phillipson (2003) à l'endroit des désavantages de l'unilinguisme dans un monde plurilingue confirment la force de la théorie du capital linguistique. Expliquée en termes simples, l'acquisition d'autres langues accroît le capital symbolique de l'individu. Le capital symbolique est constitué du capital linguistique de l'individu, de son capital culturel qui reflète son éducation et sa culture, et de son capital économique

qui fait référence à son statut socio-économique (Bourdieu, 2001). Bourdieu (1977) fait observer toutefois que, même si sur le plan linguistique toutes les langues s'équivalent, sur le plan social, les langues qu'un individu parle déterminent la valeur de son capital linguistique. Car, les valeurs d'une langue se déterminent par les usages sociaux et économiques qu'en font les locuteurs. Ainsi, l'usage d'une langue dominante par les locuteurs d'une communauté, en particulier les détenteurs du pouvoir économique et politique, impose cette langue comme langue riche en autorité. Pour bien saisir comment la valeur d'une langue en tant que capital est déterminée par la valeur que lui assigne la société dominante, Bourdieu (1977) distingue entre compétence et capital linguistique et ce faisant, fait voir la nécessité d'avoir accès à un marché pour effectuer des transactions langagières et rentabiliser son capital. Voici comment il l'explique:

La compétence linguistique ... ne fonctionne comme capital linguistique qu'en relation avec un certain marché: à preuve, les effets de dévaluation linguistique globaux qui peuvent s'opérer brutalement (à la suite d'une révolution politique) ou insensiblement (du fait d'une lente transformation des rapports de force matériels et symboliques avec par exemple la dévaluation progressive du français par rapport à l'anglais sur le marché international)... on ne peut sauver la compétence qu'à condition de sauver le marché, c'est-à-dire l'ensemble des conditions sociales de production et de reproduction des producteurs et consommateurs. (p. 22)

Gumperz s'inspire des travaux de Bourdieu et de Hymes (Heller et Boutet, 2006) pour proposer la notion d'un «capital communicatif» (1989, p. 9) qui se greffe au capital social et symbolique de l'individu et contribue à rehausser sa position et acquérir du pouvoir, dépendant évidemment de la valeur que la société dominante attribue à ce capital linguistique. Auparavant, l'ethnologue Hymes, dont les travaux avaient élargi les connaissances autour des compétences linguistiques, avait introduit la notion de la langue comme compétence communicative (dans Heller et Boutet, 2006) et Gumperz (1989) y fait référence dans ses écrits en suggérant que, selon le statut social d'une personne, le capital communicatif peut devenir un enjeu majeur dans sa vie sociale et professionnelle:

Le rôle joué par notre compétence communicative s'est donc profondément transformé. L'aptitude à diriger ou à s'adapter à diverses situations de communication est devenue essentielle; de même, la capacité à nouer des relations avec les individus que l'on ne connaît pas devient crucial pour l'acquisition d'un pouvoir quelconque, personnel ou

social. ... Il s'ensuit que le capital communicatif fait partie intégrante du capital symbolique et social de l'individu, cette forme de capital étant dans notre société, tout aussi essentiel que l'était autrefois la possession de biens matériels. (pp. 10-11)

Dans leurs travaux en sciences de l'économie des langues, Dubois, LeBlanc et Beaudin (2006) examinent la notion de la langue comme «capital humain» (p. 17), accordant au terme un sens qui se rapproche de la notion de compétence communicative de Gumperz. Ils font référence aux travaux d'économistes portant sur les avantages du (bi)multilinguisme individuel et sur la rentabilité pour l'entreprise d'avoir des employés plurilingues. Malgré le fait que les résultats des études examinées ne font pas l'unanimité, Dubois et al. concluent que les chercheurs s'entendent pour dire que:

la compétence en deux langues, dans un environnement bilingue comme le Canada, peut s'avérer bénéfique, notamment en ce qui concerne l'accès (hiérarchique et horizontal) au marché de l'emploi (Patrimoine Canadien, 1999) d'une part et la rémunération d'autre part (Vaillancourt, 1996). (pp. 17-18)

Dubois et al. (2006) se servent de la métaphore de courtiers pour imaginer le rôle potentiel des bilingues anglais-français au Canada. Ces derniers agiraient comme intermédiaires entre les collègues de travail et entre le public et l'organisation, éliminant ainsi la nécessité d'une main d'œuvre bilingue généralisée. Cette métaphore a été élaborée par Pittaway (2004), lui-même inspiré par Norton (1995) qui, elle-même s'inspire de Bourdieu (1977) pour suggérer d'utiliser le terme «d'investissement», vu que l'apprenant s'investit dans l'étude de la langue cible et que l'intensité de cet investissement dépend du contexte social et des relations de pouvoir qu'il vit. Pittaway (2004) perçoit les apprenants de langue comme des investisseurs qui s'attendent à retirer des bénéfices de leurs efforts: pour certains, apprendre une langue, c'est se faire accepter dans leurs communautés de pratique, tel le courtier pour qui apprendre la langue technique des marchés, c'est interagir profitablement avec ses homologues; pour d'autres, apprendre une langue, c'est se construire une réserve de ressources linguistiques qui fera profiter leur capital symbolique. Il cite Norton pour clarifier la relation entre le capital symbolique et l'investissement:

If learners invest in a second language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic and material resources,

which will in turn increase the value of their cultural capital. Learners expect or hope to have a good return from that investment - a return that will give them access to hitherto unattainable resources. (Pittaway, 2004, p. 204)

Ainsi, étant donné que l'économie se mondialise et que les entreprises prennent de plus en plus conscience des bénéfices d'avoir des employés plurilingues, ceux-ci peuvent jouer les courtiers avec leurs compétences langagières. Dubois et al. (2006) le résumant comme suit: «Ainsi, l'avènement de la nouvelle économie, axée sur les services, l'information, la communication et les produits symboliques, entraîne dans certains milieux plurilingues la reconfiguration des valeurs attribuées aux ressources linguistiques» (p. 18).

Même si l'étude de Dubois et al. porte sur l'identité de la minorité francophone des provinces de l'Atlantique, la dimension marchande du français s'avère intéressante pour notre travail. Déterminer si les participants à notre étude se représentent le bilinguisme comme un avoir à posséder dans la société canadienne et dans une société du savoir peut mener à constater si ces représentations constituent un facteur de motivation pour persévérer dans l'étude du français. Heller (2002; 2008) aussi s'intéresse à la langue comme bien économique, focalisant sur la notion de valeur ajoutée, en d'autres mots, sur l'avantage économique qu'un individu peut obtenir de ses compétences langagières dans une autre langue. Mentionnons aussi les travaux de Carr (2007) et Dagenais (2003) qui font voir que, pour certains parents et élèves, l'apprentissage du français tire sa valeur des opportunités économiques qui en résulteront plutôt que du symbolisme d'unité nationale.

Dans ses travaux traitant de la mondialisation de l'économie et des espaces linguistiques, Sales (2008) fait constater les liens entre l'économie, les politiques de langues et le système éducatif. Il soutient que la politique linguistique d'un État est liée au dynamisme de son système d'éducation et que la langue véhiculaire et les autres langues enseignées dans le cadre scolaire impactent fortement l'économie d'un territoire. Donc, il importe que l'élaboration d'une politique de langue tienne compte des stratégies de développement économique qui opèrent dans un contexte de mondialisation (p. 88).

Sales (2008) emprunte à la réflexion de Bourdieu sur le capital pour définir ce que représente le capital d'une entreprise et situer les langues à l'intérieur de ce capital. Le capital d'une entreprise, écrit-il, est constitué non seulement de capitaux financiers, mais aussi «des flux du savoir et d'information incorporés dans la technologie, les modes de production, de commercialisation et de gestion, les structures organisationnelles et communicationnelles» (p. 88). C'est pourquoi les entreprises doivent éviter de se restreindre à l'usage d'une seule langue; elles doivent, au contraire, se rendre compte que, dans le processus de la mondialisation, il est nécessaire dans le milieu du travail d'être ouvert à la présence de langues autres que la langue véhiculaire. Avoir une main d'œuvre constituée de locuteurs de plusieurs langues donne accès à des manières de penser, des schèmes de valeurs culturelles et morales, des connaissances théoriques et techniques multiples qui bénéficient à l'organisation (Sales). Sales conclut que le Canada est en retard en tant que pays dans le dossier des L2 et il est temps que les provinces s'y impliquent sans plus tarder.

Néanmoins, selon Christofides et Swidinsky (2010), il faut faire preuve de prudence dans la promotion du français comme capital économique. À l'aide de données statistiques, ces chercheurs constatent, qu'effectivement, la connaissance et l'utilisation de l'autre langue officielle contribuent à des salaires plus élevés, mais cet effet est significatif seulement au Québec et négligeable au Canada anglais. Ils insistent toutefois que cette conclusion ne nie aucunement les bénéfices du bilinguisme officiel, citant, au contraire, une participation accrue dans le marché du travail, un accès à un éventail plus large d'emplois, une promotion plus rapide et une plus grande mobilité. Il sera intéressant de constater si cette perception d'un français monnayable est présente dans les discours des adolescents et des institutions et dans le cas contraire, si cette représentation économique a le potentiel de s'infiltrer «dans l'indispensable cadre de vie collective et sociale, source de modes de fonctionnement, habitudes de pensée et prises de position inscrites dans les cadres institutionnels existants» (Bonardi et Roussiau, 1999, p. 10). En d'autres mots, faut-il penser à minimiser la dimension de la langue française comme code linguistique et symbole politique pour promouvoir davantage la dimension économique et identitaire? Finalement, ce que les recherches axées sur la notion de capital illustrent, c'est qu'une langue est un capital pour qui la possède et sa valeur est déterminée par la classe sociale qui domine les espaces qui régissent les

interactions de l'individu, par l'usage et l'exploitation que l'individu fait de la langue et par le statut accordé à cet idiome à l'échelle mondiale.

2.3. Discours comme objet et outil de recherche

Étant donné la place qu'occupe le discours dans la thèse, il y a lieu de discuter certaines dimensions des types de discours qui constituent les deux sources de données: le discours ordinaire des entretiens et le discours institutionnel de la collection documentaire. Nous allons expliciter les concepts de *discours*, *contexte* et *idéologie*; mais auparavant, nous allons faire la distinction entre le discours en tant que pratique discursive, objet pour accéder aux représentations sociales, et le discours en tant que texte linguistique et objet pour accéder au savoir d'une discipline.

Le discours est l'objet d'intérêt de plusieurs champs d'étude, entre autres, la linguistique et la sociolinguistique, et même si ces disciplines se partagent un espace commun, celui de l'étude des pratiques discursives et linguistiques (Johnstone, 2008; Boutet et Maingueneau, 2005), la notion de discours est loin de faire l'unanimité parmi les différents réseaux de chercheurs (Boutet et Maingueneau, 2005). Aux tenants d'un discours situé dans un cadre strictement linguistique, d'autres chercheurs préconisent le décloisonnement des disciplines et des traditions d'analyse de discours. Boutet et Maingueneau (2005) ainsi soutiennent «qu'une bonne théorie de la textualité ne peut pas ignorer sa dimension cognitive ou son inscription dans des activités sociales» (p. 32). Adam (2005) reconnaît à la fois «une séparation et une complémentarité des tâches et des objets de la linguistique textuelle et de l'analyse de discours», catégorisant «la linguistique textuelle de sous-domaine du champ plus vaste de l'analyse des pratiques discursives» (p. 19). Il admet que ce positionnement représente pour lui un virage de perspective théorique et méthodologique important. Dans ses écrits antérieurs, l'analyse de discours et la linguistique textuelle constituaient deux champs de recherche autonomes. Depuis, il s'est produit une évolution dans sa réflexion sur la linguistique textuelle et son association avec le discours qui a mené au «renoncement à la décontextualisation et à la dissociation entre *texte* et *discours*» (p. 3).

Gee (2011b) corrobore le positionnement d'Adam, insistant qu'une méthode d'analyse du discours qui s'arrête à la description des données pour s'émerveiller devant l'intrication de la langue est un exercice admirable qui, toutefois, ne remplit pas la fonction de l'analyse de discours. L'auteur (2011b) insiste sur le lien entre le texte linguistique (grammatical) et le texte social, préconisant une approche méthodologique qui examine la structure de la langue du discours et en même temps cherche à saisir le sens social, culturel et politique. Il recommande que le chercheur élargisse son questionnement, pour aller au-delà du «qu'est-ce que le locuteur dit» et inclure le «qu'est-ce que le locuteur veut faire avec son discours» (p. 45, traduction de la chercheure). Valoriser la notion d'analyse critique d'un texte permet aux scientifiques de s'exprimer sur un sujet social ou politique préoccupant et d'intervenir au moyen de recommandations. Selon Gee encore, l'analyse de discours remplit deux fonctions principales: produire des éléments de preuve pour enrichir le domaine de l'analyse de discours et ajouter à la compréhension des questions mondiales pour mieux gérer nos interventions en tant que citoyens du monde. Il explique que l'analyse de discours permet de:

a) illuminate and gain us evidence for our theory of the domain, a theory that helps to explain how and why language works the way it does when it is put into action; and b) contribute, in terms of understanding and intervention, to important issues and problems in some area that interests and motivates us as global citizens. (2011b, p. 12)

L'analyse de discours devient pour Gee (2011b) tout simplement «the study of language-in-use» (p. 8). Par conséquent, il est impossible de séparer la théorie de la méthode de l'analyse du discours de l'étude d'un objet. Gee se prononce avec vigueur sur ce postulat:

First of all, any method goes with a theory. Method and theory cannot be separated, despite the fact that methods are often taught as if they could stand alone. Any method of research is a way to investigate some particular domain. In this case, the domain is language-in-use. (p. 11b)

Enfin, pour Johnstone (2008), l'analyse de discours n'est pas une méthode, mais plutôt «a systematic, rigorous way of suggesting answers to research questions posed in and across disciplines» (p. xii). C'est une approche heuristique qui s'inspire de multiples

théories qui permettent de décomposer systématiquement un discours et de l'examiner sous différentes perspectives. L'utilisation de l'analyse de discours mène à des descriptions d'un état, d'une situation et souvent le but ultime est d'arriver à une critique sociale et même à une intervention (p.30).

2.3.1. Définir la notion de discours

Boutet et Maingueneau (2005) envisagent le discours tout simplement comme une façon de dire et de faire. Maingueneau (2005), encore, soutient que le discours n'est pas «un objet immédiatement donné, et de surcroît l'objet d'une discipline» (p. 66) ; plutôt, il devient un objet du savoir au moment où il est examiné sous la lentille théorique de disciplines. Pour Adam (2005), le discours se constitue de «micro-actes de discours» (p. 78), chaque acte possédant une valeur illocutoire de nature assertive, directive, engageante, déclarative ou expressive et accompli dans un contexte qui permet au locuteur de dire, de faire et d'être. Gee (2011b) étoffe la définition d'Adam et écrit que les discours sont «ways of combining and integrating language, actions, interactions, ways of thinking, acting, interacting, valuing, feeling, and using various symbols, too, and objects to enact a particular sort of socially recognizable identity» (p. 201). Le tout premier discours que l'Être humain acquiert à l'intérieur de son unité sociale primaire «a primary discourse» (2011b, p.179) devient une esquisse de son identité qu'il élargit au fil des contacts dans les lieux de socialisation fréquentés, entre autres, l'école où il acquiert plusieurs «secondary discourses» (2011b, p.179) et où il développe une multiplicité de genres et de styles de discours. C'est pourquoi Gee (2011) utilise un «D» majuscule pour le Discours qui se réfère à l'intégration de la langue, des actions, des interactions, des croyances, etc., pour faire reconnaître une identité sociale et un «d» minuscule pour le discours qui se réfère au texte oral ou écrit, dans le sens d'une suite de mots. (Nous ne ferons pas cette distinction dans la thèse).

2.3.2. Mettre en relation discours et contexte

Tout discours se situe dans un contexte social car «language has meaning only in and through social practices» (Gee, 2011b, p. 12). À l'inverse de Cambra Giné qui traite le concept de «contexte» de flou et vague, Gee (2005) lui accorde une définition

précise, définissant le mot comme l'ensemble des facteurs qui accompagnent le discours, parmi d'autres, l'environnement physique et les interlocuteurs avec leur identité sociale et culturelle. Souhaitant, lui aussi, mettre fin à l'ambiguïté du terme, Adam (2005) propose la définition de Kleiber, pour qui le contexte signifie aussi bien «les éléments qui complètent ou qui assurent l'interprétation globale d'un énoncé» que «les sites d'où proviennent, soit directement, soit indirectement, c'est-à-dire par inférence, ces éléments» (1994, p. 14, cité dans Adam, p. 26). Adam estime que pour arriver à une compréhension aussi profonde que possible de l'idéologie sociale qui transparait dans un discours, il faut tenir compte du contexte sociohistorique et sociopolitique dans lequel le texte a été produit. Maingueneau (2005) explique bien cette relation entre le texte et le contexte lorsqu'il dit que «penser les lieux indépendamment des paroles qu'ils autorisent, ou penser les paroles indépendamment des lieux dont elles font partie prenante, ce serait rester en deçà des exigences qui fondent l'analyse du discours» (p. 66). Comme l'affirme Fairclough (2005), tout chercheur qui s'engage dans une analyse interdiscursive se doit d'incorporer des éléments du contexte, «to show the relationship between concrete occasional events and more durable social practices, to show innovation and change in texts» (p. 79). Gee (2011b) fait remarquer qu'il y a une autre dimension à la notion de contexte qu'il faut considérer et qu'il nomme la dimension réflexive. Il l'explique comme étant le pouvoir du locuteur ou du rédacteur, à l'aide des mots choisis et des phrases énoncées, d'agir dans un contexte et à la fois créer un contexte de manière telle qu'il réussit à obtenir le comportement qu'il recherche chez l'auditeur ou le lecteur:

Language has a rather magical property. When we speak, we build and design what we have to say to fit the context in which we are communicating. But, at the same time, how we speak- what we say and how we say it- helps create the very context. It seems, then, that we fit our language to a context that our language, in turn, helps to create in the first place. (p. 84)

2.3.2.1. Le discours dans le contexte de la salle de classe

Parmi les définitions de contexte présentées dans les travaux en sociolinguistique, nous soulignons l'usage fréquent des termes *micro-contexte* et *macro-contexte* (Cambra Giné, 2003; Moore, 2006; Porquier et Py, 2004). Dans le domaine de l'apprentissage des langues, Moore (2006) les définit de cette manière:

[Les] macro-contextes ... prennent en compte les options curriculaires de l'enseignement des langues, les orientations pédagogiques, les rapports entre les langues et les cultures dans la société élargie et dans la classe, et les micro-contextes [sont] liés directement aux modes de transmission et aux activités de classe, et aux dynamiques d'apprentissage qu'ils mettent en place. (p. 205)

La chercheuse fait référence aux travaux de Porquier et Py (2004) pour expliquer que, selon l'objet de recherche, le sens donné au macro-contexte peut s'ouvrir pour inclure les politiques linguistiques et éducatives, tandis que le sens donné au micro-contexte peut se limiter à l'environnement local où se situe l'objet. Puisque un de nos objectifs est de mettre en lien les représentations de jeunes et les idéologies d'institutions politiques, deux sources de données qui diffèrent tant au niveau des caractéristiques et positionnement social des émetteurs que des expériences de ceux-ci avec l'objet donné, les macro et micro contextes s'imposent comme élément majeur à considérer. Donc, pour notre travail, nous adoptons la définition suivante de contexte: une situation à dimension micro ou macro où un discours est émis avec ses paramètres de lieu et de temps, et par des interlocuteurs avec leurs identités, leurs relations et leurs comportements.

Dans le champ de la sociolinguistique, la langue est définie comme une pratique culturelle et c'est à l'intérieur de la culture que l'apprentissage de la langue s'effectue: «Cultural awareness must be viewed as enabling language proficiency and as being the outcome of language reflection and proficiency» (Kramsch, 1993, p. 8). Dans le contexte d'une classe de L2 animée par des tensions psychologiques, culturelles, morales et linguistiques, Kramsch (1993) reconnaît que le défi est de déterminer comment enseigner une L2 afin de permettre «text and context to interact» (p.13). Tannen (dans Kramsch, 1993, p. 42) donne sa voix à l'intention de Kramsch, rappelant qu'il faut tenir compte des expériences contextuelles qu'apporte chaque individu à la situation d'apprentissage:

People approach the world not as naive, blank-slate receptacles who take in stimuli as they exist in some independent and objective way, but rather as experienced and sophisticated veterans of perception who have stored their prior experiences as 'an organized mass', and who see events and objects in the world in relation to each other and in relation to their prior experience. This prior experience ... then takes the form of expectations

about the world, and in the vast majority of cases, the world, being a systematic place, confirms these expectations. (pp. 42-43)

2.3.3. *Discours comme lieu de mise en mémoire d'idéologies*

2.3.3.1. Le discours comme mémoire de la société

Une dimension importante du discours institutionnel n'apparaît pas toujours dans le discours ordinaire: l'idée que le discours est aussi une mémoire discursive. Du fait que le discours institutionnel est préservé sous une forme écrite ou médiatique, il devient un objet de mémoire sociale, le discours d'hier faisant partie du contexte de celui d'aujourd'hui et de demain. Un discours présente des savoirs partiels et disponibles au moment de la rédaction; toutefois, en faisant appel à la mémoire discursive, le discours peut faire référence à des énoncés qui se trouvent ailleurs dans le texte, dans un texte antérieur, ou encore dans des antécédents discursifs de locuteurs autres. Adam (2005) emprunte à Berrendonner une définition élargie de mémoire discursive, se référant à celle-ci comme «l'ensemble des savoirs consciemment partagés par les interlocuteurs» (p. 27). Cette notion de mémoire discursive a été abordée autrement par Pêcheux (1990) qui, lui, parle de «préconstruits» (p. 32) concept qu'il définit comme «cette trace, dans le discours même, de discours antérieurs qui fournissent comme la «matière première» (p. 32) de la formation discursive, à laquelle s'attache pour le sujet un effet d'évidence. Le discours devient alors une représentation d'une tranche de la vie sociale et la même tranche sera représentée différemment, selon le positionnement social de l'émetteur et également son style personnel et le type d'activité où se situe le discours. Fairclough (2006) en parle de cette manière:

Discourses include representations of how things are and have been, as well as imaginaries – representations of how things might or could or should be. ... In terms of the concept of social practice, they imagine possible social practices and networks of social practices. (p. 79)

Lorsqu'un discours est en création, des processus s'activent qui font que l'acteur social s'approprie des éléments externes pour les insérer dans le discours en préparation. C'est ce que Fairclough (2005) considère une pratique de colonisation. Autrement dit, un discours externe peut «imposer» son idéologie, son style, son genre à un nouveau texte discursif interne, ou conduire à une pratique de recontextualisation où

l'acteur insère un élément extirpé de discours externes et lui fait subir une transformation. Fairclough (2005) le résume ainsi: «social agents draw upon social structures (including languages) and practices (including orders of discourse) in producing texts, but actively work these «resources», create (potentially novel) texts out of them, rather than simply instantiating them» (p. 78). C'est un processus similaire à celui qui se produit dans un groupe social où les individus élaborent et partagent des savoirs qui ne sont pas tous homogènes, étant donné que les objets sociaux qu'ils abordent génèrent une multiplicité d'expériences (Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002).

2.3.3.2. Le caractère polysémique du concept d'idéologie

Tout discours est constitué de croyances individuelles ou d'idéologies collectives ou une combinaison des deux. Étant donné le caractère polysémique du concept *idéologie* et la connotation négative qui se dissimule à l'intérieur de chaque sens (Reboul, 1980), nous avons choisi de présenter quelques interprétations du terme qui ont guidé notre travail sur le discours. Depuis sa conceptualisation par le philosophe de Tracy, en 1796, le terme idéologie est empreint d'ambivalence (Bailey et Gayle, 2003; Gaffié et Marchand, 2001; Ricoeur, 1997; Silverstein, 1998). Pour Bailey et Gayle (2003), l'idéologie est un ensemble de croyances au service d'une collectivité pour légitimer, justifier, contrôler ou influencer la perception et le comportement des gens. Châtelet (Reboul, 1980) la définit concisément, sans lui attribuer de pouvoir: «une vision du monde propre à une société, à une culture» (p. 21). Quant à Reboul (1980), il élabore une définition à partir de la fonction de l'idéologie, celle «de servir de code implicite à une société, un code qui lui permet d'exprimer ses expériences, de justifier ses actions et ses épreuves (comme la guerre), enfin de se donner un projet commun» (p. 20). D'après Ricoeur (1997), l'idéologie joue deux rôles, «celui tout à fait primitif d'intégration d'une communauté et celui de distorsion de la pensée par les intérêts» et «le point crucial ... [est] l'usage de l'autorité dans une communauté donnée» (p. 31). Selon Ricoeur (1997) encore, la place privilégiée pour diffuser une idéologie est le politique où les détenteurs de pouvoir ont l'autorité qui leur permet de légitimer une idéologie. Enfin, Gaffié et Marchand (2001) expliquent le mot idéologie en mettant en évidence ses liens avec les représentations sociales: «[l']idéologie est classiquement définie comme un

système d'idées, attitudes, croyances et représentations constituant un savoir organisé sur la société (p. 201).

2.3.3.3. Croyance individuelle et idéologie collective

Reboul distingue l'idéologie qui est toujours collective de la croyance qui peut être individuelle. Il soutient que «l'idéologie n'est pas la pensée d'un individu; elle est le fait que cette pensée se situe dans un «déjà pensé», qui la détermine à son insu» (1980, p. 23). Selon la tradition marxiste, l'idéologie est rattachée à la classe sociale dominante, laquelle transforme ses valeurs et réalités en vision du monde (Gaffié et Marchand, 2001). Pour Silverstein (1998), l'idéologie est une propriété à la fois de la société et de l'individu, du fait que ce dernier appartient à une société ou à un réseau social:

First off, ideology is an intensional characteristic, predicable of a society, or a group in a social formation abstracted from society; ideology is even predicable as a possession or characteristic of individuals as long as they are understood to be living within some defined population. (p. 125)

Silverstein (1998) considère que toute idéologie est une caractéristique d'un phénomène socioculturel et que l'individu partage ses idéologies comme il partage sa culture et sa langue. Ainsi, le chercheur peut retracer la source ou un aspect de l'idéologie d'une personne s'il connaît le cadre idéologique de la société dans laquelle interagit la personne ou des réseaux auxquels la personne adhère. D'autres chercheurs, comme Van Dijk et Wagner (Gaffié et Marchand, 2001), ne distinguent pas les idéologies des représentations sociales, même si ces dernières apparaissent moins ordonnées que les idéologies. Car, dit Van Dijk, les croyances de base d'un groupe sont ancrées dans les croyances de la société et c'est la société qui relie les croyances des divers groupes pour présenter un système idéologique commun. Puisque à l'intérieur du groupe, chaque membre active son répertoire d'idéologies pour exprimer sa position et partager ses croyances et que ce sont les groupes sociaux qui élaborent les idéologies à partir des idéologies groupales, il est possible, selon Wagner, d'affirmer que les idéologies et les représentations sont «similaires dans leurs fonction, structure, et surtout sociogénèse» (Gaffié et Marchand, 2001, p. 210).

Puisque nous cherchons à creuser dans les croyances des jeunes sur le bilinguisme pour les interpréter et déterminer le degré de congruence avec les idéologies institutionnelles, il importe de comprendre comment une idéologie s'imprègne en l'individu. Bailey et Gayle (2003) l'expliquent ainsi: l'individu intègre consciemment ou inconsciemment une idée ou un comportement et au travers du processus de socialisation, il apprend à se conformer aux normes de la société et des communautés auxquelles il appartient. Il lui incombe de se responsabiliser face à ses représentations en s'efforçant de les comprendre pour décider s'il les accepte, les modifie ou les rejette. Bailey et Gayle (2003) citent Marchak pour résumer ce processus d'acquisition: «[I]deologies are screens through which we perceive the world.... They are seldom taught explicitly and systematically. They are rather transmitted through example, conversations, and casual observation» (p. 27). Pour situer l'idéologie dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, citons Moore et Py (2007) qui définissent la notion comme «un ensemble de croyances entretenues sur la langue par les locuteurs eux-mêmes, qui sert à rationaliser ou justifier la façon dont celle-ci est perçue, sa valeur et ses emplois» (p. 274). Cette définition se détache de la dimension de collectivité, se focalisant plutôt sur l'idéologie comme propriété individuelle (Silverstein, 1998) et constituée de l'«imaginaire social» de l'individu (Moore et Py, 2007, p. 274). Cette façon de voir l'idéologie met à niveau les croyances de nos jeunes participants avec les idéologies des institutions.

Pour terminer ce regard sur l'idéologie, il nous reste à discuter brièvement du caractère péjoratif que certains lui attribuent et qui s'explique, selon Reboul (1980), par cinq traits. D'abord, l'idéologie est partisane du fait «qu'elle appartient à une communauté limitée» et qu'elle est «polémique à l'égard des autres» (p. 22). En second lieu, l'idéologie est une «pensée collective» (p. 22), sans auteur particulier, elle appartient à tous ceux qui y adhèrent. Reboul insiste que l'idéologie, par la connotation négative qui lui est souvent assignée, devient «dissimulatrice» (p. 23). Ce troisième trait, d'après le philosophe, permet à l'idéologie de «masquer les faits qui lui donnent tort, ou les bonnes raisons de ses adversaires» (p. 23), l'aidant ainsi à s'affirmer et se faire accepter. Les arguments raisonnés pour «réfuter les adversaires» constituent le quatrième trait attribué à l'idéologie, celui d'être une «pensée rationnelle» (p. 24). Et enfin, selon Reboul, l'idéologie est «au service du pouvoir» (p. 24), qu'il soit politique,

économique ou autre et cherche à «mobiliser le plus grand support possible pour un programme d'action» (Gaffié et Marchand, 2001, p. 201).

Somme toute, la notion de discours, dans toute sa complexité tant au niveau de sa définition, ses caractéristiques et ses fonctions, accommode bien le travail que nous souhaitons accomplir à partir des discours ordinaires des jeunes et des discours institutionnels des gouvernements et organisations. Il reste à examiner comment le leadership éducationnel construit et utilise le discours pour promouvoir leurs idéologies.

2.4. Le leadership de l'institution éducative

Les enjeux sociaux, politiques et économiques qui accompagnent le phénomène de la mondialisation obligent les concepteurs de la politique éducative d'un État à réfléchir aux questions touchant la pertinence et l'efficacité du cursus scolaire. Les questions à traiter concernent les savoirs à enseigner, les compétences à acquérir, les habiletés à développer dans une société du savoir qui opère dans un univers pluraliste. Il n'est pas surprenant que la thématique de la valeur économique du bilinguisme et du plurilinguisme individuel apparaisse dans le discours politique lorsqu'il est question du développement des compétences linguistiques des jeunes citoyens qui circulent dans la société canadienne pluraliste. Quel est le rôle de l'institution éducative dans la transmission des idéologies autour des langues et dans l'acquisition des compétences langagières et interculturelles pour préparer les jeunes à circuler dans un monde qui se transforme à une vitesse remarquable? Il s'agit alors de comprendre le rôle de l'École pour que les acteurs qui ont la responsabilité de sa gestion et de l'enseignement qui s'y fait puissent réussir le projet de société qui lui a été assigné.

2.4.1. L'École¹⁴ et son rôle d'agent social

L'École occupe un rôle prédominant dans la formation des futurs citoyens. Lieu d'une seconde socialisation, l'institution agit en complément à la socialisation qui s'effectue dans le noyau familial et propose aux jeunes des expériences fondées sur une vision étatique de ce qu'est le citoyen. La manière de penser le citoyen en formation mène à concevoir des cursus inspirés par les idéologies qui guident les conduites de la société et par les politiques de ministères de l'Éducation qui en déterminent les lignes directrices. Calvet (1987) distingue entre une politique linguistique qui est «l'ensemble de choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale» (p. 154-5) et une planification linguistique qui est l'ensemble des dispositions prises par le gouvernement pour organiser la manière de faire pour appliquer une politique (Calvet, 1987). Pour Haugen (Lo Bianco, 2010), une politique de langues regroupe l'ensemble des processus pour déterminer les normes d'usage d'une langue et les moyens pour propager ces usages dans une société. Quant à McGroarty (2002), les politiques de langues «are determined by a set of complicated interrelationships among historical traditions, the local and national governance structures affecting education, and the ever more international and diverse groups of students entering schools» (p. 18), une affirmation qui mire bien la situation canadienne. Enfin, pour Reeder, Hasebe-Ludt et Thomas (1997), une politique de langues doit refléter non seulement les aspirations et les préférences des parties intéressées (*stakeholders*), mais aussi les découvertes scientifiques dans le domaine de la didactique des langues et des langues dans les sociétés.

Dans la formation de «bons» citoyens, le rôle de l'école est capital comme nous le rappelle Laponce (2006) lorsqu'il cite Rousseau, philosophe du XVIII^e siècle: «donnez-moi l'école, et je vous donnerai une nation de bons citoyens, solidaires les uns des autres, fiers de leur spécificité, et respectueux de la chose publique» (p. 43). Pour assurer l'accomplissement de son mandat, l'École a accès à la langue, un instrument

¹⁴ L'École avec la majuscule réfère à son statut d'institution et non d'établissement. Balandier définit l'institution comme «un organisme relativement stable, soumis à des règles de fonctionnement et accomplissant des fonctions sociales spécifiques; plus largement encore, il se reporte à cette forme de l'organisation sociale qui lie des valeurs, des normes, des rôles, des modèles de relation et de conduite» (Douglas, 2004, p. 21).

multiforme et il revient à l'École de reconnaître le pouvoir de cet outil, de l'envisager comme:

capital social dont l'un des aspects le plus important est la solidarité. Ce dernier est un capital d'un type particulier, c'est un capital qui peut n'être monnayable qu'au sein d'un tout petit groupe ou au contraire avoir cours sur de très vastes ensembles (Laponce, 2006, p. 44).

L'École, à travers l'acte pédagogique, reproduit la culture dominante sous «l'illusion de l'indépendance et de la neutralité scolaires» (Bourdieu et Passeron, 1970, la quatrième de couverture de *La Reproduction*). Ce faisant, l'institution accepte de maintenir la structure des rapports de force. Croire que l'École est neutre est de fait une illusion dit Bourdieu (2001) qui indique que «dans le processus qui conduit à l'élaboration, la légitimation et l'imposition d'une langue officielle, le système scolaire remplit une fonction déterminante: fabriquer les similitudes d'où résulte la communauté de conscience qui est le ciment de la nation» (p. 75). La vision de l'École comme terrain de formation à la citoyenneté par la transmission d'idéologies fait aussi l'objet des écrits de Bailey et Gayle (2003) qui imaginent cette institution comme étant le début de l'intégration de l'individu à la société, l'espace où les conceptualisations idéologiques se forment et le lieu où se développent des comportements appropriés aux besoins d'une société capitaliste (p. 94). De surcroît, pour Bourdieu et Passeron (1970), «[l']École assure la rentabilité du capital culturel et en légitime la transmission en dissimulant qu'elle remplit cette fonction» (p. 253). Et, enfin, par les liens entre l'École et la langue, l'École maintient le statut de la langue nationale, instrument indispensable dans la reproduction du capital culturel:

L'avenir de la langue est commandé par l'avenir qui sera fait aux instruments de reproduction du capital linguistique ..., c'est-à-dire entre autres choses au système scolaire; le système d'enseignement n'est un enjeu si important que parce qu'il a le monopole de la reproduction de masse des producteurs et des consommateurs, donc de la reproduction du marché dont dépendent la valeur de la compétence linguistique, sa capacité de fonctionner comme capital linguistique. (Bourdieu, 1977, p. 22)

L'École fait la promotion des idéologies de l'État et opère dans le respect des politiques linguistiques conçues par les décideurs politiques. L'établissement scolaire

constitue le vecteur de socialisation de choix qui sert de canal à l'État pour transmettre ses valeurs autour des langues d'usage dans la société et autour de l'apprentissage des autres langues. Des valeurs, selon McGroarty (2002) qui sont constamment influencées par l'environnement politique, social et économique. Gilly (1989) discute de ce rapport de proximité entre société et système éducatif et reconnaît lui aussi que «le système scolaire se transforme sous la pression de besoins économiques et sociaux qui fixent les critères de sa rentabilité» (p. 388-389). Selon Sales (2008), cette proximité est inévitable et une politique linguistique doit aller au-delà du cadre scolaire pour tenir compte des besoins d'une économie du savoir en mutation qui signifie, pour les Canadiens, l'appropriation des deux langues officielles et d'autres langues. Ceci, dit-il, ne peut que bénéficier l'individu et la société:

La reconnaissance de la nécessité de la maîtrise de plusieurs langues dans les programmes d'enseignement et sa mise en œuvre sont un facteur de soutien à la communication internationale en même temps que le maintien de la diversité linguistique et culturelle au sens large. ... Le fait de parler à la fois le français, l'anglais et une autre langue est, à l'ère de la mondialisation, un avantage central pour les institutions et les personnes qui sont appelées à les représenter. (p. 83)

En tant qu'acteur majeur dans le processus de socialisation et témoin de l'évolution de la société canadienne vers une société pluraliste, l'École se transforme en un espace pluriculturel où l'identité des jeunes se forge en contact avec une diversité d'identités individuelles et collectives. La présence d'une multiplicité de cultures dans l'espace scolaire oblige le leadership éducatif, ces hommes et femmes qui détiennent les pouvoirs dans les institutions éducatives, à réfléchir à ce que représentent les communautés ethnoculturelles qui circulent dans les établissements et comment les intégrer dans l'école. Reconnaître la contribution potentielle que représentent les communautés allophones dans une école et inviter celles-ci à participer au dialogue scolaire sont des moyens, d'après Beynon, Larocque, Ilieva et Dagenais (2005), d'inclure la voix de ces collectivités dans le discours de la majorité, surtout lorsque le discours qui fait autorité autour des programmes d'anglais langue seconde promeut la diversité et l'intégration des cultures. Pour sa part, Hébert (1997) envisage l'apprentissage des langues comme un excellent moyen pour se familiariser avec la façon d'être, d'agir et de vivre de l'Autre, à cause de l'approche multidimensionnelle de

cet apprentissage qui inclut l'aspect communicatif et culturel, la linguistique et les stratégies d'apprentissage. À partir de recherches centrées sur la construction d'un nouvel ordre social dans lequel les langues sont valorisées, la chercheuse soutient qu'il est temps d'élaborer un modèle pédagogique axé sur la participation sociale de citoyens qui affichent leur identité individuelle et collective et partagent un sens commun d'appartenance, un respect des obligations et des responsabilités civiques et un respect des droits de l'Autre. Animée par un personnel enseignant diversifié dans sa pensée, ses gestes et sa langue, une telle pédagogie au sein d'une école contribuerait à la reconnaissance de l'égalité de toutes les cultures représentées par les membres de la communauté scolaire. Dans des études menées à Vancouver et à Toronto, Dagenais, Beynon, Toohey et Norton (2008) ont constaté l'influence du positionnement idéologique du leadership scolaire sur le comportement sociolinguistique du personnel enseignant:

Le travail conduit auprès d'enseignants de diverses origines linguistiques indique comment les employeurs scolaires expriment un pouvoir considérable dans leur discours sur les compétences en langue minoritaire valorisées sur le marché du travail, et influencent considérablement la manière dont les enseignants choisissent de caractériser leurs identités linguistiques au travail. (p. 302)

Ces études concluent que la diversité culturelle et idéelle des intervenants en milieu scolaire influe sur les représentations que construisent les élèves autour de la valeur d'une L2. L'École en tant qu'acteur social a une influence non seulement sur la façon dont les jeunes s'imaginent le monde, mais aussi sur la façon dont le personnel enseignant et administratif transmet les idéologies de l'institution et de la société. Nous accordons le dernier mot à Reagan (2005) qui reconnaît que les suppositions, les attitudes et les idéologies envers les langues qui circulent dans un espace altèrent de manière positive ou négative les expériences sociales de chacun. Il s'inquiète de la commodification des langues et évoque, en particulier, l'importance d'être sensible au statut des langues moins dominantes, de ne pas traiter les langues uniquement comme un objet à posséder et plutôt de penser à ceux qui parlent ces langues. C'est pourquoi, dit Reagan (2005), que le discours autour des langues doit mener les interlocuteurs à une conscientisation critique des langues (*critical language awareness*) .

Dans ce deuxième chapitre, nous avons parcouru les écrits qui nous paraissaient les plus utiles pour construire un cadre conceptuel qui nous accorderait une liberté de mouvement entre les différents paradigmes qui animent cette thèse. C'est dans le cadre des théories et des concepts explicités dans cette section que nous analyserons et interpréterons les représentations d'élèves anglophones autour du bilinguisme et du FLS et, dans un second temps, que nous examinerons le discours institutionnel pour en repérer les idéologies rattachées au bilinguisme. Notre intention est de mettre en lien le discours informel des jeunes et le discours formel des institutions autour de la thématique du bilinguisme et de l'étude du français afin d'élargir notre compréhension de la question qui guide cette thèse. Il est temps maintenant de décrire notre positionnement méthodologique et d'expliquer comment nous avons mené la recherche.

Chapitre 3.

Cadre méthodologique et posture de recherche

Ayant présenté aux chapitres précédents la problématique et la perspective théorique qui guident la thèse, il est temps maintenant d'expliquer notre posture de recherche et de décrire la méthodologie privilégiée. La recherche se situe autour de deux axes de questionnement qui ont émergé durant l'analyse des représentations des élèves autour du bilinguisme et du FLS. D'abord, nous avons choisi d'examiner la dimension sociolinguistique du bilinguisme laquelle, dans le contexte canadien, est constituée non seulement de deux communautés de langue officielle dans une société pluraliste, mais aussi d'un environnement politique imprégné de l'historicité des langues officielles et façonné par des actes législatifs relatifs aux langues officielles. Adopter un axe sociolinguistique nous a mené à recueillir les propos d'élèves anglophones autour du bilinguisme et de l'apprentissage des langues pour essayer de comprendre ce qui motive à abandonner le programme de français de base. Nous avons également dépouillé une seconde source de données, des discours institutionnels politiques et communautaires, d'abord pour approfondir l'aspect politique et historique de la question du bilinguisme, ensuite, pour mettre en lumière le positionnement des instances gouvernementales responsables de politiques linguistiques et les perspectives d'organismes impliqués dans l'enseignement des langues, et finalement, pour situer notre problématique dans le cadre du projet national de bilinguisation. Nous nous sommes penchée également sur la dimension didactique de l'apprentissage du français, car les propos étudiants portaient inévitablement sur les conditions d'apprentissage et d'enseignement de la langue. L'analyse des deux sources de données a fait émerger plusieurs points d'intersection et de tensions, par exemple et parmi d'autres, la pénurie anticipée de bilingues, le décrochage d'un fort nombre d'apprenants de français, les programmes d'étude de langue et leurs conditions d'enseignement et le leadership institutionnel.

Il était important que la méthodologie privilégiée facilite l'expression des différents points de vue des acteurs dans la phase de la collecte, accorde une souplesse dans les techniques d'interprétation et rende plus facile une analyse en profondeur, comme l'indique Sabourin (2003) dans ses écrits. Pour appréhender les perceptions du bilinguisme d'élèves vivant dans une société plurilingue¹⁵, nous avons choisi de faire émerger leurs représentations en utilisant une méthode d'enquête qui donne la parole à l'acteur et offre maintes occasions pour partager son vécu. Inclure le positionnement d'institutions politiques et communautaires impliquées dans le dossier du bilinguisme est apparu comme une mise en contexte nécessaire pour clarifier comment et pourquoi le problème de décrochage des cours de français est lié au projet social de bilinguisation. Nous avons aussi cherché à clarifier notre posture de chercheure, étant nous-même une actrice engagée dans l'enseignement du français. Somme toute, nous visions «l'articulation d'un point de vue du dedans avec un regard du dehors» (Pires, 1997, p. 34), la convergence d'une diversité de points de vue. Ces exigences nous apparaissaient capitales pour bien conduire cette étude et ont mené à opter pour une recherche qualitative.

3.1. Les dimensions de notre recherche qualitative

Notre objectif étant d'étudier les représentations du FLS à partir du point de vue de l'acteur, nous cherchions un instrument de collecte de données qui donnerait des occasions au participant de faire la narration de son expérience de vie et de partager le sens qu'il en donne. L'acteur étant celui qui peut le mieux révéler et expliquer sa conduite par rapport à l'apprentissage et l'usage d'une L2, son discours devait être aussi spontané que possible pour nous permettre de saisir ses perceptions et ses croyances autour de l'objet d'étude. Il fallait alors un instrument pour éviter, dans la mesure du possible, de teinter son discours du fait que nous étions aussi son enseignante. Dans notre rôle de chercheure, nous visions à pénétrer son système de valeurs pour accéder à son savoir commun, pour ensuite l'interpréter et l'expliquer (Kaufmann, 2008). Comme

¹⁵ Presque 50% de la population de la C.-B. déclare parler une langue autre que l'anglais à la maison.

nous le rappellent Kaufmann, encore, et Bailey et Gayle (2003), l'individu fait partie de structures sociales, à la fois produit d'une socialisation et producteur du social. Au fil de ses expériences, il élargit ses connaissances et élabore des récits et des descriptions à partir d'un bagage cognitif qui lui est propre.

En tant que praticienne et actrice de terrain, craignant que la réalité sociale des participants à notre recherche ne se laisse pas facilement appréhender, nous avons privilégié une méthode d'enquête qui offre un encadrement à l'intérieur duquel nous pourrions introduire des déclencheurs et nous retirer de manière à céder la place aux interactions que les participants vont eux-mêmes initier et discuter et un encadrement où des occasions pour élucider leurs croyances pourraient exister. Pour répondre à ces critères, l'entretien de groupe s'est révélé la méthode d'enquête à privilégier par sa nature même qui est constituée d'actes de paroles produits dans des situations interactives, initiées dans notre cas par les stimuli protocolaires préparés au préalable et que les participants se sont appropriés pour entamer la discussion.

Constitué de ces caractéristiques, l'entretien accomode bien une perspective constructiviste. Depuis nos premières années d'enseignement, nous privilégions cette perspective parce qu'elle situe les apprenants dans des contextes d'apprentissage qui les incitent à prendre une part active autant dans la construction individuelle de leur savoir que dans la construction d'un savoir en collaboration. La manière dont certains déclencheurs ont été formulés (exemple: ce que signifie être bilingue) a encouragé les participants, réunis dans un contexte interactif et familier, à partager leurs opinions, à en négocier le sens avec les pairs et à les soumettre à des modifications. L'utilisation de la technique de l'entretien a mené, de manière naturelle et sans intervention de notre part, sauf pour présenter les déclencheurs (Cavalli et al., 2003), à des échanges fructueux et a fourni des données riches qui s'adaptent bien à une analyse interprétative (que nous expliquons ci-après). Denzin et Lincoln (2005) s'accordent à dire que de telles données empiriques, du fait qu'elles abondent de connaissances communes, enrichissent une recherche qualitative: «Knowledge is always local, situated in a local culture, and embedded in organizational and interactional sites. Everyday stereotypes and ideologies, [...], are enacted in these sites» (p. 381). En résumé, adhérer à une perspective constructiviste, c'est viser «un monde expérientiel et négocié» (Larochelle,

2004, p. 159); c'est reconnaître que chaque individu, à travers ses expériences et sa maturité, construit différemment la réalité sociale (Gall, Gall et Borg, 2007). En optant pour l'entretien de groupe, nous avons pu situer les participants dans un contexte où nous espérons qu'ils se sentent plus à l'aise pour partager leur expérience de vie et leur savoir particulier relatif à l'objet de l'étude.

Du fait que notre recherche se situe dans l'optique que la réalité sociale se construit, que les savoirs que chaque individu utilise pour mieux saisir le phénomène en construction sont, eux aussi, le résultat de constructions antérieures, individuelles ou sociales, et que chacun essaie d'en saisir le sens pour lui-même, l'étude impose aussi d'adopter une perspective interprétative. Cette disposition se manifeste d'abord chez le participant qui essaie de comprendre l'autre à l'instant même des propos énoncés. Et ensuite, chez la chercheuse qui essaie, par une analyse approfondie des entretiens, de comprendre l'objet d'étude afin de dégager les résultats en fonction de ses réflexions et de sa subjectivité autant que des données elles-mêmes. Le travail d'interprétation nous situe également dans une perspective herméneutique, car l'herméneutique dans son sens élargi, signifie «l'art d'interpréter des textes et met, aujourd'hui, l'accent sur l'interprétation des langages, de la culture (par ses artefacts: textes, documents, monuments) et de l'histoire» (Crahay, 2006, p. 37). Enfin, la combinaison de données empiriques, de données secondaires et d'expérience professionnelle que nous apportons à la recherche pour traiter une problématique préoccupant autant le milieu de l'enseignement que celui du politique justifie le positionnement critique de l'étude. Voici comment Denzin et Lincoln (2005) décrivent le chercheur qui adopte une posture critique:

They (les chercheurs) seek strategies of empirical inquiry that will allow them to make connections between lived experience, social injustices, larger social and cultural structures, and the here and now. These connections will be forged out of the interpretations and empirical materials that are generated in any given inquiry. (p. 375)

Notre recherche adopte également une perspective interactive et cette interactivité que Savoie-Zajc (2004) définit comme la dynamique entre le chercheur et les participants est, selon l'auteur, une caractéristique essentielle de la recherche qualitative en éducation, à cause de la nature même de la recherche qui

permet de tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement. La nature même de l'éducation est tissée des relations interpersonnelles entre les acteurs du processus d'enseignement/apprentissage. L'éducateur est cette personne qui réussit à établir des liens significatifs et réciproques avec l'apprenant. (p.125)

Savoie-Zack estime que la relation essentielle pour donner sens à la réalité est celle qui s'établit «entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche» (p. 128). À l'étape de la collecte des données d'entretien, nous étions l'enseignante des douze répondants depuis un an pour la moitié du groupe et deux ans pour les autres. Vu la familiarité qui existait entre les jeunes et nous, il n'y a eu aucune hésitation de la part des participants à s'impliquer dans les conversations dès le début des entretiens. Les participants se sont appropriés les déclencheurs avec enthousiasme, interagissant de manière telle qu'il y a eu besoin de très peu d'interventions de notre part. Dans leur accoutumance à l'autogestion, habileté développée dans des scénarios communicatifs diversifiés, pratique courante dans notre enseignement, les élèves n'ont pas sollicité notre point de vue, cherchant plutôt appui, clarification et confirmation auprès de leurs camarades. Et enfin, vu l'intérêt pour le phénomène de déperdition du programme de français de base, il s'agit alors pour nous de rendre accessible les résultats et les connaissances produits par la recherche et de partager les recommandations avec les participants, le conseil scolaire qui a accordé la permission de mener la recherche ainsi qu'avec les institutions politiques et organismes associatifs concernés par cette problématique.

La recherche qualitative telle que nous venons de la décrire apporte aussi une souplesse dans la démarche de recherche. Aux données générées dans les entretiens et qui forment le noyau de la recherche, s'est ajouté un second corpus constitué d'une sélection réfléchie de discours institutionnels et organisationnels. Ces discours ont été produits par des locuteurs symboliques, c'est-à-dire, par des institutions et des organisations qui évidemment ne parlent pas, mais qui émettent une idéologie par l'intermédiaire d'un individu en position d'autorité qui en devient le locuteur symbolique par le fait qu'il représente officiellement l'institution (Douglas, 1999). Cette seconde source de données s'est avérée pertinente non seulement comme toile de fond pour comprendre les discours ordinaires des élèves participant à l'étude, mais aussi pour

mettre à jour les idéologies institutionnelles relatives à l'objet d'étude et aider à saisir les structures sociohistoriques et politiques qu'elles reproduisent.

En encadrant le bilinguisme dans une perspective politique et sociohistorique, nous empruntons une autre lentille pour constater si la valeur accordée au bilinguisme et au français dans le discours des jeunes est en lien avec l'idéologie sociopolitique et éducative que porte l'institution concernant son projet de société pour un Canada bilingue et multilingue. Stake (1995) affirme que «phenomena are intricately related through many coincidental actions and that understanding them requires looking at a wide sweep of contexts: temporal and spatial, historical, political, economic, cultural, social, and personal» (p. 42). Utiliser des données déductives (les documents) et des données inductives (les entretiens) diversifie les perspectives et assure une meilleure validité pour optimiser l'explication du phénomène à l'étude comme s'accordent à dire les chercheurs (Denzin et Lincoln, 2005, Gauthier, 2006, Karsenti et Savoie-Zack, 2004, Pires, 1997); mais pour nous, l'utilisation des discours institutionnels, en sus aux entretiens, a mené à examiner la problématique autour de l'enseignement du français de base, non seulement dans son contexte socioéducatif provincial mais également dans son contexte sociolinguistique national.

La mise en rapport du discours ordinaire des jeunes et du discours formel des institutions a permis aussi de constater les convergences thématiques et le degré d'écart entre le positionnement des jeunes et celui des institutions par rapport au français et à l'étude de la langue dans le milieu éducatif. Tandis que les enquêtés parlent de bénéfiques personnels, de monolinguisme anglophone, de programmes de FLS inefficaces et de conditions d'enseignement peu propices à la réussite, le discours institutionnel traite de dualité linguistique, de politiques de langue, de diversité culturelle. Comme le souligne Eisner (2005), utiliser des formes alternatives de données élargit le répertoire de questions autour de la problématique à l'étude:

can provide what might be called "productive ambiguity" ... that generates insight and invites attention to complexity. [Il indique également que] «alternative forms of data representation promise to increase the variety of questions that can be asked about the educational situations we study». (p.180)

En effet, la mise en relation des discours ordinaires et institutionnels a ajouté d'autres dimensions à notre problématique, par exemple, la dualité linguistique, les collectivités linguistiques, le leadership institutionnel. La mise en rapport des deux types de discours a fait voir l'importance de donner voix aux élèves pour ancrer le discours des décideurs dans la réalité des élèves et de diffuser dans les espaces où circulent les jeunes le discours des institutions pour mieux appréhender le bilinguisme officiel comme une des valeurs qui constituent l'identité canadienne.

3.1.1. Recherche qualitative et notion de représentation

Le caractère transdisciplinaire de la notion de représentation permet de l'utiliser avec nos deux corpus de données, l'entretien et le documentaire. Les croisements théoriques et méthodologiques des travaux dans les champs de la psychologie sociale et de la sociolinguistique pour mieux cerner les représentations (Billiez et Millet, 2005) produisent des outils conceptuels pour étudier les représentations individuelles, sociales, idéologiques et bien d'autres qui se dégagent des interactions langagières de l'entretien et du discours écrit. Une dimension saillante des approches théoriques autour des représentations est celle du groupe social et de ce qui nous rassemble et nous lie aux autres (Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002). En faisant le choix de l'entretien comme outil méthodologique pour observer la construction et l'évolution des représentations à l'intérieur des interactions langagières des adolescents, nous avons pu saisir les rapports entre les adolescents, le français et le bilinguisme et constater les aspects sociaux, psychologiques, linguistiques et didactiques qui influencent leur comportement face à l'apprentissage du français. Les multiples approches pour expliquer la notion de représentation ont servi aussi pour l'analyse documentaire à cause de la polyvalence du concept qui permet de chevaucher entre l'individu et le social, entre le cognitif et le social (Bonardi et Roussiau, 1999), et quoique Bonardi et Roussiau indiquent que la représentation est moins utilisée dans l'analyse documentaire, celle-ci offre une porte d'entrée pour saisir les idéologies et les actions des institutions politiques et communautaires. Ainsi, nous avons, d'une part, des jeunes qui partagent des représentations individuelles toujours sujettes à des mutations et qui négocient des représentations collectives du bilinguisme et du français dans le cadre du discours oral; et d'autre part, nous avons un discours institutionnel, immuable et statique

de par sa forme écrite, mais qui s'active entre les mains du chercheur qui œuvre à en faire émerger les idéologies à l'endroit du bilinguisme officiel et de l'acquisition du français.

3.1.2. *Une perspective qui se situe entre l'objectivité et la subjectivité*

Une autre dimension de notre posture de recherche en regard de cette recherche concerne le rapport entre l'objet d'étude, les acteurs et le chercheur. Martineau, Simard et Gauthier (2001) estiment qu'il est extrêmement difficile d'adhérer uniquement à une seule posture, soit-elle subjective ou objective, parce que ces deux paradigmes semblent «impuissants à expliquer et à comprendre réellement les actions sociales» (p. 10). Ils soutiennent que l'objectivisme oublie l'acteur pour donner toute la place au chercheur: c'est l'explication scientifique qui domine tandis que le subjectivisme oublie l'originalité du chercheur pour favoriser le discours de l'acteur sur lui-même et son vécu. Les chercheurs concluent que les deux positions nient «la contribution critique de la science» (p. 10). Pour surmonter ce dilemme paradigmatique, il faut, selon Martineau et al. encore, un paradigme critique qui réussit à faire ce que ni le subjectivisme, ni l'objectivisme isolément ne peuvent faire, c'est-à-dire faciliter le dialogue entre chercheur, acteur et données. C'est le positionnement que nous avons prôné de deux manières: premièrement, en mettant en lumière les dimensions historique et politique du bilinguisme repérées dans le discours institutionnel pour ensuite mettre celui-ci en rapport avec les données premières des entretiens. Et deuxièmement, en accordant une valeur, non seulement à notre discours en tant que chercheuse, mais aussi à notre discours en tant qu'éducatrice, un discours «appliqué» (Van der Maren, 1995, p. 45) d'acteur social. Ceci reflète ce que Martineau et al. (2001) estiment important pour produire un véritable discours: une perspective critique qui accorde «une valeur tant au discours des acteurs qu'à celui des chercheurs; ainsi le dialogue est possible» (p. 12).

Notre positionnement repose aussi sur une perspective sociohistorique parce que, comme Crahay (2006), nous reconnaissons que l'histoire constitue une partie intégrante des structures sociales. Du fait que l'acteur interprète le monde à partir des structures sociales dans lesquelles il opère, le chercheur doit tenir compte du contexte

historique dans lequel la problématique se joue. Par le fait que l'objet de l'étude, le bilinguisme, représente pour la société canadienne un produit de l'histoire et que les institutions fédérales ont l'obligation de sauvegarder cet objet, le facteur historique occupe une place importante dans la thèse. Pour les enquêtés, l'histoire du bilinguisme officiel et le rôle du politique pour assurer sa continuité demeure inconnue, ce que leurs propos ont fait constater. Quant à nous, au contraire, notre regard n'est jamais très loin du bilinguisme, en tant qu'objet sociopolitique et historique; en fait, il demeure toujours fixé sur l'objet, étant donné la présence du bilinguisme officiel dans notre quotidien social et professionnel. Nous pouvons avouer que le bilinguisme est une entité essentielle à notre identité.

3.2. La méthodologie

Le temps est venu de présenter de manière détaillée la démarche méthodologique que nous avons choisie qui permet de dégager une compréhension riche de l'objet d'étude. D'abord, nous établirons la cohérence entre le cadre méthodologique et notre posture de recherche. Ensuite, nous expliquerons le choix des modes d'investigation en commençant avec l'étude de cas et la méthode d'enquête pour recueillir les données ainsi que les aspects éthiques qui ont guidé nos actions sur le terrain. S'ensuivra la présentation des participants et une description du protocole d'entretien. Nous continuerons avec la présentation du second mode d'enquête, la recherche documentaire, et de la collection de documents que nous avons assemblée. Ceci sera suivi d'une explication des techniques utilisées pour le traitement des données. Nous poursuivrons avec une synthèse des critères de validité des résultats et le tout se clôturera en résumant notre position de chercheure.

3.2.1. *Souplesse et cohérence méthodologiques*

Construire une thèse qui inclut un second corpus constitué de discours écrits pour donner appui aux données principales issues d'entretiens a mené à l'utilisation d'une «méthodologie particulière qui se résume en trois axes fondamentaux: 1) l'interpréter; 2) l'argumenter; 3) le raconter» (Martineau et al., 2001, p. 4). Même si

Martineau et al. ne discutent de ces trois axes que dans le cadre d'une recherche théorique et spéculative, dans laquelle notre corpus documentaire s'insère bien, il nous apparaît que les données empiriques provenant des entretiens et que nous avons transformés en discours écrits par l'acte de transcription s'accommodent bien de deux de ces axes. L'axe de la narrativité invite l'acteur social, dans le cadre des déclencheurs, à raconter son histoire à partir de son point de vue et sa vision du monde. Des histoires qui sont des rappels de situations vécues, avec l'étendue des émotions et des réactions et que les jeunes partagent de leur propre gré pour aider à la compréhension. Comme le dit si bien Mishler (1986), «telling stories is a significant way for individuals to give meaning to and express their understandings of their experiences» (p. 75). Le second axe, celui de l'interprétation, permet de dépister toutes les dimensions de la réalité qui sont cachées dans le discours pour mieux le comprendre.

Du fait que la recherche qualitative n'impose pas de paradigme uniforme de collecte et d'analyse de données (la souplesse signalée plus haut), Denzin et Lincoln (2005) nous proposent de devenir «bricoleur» pour mener un travail d'enquête et d'interprétation qui sied à la posture épistémologique que nous avons adoptée. De son côté, Kaufmann (2008) nous encourage à nous transformer en «artisan intellectuel [qui ...] est tout à la fois: homme de terrain, méthodologue, théoricien, et refuse de se laisser dominer ni par le terrain, ni par la méthode, ni même par la théorie quand elle est dogmatique» (p. 15). Ainsi, cherchant à demeurer cohérente avec la nature de chacun des deux corpus, nous avons choisi une méthode d'analyse, l'analyse de contenu, qui tolère les variations que nous y avons apportées, et avons utilisé une méthode d'interprétation constituée d'éléments tirés d'approches méthodologiques diverses qui pouvaient enrichir l'interprétation. Somme toute, notre méthodologie reflète la même souplesse que notre posture de recherche.

3.2.2. *L'étude de cas comme outil d'investigation*

L'objectif de l'étude étant d'explorer comment des élèves dans une province anglophone se représentent le français, nous voulions un cadre méthodologique qui s'ouvrait à la participation active de l'acteur social au sein d'un petit groupe et qui nous permettrait d'analyser en profondeur les données sollicitées. Nous avons aussi

déterminé que le nombre de répondants serait restreint, mais qu'il serait constitué de groupes d'âge différent. L'étude de cas comme méthode d'enquête et l'entretien comme technique de collecte de données répondaient à ces critères.

Nous avons utilisé trois entretiens dont l'objectif est le même, celui d'appréhender les représentations autour du bilinguisme et du FLS. Chaque entretien est un cas qui se situe à l'intérieur d'une seule étude de «cas croisés ou de cas multiples» (Van der Maren, 1995, p. 238) ou encore, de ce que Stake (2010) désigne comme «[a] collective case study» (p. 445). Mener plusieurs entretiens de manière aussi identique que possible permet de présenter, selon Pires (1997), un portrait global de la question étudiée et contribue à une diversification qui est scientifiquement valable, lorsque chaque groupe est restreint et homogène d'individus. Ainsi, assurer une diversification scientifiquement acceptable a guidé notre processus de sélection des participants, comme il sera possible de le voir à la section de la description du protocole d'entretien. Gauthier (2006) recommande toutefois de se rappeler qu'un cas n'est pas nécessairement un échantillon représentatif de la société plus large et de s'en tenir à des généralisations lorsqu'on interprète les résultats.

L'étude de cas comme mode d'enquête a répondu à la souplesse que nous recherchions pour conduire cette recherche et nous a donné la liberté de faire appel à d'autres méthodes (Gauthier, 2006) pour approfondir l'objet d'étude. Comme il a été expliqué ailleurs, nous avons fait appel à un autre devis méthodologique, l'analyse documentaire, à cause du besoin qui s'est fait sentir lors de l'analyse des entretiens de mettre en lien les croyances des élèves avec les idéologies des acteurs institutionnels impliqués dans le dossier du bilinguisme et de l'apprentissage du français. Cet ajustement en cours de route a contribué à une meilleure compréhension de l'objet de l'enquête et en même temps à une plus grande rigueur au niveau de la scientificité du travail.

Enfin, une dernière raison pour le choix de l'étude de cas repose sur le fait que cette méthode reconnaît que les paradigmes de la subjectivité et de l'objectivité peuvent co-exister dans la démarche méthodologique, tout en opérant indépendamment l'un de l'autre dans les diverses phases méthodologiques. Cette dimension accorde la liberté au chercheur de se positionner où il veut sur le continuum subjectivité-objectivité, en

fonction des objectifs de recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Van der Maren, 1995). Tenant en considération la nature diversifiée de nos données, la participation des acteurs, notre rôle de chercheure, l'étude de cas multiples s'accommode bien de la perspective critique comme positionnement permettant, comme indiquent Martineau et al. (2001, p. 26), «un va-et-vient continu à l'intérieur des axes» d'interprétation, d'argumentation et de narrativité.

3.2.3. *L'entretien comme technique de saisie de données*

L'entretien semi-directif s'est avéré l'outil de choix pour notre cueillette de données principales à cause de sa fonction exploratoire, sa caractéristique sociale et notre expérience avec la gestion de cet outil. Le langage étant un indicateur privilégié de l'expérience humaine, l'entretien de groupe a rencontré l'objectif de faire émerger par l'entremise de discours francs et multi voix les représentations qui façonnent la vision du bilinguisme d'adolescents anglophones et qui agissent sur leurs pratiques. Cet outil a créé une dynamique dont ont profité les participants pour afficher au sein du groupe les représentations qu'ils conservent en eux. Cette constatation confirme l'assertion de Shedivy (2003) et de Duchesne et Haegel (2004) que, dans le cadre de l'entretien, il y a de meilleures chances pour que l'interaction entre les participants fasse lever le voile sur les représentations de chacun. Pourtois, Desmet et Lahaye (2006) soulignent également que les propos tirés de l'entretien jettent de la lumière sur la signification sociale que les locuteurs attribuent au monde qui les entoure du fait que les participants sont à l'aise de présenter leur vécu et que la remémoration de situations reliées au sujet discuté encourage les plus timides à s'exprimer (Duchesne et Haegel, 2004).

Outre cette dimension qui invite à l'interaction entre participants, l'entretien est un instrument privilégié dans la recherche qualitative parce qu'il place le chercheur dans le monde qu'il cherche à observer (Denzil et Lincoln, 2005; Gauthier, 2006). En effet, nous avons pu maintenir un rôle d'observatrice participante, fournissant les déclencheurs (se référer à l'Annexe A) pour éviter les déviations de la thématique. La manière ouverte et multiforme dont les déclencheurs ont été formulés a motivé les élèves à partager leur compréhension du bilinguisme et leurs expériences avec l'étude de la langue. Enfin, l'entretien de groupe nous a donné la possibilité d'être témoin de la

construction collective de concepts tels que *bilinguisme* et d'observer la négociation de sens pour expliciter des expressions notionnelles comme *parler couramment une langue*.

3.2.4. Le protocole de recherche

Nous allons maintenant décrire les étapes mises en place pour assurer l'efficacité de l'entretien et faire constater le degré de scientificité de l'outil. Nous étions déterminée à créer les meilleures conditions qui nous permettraient d'accéder aux représentations des élèves sur le bilinguisme afin de pouvoir mieux saisir ce qui portait certains à demeurer fidèles au programme de base et d'autres à l'abandonner. En premier lieu, nous résumerons les critères de sélection des participants et inclurons un profil de chacun. Ensuite, nous présenterons le guide d'entretien pour après expliquer la gestion des entretiens et nous terminerons en définissant l'étendue de notre rôle d'animatrice. Un bref commentaire au sujet de l'aspect technique mettra fin à cette sous-section décrivant l'entretien.

3.2.4.1. Critères de sélection des participants

Kaufmann (2008) reconnaît l'importance de bien choisir les participants car la richesse d'un matériau dépend de ce choix. Les critères pour définir la population de l'enquête ont été élaborés en fonction de l'objet de la recherche: saisir les représentations du bilinguisme et de l'apprentissage du FLS pour comprendre la déperdition du programme de français de base. Choisir des témoins adolescents plutôt que des témoins adultes a été une décision influencée par le fait que nous voulions saisir les perceptions d'élèves du secondaire, inscrits dans un programme de français de base. Il était important d'accorder une place prépondérante à leurs discours, car les élèves sont non seulement des observateurs des pratiques pédagogiques dans la classe de L2, mais aussi des acteurs participants, impliqués dans les activités d'apprentissage. Inviter les jeunes à s'exprimer sur le bilinguisme, c'était saisir l'occasion de percevoir à travers leurs propos ce qu'une L2 représente pour leur génération. Fielding (2009) évoque le potentiel et la validité de cette contribution dans ses écrits.

Certainly, the increasing sense that childhood has changed significantly, that young people are legitimate contributors to as well as subjects of the conversations of society, and that the improvement of schooling and other services targeted at the young depends in significant part on the capacity of those services to attend to what young people have to say has a wide-ranging currency. (p. 106)

Un autre facteur qui a influencé notre décision résulte de notre recension des écrits. Dans les recherches que nous avons consultées et qui ont utilisé l'entretien de groupe comme outil d'enquête, les adolescents étaient peu représentés. La tendance pour l'étude des représentations étudiantes de l'apprentissage d'une L2 se fixe davantage sur le questionnaire ou le sondage (APEC, 2002; Goldberg et Noels, 2006; Graham, 2004; Statistiques Canada, 2008; Stewart-Strobelt et Chen, 2003).

Quant au choix spécifique des douze élèves, nous avons été influencée par les écrits de Kaufmann (2008). Ce chercheur soutient que le temps dévoué avant l'entretien à bien connaître les histoires personnelles des répondants contribue à «la très grande diversité des réponses sur les points de détail les plus fins» (p. 17). Nous avons choisi des élèves que nous connaissions bien, intéressés à participer, et qui avaient un degré d'aisance à s'exprimer oralement. En fin de compte, les participants choisis se sont révélés des collaborateurs de premier plan.

3.2.4.2. Profil des participants

L'échantillon est composé de huit filles et quatre garçons de la 10^e, 11^e et 12^e année, âgés de 15 à 19 ans et tous inscrits au programme de français de base. En début d'entretien et hors enregistrement, chaque participant a complété une fiche de huit questions (se référer à l'Annexe C) se rapportant à son statut langagier: langue(s) parlée(s) à la maison et langue(s) parlée(s) uniquement par les parents, langue(s) étudiée(s) à l'école et le nombre d'années d'études de cette langue. À l'exception d'une élève dont la langue parlée à la maison est l'afrikaans, tous parlent l'anglais à la maison. Trois jeunes indiquent que leurs parents parlent l'afrikaans à la maison et deux des trois disent le comprendre seulement. Une élève parle le français à la maison; et une autre indique qu'un parent trilingue n'y parle toutefois que l'anglais. Connaître le nombre de participants qui parlent plus d'une langue, le nombre d'années consacrées à l'étude du français et la fréquence de contact avec une autre langue fournit des informations qui

peuvent mettre de la lumière sur les représentations émergentes des entretiens autour de la valeur et de l'importance du bilinguisme et du français dans leur réalité sociale. Dans le Tableau 4 qui suit, nous avons récapitulé les informations relatives aux langues parlées et étudiées.

Tableau 4. Profil des élèves participant aux entretiens

| Niveau scolaire | Élève | Fille (F) Garçon (G) | Langues parlées, comprises ou à l'étude | Années d'étude du français |
|-----------------|-------|-------------------------|--|-------------------------------|
| 10 ^e | C | G | anglais; afrikaans; français | 3 ans |
| 10 ^e | Sa | G | anglais; français | 6 ans |
| 10 ^e | G | F | anglais; français; espagnol | 7 ans |
| 10 ^e | J | G | anglais; français | 6 ans |
| 11 ^e | F | F | anglais; afrikaans; français | 7 ans |
| 11 ^e | S | G | anglais; français | 7 ans |
| 11 ^e | N | F | anglais; français | 7 ans |
| 11 ^e | L | F | anglais; français | 11 ans |
| 12 ^e | O | F | anglais; afrikaans; allemand | 8 ans |
| 12 ^e | CL | F | anglais; français | 11 ans |
| 11 ^e | M | F | anglais; français | 12 ans |
| 12 ^e | K | F | anglais; français | 8 ans |

Au moment des entretiens, les douze participants fréquentaient une école secondaire anglophone d'environ huit cents élèves dans une communauté aisée où la participation des parents est forte et l'éducation valorisée. Cette école accueille chaque année un peu plus de cinquante élèves internationaux qui y poursuivent des études dans le but spécifique de parfaire leur compétence en anglais. Leur présence fait que des langues autres que l'anglais sont parfois entendues et parlées dans les couloirs et à la cafétéria. À part le français, un cours d'espagnol débutant a été offert pour la première fois en 2009-2010 et l'attrait de cette langue a fait que le cours d'allemand qui était offert depuis de nombreuses années, a dû être éliminé à défaut d'inscriptions suffisantes. Ces informations peuvent s'avérer utiles pour essayer de mieux comprendre le degré d'intérêt pour les L2 dans un milieu majoritairement anglophone et qui offre peu de contact régulier avec des L2.

Parmi les participants, la majorité (8) a entrepris l'étude du français en 5^e année, l'année de départ privilégiée par la majorité des conseils scolaires. Parmi les enquêtés, deux étaient inscrits dans le programme d'immersion française au primaire et ont transféré au programme anglais pendant leur parcours scolaire. Une élève a commencé à étudier le français de base en 1^e année dans une autre province. Au moment des entretiens, une seule élève étudiait deux langues simultanément, l'allemand et le français. En résumé, le contact avec un programme de FLS s'échelonne de 3 à 12 ans.

Afin de préserver l'anonymat, chaque répondant est identifié par l'initiale de son prénom (ou les deux premières lettres du prénom si deux répondants partagent la même lettre). Chaque propos est présenté dans le texte comme l'exemple qui suit: S11-52 se rapporte au propos à la ligne 52 de S, un participant de la 11^e année. L'initiale P se réfère à nous, la chercheure.

3.2.5. *Le devoir déontologique*

Dans cette phase préparatoire à l'étape de la cueillette de données, le protocole d'éthique de l'université Simon Fraser a été respecté. Le conseil scolaire dans lequel nous travaillions a examiné la proposition de projet ainsi que la correspondance à l'intention des participants et de leurs parents et a accordé la permission pour mener les entrevues. Une lettre adressée aux parents, avec une demande de permission en pièce jointe, a expliqué l'objectif de la recherche, la nature de la participation des interviewés et le caractère confidentiel des données recueillies. Une permission a aussi été obtenue du directeur de l'institution scolaire fréquentée par les douze participants. Finalement, un formulaire de permission a été complété et signé par chacun des participants. Une copie de chaque document se trouve à l'Annexe B.

3.2.6. *Le guide d'entretien*

Nous savions que le bilinguisme, comme concept déclencheur initial pour mener à notre objet d'étude, ne faisait pas partie de la réalité quotidienne des participants, à l'exception de trois élèves. Il fallait, alors, s'assurer que le protocole d'entretien soit conçu de manière à capter l'intérêt des jeunes dès le premier déclencheur et à maintenir

cette attention pour que le concept du bilinguisme se construise. L'instrument que nous avons élaboré, inspiré par le protocole de Matthey (2003), a réussi sans aucune difficulté à faire constater aux participants la thématique de l'entretien et à faire comprendre que le partage de leur savoir ne se limitait pas aux seuls thèmes introduits par les déclencheurs. La grande richesse extraite du terrain a donné à voir au plan idéal, la complexité de la problématique et au plan méthodologique, l'efficacité du protocole.

Pour assurer que l'objet de la thèse demeure le point focal dans l'entretien et que la spontanéité y règne, un guide composé d'énoncés et de citations à commenter, d'illustrations à commenter, et de questions courtes, ouvertes et orientées vers des aspects du bilinguisme a été préparé (se référer à l'Annexe A). L'ensemble des déclencheurs a permis d'appréhender les représentations des jeunes au sujet du bilinguisme, de la valeur d'une L2, de l'importance du français dans leur milieu social et aussi d'écouter les récits personnels de leurs expériences avec une L2 et de leurs intentions de réinvestissement des acquis linguistiques. En résumé, le guide consiste de la consigne de départ et des thématiques suivantes:

Tableau 5. Les thématiques des consignes du protocole

| Consigne | Thématique |
|----------|--|
| # 1: | Relation langue première et L2 |
| # 2: | Définition du bilinguisme |
| # 3: | Le fonctionnement des langues dans la tête d'un bilingue |
| # 4: | La valeur d'une L2 |
| # 5: | L'école et le bilinguisme |
| # 6: | Caractéristiques d'un apprenant de L2 |
| # 7: | La position du français dans la réalité sociale d'un jeune |

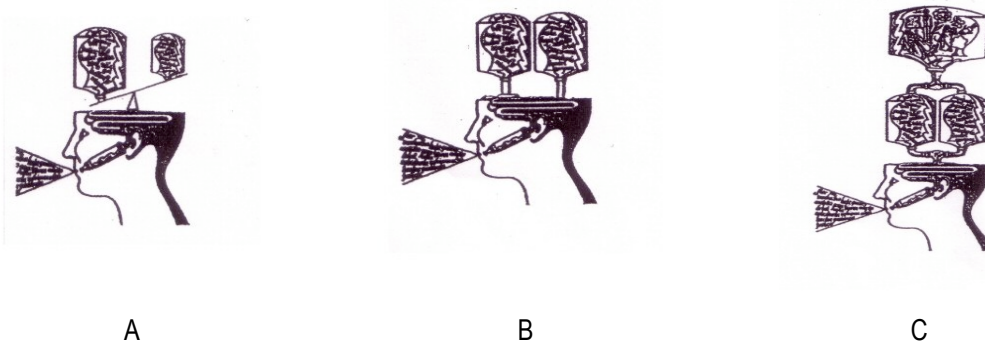
En variant les modalités de questionnement, nous avons su éviter la monotonie qu'aurait pu entraîner un mode unique de pose de questions. Il était primordial aussi, tout en tenant compte de l'objet et de la problématique de la thèse, que le langage des déclencheurs soit accessible à tous les participants afin de faciliter leur engagement dans la conversation. Prenant en considération les habiletés cognitives de ce groupe d'âge et leur maturité et voulant mieux observer la (co)-construction des représentations

qui s'opère dans un entretien de groupe, nous nous sommes assurée de formuler des déclencheurs qui invitaient à interagir. En voici deux exemples:

Exemple # 1:

I am going to show you three pictures of how languages function in the head of a bilingual person (Matthey, 2003). Could you tell me which one corresponds the best to your notion of bilingualism?

Schéma 1. Représentations du fonctionnement des langues dans le cerveau du bilingue



Exemple # 2 :

There is a belief that «acquiring another language is a special gift that some people have and that most people do not have» (Simon, dans Graham, 2004, p. 173). How do you react to this quote? Do you think it is true or false? Why?

3.2.6.2. La préparation des entretiens

Chacun des éventuels participants a été invité de vive voix à faire partie de la recherche. Tous, sans exception, ont été ravis de l'invitation et ont montré un grand enthousiasme pour le sujet de la recherche et une aussi grande curiosité pour le processus de collecte de données. Tel que mentionné plus haut, une lettre pour expliquer le projet et un formulaire de demande de permission ont été remis en main propre par les jeunes à leurs parents. Une fois les formulaires de permission dûment signés, les dates de rencontre ont été fixées pour accommoder l'horaire des participants.

3.2.6.3. La conduite des entretiens

Les rencontres ont eu lieu après les examens de fin d'année de juin 2009, évitant ainsi d'avoir des élèves anxieux ou surmenés. Nous avons nous-même mené les trois entretiens, chacun composé de quatre participants, et ils ont duré entre quarante-cinq et cinquante-cinq minutes, respectant ainsi le temps indiqué aux participants. Organisés en groupe de pairs et réunis dans la salle de classe où ils avaient souvent discuté d'apprentissage de L2, les participants se sont retrouvés dans un univers de référence familier, créant l'ambiance informelle qui encouragerait l'expression libre et spontanée de leurs idées et convictions. Les quatre répondants ont pris place d'un côté d'une table rectangulaire et nous, de l'autre côté. Il n'y avait que l'ordinateur portable entre les participants et nous, ce qui a produit des enregistrements clairs dans leur ensemble. Avant de débiter l'entretien, tous les participants ont complété la fiche d'informations personnelles décrite plus haut. Les garanties concernant la confidentialité et l'anonymat ont été rappelées à l'ensemble des participants.

Le fait que nous nous occupions de l'enregistrement a minimisé notre présence et aussitôt un déclencheur donné, les élèves prenaient contrôle de la discussion. Et puisqu'ils étaient organisés en groupe de pairs, qu'ils se connaissaient bien et que nous étions disposée à la non-intervention, le «transfert de pouvoir de l'intervieweur aux interviewés» tel que le décrivent Duchesne et Haegel (2004, p. 61) s'est effectué.

Reconnaissant la tendance des élèves à la loquacité, il convenait de préparer des stratégies pour assurer le bon déroulement de l'entretien. Dans l'anticipation de discours animés, nous avons décidé de nous limiter à la relance afin de ne pas influencer la direction que prendrait la conversation. Cette stratégie, qui consiste à utiliser la paraphrase ou un commentaire lié au propos précédent pour préciser ou clarifier un énoncé, nous en avons fait usage à l'occasion pour demander une précision, mais surtout pour inviter un participant qui ne réussissait pas à s'exprimer en raison d'un pair très loquace.

Chaque entretien a démarré avec trois affirmations (se référer à l'Annexe A, question de démarrage) parmi lesquelles les participants devaient choisir l'une d'entre elles et manifester leur degré d'accord ou désaccord avec l'énoncé de l'affirmation.

Ensuite, ils ont débattu deux définitions du bilinguisme (se référer à l'Annexe 1, thème du bilinguisme), la première provenant des travaux de Grosjean (2002) et accordant l'importance à la compétence communicative de la chose tandis que la deuxième définition issue des travaux de Bloomfield (1933) met l'emphase sur la parité de compétence linguistique des deux idiomes comme critère principal du bilinguisme. Les participants ont par la suite partagé leurs réflexions portant sur des illustrations de cerveaux bilingues et ont enchaîné avec une discussion portant sur la valeur du bilinguisme et le rôle des institutions scolaires dans la promotion du bilinguisme. À la suite d'un échange dynamique autour du processus d'acquisition d'une L2, le tout s'est terminé avec une auto-catégorisation de leur propre bilinguisme et une projection de la place du français dans leur futur.

Le choix de l'entretien semi-directif comme instrument d'enquête a porté fruit car l'enregistrement montre que les participants, animés par les thématiques introduites par les déclencheurs, prennent position, définissent des concepts, se réfèrent à leur vécu pour soutenir leur point de vue et gèrent les mécompréhensions en reformulant ou en corrigeant. De nombreux exemples de ces réactions seront présentés au chapitre 4 de l'analyse des entretiens. Durant la phase de transcription, nous avons ressenti l'aisance et la spontanéité remarquées lors des enregistrements. Leur enthousiasme se reflète dans l'absence de bris de communication, dans les entrecouplements fréquents pour (re)prendre la parole ce qui a parfois rendu difficile la transcription de certains mots et segments et dans la pose de questions entre eux.

3.2.6.4. La langue des entretiens

Le niveau de français des informateurs ne leur permettant pas de s'exprimer avec spontanéité et de présenter leurs points de vue avec précision dans cette langue, l'anglais a été la langue privilégiée pour les trois entretiens menés en groupe.

3.2.6.5. L'aspect technique

Les entretiens ont été enregistrés avec le logiciel Garage Band pour préserver les discours dans leur intégrité. La transcription intégrale des entrevues a été faite à l'aide d'un protocole de transcription (se référer à l'Annexe D) constitué des conventions de l'analyse conversationnelle telles que décrites dans Cavalli et al. (2003), auxquelles

ont été ajoutées des conventions tirées d'autres recherches scientifiques pour répondre aux besoins de nos entretiens. Nous avons rapporté les signes paralinguistiques tels les silences, les pauses, les interruptions, les chevauchements, les intonations, étant donné l'importance de ces éléments formels atypiques dans l'analyse du discours (Bardin, 2007). Les conventions de transcription ainsi que la totalité des transcriptions d'entretiens se trouvent à l'annexe D sous la forme de trois disques compact.

3.3. La recherche documentaire

Comme nous y avons fait référence en début de chapitre, nous avons utilisé un second corpus constitué de discours écrits produits par des institutions et des organismes. Avant de décrire la démarche méthodologique pour l'analyse de ce corpus, précisons le sens de *document écrit* adopté dans ce travail. Nous avons retenu la définition de Cellard (1997) pour qui un document écrit se réfère à «tout ce qui est trace du passé, tout ce qui sert de témoignage» (p. 253).

3.3.1. Le corpus documentaire

Le corpus documentaire est constitué surtout d'une collection de discours¹⁶ d'institutions politiques à laquelle ont été ajoutés les discours d'organismes associatifs reconnus comme chefs de file dans le domaine du bilinguisme et des langues officielles. Le recueil rassemble des rapports annuels, des documents de positionnement, des papiers journalistiques, des allocutions, des rapports statistiques et des sondages. Les critères qui ont présidé au choix des documents sont les suivants. D'abord, le discours devait traiter soit l'objet de la thèse, soit sa problématique ou des aspects de la réalité que nous cherchions à pénétrer. Il devait être suffisamment récent pour que les écrits et les statistiques soient pertinents. Enfin, l'échantillonnage devait inclure une représentativité d'acteurs sociaux impliqués dans le dossier du bilinguisme, des langues officielles et de l'apprentissage du français.

¹⁶ Lors de l'analyse des textes d'une institution particulière, nous utiliserons le terme «discours» au singulier pour référer à l'ensemble des discours de l'institution retenus pour les fins de la recherche.

Nous avons sélectionné le discours de deux institutions fédérales, le ministère de Patrimoine canadien (PC) et le bureau du Commissariat aux langues officielles (CLO), étant donné leur mandat dans la mise en application de la *Loi des langues officielles*. Nous avons aussi utilisé le discours du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB), vu son rôle majeur dans l'élaboration de la politique éducative et linguistique. Pour mieux éclairer le cadre idéologique de la province, il y a eu lieu de faire référence à des documents provenant du Conseil des ministres de l'éducation (CMEC), un organisme intergouvernemental composé des ministres de l'éducation provinciaux et territoriaux. Quant aux discours d'organisations associatives, nous avons utilisé comme source principale le discours de Canadian Parents for French (CPF), un organisme national de parents activistes qui revendique le droit de tous les élèves canadiens à s'approprier le français dans des conditions d'apprentissage propices à la réussite. Nous avons aussi fait référence au discours de la Fédération des communautés francophones et acadiennes (FCFA), une organisation canadienne nationale de revendication pour les communautés francophones hors Québec et au discours d'organisations internationales telles l'UNESCO et le Conseil de l'Europe pour présenter leur positionnement sur la place des L2. Enfin, nous avons également inclus des articles de journaux et des lettres à l'éditeur traitant du bilinguisme et de l'enseignement du français. Les discours recueillis datent, pour la plupart, de 2004 à 2012. En résumé, le corpus se veut rigoureux par sa représentativité et du fait que chaque échantillon a un rapport avec le sujet et l'objet de la recherche, se place dans la même temporalité et provient d'une source crédible dont les communications sont pertinentes et fiables (Bardin, 2007).

3.4. L'analyse des données

Avant d'expliquer la méthode d'analyse utilisée, il importe de mentionner ce qui nous a motivée à adopter une dimension chronologique pour effectuer l'analyse. Il faut se rappeler que nous étions dans une première analyse de surface des entretiens lorsque l'idée de consulter des documents politiques a surgi. Cet ajout d'une seconde source de données a obligé à réfléchir à la séquence de l'analyse: analyserions-nous les idéologies du discours documentaire avant les propos des élèves ou ferions-nous le

contraire? Nous avons décidé d'analyser les entretiens d'abord et de faire suivre le discours documentaire, car nous voulions éviter d'être influencée par le positionnement idéologique et stratégique d'institutions impliquées avec les langues officielles ou l'enseignement du français, lorsque nous étions en train de déconstruire et reconstruire les propos des jeunes. Il était important de ne pas entreprendre l'analyse des entretiens avec une «préconstruction sociale de l'objet d'étude», autrement dit, en croyant «que l'objet a été conçu par un travail de l'esprit, ou créé par le biais d'institutions et de pratiques sociales, d'une certaine façon avant que le chercheur entreprenne sa recherche sur cet objet» (Pires, pp. 19-20).

L'analyse de contenu est la méthodologie que nous avons privilégiée pour analyser les deux corpus de données car sa souplesse nous accordait la flexibilité nécessaire pour prendre en compte ce qui distingue l'aspect oral de l'entretien de l'aspect écrit du documentaire. La flexibilité de la méthode a permis de maximiser l'exploitation des données, de mettre en valeur leur richesse et d'aboutir à un croisement fructueux. Nous allons maintenant en décrire les éléments et expliquer les variations que nous avons apportées à la méthode afin de respecter les caractéristiques de chaque corpus.

3.4.1. *L'analyse de contenu des corpus*

L'approche de l'analyse de contenu de Bardin (2007) a retenu notre intérêt pour analyser les données, de par la perspective qui sous-entend la méthode que l'auteur propose. Bardin définit l'analyse de contenu comme un «ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des «discours» (contenus et contenant) extrêmement diversifiés. Le facteur commun de ces techniques multiples et multipliées ... est une herméneutique contrôlée, fondée sur la déduction: l'inférence» (p. 13). Du fait que nous travaillions à partir de deux corpus, l'un constitué de discours oraux et l'autre de discours écrits, nous cherchions une approche méthodologique qui permettrait d'entreprendre l'exercice d'analyse avec la liberté de se pencher, selon le type de discours et les circonstances de production, soit du côté «de la rigueur de l'objectivité», soit du côté «de la fécondité de la subjectivité (p. 13)». Ainsi, pour l'analyse des deux corpus, nous avons utilisé la

technique à trois étapes proposée par Bardin. Ces étapes ne sont pas nécessairement chronologiques, mais sont liées entre elles par les objectifs, les hypothèses et les indices.

Dans un premier temps, les discours oraux et écrits ont fait l'objet d'une «lecture flottante», c'est-à-dire que nous avons fait une première lecture dont l'intention était d'en retirer des impressions pour nous guider dans la manière d'organiser l'assemblage des thèmes et des concepts récurrents. S'est ensuivie l'étape de l'exploitation du matériau où, dans le cadre d'une seconde lecture, nous avons repéré les indices rattachés à l'objet et à la problématique pour faire une codification initiale. Pour faciliter ce travail avec les discours oraux, nous avons utilisé des fiches autocollantes de couleur différente pour chaque niveau (10^e: jaune, 11^e: rose, 12^e: verte) que nous avons titrées du mot thématique et sur lesquelles se trouvaient les références numériques se rapportant à la transcription (ex: démotivation, ligne [l.] 560-574; milieu authentique, l.192). Ceci a permis de réorganiser les fiches de multiples façons pour aboutir à un arrangement séquentiel qui mènerait à une analyse logique et fluide à l'intérieur de chaque entretien et qui faciliterait le croisement des trois entretiens. Cette classification de fiches s'est avérée utile aussi lorsque nous avons croisé les deux corpus pour en dégager les points communs, les écarts et les contradictions qui nous ont servi à tirer les conclusions au dernier chapitre. Pour les discours écrits, nous avons eu recours au logiciel de rangement de données *Excel*. Ceci permettait de déterminer rapidement la fréquence de l'utilisation de mots-clés, d'identifier l'auteur et la page de la référence et de porter des ajouts à la liste quand un document pertinent croisait notre chemin pendant la rédaction de la thèse. Le tableau de données brutes n'affiche que les mots-clés, mais ceux-ci suffisent car ils nous renvoient vers le segment à l'intérieur du discours qui contient le mot, la phrase ou le fragment pertinent. Ce codage simple mais efficace a permis de préciser les indicateurs principaux pour arrêter une catégorisation thématique hiérarchisée, ce qui a facilité le croisement avec les thématiques qui ont émergé du discours oral des participants.

C'est à ce moment-ci du travail d'analyse que nous avons bifurqué pour respecter les caractéristiques particulières à chaque source de données. Examinons d'abord le discours oral et ensuite le discours écrit.

3.4.2. *Les éléments d'analyse propres au discours oral et discours écrit*

Nous avons mis en relation les trois entretiens à l'aide d'une analyse transversale en utilisant les catégories thématiques induites directement des données, ce qui a permis d'aboutir à une seule codification pour l'ensemble des entretiens. Nous avons aussi examiné les rôles (meneur, observateur, penseur, etc) que se sont appropriés les locuteurs dans la situation d'entretien et utilisé nos observations pour mieux appréhender l'influence des comportements discursifs sur le discours des membres du groupe.

Pour le documentaire, nous avons d'abord soumis chaque discours à une seconde analyse, cette fois, selon les modalités de l'analyse textuelle proposée par Adam (2005). Après, nous avons repris les thématiques de l'analyse initiale des documents pour les soumettre cette fois-ci aux stratégies textuelles détaillées dans l'ouvrage d'Adam ainsi qu'aux techniques de Reboul (1984) sur la rhétorique du discours idéologique pour repérer des indices signalétiques de sens qui nous avaient échappé parce que camouflés par la langue. Une fois l'opération terminée, nous avons contextualisé de nouveau le discours que nous venions d'analyser linguistiquement parce que nous estimons comme Devilla (2004) qu'une méthode d'analyse de discours est constituée de «deux orientations qui n'ont ni la même origine épistémologique ni la même histoire: la linguistique du texte et l'analyse du discours» (§ 4). Cette association texte et contexte situe l'analyse linguistique textuelle à l'intérieur de l'analyse du discours et reconnaît notre positionnement sociolinguistique. Tout le long de l'analyse documentaire, nous avons tenu compte de la situation sociale et politique contemporaine parce que le bilinguisme demeure un objet en mouvance. Nous pouvons ainsi conclure que notre démarche d'analyse du recueil documentaire est construite sur l'analyse de contenu proposée par Bardin (2007), inspirée par les concepts autour de l'analyse de discours d'Adam (2005) et de Gee (2011a, 2011b) et la réflexion philosophique de Reboul (1980) sur la rhétorique et l'idéologie du discours.

Une fois l'analyse interne de chaque document complétée, nous avons ouvert les discours politiques et associatifs les uns aux autres. Cette activité a permis de constater les accords et les dissonances idéologiques et stratégiques. Cette étape

d'interconnexion s'est avérée majeure, car nous pouvions jauger de l'intensité de la valeur attribuée par les institutions et les organismes au concept de la dualité linguistique et au principe de l'égalité des langues officielles et constater leur position par rapport au projet social de bilinguiser les jeunes Canadiens et devant le défi de freiner le taux de déperdition des cours de français de base.

3.4.3. Croiser les corpus pour constater les convergences et les divergences

Une fois les opérations d'analyse terminées pour chacun des corpus, nous avons en effet étalé tous les résultats pour constater les convergences thématiques et les divergences et mettre les réalités exprimées durant les entretiens par les jeunes en relation avec les positionnements idéologiques des institutions. Cette étape finale a contribué à déterminer le niveau de «correspondance entre les structures sémantiques ou linguistiques et les structures psychologiques ou sociologiques (ex. conduites, idéologies, attitudes) des énoncés» (Bardin, 2007, p. 45). À ce point de la recherche, il devenait aisé de montrer s'il y avait écart ou congruence entre les représentations des élèves et celles des institutions par rapport au phénomène du bilinguisme et de l'apprentissage du français.

Utiliser des discours officiels d'institutions associées au bilinguisme canadien soit par mandat officiel ou par motivation idéologique a permis de pénétrer les couches infinies de la réalité sociale. En se concentrant sur l'objet de l'étude, l'analyse du discours institutionnel a fait découvrir la congruence et la dissonance entre les idéologies véhiculées dans et par les institutions et les croyances des participants sur la question du bilinguisme et du français. L'analyse a aussi aidé à voir si les objectifs que se donnent les institutions vis-à-vis des langues officielles s'alignent avec les réalités exprimées par les participants. Exprimé selon la perspective de l'individu, est-ce que les réalités exprimées par les jeunes s'alignent avec les objectifs à l'endroit des langues officielles que se donnent les institutions? Et selon la perspective de l'institution, est-ce que les buts institutionnels autour du bilinguisme sont reflétés dans les comportements discursifs et déclarés des élèves en milieu secondaire? Autrement posé, est-ce que la génération des jeunes est prise en considération dans le discours politique?

3.4.4. Valider les résultats et constater la pertinence pour formuler des conclusions

Toutes ces étapes conclues, le moment est venu de résumer l'essentiel des critères de scientificité référencés implicitement ou explicitement dans ce chapitre et d'explicitier davantage, s'il y a lieu. De Ketele et Maroy (2006) estiment que «(L)a pertinence, la validité et la fiabilité sont les trois critères incontournables de toute entreprise scientifique» (p. 247). Ces qualités doivent se retrouver a priori dans la conceptualisation de l'objet d'étude et du cadre conceptuel et dans l'élaboration des phases de cueillette et de traitement des données. (De Ketele et Maroy, 2006; Van der Maren, 2006). Car, selon ces chercheurs, puisque la qualité de la recherche se révèle à posteriori, c'est au moment de la communication des résultats que les acteurs sociaux impliqués dans l'étude et les autres concernés par la problématique ainsi que la communauté scientifique jugeront de la scientificité du travail.

Les chercheurs précités insistent aussi que toute recherche en éducation doit avoir une pertinence socioprofessionnelle. C'est une des conditions nécessaires pour mener une recherche. Cette pertinence a inspiré l'objet de notre étude, car le taux élevé et constant de décrocheurs du programme de français de base, non seulement en C.-B., mais partout au Canada, indique que l'état de la situation en ce qui concerne l'apprentissage du français est inquiétante. Les communautés de chercheurs, d'enseignants et de parents ont à maintes occasions fait constater l'urgence de modifier la manière dont l'enseignement du FLS se fait dans les écoles. En incluant le discours institutionnel et associatif officiel, crédible et souvent influent, il est souhaité que la pertinence de la recherche devienne plus évidente. Comme l'écrit Heller (2002), «la recherche est un exercice de pouvoir autant que de construction de savoir» (p. 21).

Le fait que nous avons eu recours à une source de données secondaire fait voir aussi notre souci de la validité. Selon Soler (2009), deux principes de validation sont garants d'une argumentation solide dans une approche qualitative: une harmonie dans les faits étudiés et une meilleure compréhension de ces faits. L'analyse des trois entretiens donne à voir cette harmonie autant au niveau de la conception du bilinguisme, de la valeur accordée au français que des perceptions des pratiques didactiques en L2. Il y a lieu aussi de vérifier le degré d'harmonie entre les aspirations des jeunes autour de

leur propre bilinguisation anglais-français et les objectifs des institutions mandatées de promouvoir le bilinguisme officiel. À l'exception du discours du MECB, il y a, dans le corpus documentaire, cohésion des idéologies autour des langues officielles et dans la réflexion portant sur le défi que pose le projet fédéral de bilinguisation des jeunes. Soler (2009) encore, estime que «(l')interprétation proposée semble adéquate quand elle parvient à *intégrer harmonieusement dans une totalité cohérente* l'ensemble des faits disponibles jugés pertinents par rapport à la question étudiée» (p. 91, italique de l'auteur). Cette «totalité cohérente» constituera un élément de considération important lors de la formulation des conclusions.

En résumé, le fait d'avoir deux sources de données hétérogènes, dont l'une subjective et l'autre objective, a permis de traiter la même problématique dans le cadre de perspectives différentes, créant ainsi une occasion de confirmer ou d'infirmer les résultats de l'analyse de chaque source et d'en souligner les nuances (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004). Un autre avantage à une approche mixte est sa contribution à la triangulation des sources. Les données suscitées dans les discours oraux et invoquées dans les discours écrits occupent chacune une position angulaire dans la stratégie de recherche qu'est la triangulation, ce qui répond au critère de Cohen, Manion et Morrison (2007) qui indiquent que la triangulation s'effectue lorsqu'il y a usage de deux ou plusieurs méthodes dans la cueillette des données. Nous avons enrichi la triangulation en construisant un cadre conceptuel pour guider notre réflexion et en ajoutant notre savoir professionnel du phénomène du bilinguisme et de la didactique de L2.

3.5. Le positionnement de la chercheure

À quelques reprises dans ce chapitre, nous avons fait allusion à notre positionnement de chercheure et y avons aussi explicitement fait référence. Il nous incombe maintenant de clarifier notre position par rapport à l'objet d'étude. Comme cela a été indiqué plus tôt, les entretiens reflètent la subjectivité des participants ainsi que la nôtre, puisque nous étions l'enseignante des participants, avons planifié le protocole et géré les entretiens. Mishler (1986) reconnaît l'impossibilité pour le chercheur de maintenir une position de neutralité dans une collecte des données qui utilise l'entretien. Néanmoins, il soutient que le chercheur peut réussir à atteindre une objectivité s'il

focalise son analyse sur la signification et les fonctions du discours. Il suggère d'examiner les propos à l'aide d'une étude sémantique et syntaxique, les idées à l'aide d'une catégorisation thématique, et les relations entre les locuteurs par une étude des rôles que chacun s'est assigné dans les entretiens, posture que nous avons adoptée dans l'analyse des données. Quant aux discours institutionnels, quoique nous n'ayons pas participé à la production desdits discours et donc les abordons dans un esprit d'objectivité, le fait que nous en faisons l'interprétation contribue à un degré de subjectivité qui s'ajoute à la subjectivité qui y existe déjà (Fairclough, 2005). Ceci dit, il suffit de se rappeler que, dans une recherche, une source ne peut jamais être complètement neutre du fait qu'elle a été produite dans un environnement social (Charmaz, 2005, Gauthier, 2006).

Nous savions qu'en entreprenant cette étude, nous devions être attentive à nos biais et à notre position à l'égard des discours autour du bilinguisme et de l'apprentissage du français qui circulent dans la communauté d'enseignants et dont nous sommes imprégnée. Nous oeuvrons dans le milieu des langues officielles depuis plus de trente ans et avons côtoyé les enseignants de français de base, en tant que collègue, conseillère pédagogique et responsable de formation professionnelle. Par conséquent, il nous fallait examiner comment nos préconçus et nos observations pourraient influencer les données et prévoir des comportements pour réduire dans la mesure du possible nos interférences. Il devenait essentiel que nous utilisions consciemment nos observations et nos conversations professionnelles pour mettre plus de lumière sur notre compréhension de la problématique et non pas pour influencer notre interprétation des représentations des jeunes. Stake (1995, p.41) résume bien cette position lorsqu'il dit que «[s]tandard qualitative designs call for the persons most responsible for interpretations to be in the field, making observations, exercising subjective judgment, analyzing and synthesizing, all the while realizing their own consciousness».

Enfin, puisque cette thèse n'aurait pas été écrite si ce n'était de notre engagement intrinsèque envers le bilinguisme canadien, il incombe de partager notre propre vécu sociolinguistique. Pour le faire, je change de registre, car parler de moi avec le «nous» paraît artificiel. Alors, qui suis-je?

Je suis issue d'une famille québécoise francophone de souche pour qui le français est un héritage linguistique qui perdure. Mes parents, croyant fermement qu'un Canadien-français bénéficie à parler les deux langues officielles, m'ont envoyée dans une école francophone pour l'élémentaire et un établissement anglophone pour le secondaire. Mon cercle d'amis était constitué d'anglophones et de francophones. Au niveau de la communication quotidienne, tout se passait en français à la maison. Cependant, nous recevions quotidiennement les journaux dans les deux langues et regardions la télévision dans les deux langues. Ayant vécu dans différentes banlieues à proximité de Montréal, je me suis vite rendu compte que les francophones de cette ville étaient généralement bilingues et que les anglophones s'attendaient à ce que la communication se fasse dans leur langue. J'ai fréquenté une université anglophone pour mes deux premiers diplômes et une université francophone, en région, pour obtenir une maîtrise en littérature canadienne comparée, un programme d'étude qui exigeait l'utilisation des deux langues officielles, car les professeurs offraient leur cours dans leur langue maternelle et les étudiants devaient s'exprimer dans la langue du cours. C'est dans cet environnement que j'ai compris pourquoi de nombreux Québécois ne souhaitaient pas apprendre l'anglais.

Une fois la scolarité terminée, les emplois avec la Fonction publique fédérale se sont succédés: postes d'enseignement du français aux militaires à Moosonee, une base isolée, située dans le nord de l'Ontario et à Chilliwack en C.-B., un site de formation pour les futurs officiers qui apprenaient le français pour avancer leur carrière. C'est à Sudbury où j'ai fait escale, en route vers Moosonee, que j'ai pu observer l'existence d'une communauté francophone hors Québec qui peinait à préserver sa langue et sa culture. Ensuite, conseillère pédagogique auprès des enseignants de français dans les bases militaires de la province, directrice du centre linguistique de la fonction publique à Vancouver et enfin responsable de dossiers touchant la communauté minoritaire de langue officielle avec le ministère du Patrimoine canadien Et c'est là que j'ai compris les défis d'équité linguistique auxquels faisait face cette communauté.

Pendant une pause de quelques années pour me dévouer à ma famille, j'ai enseigné le français dans des institutions post-secondaires, je me suis impliquée avec Canadian Parents for French et je me suis retrouvée sur les bancs universitaires pour

obtenir mon certificat d'enseignement. S'est ensuivi de nombreuses années avec le système scolaire anglophone comme enseignante de FLS et animatrice d'ateliers pédagogiques et aussi avec le système francophone dans les postes d'enseignante, conseillère pédagogique et directrice d'école. Suite à une retraite très brève, je me suis retrouvée dans un cadre universitaire à enseigner de nouveau le français de base et ensuite, comme adjointe pédagogique dans un programme de formation des maîtres.

Mon vécu professionnel m'a fait constater les défis auxquels font face autant les élèves qui souhaitent apprendre le français que les enseignants qui ne possèdent pas les compétences requises ou qui se retrouvent dans des contextes d'enseignement qui rendent difficile le succès des élèves. En conclusion, mon parcours professionnel m'a aidée à saisir la complexité du bilinguisme en C.-B. et à en comprendre les enjeux qui se maintiennent toujours.

Chapitre 4.

Les représentations du bilinguisme et du français chez les jeunes

Chacune de nos voix a quelque chose d'unique à dire.

(Taylor, 1994, p. 47)

4.1. Introduction

Nous rappelons que le but de l'étude est de comprendre ce qui porte un nombre important d'adolescents à abandonner l'étude du français de base, à l'ère de la mondialisation et à une époque où le gouvernement fédéral anticipe une pénurie de travailleurs bilingues. Dans le présent chapitre, nous présenterons les thèmes qui ont émergé des représentations du bilinguisme et du français chez des élèves du secondaire. Une représentation tirée des propos centrés sur un déclencheur peut inspirer plus d'un thème, sans pour cela que le locuteur en soit pleinement conscient. Les déclencheurs préconstruits ont facilité l'introduction des objets de discours; ceci dit, ce sont les informateurs qui ont choisi de les traiter tel que présentés ou de se les approprier en tant qu'objets personnels en les inscrivant dans leur propre histoire. En effet, à plusieurs occasions, les informateurs avaient tendance à situer leurs représentations en référence à des expériences personnelles, familiales et scolaires, mettant ainsi un peu de lumière sur les sources influant les représentations rattachées aux L2.

Étant donné que le contact avec le français se fait pour la majorité des élèves dans le micro-contexte de la classe, il n'est pas surprenant de voir l'importance accordée au milieu scolaire dans les entretiens. Le dépouillement des trois entretiens montre que les séquences les plus nombreuses concernent l'apprentissage et l'enseignement du français qui s'effectuent dans l'établissement scolaire. L'école est

apparue comme l'agent de socialisation aux L2 le plus influent tandis que la famille et les réseaux sociaux occupent un rôle secondaire. D'autres séquences touchent la formation des enseignants de FLS et l'impact de la nonsuffisance linguistique d'un bon nombre d'entre eux sur l'insuccès du programme. Certains participants expriment une déception de ne pas avoir eu accès à un programme de français de qualité équivalente à celle de leurs pairs en immersion précoce.

Lorsqu'il est question de définir le bilinguisme à l'aide du support visuel fourni par les images du cerveau bilingue, les séquences montrent un intérêt pour la question et une collaboration pour repérer le «bon» cerveau. Les raisons de cet intérêt et de la collaboration des participants peuvent être expliquées du fait qu'il leur est possible en tant qu'apprenants de français d'établir un rapport entre les trois représentations visuelles proposées et la manière dont, eux, ils apprennent. Ils ont été plusieurs à choisir l'image qui représente ce qui se passe dans leur cerveau pendant le cours de français.

Enfin, il a été intéressant d'écouter les jeunes discuter de l'anglais comme la lingua franca du monde. Le thème de la dominance de l'anglais à l'échelle mondiale, soulevé par des jeunes qui se déclarent, pour la plupart, monolingues anglophones, a fait l'objet de séquences riches de réflexions collectives. Dans leur identité de locuteur anglophone, la puissance de leur langue maternelle à l'échelle mondiale peut leur sembler un acquis, mais ils indiquent que la réalité de cette position de pouvoir ne doit pas menacer les locuteurs non-anglophones.

Pour ce qui est de l'organisation du chapitre, nous verrons d'abord comment les participants se situent par rapport à l'apprentissage d'une L2, débroussaillant le terrain pour saisir leurs représentations à propos du français en C.-B. Ensuite, nous examinerons comment les participants conçoivent le bilinguisme et se situent par rapport à leur définition d'une personne bilingue. Puis, nous nous pencherons sur les raisons qui (dé)motivent les jeunes à poursuivre l'étude du français. Finalement, le rôle de l'école sera abordé pour mettre en lumière les attentes des participants à l'endroit de cette institution et des programmes de français de base.

4.2. Représentations du bilinguisme en C.-B.

4.2.1. Représentations d'une L2

Il nous intéressait, au départ, de savoir si les jeunes trouvaient utile l'apprentissage de langues et en particulier le français, surtout lorsqu'on maîtrise l'anglais. Alors, nous avons débuté les entretiens avec trois affirmations, la première au sujet de l'apprentissage d'une L2, la seconde se rapportant à l'utilité d'une autre langue en C.-B. et la dernière traitant de l'utilisation du français dans la province:

- It is important to be competent first in your primary language before starting to learn a second language.
- Learning a second language is important in BC.
- There are opportunities in BC to use French

L'un des aspects qui ressort de la discussion autour des trois affirmations est l'importance d'une L2 en C.-B., sans que celle-ci ne soit obligatoirement ou prioritairement le français. N affirme que c'est avantageux de posséder une autre langue et suggère, qu'à moins de ne travailler au gouvernement fédéral, il est plus utile sur la côte Ouest de parler une langue asiatique. Elle se rapproche d'un discours courant qui reconnaît l'importance d'apprendre une L2 dans une province anglophone comme la C.-B., mais pas nécessairement le français. Dossdall (Steffenhagen, 2008) suggère que, dans cette province et dans le cadre d'une économie mondiale, il est plus avantageux d'apprendre une langue asiatique que le français. Les tenants de ce discours estiment que les perceptions des communautés culturelles en C.-B. vis-à-vis des langues à étudier ne correspondent pas à l'idéologie du bilinguisme officiel. Ceci contraste avec les résultats d'études qui indiquent qu'il y a un nombre de parents allophones qui choisissent l'immersion française pour leurs enfants, bien que ceux-ci possèdent déjà deux langues, leur langue maternelle et l'anglais (Mady, 2010b, 2007; Mady et Turnbull, 2010; Duff, 2007; Dagenais, 2003). L'extrait ci-après fait voir ces diverses positions:

N11-91: ok mm well I agree with the second statement that "learning a second language is important in BC" mm like obviously french if you want to get into like government or stuff but I think more just like it doesn't need to be specifically french like Chinese for example in BC 'cause we're

in (really important ??) will be really handy to know just because we're so influenced by it especially like Vancouver Richmond mm

F: that's the culture right eastern cultures in our western culture

S: our culture

F: per say

N: ya but mm I don't think in BC like french specifically is any more helpful than any other language

F exprime son accord avec l'idée qu'il devrait y avoir un choix de L2 à la lueur de la forte présence de la communauté asiatique dans la province, sans pour cela mettre de côté le français. Or, le français n'est parlé que par 0,2% de la population (Statistique Canada, 2007), mais F et S laissent sous-entendre que le français doit être un des choix, lorsqu'ils parlent de «our Western culture» et «our culture». F y fera de nouveau mention plus tard dans l'entretien, comme on peut l'observer dans ce qui suit:

F11-405: all of the schools would have languages suited to the environment like here in BC you'd have a mandarin immersion and a french immersion ... but it wouldn't have to be French like here in BC you'd have the option of mandarin or french right mandarin is also very usable here in the west

Peu importe où l'on habite, posséder une autre langue est important pour SA, au contraire de son camarade C qui n'en voit pas l'utilité pour le monolingue anglophone, à moins d'avoir à voyager là où l'anglais n'est pas d'usage. C'est le trait de l'autosuffisance de l'unilingue anglophone que plusieurs chercheurs ont souligné dans leur recherches (Brown, 1995; Phillipson, 2003; Reagan, 2009) qui émerge du segment qui suit:

SA10-32: ok so I disagree with the 2nd topic because I think all of anywhere in the world you can have a second language and it's important not just in BC

P: ok so you're you're objecting to the fact that it just says in BC

SA: ya ya

P: ok

C: I object with the 2nd one as well uhm I think that uhm I don't really see any big opportunities a with using a second language in BC like a lot of the job opportunities I don't see any ways in which you would use it unless you

were traveling to another foreign place that has that language as their base as their first language

P: So I want to make sure that you're not saying the same thing that SA is saying you're saying that just knowing one language probably english is what's important in British Columbia

C: yes because we we use that's the basic language we use today a in job wise I I can't think of a job in BC where you use french unless you're you're doing tourism or (X)

Dans la dernière réplique, C rétrécit le champ des L2 au français, ce qui porte à nous demander si, pour lui, toutes les L2 ou seulement le français sont inutiles. Sans donner son appui à la perception de l'inutilité d'une L2 en C.-B., SA reconnaît que la position de C représente une attitude courante:

SA10-261: I think it's important but you don't NEED to have a second language in order to survive on this earth. But I think it is very important to to have a second language and it's very neat to have a second language and you learn more about their culture and it's like better and stuff but you don't NEED to have a second language

SA10-277: but I know I know some people like don't care if they have a second language I know they like don't need to have a second language but I do think it's important

Ses propos font entrevoir l'apport d'une L2 à une meilleure connaissance de l'Autre. Cependant, même si SA s'exprime avec conviction sur l'importance de l'étude d'une autre langue, il se résigne, même avant d'avoir terminé son propre apprentissage, à voir s'effriter ses connaissances langagières. Ce jeune locuteur donne à voir dans la séquence qui suit, que l'apprentissage d'une L2 est une activité scolaire cognitive dont les acquis risquent de se perdre, faute de contextes sociaux pour en assurer la rétention. SA se représente le français comme une langue qui se parle ailleurs, à l'extérieur de sa province, faisant constater un discours qui reproduit ce que les recherches citées ailleurs dans l'étude ont montré. Voici l'esquisse que SA fait du français en C.-B.:

SA10-968: I'm actually sadly to say I don't think I would use french after high school because unless I go to France or somewhere where they speak french but (X) like

C: like next door Quebec

SA: (X) I move

C: you don't have to move to Quebec (X) vacation there

SA: ya so I don't think I would do that even though I want to I don't think I would I think I'd just forget

P: and you say even though I want to I don't think I will and why is it that you don't think you'll be able you would be able to even though you say you want to

SA: because I'll just forget it and

P: ok

SA: ya

G: there's not much french (over here??)

SA: ya there's not much (over here??)

Ce qui intrigue dans ce segment, c'est que, malgré le fait que SA s'imagine perdre le français acquis à l'école, il est quand même prêt à s'investir dans l'apprentissage de la langue. Ceci soulève le sujet de la motivation et la question inévitable: qu'est-ce qui motive SA à vouloir poursuivre l'étude d'une langue qu'il juge lui-même inutile dans son environnement social? Nous arriverons à mettre de la lumière sur les motifs de cette attitude dans des séquences discursives ultérieures, lorsqu'il s'agira de discuter des thèmes de l'école et de l'apprentissage d'une L2.

SA et C ne sont pas les seuls à évoquer l'inutilité du français dans leur province. G affirme aussi qu'on peut fort bien se débrouiller avec une seule langue, surtout si celle-ci est l'anglais. Néanmoins, elle estime que cette position est nuisible à l'identité de l'individu et peut mener l'Autre à croire que les Canadiens se suffisent à eux-mêmes et sont peu conscients de ce que signifie être un citoyen du monde. Voici comment elle exprime son point de vue:

G10-47: it might be true that you do not necessarily need to speak french but isn't it embarrassing to be talking to people from Europe and they go oh I know 5 or 6 languages french german italian greek whatever well I speak english that's it I used to take french but I don't take it anymore

C: but how is it beneficial?

G: it's beneficial to yourself, your self-image the image of Canadians as being able to speak with anyone

C: ok I guess (rises)

En résumé, à ce début d'entretien, il existe déjà dans les représentations des participants la notion qu'une L2 est importante mais pas essentielle en C.-B. Malgré les références au statut de lingua franca attribuée à l'anglais, les jeunes reconnaissent les bénéfices d'une L2 et ne rejettent pas la notion de bilinguisme. Quant au français, leur positionnement est clair: parler cette langue en C.-B. n'est pas nécessaire.

4.2.2. Représentations du phénomène du bilinguisme

Parmi les informateurs, il n'y a que O qui vit quotidiennement dans un milieu bilingue afrikaans-anglais, et même si la famille de C est bilingue, celui-ci indique dans ses propos ne comprendre que le sens général des conversations en afrikaans de ses parents et ne pas pouvoir leur répondre, montrant ainsi le comportement d'un bilingue passif. Étant donné que la majorité des informateurs circulent quotidiennement dans des milieux majoritairement monolingues anglophones, la plupart ont dû imaginer une situation sociale de bilinguisme. Ceci a produit des conversations dynamiques et hautement informatives.

Lorsque l'objet du bilinguisme est introduit de manière voilée à l'aide du premier déclencheur, la conversation qui s'ensuit met en marche un processus de réflexion individuelle et collective menant au partage d'une multiplicité d'opinions sur ce qu'est le bilinguisme. Nous entendons maintenant approfondir les représentations du bilinguisme des répondants pour comprendre comment celles-ci affectent leur apprentissage du français et par ailleurs, comment les répondants perçoivent la notion *d'être bilingue*.

Voyons d'abord de quelle manière les participants définissent le bilinguisme. Le protocole d'entretien présente comme stimulus deux définitions scientifiques du bilinguisme. Reconnaissant la complexité du sujet et le fait que le bilinguisme n'est pas un objet de conversation abordé naturellement et spontanément par des adolescents, nous avons cherché à simplifier les définitions. Voici celles qui ont été formulées, inspirées des travaux de Cavalli et al. (2003) et qui furent présentées aux participants:

- Bilingualism is the use of two (or more) languages in one's everyday life and not knowing two or more languages equally well and optimally (Grosjean, 2002).
- To be bilingual is to be able to use two languages with native-like fluency (Bloomfield, 1933).

La définition de Grosjean considère le bilinguisme comme la capacité de communiquer dans deux ou plusieurs langues de manière asymétrique, sans les maîtriser au même degré. La définition de Bloomfield présente le bilinguisme comme la maîtrise symétrique de deux langues, en autres termes, la somme de deux monolinguismes. Ces définitions polarisées furent choisies pour contraindre les participants à choisir entre une conception d'un bilinguisme fonctionnel axé sur la communication pour la compréhension et une conception du bilinguisme cognitif qui vise une maîtrise de la deuxième langue équivalente à la première langue du locuteur.

Entre les deux définitions du bilinguisme, les groupes de la 11^e et 12^e année choisissent à l'unanimité la définition de Grosjean, tandis que trois des quatre élèves de la 10^e année optent pour la définition de Bloomfield. Dans l'ensemble, les participants qui choisissent Grosjean perçoivent la langue comme un moyen de communication, un outil pour comprendre l'autre et se faire comprendre, mais reconnaissent que les locuteurs d'une L2 doivent tout de même posséder un niveau de compétence fonctionnelle pour assurer la communication. Les participants introduisent dans leurs propos la notion de compétence: a) la compétence fonctionnelle, entendue comme la capacité de comprendre une conversation et d'exprimer sa pensée et b) la compétence épilingue, entendue comme la capacité de s'exprimer de manière équivalente dans les deux langues. Pour eux, la compétence fonctionnelle est un critère essentiel pour s'identifier bilingue tandis que la compétence épilingue ne l'est pas. Ils utilisent leur première langue comme barème d'évaluation, mais précisent toutefois que cela ne représente pas le niveau de compétence à posséder pour pouvoir se déclarer bilingue. Les extraits suivants font voir l'essentiel de ce que constitue, pour ces participants, un individu bilingue:

N11-144: you can be bilingual but not you don't have to be completely perfect at your second language to be bilingual

F11-160: I think in order to be bilingual you don't have to have a completely fluent grasp of both languages but a functional grasp

O12-83: and now kinda of this year I've realized that you don't have to be like ... native like you don't have to have native like fluency

P: mm mm

O: and you can just have you can speak like not completely like to speak french to be able to communicate

M: I think being bilingual is being able to communicate in two different languages like to actually get your opinion out there like you don't have to be completely fluent as long as you can communicate for people can understand you I think you're bilingual enough

À l'intérieur de cette compétence fonctionnelle, les participants demeurent toutefois indécis quant aux habiletés minimales requises pour s'afficher bilingue. Quel est le degré de maniement acceptable dans chacune des langues pour se déclarer bilingue? On note des écarts dans les perceptions des participants autour de ce critère. Quelques interlocuteurs, comme F, CL, K et L, estiment qu'un répertoire sémantique et syntaxique minimal acquis dans les cours de langue est suffisant pour se tirer d'affaire dans des situations communicatives de base. Selon ces locuteurs, le bilinguisme scolaire suffit pour se faire comprendre par des locuteurs compétents. Voici des extraits qui présentent ce point de vue et permettent d'observer l'utilisation d'expressions (en caractères gras) qui transmettent l'idée d'habiletés minimales pour se déclarer bilingue :

F11-171: **enough vocabulary** in order to convey your your thoughts so that the person say who is entirely fluent in that language **can comprehend what you want to say**

CL12-94: I think you just have to sorta understand each other and be able to get your idea across YOU don't have to have [perfect skills] usually

K: [ya]

K: and I don't think if your language if you don't speak the other language that well people don't really notice 'cause **there's other ways to get your opinions across** like facial expression how you move your body

L11-146: you can go to a for like to say like France (X) and grasp a lot of what they're saying you can understand the majority of what they're saying due to like **a basic french background** but **you don't have to be completely fluent** like they can understand what you're saying if you're **just saying the basics** right

L11-175: like you can have **a basic conversation** that last more than a couple of sentences and like with another person who can who is fluent

F: most of (X) pretty good right

L: like most people who know french especially in western Canada like **it's not to a huge extent** it's just to like **to the basics of like school**

Cependant, F croit que la compétence fonctionnelle doit s'étendre au-delà d'une compréhension et d'une communication de base. Pour F, posséder une compétence fonctionnelle permet dans une activité de communication de réagir à des commentaires et d'exprimer des idées de manière à ce que l'autre locuteur puisse comprendre ce qui est communiqué. Ainsi, avec tact, F réagit au dernier propos précité de L, en réitérant la nécessité de posséder un niveau de langue adéquat pour fonctionner avec une certaine aisance dans un environnement authentique, commentaire que L accepte sans objection:

F11-180: ya but at the same time they need to be able to take the french that they have and say they're thrown into an environment in Quebec

L: and use it

F: what they've learnt is not .. is not sort of bits and pieces it's that they can also put together all those ideas and when they're thrown into a french environment that they can speak and and the people around them will understand

L: ya

Comme il a été susmentionné, le groupe de 10^e se démarque des deux autres groupes du fait que trois des élèves optent pour la définition de Bloomfield. Ils défendent leur position en indiquant qu'un vocabulaire limité et quelques phrases dans la langue cible ne suffisent pas pour qu'une personne s'affiche comme locuteur d'une autre langue. Ils soutiennent qu'il faut aussi pouvoir s'exprimer couramment, sur une multitude de sujets. Le syntagme *native like fluency* de la définition de Bloomfield pose un problème qui ne semble pas majeur à ce moment de l'entretien, mais le deviendra plus tard et mènera à une longue argumentation qui exigera des négociations lorsque les élèves définiront leur propre niveau de bilinguisme. À ce point de l'entretien, les interlocuteurs s'en tiennent à des anecdotes et des explications qui mènent à conclure qu'ils saisissent la distinction entre le syntagme *native-like fluency* et le terme *fluency*. D'après les trois qui adhèrent à la définition avancée par Bloomfield, une personne bilingue est celle qui réussit à s'exprimer couramment dans la L2. Quoique les jeunes ne

fassent aucune mention à la précision linguistique requise dans une communication, cette dimension est ce qui distingue la définition de Bloomfield de celle de Grosjean. L'importance de cette dimension se fait sentir dans les arguments apportés par les informateurs et cette séquence prolongée que nous avons découpée pour bien saisir les positions par rapport à la précision linguistique clarifie les différents points de vue:

C:10-92: I like the B

P: uhm uhm

C: I definitely agree with that one because I there's a lot of people that say they speak another language but they only know little bits and pieces like I personally would'nt say I could speak french because I can't really speak it fluently

P: uhm uhm

C: I guess I could get into a conversati[on for] a few minutes you know

G: [ya]

G: about certain topics but we can't speak on ANYTHING

C: ya

P: and spontaneously

G: ya

C: ya that's what I believe if you're you're bilingual you can you're fluent you're definitely

C introduit le terme «fluently» que nous utilisons dans le sens de parler couramment, mais lequel, pour G, signifie pouvoir discuter de tout dans la L2. C'est à ce moment de la conversation que SA, se basant sur son expérience scolaire et l'autoévaluation de sa compétence, évoque la définition de Grosjean comme celle qui répond le mieux à sa compréhension du bilinguisme. Il s'exprime ainsi:

C10-104: ya that's what I believe if you're you're bilingual you can you're fluent you're definitely

P: native-like fluency ya ok do you all four agree

J: I would I would agree with B yep [la définition de Bloomfield: note de la chercheure]

G: yes

SA: ya I guess well I think I can speak french even though if I can't like do it fluently but I think you could say that I can speak french

P: ok so between so which one suits what your understanding of of bilingualism

SA: I guess (..) A [la définition de Grosjean: note de la chercheure]

P: uhm uhm

SA: ya

P: ok

SA est le seul à choisir la définition de Grosjean et son choix déclenche une discussion dans laquelle J et G essaient de clarifier ce qui distingue les deux définitions du bilinguisme afin d'arriver à une compréhension commune de ce que signifie *parler couramment* (fluent). J contextualise les deux définitions, reprenant verbatim une partie de celle de Grosjean, peut-être dans un souci d'aider SA à clarifier son adhérence à la définition de Grosjean ou pour faire voir au groupe sa compréhension de ce qui distingue les deux définitions. Il l'explique de cette manière:

J10-116: because it's the use of two or more languages in one's every day life like learning it at school and speaking it at home you're incorporating both french and english into one day of your life

P: uhm uhm

J: and in jobs there's some jobs as C said you can use french and english uhm in one day but again I don't think I would necessarily mean you can fluently speak it like if you were in the tourist industry and you knew a few words just to get you by with some customer that you know who is french I think that's a bit different than knowing the language so well that you could just jump in there and have a full conversation with the person

D'après J, c'est la fréquence d'usage des deux langues, les contextes d'utilisation, et le degré de maîtrise et d'aisance communicative dans l'autre langue qui fait la distinction. G appuie les propos de J et ajoute en exemple une autoévaluation de son propre bilinguisme, ce qui met fin à la discussion sur la définition du bilinguisme.

G10-126: ya, there's a big difference between being able to speak a language and being bilingual into that language

J: ya I like that definition being able to speak it and being fluently bilingual that really is clear

G: because like I know I can say I can understand most french and I can speak a little bit of it but I am not even close to being bilingual

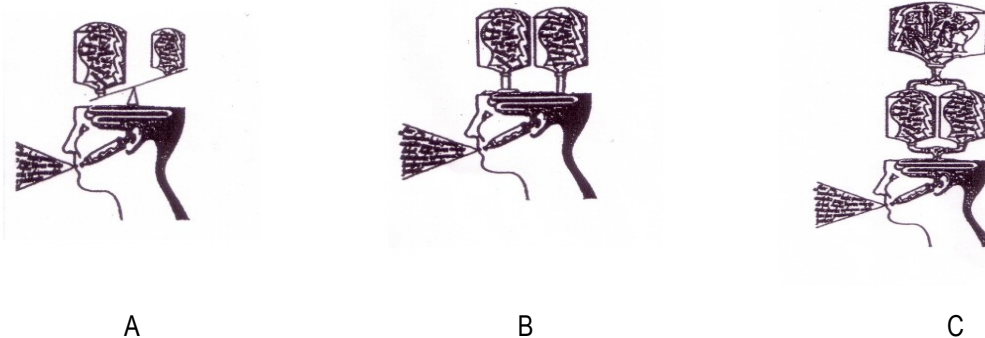
J: uhm uhm

Dans sa représentation du bilinguisme, G ne s'identifie pas bilingue même si elle admet comprendre le français et le parler un peu. Selon un barème imaginé d'un locuteur bilingue, elle distingue le simple parler oral, «being able to speak a language», qu'elle situe au bas de l'échelle du parler bilingue qui se trouve au haut de l'échelle, «being bilingual into that language ... being fluently bilingual». Nous pourrions observer, un peu plus loin dans le chapitre, les interactions de ce groupe lors d'une argumentation ample au sujet de leur propre bilinguisme et de leur compréhension des syntagmes *communiquer pour se faire comprendre*, *communiquer avec aisance* et *communiquer avec une précision linguistique*.

4.2.3. Le bilingue a-t-il son propre cerveau?

La discussion précédente autour des définitions du bilinguisme a préparé le terrain pour l'activité d'interprétation d'un déclencheur graphique qui serait, en fait, une autre porte pour accéder aux représentations du bilinguisme. Les participants ont été invités à s'exprimer sur l'organisation du langage dans le cerveau d'une personne bilingue. Cette activité s'enchaîne bien avec l'exercice précédent qui leur demandait de prendre position sur deux définitions scientifiques du bilinguisme car on leur demande maintenant de choisir un contenu visuel pour donner forme aux représentations discursives qu'ils viennent de partager. La consigne invite les participants à réagir à trois dessins qui illustrent de quoi pourrait avoir l'air le cerveau d'un bilingue (Schéma 2).

Schéma 2. Représentations du fonctionnement des langues dans le cerveau du bilingue



Comme nous allons en témoigner ci-après, les points de vue des participants sont essentiellement centrés sur des récits personnels autour de l'acquisition d'une L2. Certains informateurs s'utilisent comme modèle pour essayer d'arriver à une compréhension du fonctionnement cognitif du cerveau d'un bilingue. Pour nous en tant que chercheure, c'est aussi l'occasion de voir si les échanges suscités par les images mènent à une remise en question des représentations du bilinguisme qui ont été partagées dans le cadre des déclencheurs précédents.

Cet exercice mène plusieurs informateurs à se situer dans l'une des trois figures proposées en réfléchissant à leur propre activité cérébrale et en verbalisant les opérations qu'ils accomplissent pour produire un acte locutoire en français. O, CL et C s'associent au cerveau A, avec l'anglais et le français enfermés dans des compartiments individuels et de taille différente et chaque compartiment correspondant au degré de compétence de la personne dans chacune des langues:

O12-144: I'm kinda of in the middle but I think more like A where french is a little (..) block right there and english is a big one but I can't think as well in french as I can in english but I mean I can form like simple sentences

CL12-148: ya I think I'm A too uhm just because I think primarily in english and when I have to speak french I sorta have to force myself to like you use that little block of french that I have and just try to force pass the english

C10-162: a the small one the small factor would be french and the bigger factor would be english

Le groupe de la 11^e n'interprète pas la métaphore des compartiments de la même manière. Lorsque les participants expliquent le choix unanime du cerveau C pour représenter le cerveau bilingue, ils ne parlent ni de la correspondance entre la taille des compartiments, ni du degré de maîtrise de chacune des langues que possède la personne. Ils se concentrent plutôt sur l'organisation spatiale des compartiments et le contenu de chacun, identifiant le compartiment supérieur comme le lieu où les deux langues interagissent pour aboutir à la communication dans la langue visée et les sous-compartiments comme l'habitat individuel de chacune des langues. Lorsqu'une langue est sollicitée, celle-ci se déplace pour interagir avec l'autre langue. Cette interaction prend la forme d'opérations cognitives conscientes et inconscientes comme l'illustre ce long segment:

F11-252: so I think C's very accurate in that it takes the 2 knowledges mm that you have like in the lower middle section it takes the 2 languages that you have mm that you've learnt in their separate separate categories and when you use it mm you make those crazy connections at light year speeds mm mm as it is in like the top category

...

L11-259: [[like I I agree like I think it's really good to be able to compare the 2 languages when you're speaking them and to know mm you know what the differences are and the similarities and to be able to use that like whenever you're speaking them mm I also think it's really important mm like in future (??) that but you can go from like using french for hours at a time on a fluent basis to switch really easily to be able to use english or a different language in a fluent basis as well so I think both are really accurate

P11-267: so which picture corresponds the best to your idea of bilingualism ?

S: [[probably probably C ya]]

N: [[probably C]] ya because you use the basis of both of them and I know but I use like English vocab like grammar and stuff to help me understand how French works and and when I'm speaking it too it's just that ok well I'd say it this way in english it's probably this in french [[ya]]

S: [[ya]] like this goes before this here this goes after that there this goes 3 letters before that

Il en va de même pour K qui identifie l'image C comme représentative du fonctionnement de son cerveau. Comme elle l'explique aux autres, le français et

l'anglais vivent entremêlés dans un seul compartiment et lorsqu'une langue est sollicitée, celle-ci émerge après une transformation interne qui consiste à puiser dans le compartiment où loge la langue première pour obtenir le support nécessaire à la compréhension et la reproduction. Dans des mots ordinaires, elle se réfère à des stratégies de métacognition, lesquelles devraient être enseignées aux élèves pour faciliter l'apprentissage d'une langue comme le recommandent Graham (2004) et Dörnyei (2001) référenciés dans notre cadre conceptuel. K utilise un exemple pour se faire comprendre:

K12-112: I think the third one no. C is how my brain works because. what I do in french is that I think of the english word and then I translate it in french so it's like there all up there and then I split it into like french and english

P: so this top.

K: ya

P: box would be english

K: ya it's like the english and like the french 'cause there like the're both there and then I [sorta]

P: [ok]

K: take like oh like flowers is this and then I translate it so it goes to like english and french and then I speak it

K12-131:'cause I think you I think I use the same side of my brain to speak each time even if I'm using a different language. and half the time I use english .. words and then I'm like ok well what's the french word of that it's not like separate

P: and is that when you say what's the french word is that happening quietly in your brain

K: ya

Le cerveau C fait l'objet d'une autre interprétation, cette fois de G, qui explique que la boîte supérieure avec les langues logées à un seul endroit représente le *vrai bilingue*, qui, pour elle, se définit comme une personne qui ne dépend pas d'opérations métacognitives pour produire la langue sollicitée. Ses propos, accompagnés des commentaires de SA et J, illustrent cette compréhension:

G10-152: I don't know uhm to have it be clearly defined boundaries is not I think true because when you're going I've asked some people when they speak more than one language what language do you think in and they'll say well it's mixed it will be this language then this language for different sentences whatever I'm thinking so it's not clearly defined boundaries everything's all kind of jumbled up

SA: I think C is more if you're like when you're growing up you hear 2 languages and then you get to like your brain like

J: kinda thinks simultaneously in a way

Les jeunes de la 10^e année s'entendent pour dire que chez le vrai bilingue les langues co-habitent dans un même espace (le compartiment supérieur du cerveau C) et que lorsqu'une langue est sollicitée, le locuteur bilingue n'a pas besoin d'effectuer de repérage dans le sous-compartiment respectif. Au contraire, dans le cerveau du locuteur semi-autonome, le code linguistique de chaque langue se situe dans différents compartiments et le locuteur utilise ses compétences métacognitives pour en activer l'interaction afin d'exécuter l'activité de communication.

Pendant la conversation autour des cerveaux, plusieurs informateurs se disent conscients de la négociation de sens qui s'effectue entre les deux langues à l'intérieur de leur cerveau et qui se fait voir par la traduction. Devant cette constatation exprimée par ses pairs, O remarque que, pour elle, le français devient de plus en plus une production implicite sans recours à la traduction.

O12-140: I think I used to do that where you like translate but .. maybe if you like the more you learn and get comfortable in the language I think you can just go directly from your thinking like kinda of thinking in the language

O estime qu'elle est maintenant rendue à un point dans son apprentissage où elle a intériorisé les règles syntaxiques et a développé un répertoire lexical adéquat pour pouvoir mettre en pratique ses acquis de manière fluide et, au fil des progrès, avec un appui grandement réduit de l'anglais. Cette courte séquence ci-avant illustre bien un élément majeur qui distingue une première langue apprise de manière naturelle d'une seconde langue apprise dans un cadre formel comme l'école: le fonctionnement de la mémoire (Serra, 2003). Chez O, c'est la mémoire implicite, non consciente, dite

procédurale, qui s'active dans ses interactions langagières, tandis que pour les autres, c'est encore la mémoire explicite et consciente, nommée déclarative, qui entre en jeu (Serra, 2003). Les propos d'O suggèrent aussi que la mémoire déclarative constitue une phase incontournable dans l'apprentissage d'une L2 et qu'avec une connaissance plus approfondie de la langue cible, on arrive à développer une mémoire procédurale pour celle-ci. Nous pouvons aussi supposer que le fait qu'elle maîtrise déjà deux langues la rend plus apte à l'apprentissage d'une autre langue.

Tous les informateurs, sauf M, ancienne élève de l'immersion, font référence au fonctionnement cérébral qui repose sur un savoir factuel, c'est-à-dire un savoir à apprendre, «de nature sémantique (savoir du monde et savoir conceptuel), qui peut s'exprimer au moyen du langage ... [et] est traité de manière consciente» (Serra, p. 336). Ils affirment qu'apprendre le français requiert l'usage explicite et conscient de la mémoire. Ils ont eu l'occasion d'en faire l'essai durant leurs années d'étude de langues pendant lesquelles ils ont développé des stratégies métalinguistiques et métacognitives pour les aider à apprendre la langue cible. En voici quelques exemples:

N11-269: I use like english vocab like grammar and stuff to help me understand how french works and and when I'm speaking it too it's just that ok well I'd say it this way in english it's probably this in french

C10-165: if someone talks to me in french I must translate it in my head

G10-386: for some subjects you learn how to study like for a test you study for the test and you don't do that well so you study a different way the next time ... so it's the same thing for a language you learn you learn the language and then through trial and error you discover what works best for you

SA10-417: I I find I have to write stuff down a lot in order like to memorize words and questions how to write questions and stuff I just need to write them down millions and millions of time in order to get them AND also to communicate

C10-433: I think it's just trial and error

G: ya [[

C: [[trying failing at something trying another technique right

Quant à M, du fait qu'elle a complété le cycle élémentaire en immersion, elle a développé des automatismes et une confiance qui lui permettent de se tirer d'affaire

dans des situations de communication qui ne requièrent pas de niveau de langue complexe. Elle s'identifie à la fois au fonctionnement cérébral des figures A et B et l'explique ainsi:

M12-159: I can speak it without really thinking about it but but uhm a lot of the time what I'm say is not really correct like I'll get my point across but I won't use the proper tenses and I'll probably get a few words wrong so like that's when I have a small little block for french but I think for the most well not the most part but but sometimes I'm B and sometimes I'm A (petit rire)

M12-168: ya but it's only like it's not all it's the simple sentences that I can do which I think it's good but I wish I could speak uhm but I wish I could say more complicated sentences without thinking

P: so, when you saying your simple sentences are you saying that you're it comes out spontaneously without without thinking about them

M: ya

P: and the more complex one

M: ya if it's something if there's one word in the sentence that I'm kinda sketched out about

P: mm mm

M: I.I. uhm my whole sentence gets as bit jungled up and that's ya that's a problem but if I'm pretty confident about most of the words in that sentence then I can just start talking

Ce segment permet de constater que les deux mémoires sont activées: la mémoire procédurale pour le vécu quotidien et la mémoire déclarative qui est nécessaire pour que M puisse s'investir dans des échanges langagiers plus complexes.

Durant les entretiens, personne ne cherche à convaincre autrui qu'il y a un seul fonctionnement cérébral pour tous les bilingues. Plutôt, les propos des interlocuteurs portent à croire que pour certains, il y a autant de représentations que d'illustrations. En effet, les élèves essaient de définir le type de bilingue que chaque image représente. Les propos de J sousentendent que le cerveau A représente le cerveau d'une personne en situation d'apprentissage linguistique, d'un faux bilingue, puisqu'il se réfère ensuite au B et, de manière moins assurée, au C comme des représentations de cerveaux de vrai bilingue. Voici comment J explique sa représentation des trois figures aux autres:

J10-141: I think a true bilingual person would be a more like a B because they've got their language and then they've got the language another language that they're fluent in ... letter A is more like us we've got one language that's stronger than the than the second language that we've got we can use them a little bit letter C is like you're using two languages and then kind of like you're using your own general understanding and using two languages at the same time but a true bilingual person I think would have like they'd almost switch their mind set when hearing it then they could jump in there

Parmi les douze participants, il n'y a que G qui fait un lien avec les définitions scientifiques du bilinguisme, demeurant figée dans le positionnement du bilinguisme cognitif. Pour elle, le bilinguisme représente une parité de compétences dans les deux langues, la somme de deux monolinguisms. Ceci explique ses observations sur le plurilinguisme de sa mère, définissant ce plurilinguisme de «conversant» et non «bilingual», une distinction qu'elle poursuit tout le long de l'entretien. Quoique G autoréférence sa mère comme trilingue dans ce segment, elle lui enlève cette identité lorsqu'elle dit que pour être bilingue, il ne faut pas être conscient de passer d'une langue à l'autre. G reconnaît les compétences linguistiques de sa mère et associe les difficultés d'alternance codique spontanée au fait que cette dernière n'a pas appris les langues simultanément en bas âge. Elle décrit le cas de sa mère de cette manière:

G10-208: well so my mom can speak multiple languages I know she talks about thinking knowing one language and not been able to switch her mindset to another language so like she'll be speaking french and then she'll find it difficult to speak spanish so that is more like with B being conversant in several languages because when you're thinking in one language you cannot go out to another language whereas you can see if you're bilingual and if you're born in that language and more than in one language everything's all mixed up and you don't need to worry about such a (X)

D'après les propos de G, le manque de fluidité dans le changement de codes de linguistiques et que pour sa mère ceci est une fonction consciente est dû à l'interférence la langue en usage au moment du changement codique. L'échange discursif est victime d'interférences non désirées dont la cause serait le cloisonnement des langues parce qu'appriées séparément comme l'illustre le cerveau B, tandis que dans le cerveau C, comme il a été susmentionné, les langues appriées ensemble interagissent dans un site cérébral unique. Donc, G en déduit que la précocité de l'acquisition joue un rôle central

dans la spontanéité du changement codique. En d'autres mots, plus on est jeune lorsqu'on apprend une autre langue, plus on réussira à passer d'une langue à l'autre sans interférence consciente. C'est la croyance que l'apprentissage en bas âge d'une autre langue mène à une compétence communicative spontanée qui n'est pas interrompue par un changement conscient de codes.

4.2.4. *Je parle anglais, je parle français: suis-je bilingue?*

Une des questions de fin d'entretien, «Do you consider yourself bilingual?», prévoyait réintroduire le thème du bilinguisme, cette fois à l'échelle personnelle, pour amener les participants à autocatégoriser leur propre bilinguisme. Alors que nous nous attendions à ce que les jeunes partagent leur perception de leur niveau de bilinguisme à l'intérieur de ce stimulus, ceux-ci s'étaient déjà référés à quelques reprises à leur propre bilinguisme en réaction à des déclencheurs précédents. Néanmoins, cet avant-dernier déclencheur fut conservé car cela ouvrait une fenêtre d'observation pour voir si les participants reproduiraient ou transformeraient les représentations partagées tout le long de l'entretien. En somme, le but était d'objectiver le bilinguisme, de constater si la réflexion amorcée autour des définitions scientifiques et des images de cerveaux avait influencé leur «savoir assis sur l'expérience de l'objet» (Moliner, 2001, p. 20) qui était en eux avant l'entretien et qu'ils ont partagé à leur bon gré. Et, enfin, pour constater si leur réflexion a contribué à «rendre concret et matériel ce qui est abstrait et impalpable» (Moliner, 2001, p.20).

Ce qui a surpris en analysant les répliques à la question de l'autoévaluation, c'est le décalage entre les représentations de ce que constitue le bilinguisme, explicitées par les participants dans le cadre des deux premiers déclencheurs (définitions et cerveaux) et les représentations négatives de leur propre bilinguisme. Notre étonnement était encore plus grand du fait que l'autocatégorisation des compétences langagières correspond aux représentations du bilinguisme selon la définition scientifique de Grosjean, laquelle fut retenue par la majorité des informateurs. Plutôt que de s'afficher bilingues selon le sens qu'ils ont donné au concept du bilinguisme en début d'entretien, les participants apportent des nuances pour justifier leur autocatégorisation négative, craignant vraisemblablement, et ceci n'est qu'une supposition de notre part, ne pas se

sentir à la hauteur du sens qu'ils ont donné au concept. Voici des extraits qui en font la démonstration:

L11-679: no .. functionally ya but not fluently

F: not functionally but not entirely ... I think I could go to Quebec and and buy groceries and mm understand the bus schedule [

N: [ya

F: and and ask questions and directions but I don't think I could continue an hour or three with a long conversation

P: so did you say not functionally or functionally

F: no functionally[

P: [---onally yes ok

F: functionally

N11-696: I don't think I'd call myself functionally bilingual I could have a very simple conversation I could if I had a dictionary I could survive ...

K12-810: NO not at all I just good I'm not amazing I can hold my own if I really really try

P: how about you do you think you're bilingual?

O: not with french maybe with english and afrikaans but I'll eventually get there with French

C: NO maybe someday but not right now (rire)

M: mm mm no but (.)to a certain extent yes

P: and that certain extent means at what level

M: the simpler sentences the simpler things for the most part I think I would get by and I think I would be able to like if I went to Quebec or something I'd be they'd be able to understand me and I'd probably be able to pick up the things I'm missing so I'm not that far away from it

Quelques-uns se disent capables de se tirer d'affaires dans des situations quotidiennes de communication, mais le sentiment répandu est celui d'une insuffisance syntaxique et communicative. Malgré le fait que les jeunes décrivent leur capacité de communication en focalisant leurs exemples autour d'un usage fonctionnel de l'autre langue et sans aucune référence à la parité de compétences, lorsque vient le temps de se déclarer bilingue, K et N répondent à la négative, et F, O et M font de même, indiquant que leurs compétences partielles sont insuffisantes pour se désigner bilingue.

La réplique de M a surpris, vu qu'elle avait complété le programme d'immersion précoce à l'élémentaire (8 ans de scolarité). En résumé, pour l'ensemble des participants, il n'y a que SA qui se considère bilingue.

En effet, parmi les quatre participants du groupe de la 10^e année, SA est le seul à suggérer avec confiance qu'ils sont tous bilingues:

SA10-737: me now I think bilingualism is you can you can speak it you can say some sentences you have pretty good vocab I think we're all bilingual here

Son propos ouvre l'argumentation autour de ce qu'est une personne bilingue et, au contraire des deux autres groupes qui répondent rapidement et succinctement à la question d'autocatégorisation, les élèves de la 10^e année mettent beaucoup de temps à définir la personne bilingue.

Dans un segment prolongé que nous avons découpé pour faciliter l'analyse, nous sommes témoin de la négociation entre SA et ses camarades pour arriver à une compréhension commune. Dans un premier temps, lorsque C tire un exemple de leur vécu scolaire commun pour convaincre SA que sa perception de leur bilinguisme est malfondée, SA demeure fidèle à sa définition du bilinguisme énoncée auparavant, c'est-à-dire, la capacité de communiquer dans deux langues sans qu'il y ait parité entre les langues:

C10-768: so you're saying if we're not bilingual we can only speak a you know a few words but well isn't that basically what we what we do in french we we we've got a little bit of vocab but our vocab isn't huge it's it's very small compared ... to a fluent person right we've got a really small vocab so what you're saying is we're not bilingual

SA10-785: I think bilingual people don't have to be perfect at that language that second language like we are bilingual we live in a bilingual country I think we are bilingual

Le point de dissension se dessine rapidement et tourne autour du sens donné aux deux termes «conversant» et «fluent» introduits plus tôt par G. Le mot «fluent» est la caractéristique essentielle de la définition de Bloomfield et s'inspirant de celle-ci, les camarades de SA estiment que leur compétence actuelle, qui se résume à des habiletés d'expression et de compréhension orales de base, n'est pas équivalente à la

compétence d'un bilingue. Puisqu'ils souhaitent arriver à une compréhension collective de «fluent» acceptable à tous, ils persistent à préciser le comportement qui fait voir un état de bilinguisme. Suite à un va-et-vient qui inclut l'extrait qui suit, G propose sa compréhension des deux termes:

J10-795: when do you reach that position where you're so advanced in French that you can consider yourself officially bilingual

G: when you are fluent in everything

J: ya you know true

C: when someone can ask you a question and you can respond to it you don't need to be like ah where's my language dictionary

...

G10-802: but there's a difference between fluency and whether you're fluent and whether you are conversant in that language because fluency is you're able to talk about anything any time any place and you talk like a native speaker being conversant is being able to hold a conversation about most anything and to be able to understand what the other people are saying and for them to be able to understand what you're saying

Ce segment permet, à ce point de la conversation, de distinguer les perspectives de ce que constitue un bilingue. Pour G, le bilingue est celui qui s'exprime comme un natif dans la langue visée sur tous les sujets amenés. Cette définition répond à la question posée par J qui cherchait à définir à quel moment les connaissances de la personne deviennent suffisantes pour s'identifier bilingue. L'explication de G s'étend au-delà de celle de C dans laquelle, pour lui, la personne bilingue se définit par sa capacité de communiquer sans soutien. Dans la longue séquence qui suit, SA demeure ancré dans son positionnement. Sa tenacité par rapport à sa représentation du bilingue en tant qu'individu capable de comprendre et de communiquer, peu importe le degré de compétence, a un effet d'entraînement sur ses pairs qui continuent à chercher l'argument gagnant. Les quatre participants se trouvent à négocier de nouveau les termes «conversant» et «fluency», pour clarifier le flou terminologique:

J10-810: conversant and bilingual like we can carry on conversation with almost anything for a decent amount of time but we don't speak 2 languages like a native would ... I think that you can consider yourself

bilingual ... as soon as you can speak your second language as well as you speak your own native language

S: that's not only fluent though

C: [[as as

P: [[that would be what

S: fluent

P: fluent ok

C: as G. was saying ... we can't speak on parliament for instance we can speak on different themes we've learnt about in french ... but if someone had to go talk about another theme that's we you know we hav'nt learn about we wouldn't be able to really talk much about it

...

SA10-826: ya but we could still understand it

G: really

...

G10-852: you'd understand the general idea

SA10-853: ya I'd understand the general idea mm ya

C10-854: but that's not fluency right as we're talking about bilingualism

SA10-855: I'm I'd I'm saying bilingualism isn't fluency at all

Dans ce segment, J s'appuie sur la définition émise plus tôt par G pour expliquer sa représentation d'un bilingue, demeurant ancré dans la définition de Bloomfield. Pour continuer de convaincre SA, G et C se mettent de la partie en présentant des exemples tirés de leur cours de sciences humaines. SA résiste toujours et conclut en reprenant l'idée directrice de la définition de Grosjean. Quelques répliques plus tard, C sollicite directement une définition du bilinguisme, ce que SA fait volontiers, en utilisant un des termes (conversant) introduits par G (10-803) et repris par la suite par J (10-810) pour arrêter sa définition:

C10-865: so what what is so tell me your definition of bilingualism

SA: ok it's where a person can has has an overall understanding of like what people are saying or like can speak sentences say sentences has some vocabulary doesn't just have one or two words that they know

...

SA10-902: *CONVERSANT is bilingualism*

Ainsi, nous pouvons voir dans cette longue séquence comment SA maintient sa position en reprenant les deux mots-clés, «fluent» et «conversant» pour définir le bilinguisme (SA10-855, 902). Sa toute dernière réplique rappelle que les deux mots, «fluent and conversant», ont fait l'objet d'une argumentation prolongée et qu'à aucun moment, on a demandé d'en clarifier le sens. Le dictionnaire Webster (en ligne) définit «conversant» comme suit: «having knowledge or experience with», tandis que le Harrap's French/English (2006) le traduit par «connaître (une langue), avoir une connaissance»; pour ce qui est de «fluent», dans le Webster, il signifie «is capable of using a language fluently and accurately» et le Harrap's le traduit comme «s'exprimer avec aisance, parler couramment». Une diversité de définitions qui traduit la complexité du terme «fluent» et présente un parallèle avec la diversité des définitions de bilinguisme.

Finalement, l'argumentation autour des deux mots fluent and conversant mène G, jusqu'à ce moment inébranlable dans sa position, à modifier légèrement sa perception d'une personne bilingue.

G10-904: *ok I want to slightly change my position because by MY definition then almost no one would ever become bilingual and*

G10-907:*I think of my mom as as trilingual she can speak spanish french and english and she's not fluent in those languages but she's highly highly conversant so I think I think she's trilingual (.) so I think you need to be very very conversant in-between being and conversant and fluent [[to be bilingual*

Toutefois, lorsque la définition du bilingue s'oriente de nouveau vers une compétence qui se situerait sous le seuil d'une compétence équilibrée, G revient à sa position originelle:

G10-941: *well I think and I'm going back to defining bilingualism ... when I understood spanish I could not say well this word means this and this word means that but I was able to understand what was what they meant by everything*

...

G10-947: so I do not think that would count as bilingualism

G10-953: you need to be able to understand what each part of the sentence means and this word means that and that word means that and the sentence is this so it's not enough to just be able to understand what they're saying (XXX)

G10-960: so when I say I understand spanish I could understand what they saying most of the time but I there's no way I could respond because I have no idea what the words mean

Dans ce discours, G présente une vision équilibrée du bilinguisme et fait entrevoir sa recherche de la perfection linguistique. Elle demeure fixée sur le degré de maîtrise du code linguistique comme mesure du niveau de bilinguisme. Elle cherche la parité de compétence. Si nous nous référons à la narration de son expérience personnelle au Mexique, G a vécu le bilinguisme selon l'interprétation de Grosjean; mais elle rejette cette catégorisation de bilingue car elle se mesure contre la définition de Bloomfield. Pour G, comprendre le sens global d'un discours (dimension communicative) sans en comprendre chacun des mots (dimension cognitive) ne représente pas le bilinguisme.

Il existe dans les représentations d'un de nos informateurs un autre critère pour définir un bilingue, celui d'avoir vécu dans un espace où la langue cible est la langue véhiculaire de la société. Ce critère introduit par G vers la fin de l'entretien retient peu l'attention des autres, sauf pour C qui réfute cette affirmation en déclarant que le contact avec des locuteurs de la langue cible suffit pour permettre à l'apprenant d'accéder à la culture de l'Autre:

P10-711: and so even being highly conversant for you would still not be bilingual

G: no it would'nt because I think to be bilingual you need to live in that culture and know when and how to use the slang of that area or certain phrases you can only get that by living there

C: well I don't think you necessarily have to ah live in the culture but ah the you know surrounded by the people in that culture

4.2.4.1. Langue comme instrument d'identité

Enfin, Il convient de relever le discours de deux participants dont l'anglais est la L2 pour voir comment ils situent leur première langue dans leur profil identitaire. Le rapport entre langue première et identité est apparu dans les propos de O et de C et offre l'occasion de voir comment ils vivent leur propre bilinguisme. O hésite à s'identifier bilingue en dépit du fait qu'elle utilise l'afrikaans à la maison. Ce n'est pas le degré de compétence dans cette langue qui lui fait croire qu'elle n'est pas bilingue, mais c'est plutôt son regard sur la valeur de sa langue première. C partage le sentiment de O à propos du moindre prestige de l'afrikaans. Les segments suivants illustrent les représentations du statut inférieur que les deux natifs sudafricains confèrent à leur langue familiale:

O12-206: uhm well I speak it at home all the time but it kinda of like we call like kitchen afrikaans 'cause it's like every day [I] don't understand like all the fancy words

P12-811: how about you do you think you're bilingual?

O: not with french maybe with english and afrikaans but I'll eventually get there with french

C10-1004: the thing I like about french is there's a lot of countries today that use french ah compared to I don't know say I spoke afrikaans so there's only 2 countries that speak that use it today and it's generally you know it's fading a bit

Même si O ne l'articule pas explicitement, elle considère que l'afrikaans qu'elle utilise couramment et qui fait d'elle une bilingue n'a pas le même prestige que le français. Selon elle, il y aurait des bilinguismes plus prisés que d'autres. Devant la question portant sur son statut de bilingue, O demeure indécise et répond avec un «maybe»; cependant, elle affirme avec conviction qu'un jour elle atteindra un bilinguisme lorsqu'elle aura maîtrisé le français, langue prestigieuse, selon C, du fait qu'elle est parlée dans plusieurs pays et par des millions de locuteurs. Pour ce qui est du propos de C, le fait qu'il ne parle pas l'afrikaans et ne cherche pas à l'apprendre laisse penser que son comportement est influencé par le statut secondaire qu'il accorde à la langue. La représentation négative qu'il a formée de sa langue est alimentée par le très petit nombre de pays, localisés sur un seul continent, qui parlent la langue et par sa croyance

qu'elle est destinée à disparaître, une représentation qui ne semble pas l'émouvoir, du moins pendant l'entretien.

Cette représentation négative de l'afrikaans comme langue non prestigieuse à cause de sa presque invisibilité sur la scène internationale et de son faible nombre de locuteurs porte à vouloir mettre en parallèle la situation du français en C.-B. Est-ce que la représentation de statut inférieur associé à une langue peu utilisée et peu visible se reproduit pour le français auprès des jeunes de notre étude qui n'entendent pas cette langue autour d'eux et ne le voient pas afficher dans la communauté? Dans ses écrits, Calvet (1996) discute des perceptions qui émergent et s'enracinent par rapport au statut d'une langue, selon la présence ou l'absence de la langue que l'on peut constater en observant l'environnement du milieu social. Il soutient qu'il est possible de définir la situation sociolinguistique d'un espace ainsi que le statut d'une langue et de ses locuteurs, en examinant si celle-ci apparaît dans l'affichage, la publicité et autres formes médiatiques et est entendue dans la rue, les lieux de service public et les institutions. L'absence sémiologique, indique-t-il, peut certainement avoir un impact sur l'avenir d'une langue dans une région:

Ce marquage de territoire, qu'il soit le produit de pratiques spontanées ou de pratiques planifiées, nous fournit un instrument de lecture sémiologique de la société: parmi les langues en présence il en est qui s'affichent, d'autres que l'on ne perçoit que difficilement, et ceci n'est pas sans lien avec leur poids sociolinguistique et avec leur avenir. (p. 53)

Donc, d'après les représentations des participants, s'identifier bilingue requiert les caractéristiques suivantes: pour G, une compétence équivalente dans les deux langues et une expérience de vie, là où la langue cible est utilisée par les habitants; pour J et C, une assez bonne compétence sans être paritaire; et pour SA, une compétence asymétrique qui permet de se tirer d'affaire dans le quotidien. Pour les répondants des deux autres groupes, c'est la compétence fonctionnelle reflétée dans la définition de Grosjean, une compétence que, paradoxalement, ils n'estiment pas adéquate lorsqu'il s'agit d'autocatégorieser leur propre bilinguisme. Ainsi se termine une argumentation qui fait écho à celle qui se poursuit depuis des décennies dans diverses disciplines scientifiques, comme nous avons pu le constater au chapitre du cadre conceptuel.

4.2.5. *Acquisition de langues et contextes: comprendre le lien*

L'argumentation étendue des élèves de la 10^e année ainsi que les propos des autres groupes touchant leur bilinguisme individuel et les situations de communication dans lesquelles ils se sont trouvés laissent voir comment les contextes dans lesquels l'acquisition et l'usage d'une L2 se font sont un agent d'influence dans la compréhension de ce qu'est le bilinguisme. Le fait que plusieurs participants n'ont pas pu mesurer leurs acquis dans un contexte authentique les laisse imaginer ce que représenterait pour eux leur compétence actuelle en milieu francophone. Les séquences précitées mettent de la lumière sur le rapport entre contexte et autocatégorisation de sa compétence fonctionnelle. Selon SA, sa compétence fonctionnelle est mise à l'essai dans le contexte artificiel de la classe, même si elle n'est pas mise à l'épreuve dans une situation communicative authentique. Du fait qu'il comprend ce qui est dit en classe et qu'il s'exprime avec une certaine aisance dans les activités de communication simulées, SA estime pouvoir se tirer d'affaire à l'extérieur. Ses propos montrent qu'il a saisi l'essentiel du message communiqué dans son cours de FLS, c'est-à-dire, qu'ils sont tous des bilingues en émergence¹⁷. Du fait que les autres interviewés ont participé aux mêmes activités communicatives, SA insiste qu'ils sont tous bilingues comme lui (SA10-785).

Pour la plupart, le point de référence pour évaluer leur compétence de bilingue demeure le bilinguisme scolaire anglais-français. Pour C et O, en sus au contexte scolaire, il y a le contexte authentique du quotidien familial où l'afrikaans et l'anglais se côtoient. Pour G, qui a vécu un voyage famille-travail en pays étranger et pour M qui a connu l'immersion ainsi qu'une expérience mexicaine, les souvenirs de ces expériences s'ajoutent comme point de repère. Ces multi contextes contribuent aux représentations qu'ont les jeunes de leurs habiletés communicatives et leur positionnement par rapport à leur propre bilinguisme est influencé par ces expériences.

L'environnement décontextualisé de la classe est le site du bilinguisme en devenir, c'est-à-dire, un bilinguisme soutenu par une approche pédagogique mise en oeuvre par un enseignant expert en L2, tandis que le monde à l'extérieur de l'école est le site du bilinguisme en action, un bilinguisme mis à l'épreuve dans une situation de

¹⁷ Nous rappelons que nous étions l'enseignante et le sujet a été soulevé à plusieurs reprises.

communicative réelle, sans soutien pédagogique et où le locuteur émergent est laissé à ses propres moyens. L'importance des deux apprentissages, institutionnel et naturel, invite à citer Porquier (1974, dans Rosen et Schaller, 2009) qui met en contraste l'aspect familial, contrôlé de la classe et l'aspect inconnu, spontané du monde extérieur:

L'exposition est fournie par le milieu. La diversité des situations d'apprentissage peut *grosso modo* se réduire à la distinction ... entre l'apprentissage institutionnel - guidé par un programme, une progression, des méthodes, des procédures préétablies d'enseignement et d'évaluation – et l'apprentissage naturel, cette dernière application recouvrant cependant une extrême variété de situations et de conditions psychologiques et sociologiques. (p. 169)

L'importance de mettre en pratique dans des contextes authentiques le français scolaire est soulevée dans chacun des groupes dans le cadre de différents stimuli. Une thématique courante émerge des commentaires des participants: l'absence de contextes francophones dans leur région. Les élèves se représentent une communauté francophone invisible dans leur milieu et cette représentation a aussi un impact sur la perception de certains de l'utilité de la langue française. Dans le propos suivant cité ailleurs et que nous reprenons comme évidence, N fait référence au lien langue-espace évoquant une perception répandue que l'étude d'une L2 doit être utile dans le quotidien de l'apprenant. Se référant à la présence asiatique très marquée dans le Grand Vancouver, elle suggère qu'une langue autre que le français pourrait être étudiée:

N11-91: I think more just like it doesn't need to be specifically french like chinese for example in BC ... will be really handy to know just because we're so influenced by it especially like Vancouver Richmond

CL partage la perception des usages restreints du français dans la province, ce qui mène M à identifier quelques secteurs qui requièrent le français:

CL12-39: I would like it if there were more opportunities in BC uhm to speak french but I haven't come across any places or opportunities where you can really speak french

M: there aren't that many opportunities to speak french but unless you're you're like a french immersion teacher or something otherwise there's not really that many opportunities that I've heard of but I'm sure that with companies you're required to travel and speak uhm french but I haven't heard of any

C'est M, la seule à avoir participé au programme d'immersion pour une durée prolongée, qui fait voir l'utilité du français en C.-B. Ce constat laisse supposer que l'expérience immersive avec ses caractéristiques de contacts pédagogiques quotidiens avec la langue cible et enrichie d'excursions socioéducatives peut avoir un effet sur la perception de la valeur et de l'utilité de la langue et par conséquent, sur le développement d'une disposition affective envers la langue.

À son tour, K fait voir, qu'en fait, le français est présent à l'occasion et elle partage à l'intérieur de deux récits personnels la satisfaction ressentie lors d'un contact réel avec des locuteurs de la langue. Pour K, le défi s'est avéré agréable, malgré le fait que son expérience se situe dans une communication assez rudimentaire:

K 12-269: but I have sometimes it helps even just at my job because sometimes there'll be people who speak french oh my god tu parlez le français they're like oui oui oh (X) moi and we just have like the weirdest french conversation I can muster

P: right here at at this this safeway?

K: ya I'm really stoked

M: it's happened to me once but only once

O: and you're making friends too

C: ya

O: and sounds like you're having a good time with these people

K: ya, I don't know I could'nt speak it very well so I was like un petit peu they're like oh oh

À part la confiance que cette conversation avec des francophones a générée, d'autres bénéfiques de contact sociaux à l'extérieur du cadre d'apprentissage formel sont évidents dans ce second récit qui montre comment K a pu mettre à profit ses acquis linguistiques:

K 12-707: I babysat like the R. (nom de famille) kids and I (X) here in french immersion and it was so fun because I always helped them with their french homework when I was learning french

P: mm mm

K: except that their french homework was way more difficult than mine

P: (pires)

M: holy

K: I'd be in like grade 10 and they were doing their french homework and I'm feeling they want to do my french homework and they could do it for me

C: ooh

K: but it's it's inspiring to see someone who actually can speak french and it's fun even if you're not that good to have conversations with people 'cause you feel you feel you're doing something cool and like amazing 'cause you're not speaking your own language

Ces deux situations vécues par K laissent entrevoir comment l'expérience langagière authentique, peu importante des habiletés linguistiques de l'interlocuteur, contribue à la construction d'une attitude favorable à l'endroit d'une autre langue. Il y a aussi la satisfaction personnelle ressentie par l'apprenante de pouvoir communiquer, tout en acceptant que l'erreur et la confusion fassent partie du processus.

Un dernier exemple de l'influence positive de contact est présenté par O dans un récit relatant sa participation au concours provincial d'art oratoire pour les élèves des programmes de FLS et du programme francophone. Elle partage son émerveillement devant le rassemblement d'adultes et de jeunes qui ne s'expriment qu'en français. C'est son premier contact avec une communauté qu'elle estimait cachée et c'est aussi la découverte de ressources en français qu'elle croyait non disponibles dans la région vancouveroise. Elle décrit l'expérience de cette manière:

O12-56: there's like a like a hidden community of (francophones)

M: (petit rire)

O: 'cause when I did that competition thing when everybody was speaking french and everything was so cool but then I mean that's only if you like go there and that's like once a year for the competition and it's kind of like we don't know where to go

P: ok, so you're talking about the public speaking competition when you went it was at Surrey, SFU Surrey you went to and then you noticed that even in the hallways everything were all speaking french

O: ya and there was a stand where you can buy french videos and everything

P: and that was new to you

O: ya I've never seen that before in BC

O se dit impressionnée par la présence du français partout sur le site et affirme n'avoir entendu aucune autre langue, malgré la présence des organisateurs et des parents dont un bon nombre ne parle pas français. Ce rapport de proximité avec des francophones et des francophiles mène à une prise de conscience chez O de l'existence d'une communauté francophone et de la popularité du français dans la province. Ce désir de rencontrer des locuteurs francophones est partagé par CL qui souhaite, elle aussi, avoir accès à ce genre d'opportunités où la langue d'usage est le français:

CL12-39: I would like it if there were more opportunities in BC uhm to speak french but I havn't come across any places or opportunities where you can really speak french

Ainsi, lorsque les jeunes font référence à une francophonie, c'est par rapport à un territoire qui se situe à l'extérieur de la province. La présence d'une communauté francophone dynamique en C.-B. leur échappe. D'après les interventions des jeunes, les foyers où le français est la langue d'usage se situent à de grandes distances de la Colombie-Britannique. Au Canada, le territoire se limite au Québec, tandis qu'en Europe, c'est généralement la France. Les participants s'imaginent ces espaces comme l'encadrement idéal pour améliorer leurs acquis en français, soit en y travaillant, en y poursuivant leurs études, ou en y faisant du tourisme. Voici des extraits qui témoignent de cette représentation courante:

S11-761: I'm going to live in France and gonna be a doctor in France

S11-764: I also plan to take french university courses I'm going to go to McGill so I want to go out in Quebec

K12- 250: there may not be lots of french french speaking opportunities but it's good to have that language because if you go to Montreal or something you know you can speak french

C10-985: I think I might use it mm if I choose to a career I want to go in which is a pilot I'll be travelling a lot especially to Europe a lot of european countries today speak french so I I think I'll be able to actually use while travelling

O12-831: ya I definitely want to like go live in a french speaking country to see if I to see how quickly I can pick up the language and like take some courses at university

CL12-834: me too I want to go to Quebec or something and just live there for a while and I think I'll continue [*d'étudier le français: note de la chercheure*] because it can't hurt to have a second language in business

M12-432: and but one girl who lived there [*en France: note de la chercheure*] she mm hardly had any background in french so she went there for 3 months and she was able to speak it almost fluently

Les jeunes sont convaincus qu'il faut aller ailleurs pour utiliser le français et certains s'imaginent vivre un jour dans ces ailleurs où le français est la langue véhiculaire. Les extraits ci-avant illustrent bien la notion de bilinguisme individuel et instrumental qui façonne la relation des jeunes apprenants avec la langue française et font voir que, pour ce groupe d'âge, le bilinguisme officiel canadien, qu'il soit social ou politique, n'est pas présent dans leurs représentations. Une référence y est faite par SA (10-785) dans un extrait présenté auparavant, mais celle-ci semble dite en passant et ne soulève aucune réaction des pairs. Les extraits font voir également que le contact avec des espaces francophones est un appât pour encourager les jeunes à poursuivre l'apprentissage du français. Il est bien probable que l'absence perçue de contextes authentiques dans leur entourage et le manque d'expériences culturelles à travers les voyages amoindrit la motivation pour l'étude du français.

Le silence des autres locuteurs sur l'utilisation du français en C.-B. laisse penser que dans les espaces sociaux dans lesquels ils circulent, c'est-à-dire la famille, les réseaux de pairs et les réseaux sociaux médiatisés comme Twitter et Facebook, le français n'est pas une réalité. La langue française demeure une matière scolaire décontextualisée et le demeurera aussi longtemps qu'elle n'est pas décloisonnée. O l'exprime bien dans ce propos où elle constate la primauté de l'expérience socioculturelle:

O12-802: I think that's the most important thing like just being immersed in the language I think the class is kind of like an artificial way to learn the language but I think if anybody just like gets (XXX) in the country where the language is spoken then you can pick it up pretty easily

O reprend en ses propres mots une des conclusions d'une recherche récente menée par Saindon, Landry et Boutouchent (2011) qui souligne l'importance des contextes artificiels et naturels dans l'apprentissage du français:

Notre recherche confirme que le degré de scolarisation en français entretient une relation importante avec les compétences langagières en français. Toutefois, les contacts extrascolaires avec le français exercent un effet complémentaire ...

Plus l'élève est exposé intensivement à la langue française à l'école, plus il acquiert non seulement des compétences langagières en langue seconde, mais aussi une disposition affective à en faire usage.

À la lumière des résultats obtenus, il est pertinent de souligner l'importance de l'apport des contacts extrascolaires avec la langue et la culture cible de même qu'avec les locuteurs de cette langue. (pp. 79-80)

4.2.6. *Étudier le français en Colombie-Britannique: une situation paradoxale?*

Compte tenu du discours circulant autour de l'utilité de langues asiatiques introduit en début du chapitre et des propos de certains participants sur la pertinence du français, la question se pose: pourquoi étudier le français dans cette province? Pour arriver à comprendre une situation qui apparaît paradoxale, dans le sens qu'on impose l'étude du français à des milliers de jeunes anglophones pendant un minimum de quatre ans, malgré la perception courante de l'inutilité de la langue et de l'invisibilité de la communauté francophone, nous avons présenté les deux déclencheurs suivants aux participants:

- How important is it for young people to learn a second language? Why is it important according to you?
- If you had the possibility to start school again, would you be studying French?

Ces stimuli ont permis aux informateurs d'approfondir les propos de début d'entretien au sujet de l'importance d'une L2 et du français. Fait intéressant, aussitôt que le terme L2 est utilisé dans un déclencheur, les participants se réfèrent au français. Ceci mène à supposer que le contact précoce obligatoire avec le français au primaire contribue à établir des liens attitudeux avec cette langue. Mais avant de mettre de la lumière sur les attitudes des jeunes à l'égard du français et sur ce qui les motive à poursuivre ou délaissé l'étude de la langue, nous allons examiner les représentations autour de la position de l'anglais, langue véhiculaire des participants, même si la mention de l'objet ne se retrouve qu'à l'intérieur de discours sur d'autres thèmes.

Comme il a été indiqué plus tôt dans ce travail, il y a une réalité qui circule autour de l'étude de la langue française par les jeunes et c'est la constatation que «le bilinguisme ne cesse de perdre du terrain chez les jeunes anglophones de l'extérieur du Québec» (Jedwad, 2004, p.1), malgré le fait que les Canadiens indiquent dans les sondages qu'ils appuient en grand nombre le bilinguisme officiel.

4.2.7. *L'universalité de l'anglais dans un univers pluraliste*

Les thèmes de l'entretien portaient sur le concept du bilinguisme, l'apprentissage du français et la place de cette langue dans la vie du participant. Aucun déclencheur spécifique concernant la langue anglaise n'avait été prévu. Ce sont les jeunes eux-mêmes qui ont amené le sujet de l'anglais et du monolinguisme anglophone à la discussion. Plusieurs séquences permettent de voir que la place de l'anglais dans le monde n'est aucunement contestée; ce qui fait l'objet de contestation chez les participants est l'attitude d'autosuffisance de l'unilingue anglophone qui sera discutée sous peu.

Les jeunes se représentent l'anglais comme la langue véhiculaire de la C.-B. et comme une langue universelle puissante. Ils en discutent dans le contexte de la pluralité de la société et certains offrent des exemples du bilinguisme en action dans leurs réseaux communautaires. Toutefois, à leurs yeux, le bilinguisme observé est un bilinguisme exercé par l'Autre qu'on admire de loin comme les paroles de J l'évoquent:

J10-60: in my church there's quite a bit of of biculturalism and we've got like 5 languages that are spoken in our church and everybody we got spanish hungarian mandarin a french all fluent all fluent and ya all these things and it's it's interesting and I think it's really cool to hear everybody speaking in their primary language and then we all get together and we speak in english together english is our language that we all communicate in but everybody else has got their own primary language that they communicate with their families in I think it's really cool to see that

La conception du bilinguisme que laisse entrevoir J demeure toujours un bilinguisme individuel, c'est-à-dire que la langue non majoritaire est réservée à des usages intrafamiliaux. La langue secondaire des membres de la communauté religieuse devient pour J un artefact, un phénomène à observer comme le montre l'usage qu'il fait

du concept de «biculturalism». J admire la culture d'autrui et on constate son émerveillement devant l'habileté communicative des paroissiens dans leur langue première qu'il exprime avec les expressions «all fluent all fluent» et «really cool». Le bilinguisme individuel dont J est témoin contraste avec l'unilinguisme social, c'est-à-dire l'usage d'une seule langue dans les espaces publics, ce à quoi il fait mention lorsqu'il souligne, dans le même extrait, que la langue de communication pour les activités communes, dans l'espace public qu'est l'église, demeure l'anglais. Quoique J apprécie l'héritage des communautés culturelles, lorsqu'il est temps de se rassembler en communauté, il s'attend à ce que les autres langues se positionnent en périphérie, dans un rôle secondaire réservé à des usages personnels.

Un autre exemple tiré du milieu scolaire des jeunes qui laisse supposer que certains remarquent moins que d'autres le pluralisme autour d'eux est le manque de références dans les entretiens à la présence des élèves internationaux qui fréquentent l'établissement scolaire des participants. En fait, il y avait 62 élèves inscrits en 2008-2009¹⁸ et quelques-uns se retrouvaient dans le cours de français et les cours réguliers des participants.

La perception qu'ont les informateurs de l'anglais comme langue universelle ne produit pas d'effets négatifs sur leurs représentations autour de l'étude d'une L2. Dans l'ensemble, les jeunes appuient l'apprentissage d'une autre langue. Cependant, du fait que l'anglais a ce statut mondial, ils demeurent figés dans leur perception qu'ils réussiront à se tirer d'affaire dans les environnements où rayonne une langue véhiculaire autre que l'anglais. Cette attitude est reflétée dans un récit que partage M autour d'un séjour familial au Mexique. Relatant une expérience dans un restaurant à service rapide près du centre de villégiature tout-compris où logeait sa famille, elle explique qu'elle s'attendait à ce que la langue d'usage à l'extérieur du centre soit l'anglais, comme cela l'était, là où elle séjournait. Lors d'une visite chez McDonald, restaurant qu'elle identifie comme une institution américaine anglophone, elle se retrouve dans une situation où l'espagnol est la seule langue d'usage. Elle décrit son

¹⁸ Source: correspondance électronique avec la conseillère en orientation de l'école, le 30 juin 2010.

étonnement devant l'employé qui ne répond pas à ses attentes par rapport à la langue d'usage:

M12-282: whenever I travel like anywhere I always expect people who will speak english like I don't know if that's 'cause we like I went to mm mm Mexico and I went to mcDonalds (petit rire) and I expected them to understand me when I was speaking english but they didn't so I don't know I mean when you go and travel it's nice if you're actually able to speak the language of the country you're travelling

Lorsque M suggère qu'apprendre la langue du pays serait utile avant de partir, son commentaire permet d'observer l'émergence d'une compétence socioculturelle, ce savoir qui guide le comportement en milieu étranger, qui influence les attitudes envers d'autres communautés (Byram, Zarate et Neuner, 1997). Dans le segment qui suit, K propose une solution pour ceux qui ne parlent pas la langue du pays, une action qui témoigne d'un geste de citoyenneté: apprendre un vocabulaire de base pour se faire comprendre. C'est viser le niveau de performance élémentaire du Cadre européen commun de références pour les langues (CECR), c'est-à-dire, développer une compétence de communication pour des situations transactionnelles qui n'exigent qu'un échange direct d'informations sur des sujets du quotidien (Vandergrift, 2006, p. 22):

K12-287: or at least have like the basic skills (so you??) can get what you want and you can get your point across

Le commentaire de K et le récit de M porte cette dernière à chercher la source de ses attentes originelles. Voici la réflexion qu'elle partage avec les autres:

M12-291: I don't know I just I actually expect people to understand english and when people come here I just think oh they do they expect us to know their language? I

P: why do you expect the people when you travel to speak english?

M: I don't know

P: ok

M: I just well ok well Mexico's lots of resorts right so if you go to the resort obviously there going to be able to speak english 'cause like that's the majority of their customers there english but when we went outside the resort I just was like trying to say what I wanted in english and they like

I don't understand you and but I just and I keep trying to say it in english and it didn't really work out too well but I don't know I don't know where I got that expectation I think it was just from going to the resorts

P: mm mm

M: and just being around uhm people who were supposed to be able to speak english

Cette situation a mis M dans un état de déséquilibre et elle n'a pas su comment s'en sortir. Elle demeure fixée dans une perspective ethnocentrique qui lui est propre. La formulation «I don't know where I got that expectation» témoigne de la déstabilisation de la représentation de M autour de l'omniprésence de l'anglais et aussi d'une remise en question identitaire. Et malgré la situation déconcertante, à en juger par les commentaires de M, cette expérience a produit une prise de conscience, à savoir que l'anglais n'est pas une réalité partout et qu'il est important de se familiariser avec la langue des gens qu'on va côtoyer. Ses propos font aussi apercevoir la source de sa représentation autour de l'omniprésence de l'anglais, au moment où elle esquisse une image stéréotypée de touristes qui choisissent le Mexique comme destination: des vacanciers en grande majorité anglophones qui s'offrent des forfaits tout inclus avec le service en anglais attendu, dans des centres de villégiature mexicains. Conséquemment, M s'attend à recevoir le même service en anglais partout. Alors, lorsqu'elle se rend compte qu'aucun employé ne peut la servir en anglais, plutôt que de s'aider à l'aide du menu affiché, elle persiste à répéter sa commande dans sa langue. De cette situation que M décrit si franchement, il est possible de proposer la conjecture suivante: le comportement de M, qui de son côté du comptoir était probablement une réaction nerveuse à son désarroi devant le bris de communication, aurait-il été interprété de l'autre côté du comptoir comme un geste arrogant du touriste nord-américain?

La notion de compétence socioculturelle, la capacité d'une grande ouverture à l'Autre et au monde, est évidente à l'intérieur de plusieurs discours dans les trois entretiens. K fait de nouveau référence à cette compétence dans une conversation subséquente pour indiquer que l'intérêt porté à une autre culture et l'effort pour apprendre quelques expressions de l'idiome étranger représente un geste de citoyenneté qu'on se doit de porter envers la communauté qui nous accueille. Voici comment elle l'explique:

K 12-331: I think it's kinda of insulting in a way to another country if you go there and you don't learn a little bit of their language 'cause it's like you're not taking time to understand what they're saying and you're going to their country but you're just like psss I'll just speak english everyone understands english I mean I'd get annoyed if like all these like japanese ... korean people came in all they all they did was talk to me in like japanese I'd be like ok don't understand COOL

En faisant une comparaison avec les visiteurs asiatiques qui sont nombreux en C.-B., K veut s'assurer que les membres de son groupe saisissent bien son point de vue. Pour renforcer ce qu'elle essaie de transmettre, K termine avec un «cool» accentué et dont le sarcasme s'entend clairement dans la transcription audio.

En outre à cette conversation animée autour des attentes des locuteurs anglophones, le récit de M porte le groupe à proposer les hypothèses suivantes pour trouver la source possible de la perception de l'anglais comme langue universelle qu'elles reconnaissent comme faisant partie d'une idéologie contemporaine universelle:

K (12-311): well I think some people have this idea that english's a superior language because lots of people know english and it is probably the language of business

O (12-341): like the whole idea about english being superior is probably mm like we have all these esl (anglais langue seconde) students coming from like asia and all those places and they're coming here to learn english and I think like that makes us think that oh english is better

M (12-369): the US have been in power for so long so I guess everyone just kind like I I actually thought that like everyone spoke english I don't know I just I thought a lot of countries spoke english but they do but

Selon les dires des interlocutrices, le pouvoir économique américain, le nombre élevé de locuteurs anglophones et la croissance du nombre d'étudiants étrangers qui cherchent à s'approprier ce capital linguistique sont autant de raisons pour expliquer l'universalité de l'anglais, ce qui aide M à comprendre pourquoi elle avait cette représentation de l'omniprésence de cette langue. Ces segments permettent d'observer la manière dont les locutrices décrivent la langue anglaise dans le contexte de leurs hypothèses. D'une part, c'est la notion de l'anglais, langue universelle, qui se dégage des commentaires de M; par ailleurs, ce qui se dégage des prémisses de K et O, c'est la

notion de l'anglais comme langue supérieure. Au lieu de dire que les gens croient que l'anglais est une langue *universelle* comme le fait M, les deux autres disent plutôt que les gens croient que l'anglais est une langue *supérieure*, «is better». Il y aurait donc plusieurs représentations rattachées au statut de l'anglais qui circulent chez les élèves pour expliquer l'omniprésence et le prestige de l'anglais: celle d'O et K qui est basée sur la qualité de la langue, celle de M qui est basée sur l'utilisation de la langue et celle de l'ensemble du groupe qui constate le pouvoir économique de ceux qui la possèdent. Ces représentations foisonnent dans la littérature scientifique comme il a été possible de le constater au chapitre 2.

Le tour de parole qui clôt cette discussion des 12^e année témoigne encore une fois de l'émergence d'une compétence socioculturelle chez M., d'une ouverture à l'altérité culturelle. Celle-ci admet que son aventure mexicaine et son expérience avec l'étude du français («after French») lui ont fait constater l'importance de se comporter en milieu étranger avec un esprit de «civilité» (au sens large), en évitant d'imposer l'anglais et en manifestant plutôt un intérêt pour les mœurs culturelles de l'autre:

M (12-381): well uhm after THIS conversation no but I actually think after french too ... after a while you just kinda of realize that you you have to be able to (..) understand other other languages and that that you can't you can't just go places and expect people to speak english and like I was just saying I always thought that I could go somewhere and speak english and people would understand me but from travelling and from just uhm like starting to learn another language and learn another culture I've I've slowly begun to understand that mm that you can't get everywhere with just english you can't get everywhere with just english

G aussi se positionne sur l'attitude d'autosuffisance qui se dégage d'un locuteur monolingue anglophone qui refuse d'apprendre une autre langue. À l'intérieur de la discussion portant sur l'utilité d'une L2, elle réagit au commentaire de SA (10-261) qui affirme qu'apprendre une L2 est important, mais pas nécessaire pour l'anglophone. Plutôt que de rejeter ouvertement le positionnement de certains anglophones autour de la suprématie de l'anglais, son commentaire fait entrevoir son propre éveil à la compétence interculturelle lorsqu'elle mentionne dans ce tour de parole le respect de l'Autre et le principe de l'égalité des êtres humains:

G10-265: well you don't need to but it's a sign of respect for other cultures like and other languages other than your own that you learn how to speak it because if you only can speak your own language english it's like you're saying this is superior everyone should speak english so that they can talk to me whereas if you learn other languages then we're all equal we all need to speak (each other's) languages

Le discours de G fait écho à celui de K cité ci-avant, valorisant l'esprit de citoyenneté qui doit guider le comportement de tout locuteur lorsqu'il se trouve en situation plurilingue. G ne remet pas en cause le statut de l'anglais; ce qu'elle remet en cause, c'est l'attitude de l'anglophone unilingue qu'elle interprète comme de l'arrogance.

La discussion autour de l'universalité de l'anglais et de l'assurance du locuteur anglophone entraîne les élèves de la 12^e à discuter de la puissance économique américaine et à imaginer les conséquences pour la langue anglaise d'une montée de pouvoir économique dans un pays non-anglophone. L'échange permet de voir comment les participantes conçoivent le lien entre une langue et l'économie:

CL (12-348): isn't chinese or something (X) what's the business language

...

M: there's so many different kinds of chinese

O: like cantonese and mandarin

M: ya there's there's just so many different branches

O: I think once like I think it's hard for the economy too 'cause the US is been like a superpower and once China and India become a superpower it's gonna be like [[

M: [[it's gonna be weird

O: more focused on their language

P: so you think there's a link between the economy mm and the language that that economy uses

O: ya because everybody just wants to learn the language that the rich people speak

(rires)

M: it's actually true though it is

K: that makes sense then you can do [business] with the rich people and then in turn you will get money

Les locutrices sont d'avis qu'une perte de pouvoir économique américain aurait un impact majeur sur l'idéologie autour de l'impérialisme de l'anglais. Elles considèrent que la situation économique mondiale et celle du pays sont des facteurs déterminants dans le choix de la langue des affaires. Même si elles ne font qu'effleurer la complexité de la relation langue-économie, leurs propos laissent entrevoir un éveil à la dynamique socioéconomique si importante dans le positionnement national et international d'une langue. Il est sans conteste que l'anglais est la lingua franca du monde économique. Tout de même, comme l'affirment les quatre interlocutrices, connaître d'autres langues de pays économiquement stables est garant de meilleures chances de réussite. Cette position est affirmée dans les conclusions d'une enquête menée auprès de 2 000 petites et moyennes entreprises (PME) du secteur de l'exportation de 29 pays de l'Union européenne. Les analystes de l'enquête s'accordent pour dire que «l'idée très répandue selon laquelle l'anglais est la langue universelle pêche par simplisme et que le tableau est bien plus complexe» (CILT, 2006, pp.6-7). Ils précisent cependant que, «si l'anglais est utilisé dans la prise de contact initiale, les partenariats commerciaux à plus long terme dépendent de l'instauration de relations et de la gestion de celles-ci, deux démarches qui exigent une connaissance de la culture et de la langue de l'«autre» pays» (p.7). Ainsi, lorsque les participantes concluent qu'apprendre la langue des économies fortes est un moyen d'assurer son avenir, un gage de succès financier, elles font entrevoir une conscientisation émergente de la relation langue-économie. Ceci dit, il reste à voir si le fait de comprendre cette relation aura une influence sur leurs comportements futurs autour de l'acquisition et du choix de langues additionnelles.

4.3. Comprendre la motivation pour le français

Il s'est glissé à l'intérieur des discours portant sur l'importance d'une L2, sur l'universalité de l'anglais et sur le rôle de l'école (que nous discuterons bientôt) des représentations autour des motifs pour poursuivre l'étude du français en C.-B. Dans cette section du chapitre, nous allons examiner ces motifs pour mieux saisir le phénomène de déperdition du cours de français de base. Les questions qui nous guident sont les suivantes: quel est l'effet, en C.-B., d'une langue dominante comme l'anglais sur la valeur accordée à une langue minoritaire comme le français? Qu'est-ce

qui motive des jeunes habitant un espace géographique où l'anglais prédomine à demeurer fidèle au programme de français de base?

En C.-B., les adolescents étudient le français principalement parce que c'est la L2 de choix de la majorité des conseils scolaires pour rencontrer l'exigence de l'étude obligatoire d'une autre langue. Et malgré un discours circulant autour de l'inutilité du français dans la province et un autre discours qui laisse entendre que les conditions actuelles de l'enseignement du français de base ont un impact majeur sur le taux de non-persévérance dans les programmes de français (Carr, 2007; Kissau, 2005), bon nombre d'élèves, une fois engagés dans le programme d'étude, décident de le mener à terme. Comment explique-t-on leur fidélité au programme de français de base? Les données recueillies pour comprendre cette loyauté sont riches d'informations, car près de la moitié des consignes protocolaires a amené les élèves à discuter explicitement ou implicitement de ce qui les motive. L'usage qu'ils comptent faire du français dans leurs projets d'avenir demeure, tout au long des entretiens, un facteur principal de motivation. Les raisons citées se traduisent généralement en bénéfices pour la personne qui apprend la langue: études post-secondaires, emploi, projets personnels. Pour quelques-uns, l'attrait de la langue est une motivation secondaire suffisante en et pour soi. Ce qui surprend dans les commentaires des participants, c'est l'absence de tout propos touchant l'acquisition du français pour rencontrer les objectifs du bilinguisme officiel, par exemple, travailler à la fonction publique ou communiquer avec les communautés linguistiques officielles. L'ensemble des motifs appuie l'observation tirée en début de chapitre que, pour les jeunes, le bilinguisme visé demeure un bilinguisme individuel. Du fait que les bénéfices sont prometteurs pour la carrière ou les loisirs, les élèves acceptent que le français demeure la langue d'étude de choix dans le système scolaire, même lorsque l'espagnol, langue de plus en plus populaire auprès des élèves, est enseigné parallèlement dans plusieurs écoles. Nous aurons l'occasion de revenir au manque de références au bilinguisme national dans le discours des jeunes au chapitre cinq où il est question du discours institutionnel, afin de déterminer si cette lacune est le reflet d'un manque d'intérêt, d'une méconnaissance du bilinguisme officiel ou d'une perception bien ancrée du bilinguisme comme uniquement un phénomène individuel.

4.3.1. Plaisir, défi, emploi: les usages de choix pour le français

Plaisir, défi, emploi: voilà autant de réponses à la question posée, «How important is it for young people to learn a second language». Les participants déclarent à l'unanimité que posséder une ou plusieurs langues additionnelles est bénéfique à l'individu et pour la majorité, la langue de choix est le français. Les élèves des années terminales, peut-être du fait qu'elles réfléchissent à leurs options post-secondaires, identifient précisément les professions et les secteurs favorisant les bilingues:

K12-253: if you go into the government you can only go into the provincial government if you don't speak french to be in the federal government you have to speak french

L11-373: you benefit you have a second language like you know you can get a better paying job or whatever no matter where it is especially now that we're having more immigration

K12-823: well I'm planning on becoming a teacher so it's always good to have french because when you're a TOC if I get called into a French class I'll actually know what to do

CL12-835: it can't hurt to have a second language in business

F11-743: I think it also depends on what career you want like I want to work for the WHO [*note de la chercheuse: World Health Organization*] and you have to be fluent in at least 2 languages

D'après K, il y aurait deux secteurs qui ont besoin d'employés bilingues, la fonction publique fédérale et le milieu de l'enseignement du français. Ses propos sont exacts, car, comme nous l'avons précisé ailleurs, le Fédéral anticipe un besoin important de bilingues pour le fonctionariat; et dans le champ de l'enseignement du français, plusieurs études ont démontré qu'il y a un manque de personnel enseignant qualifié partout au Canada anglais (ACPLS, 2009; Bournot-Trites, 2007; Carr, 2007). Les propos de K mettent aussi en lumière une croyance populaire, celle d'être obligatoirement bilingue pour travailler au gouvernement fédéral, ce qui n'est évidemment pas le cas pour tous les postes. K décrit aussi la situation d'un bon nombre de nouveaux enseignants de la province qui, faute d'emploi permanent, deviennent suppléants et se retrouvent dans les classes de FLS sans avoir la compétence linguistique requise. De son côté, L souligne la croissance du nombre d'immigrants et le besoin d'offrir des services d'accueil dans des langues qui ne sont pas nécessairement les langues

officielles. Son commentaire peut aussi faire allusion au bilinguisme que possèdent souvent les nouveaux arrivants, ce qui pourrait nuire aux anglophones monolingues qui auront à se disputer des postes avec de nombreux bilingues. Enfin, pour F, c'est surtout le choix de carrière et les exigences linguistiques mandatées par ce choix qui influent sur la décision de s'approprier une autre langue, un point de vue que partage CL.

Ce qui distingue les répliques des participants de la 10^e année des autres groupes, c'est leur centration sur une motivation intrinsèque. Les raisons données incluent l'appréciation de la langue, le développement cognitif, la curiosité intellectuelle, la connaissance et le respect d'autrui. Les tours de parole suivants en offrent des exemples:

J10-55: maybe it helps like exercise you as well into like learning more and more languages

G10-237: uhm I think it's important because it teaches you ways to memorize things and it teaches you ways to absorb information to be able to use it

S10-473: I'm actually taking it because I want to and I find it interesting

Ci-après, C et surtout G présentent une perspective civique, faisant référence à l'esprit de citoyenneté et à l'image de Canadiens ouverts au pluralisme:

C10-254: while you're learning that language you're actually learning about other people's cultures

G10-52: It's beneficial to yourself, your self-image the image of Canadians as being able to speak with anyone

G10-267: if you learn other languages then we're all equal we all need to speak (each other's??) languages

Dans l'ensemble, les informateurs s'accordent à dire que l'apprentissage d'une L2 représente un énorme défi. Plusieurs conviennent que demeurer dans le programme de français exige un degré d'application et de concentration plus élevé que les autres matières et ne produit pas toujours les résultats escomptés, malgré l'effort qui y a été mis. Néanmoins, ils y demeurent fidèles justement à cause des défis à relever et des bénéfices métacognitifs qu'ils retirent de l'apprentissage d'une autre langue:

CL12-636: ya I definitely would have taken it but I do think it's my most challenging course but it's just broadens your opportunity so much just knowing a second language regardless of what it is just like after high school it's just like you might not use your math

G10-365: I think most people can learn to learn how to learn a second language

F11-673: it comes as a choice right life is full of choices you can choose the hard road choose the easy road right and if you choose the easy road then then fine but you're not going to succeed the way that that you expect

F11-361: no matter ... what sort of learner you are you're constantly challenged because it's a different language ... communication is taken away from you so you have to expand your brain and find creative ways ... to portray what you want what you to say ... french it teaches you to expand what you don't know

Les propos de CL font voir que l'étude d'une langue pose de grands défis pour certaines personnes, mais qu'en relevant le défi, on élargit ses opportunités pour le futur. G et F partagent ce point de vue et insistent que presque tous peuvent apprendre une langue, s'ils y mettent l'effort exigé. En surcroît aux extraits précités, nous avons relevé de nombreux épithètes pour exprimer ce sentiment de défi intellectuel; entre autres, on entend «exciting (O12-626), rewarding (K12-630), challenging (CL12-619,636), fun (K12-708), inspiring (K12-717), cool and amazing (K12-718), paramount (F11-337), interesting (SA10-474)». Tous ces adjectifs témoignent d'une représentation positive de l'apprentissage d'une langue chez l'ensemble des participants.

Et pourtant, alors que les participants de l'étude avancent des facteurs de motivation diversifiés qui les ont menés à continuer dans le programme de français de base au-delà des années obligatoires, il demeure que, depuis 1995, 50 pour cent ou plus des élèves inscrits dans le cours de français de base en 11^e année ne terminent pas le programme en 12^e année. Le Tableau 6 qui suit, présenté plus tôt dans la thèse, montre les données compilées par le MECB pour le programme de français de base de 2006 à 2010. Le nombre d'élèves en 12^e année qui complète le programme ne dépasse jamais le 50 pour cent du nombre d'inscrits en 10^e année.

Tableau 6. Nombre d'élèves de la 10^e à la 12^e en français de base 2006 à 2010

| Année scolaire | 10 ^e année | 11 ^e année | 12 ^e année |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 2006-2007 | 18 379 | 15 756 | 6 289 |
| 2007-2008 | 18 641 | 15 223 | 6 874 |
| 2008-2009 | 17 709 | 15 132 | 6 682 |
| 2009-2010 | 17 562 | 14 067 | 6 105 |

Plusieurs facteurs externes expliquent le déclin: a) les critères d'admission de plusieurs institutions post-secondaires qui ne requièrent plus de L2, b) le diplôme secondaire qui ne requiert que 4 années d'étude linguistique et c) la perception de la suffisance de l'anglais dont il a déjà été question. Comme exemples d'évidence, ces commentaires de G et J:

P10-482: so what would be the impact if all the universities decided that you did no longer require a second language to get in

G: most people would'nt take it but the people who would (...) would really care and it would be a better class

J10-551: personally I plan to go to BCIT ¹⁹ and they don't really you don't really need french to go to BCIT

D'après les représentations des participants, le déclin pourrait s'expliquer aussi par des facteurs internes liés aux conditions d'apprentissage ou au comportement de l'apprenant. Les informateurs citent les difficultés avec le contenu, une expérience négative à l'élémentaire, un manque de motivation et de discipline personnelle. Autant d'éléments qui jouent un rôle dans la décision de demeurer fidèle ou non au programme de français de base. Nous allons revenir au rôle de l'école en détail dans les prochaines sections; suffit-il, à ce moment, de résumer comment certains expriment ces croyances:

K 12-477: I understand that we're in elementary school but I think sometimes they don't challenge kids enough and then that makes them not want to do well

K12-604: no I think the people that find a second language really difficult would not take it because they would just feel discouraged so I then know some people are probably just lazy

¹⁹ British Columbia Institute of Technology, une institution post-secondaire.

SA10-471: I think I'm actually taking french because I want to learn more
I'm not actually necessa necessarily taking it because I need it to go to
university

G10-376: it depends how hard you're willing to work

J: ya it's all in your will to learn that language

Enfin, un dernier facteur qui contribue à la démotivation touche les inéquités que les jeunes perçoivent entre les programmes de FLS. Le propos qui suit montre la différence pressentie et reflétée avec l'autoappellation de «us English kids»:

L11-523: ya I think also one of the best things I've seen for mm learning in
grade 7 in french immersion kids a lot of them go to Quebec for a week
and they it's just a week and they enrich their vocabularies and their
fluency that much more and I think you know if us english kids got to do
that

F: well god helps (XXX) why it's only the french immersion kids that get to
go

Tous ces témoignages confirment le lien prédominant entre le contexte scolaire de l'apprentissage et les comportements de l'apprenant de L2. Manque de défis, de projets stimulants, absence d'automotivation sont tous des facteurs qui contribuent au désintérêt et à la décision d'abandonner une L2.

4.4. Rôle de l'école dans l'enseignement des L2

Il convient maintenant de se pencher sur le rôle de l'institution scolaire pour constater comment les participants conçoivent le mandat de l'école par rapport à l'enseignement des L2 et quelles représentations ils se font des pratiques didactiques et des enseignants qui les mettent en pratique. Nous introduisons le thème en nous inspirant d'une citation de Lévesque tirée d'un essai sur l'éducation à la citoyenneté:

Since the creation of public education in Western countries in the late nineteenth century, schools have been used as a key nation-building instrument, a place where young people learn about their citizenship and, in so doing, construct their identities – both collective and individual (2009, p.133).

Deux consignes ont été présentées pour dégager les représentations des participants autour du rôle de l'école dans la promotion du bilinguisme. La première invite les jeunes à discuter du lien entre l'école et les L2 et la deuxième demande de faire un retour en arrière sur leur apprentissage du français:

- What is the role of the school in second language learning? Do you think you learn your second language at school?
- If you had the possibility to start school again, would you be studying French?

Les participants abordent les questions de manière très différente, certains comme K et F choisissant de discuter de la notion de responsabilité institutionnelle à l'endroit de l'apprentissage d'une L2, tandis que d'autres comme L et G abordent le thème en se concentrant sur les conditions que l'école devrait mettre en place pour offrir une formation linguistique de qualité. Parmi ceux qui examinent la question sous l'angle de la responsabilité, K, O, L et F estiment que la responsabilité d'acquérir une langue à un niveau fonctionnel leur incombe. K reconnaît que l'école n'est pas le seul dispensateur du savoir et que des contextes externes à l'institution scolaire lui permettront de poursuivre son projet linguistique. Comme le fait remarquer F, lorsque l'apprentissage linguistique se fait dans le cadre du français de base, la responsabilité principale revient à l'apprenant et le mandat de l'école se limite principalement à initier les apprenants à cet apprentissage:

K12-417: ya, I think there's only so much that a school can do though I think you actually have to go to the place and speak the language to really learn it

O12-424: ya I think school is more of an introduction to the language rather than a way to become fluent

O12-443: I never thought I would mm that school would be a way to become bilingual I just only thought of french class as like as the thing you have to do right now

L 11-384: like schools can only do so much

F11-488: but I think I think also the system that we have now requires the student initiative in order to become fluent in the language right... it's up to the students to take those days off and practise the french... if we continue to do it it may take us longer than being immersed in the culture

but mm eventually I believe we should become we will become fluent functionally fluent right?

Cet assentiment tacite, voire résignation, à l'idée que le système scolaire n'est pas responsable de conduire les apprenants vers une compétence fonctionnelle a surpris dans l'analyse des données, vu la description des objectifs du programme de français de base. En effet, le curriculum actuel du ministère de l'Éducation (2001) et le nouveau qui sera introduit officiellement en septembre 2012 indiquent que l'apprenant qui persiste jusqu'à la fin de la scolarité secondaire atteindra une compétence communicative qui fera de lui un locuteur autonome. Le nouveau curriculum indique que l'apprenant qui poursuit l'apprentissage jusqu'à la fin de la 12^e année pourra atteindre le niveau B1.2 à l'échelle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CERL), ce qui signifie qu'il se situera entre un utilisateur indépendant au seuil d'une participation simple mais efficace dans des situations sociales quotidiennes et un utilisateur avancé en mesure de communiquer efficacement dans des contextes sociaux, incluant des situations où il aura à formuler des arguments (Vandergrift, 2006).

Mais, à en juger par les propos des participants, l'école ne serait pas tenue de les mener vers la réalisation de tels objectifs. Les élèves n'explicitent pas davantage ce point de vue. Il reste donc à supposer qu'ils connaissent mal les finalités du programme, que, d'après eux, le but du français de base est d'offrir une formation linguistique de base ou encore, que les modalités et la qualité du programme de français de base actuel ne permettent pas de rencontrer ces finalités.

Pour sa part, J se représente l'école comme un espace social dont le mandat est d'offrir des apprentissages diversifiés. Issu d'une famille unilingue, il estime qu'il n'aurait pas étudié une autre langue si l'école ne lui en avait pas offert la possibilité. L'école lui a permis de prendre connaissance de l'univers des langues et se construire une base en français. Ce segment résume sa perception de l'école dans le processus d'éveil au plurilinguisme:

J10-297: if I grew up in my family aside from what I'm taught in school about french as a second language I don't think I ever would have grown up to speak french I probably would have grown up and just spoken english

P: so you're saying school is a place that gives you an opportunity to learn

J: school's like a huge opportunity and it's it's where you learn things and specifically in second languages in french where unless your parents are bilingual or they have more than one language at their disposal where else would you actually learn that you'd have to go to another place to learn that language and all the basics the grammar and all of that stuff you learn that at school

C partage cette représentation de l'école comme milieu de premiers contacts avec une autre langue et source de motivation pour poursuivre l'apprentissage:

C12-412: ya I think it's just sorta to inspire the students to want to learn more about the language because ... I'm not fluent from like being in french from like being in it for 11 years ... but I want to know more sorta just from the experiences that I've had in school so I mean I'll go out and maybe learn more about the language from travelling and stuff

Cette prise de conscience de la notion du plurilinguisme émerge également des tours de parole ci-après d'où il se dégage une sensibilisation au phénomène qui est en train de transformer le Canada et la société de la C.-B.:

J10-57: maybe it helps like exercise you as well into like learning more and more languages because I had like 2 or 3 people visit my church and they were from Sweden and they knew actually quite a few languages and in my church there's quite a bit of of biculturalism

L11-550: you know especially with mm so much like foreign culture coming into BC

Mis à part les locuteurs qui témoignent d'une reconnaissance envers le système scolaire pour avoir eu accès à l'étude d'une L2, d'autres comme F et L estiment qu'une institution responsable de former les futurs citoyens doit inclure dans sa vision citoyenne l'image d'un individu qui cherche à s'approprier un bilinguisme individuel et à développer une conscience pluraliste. C'est ce à quoi J et L font allusion ci-haut et F et L indiquent ci-après:

F11-407: I definitely think that the school district and the schools have a duty to really encourage students to mm to learn a second language because it expands your brain right like it-it the schools are meant to

enrich their students they're meant to prepare to create adults that in the next world will be will have many different tools so that they can improve the world that they're living in right

Relatant un cas personnel, sa camarade L montre son accord à l'idée de l'étude d'une deuxième et même d'une troisième langue, voire de l'imposer, et indique qu'il incombe à l'école d'assurer à l'ensemble des élèves un accès au plurilinguisme:

L11-538: mm I know like at private schools ... you're also required 2 different languages on top of english from early from like Kindergarten all the way up and you have that knowledge I think that's something we should definitely have in the public school system

Finalement, sans jeter le blâme sur le système scolaire, F interpelle un «we» anonyme, que ce soit l'école, la communauté, le système scolaire, à trouver les moyens d'éveiller chez les jeunes la passion pour l'apprentissage des langues et par extension un intérêt pour l'Autre.

F11-512: so then it comes down to rather is it wrong what's wrong not what is wrong with the education system but how can **we** instill this passion (*pour les langues: note de la chercheure*) in more students than just the select handful.

4.4.1. Place des langues dans le programme scolaire

Dans les commentaires partagés dans la section précédente, nous avons constaté que certains locuteurs définissent la responsabilité de l'école à l'endroit des L2 en discutant des facteurs qu'ils estiment importants pour le succès du programme. Sans le dire explicitement ou consciemment, les élèves laissent comprendre que le français détient, surtout à l'élémentaire, une place secondaire dans le programme scolaire. Ils mentionnent en particulier les attentes moins élevées et l'inégalité par rapport au temps alloué à l'enseignement. Leurs commentaires témoignent encore une fois de leur tolérance, cette fois-ci à l'endroit des conditions de mise en œuvre du programme d'étude. SA et K mentionnent en particulier le contenu moins rigoureux que celui des autres matières. Ils décrivent la situation ainsi:

SA10-580: in elementary school actually for french was actually kind of pointless I think I don't think we like learnt very much and we did like weird things

SA10-585: ya so I but I enjoyed high school french way more and we learnt way more and like I don't think I learnt anything in elementary school

K12-516: well it's just mm I never got french homework in elementary school but we did get english homework and math homework nothing major and then French was only an hour every week I think it was'nt enough to really keep it in at the forefront of your mind

K12-526: it was just like lots of songs

À cette perception de perte de temps et de manque de rigueur au primaire s'ajoute la réalité du peu d'heures consacrées chaque semaine à l'enseignement de la langue. En fait, les élèves rapportent que le temps alloué au français est de loin inférieur aux heures dédiées aux autres matières et varie d'une école à l'autre au primaire. Comme illustration, voici deux séquences provenant des groupes de la 12^e et la 10^e année.

P12-522: so you had an hour like every so spread out over the week or a full hour like once a week

K: just once a week

S10-620: I think we only learnt to like once a week too which it's kind of . not very good

P10-625: 45 minutes and then that was it for the week

S. & G.: ya

C: which grade was this for?

S: grade 7

C: really? I did it I did it twice

P: twice a week?

G: ya [[

C: [[ya

P: for 45 minutes each time ?

C: ah ya

En effet, dans notre pratique d'enseignante de français de base dans deux secondaires, nous avons constaté une disparité importante dans les connaissances et les habiletés des élèves qui arrivent des différentes écoles élémentaires. Cette observation partagée avec d'autres enseignants de français de base en 8^e année nous oblige à apporter des modifications aux résultats d'apprentissage visés pour ce niveau.

Quant aux conditions d'enseignement de la L2 au secondaire, les segments suivants décrivent une diversité d'expériences vécues dans un encadrement plus rigoureux qu'à l'élémentaire; néanmoins, il y demeure toujours la perception d'un manque de rigueur académique dans l'enseignement et dans les attentes des enseignants:

K12-526: there was songs in grade 8 but you actually had like 3 times a week and you had to do homework and you had to hand stuff in and write paragraphs and it just was more of a class than something that you just did

K12-552: I mean I had really easy some really easy french high school experiences like grade 8 9

Par rapport au nombre d'heures au secondaire, même si l'horaire respecte le nombre prescrit par le ministère de l'Éducation de la province, ce n'est pas suffisant, selon L, pour l'apprentissage d'une seconde langue:

L: I honestly don't think french high school is quite enough right because we're not we're not doing it every single day we're not (X) an hour

Son commentaire fait écho à ce que Phillipson (2003) et d'autres scientifiques (se référer au chapitre 2) indiquent dans leurs travaux: que pour améliorer la compétence communicative, il faut prolonger la durée d'un programme de L2 et en augmenter les heures de contact. Conscients de l'inefficacité des modalités d'enseignement courantes, les élèves se déclarent résignés au fait que le système d'éducation, dans son organisation actuelle, ne peut assurer une formation linguistique réussie, comme en témoignent N et L:

P11-472: so that leads to the next question I think do you think you can learn a second language at school?

N: you can learn the grammar and stuff but I think the practical use not so much unless just the way we're learning it now

L: you know because we only have the language every second day or whatever it depends on the system I think that's not an efficient way of learning it you really need to be immersed into it you need to practice it every day

4.4.2. Représentations des pratiques didactiques

D'autres consignes du protocole ont amené les participants à discuter de la qualité de l'enseignement du français. Les représentations des élèves des 11^e et 12^e années concernent surtout le manque de compétences de l'enseignant par rapport à la langue cible et aux pratiques didactiques particulières à l'enseignement de L2. Les informateurs estiment que ces lacunes sont des facteurs importants contribuant à la démotivation pour le français et à l'abandon du programme. L'impact sur l'apprentissage et la motivation de l'insuffisance linguistique de l'enseignant est préoccupant et les témoignages en font foi. Comme nous allons bientôt le constater, quelques commentaires reflètent ce que Phillipson (2003) identifie comme facteurs importants pour assurer le succès d'un programme de L2: la compétence du personnel enseignant et une tradition nationale d'enseignement de L2 bien établie.

Dans des extraits précités, il se trouve des jeunes qui croient que le rôle de l'école n'est pas de les mener à un bilinguisme fonctionnel. Néanmoins, lorsque vient le temps de discuter des conditions d'apprentissage, ils ont beaucoup à dire sur ce qui les empêche de s'appropriier la langue à un niveau fonctionnel. C'est d'un œil sévère que les participants parlent de l'enseignement du français qu'ils ont reçu, surtout au primaire; mais en même temps, ils expriment une résignation devant le manque de compétence des enseignants, car, selon eux, cet état de la chose semble être la norme dans les environnements scolaires qu'ils ont fréquentés. Ils ne font pas de liens entre les piètres conditions pédagogiques et la responsabilité de l'école.

Pour plusieurs élèves, le premier contact avec une autre langue est généralement avec le français, étant donné que la majorité des conseils scolaires en C.-B. choisissent cet idiome comme la langue cible. Il devient donc intéressant de constater les représentations du français qui se forment à cette étape de la scolarité. Lorsque les

participants revivent leurs expériences du cours de français à l'élémentaire, ils décrivent des situations qui, loin de promouvoir le plaisir et l'utilité d'apprendre une langue et de faire constater la vitalité du français dans le contexte canadien et britanno-colombien, créent, au contraire, le sentiment que le français est une matière requise et sans grande importance. La perception négative envers l'apprentissage linguistique qui se forge se transfère souvent à l'objet de l'apprentissage, c'est-à-dire le français, et devient source de nouvelles représentations de la langue qui agissent sur celles qui existaient auparavant. Ce segment tiré de l'entretien de la 11^e année permet de relever quelques-unes de ces représentations:

N11-391: I started learning french in grade 5 but all I learnt [[was how to say desk

F: ya competent teachers were not ()

N: and so if we start earlier then they need to have the proper teachers need to know how to speak french

...

L11-419: like kids will not want to learn it if they don't like the way the teachers teach it or they don't understand it

N: or if they can tell that their teachers can't understand what they are teaching

...

N11-428: you still ... have the mindset of just like french is stupid french is a joke

L: ya and you can't relate (X)

N: and then you come to high school and you actually learn it and [[

F: [[and then and then you don't do well because you never had competent teachers right

...

L11-433: and you don't have the passion for it because it's kind of been pushed out of you but

D'autres séquences font référence à des pratiques, comme la mémorisation d'une liste de mots, d'un vocabulaire hors contexte, l'absence de jeux pédagogiques ou d'activités de communication pour illustrer comment les jeunes se représentent un enseignement de moindre qualité. À l'exception de C qui présente une opinion

bienveillante de son expérience d'apprentissage, le consensus qui se dégage est celui d'un enseignement de piètre qualité:

G10-600: but I know I never learnt anything it took me 2 years to figure out what regarde meant because no one ever told me

SA: ya

G: and I know with my brother he's learning words like truck and words like that that are important yes but as one of the first words he's learned he doesn't know any verbs he doesn't know any conversational skills he he can say hi but he can't say how are you can't say I'm good so it's not very useful

P: you said the elementary [[

G: [[ya he's in grade 6

C: it's like when you're young and you start learning the language you only start saying those first few words like when you learnt english you I know your first word as a baby could be dad right even though that's not a sentence it's not a sentence structure it's still that base (X)

G: yes BUT students at the elementary school aren't learning those ... they only know how to say people chair desk ... that type of teaching style can take all the fun out of learning a language

À partir de ces points de mécontentement, l'échange fait voir ce que les élèves considèrent important dans un bon apprentissage des langues: progresser du mot à la phrase, apprendre à communiquer pour se tirer d'affaire, le tout dans une ambiance détendue. Ce même segment permet aussi de dégager certaines représentations de ce que constitue un bon enseignant de L2.

4.4.3. Qu'est-ce un bon enseignant de langues?

Dans les extraits précédents, les locuteurs font référence aux qualités qu'ils recherchent dans un enseignant de langues. Sans l'ombre d'un doute, la compétence linguistique s'affiche le critère le plus valorisé:

K12-400: hopefully they can actually speak the language so they teach it to you correctly that's also important

L11-445: especially because when you get to high school you have the more competent teachers you have the teachers that actually can speak the language more mm instead of just the elementary school teachers right? and so it's

N: but then there's still like you got the initial like distrust that the teachers like they still don't know what they're doing

O12-543: and our teacher didn't actually speak french

P: so how

O: like she knew a little bit of french it would have been so much better to have had someone like XX from Quebec like a native

D'après O, un enseignant originaire d'une région francophone possède assurément les compétences pour effectuer un enseignement de langue seconde de qualité. Représentation reprise par G qui l'élargit pour y inclure la notion que l'enseignant francophone est naturellement investi d'une compréhension du plurilinguisme et de la valeur des langues comme capital social:

P10-669: why were they [les enseignants] much more conversationally oriented do you think ?

G: do you mean why?

P: why do you believe they were like that way?

G: because the teachers were . french people like they were from France or Europe so they knew it was important and they knew how to learn a language

Cet échange fait voir l'impact d'une expérience positive d'apprentissage linguistique. Pendant sa 4^e année, G s'est retrouvée dans une classe à niveaux multiples sur une île isolée en C.-B. et a commencé son apprentissage linguistique un an avant le début proposé par la politique du ministère de l'éducation. Sa réplique finale résume ce que représente, pour elle, un bon enseignant: une personne d'origine francophone d'Europe, passionnée par la langue et qui adhère à une approche communicative. Le pays d'origine de l'enseignant devient pour elle un critère majeur et la L2 cible doit être une langue d'usage de ce pays.

Un autre critère fortement prisé par les participants et qui joue un rôle majeur, c'est d'être enthousiaste pour la langue et d'agir en agent motivateur auprès des

apprenants. Deux attributs inestimables pour maintenir l'intérêt et la persévérance dans le programme de langue.

M12-404: you have to be enthusiastic about it and like it might motivate the students

K12-406: ya you have to make us want to learn and stay in it because I know lots of teachers they make it . more like a chore to do french homework and stuff especially if you don't understand it

CL12-412: ya I think it's just sorta to inspire the students to want to learn more about the language

J10-652: because teachers who really know their french are going to be more inspirational to their students to learn that language

O12-545: it would have been so much better to have had someone like (X) from Quebec like a native 'cause then I think mm like in comparaisn with the teachers we've had in grade 8 and 9 and 10 (XXX) so much more enthusiastic and (XXX) know the all the different expressions and everything

Finalement, en rassemblant les commentaires des participants sur les caractéristiques d'un bon enseignant, il est possible d'en tracer un portrait: une personne qui a une excellente maîtrise de la langue et de la didactique des L2, a ses origines dans une région francophone, est enthousiaste pour la langue et motive les apprenants à étudier. En fin de compte, pour ce qui est de l'enseignement du français à l'élémentaire, il se manifeste un sentiment de résignation de la part des élèves pour ce qui concerne l'expertise de l'enseignant. Ils s'accommodent à l'idée que celui-ci ne maîtrise pas la langue-cible, parce qu'au niveau élémentaire, il est considéré généraliste. Les informateurs disent pouvoir reconnaître rapidement le manque de compétence linguistique par le choix des pratiques pédagogiques qui tournent habituellement autour de la chanson, suivies de près par les listes de vocabulaire hors contexte. Lorsqu'ils essaient de se rappeler le contenu du cours de langue, ils ne font aucune mention d'exercices oraux, d'outils médiatiques ou de projets de groupe. Ce qu'ils retiennent de leurs années à l'élémentaire, c'est ce que l'oreille a retenu: la chanson et la pauvre qualité du français.

K12-526: it was just like lots of songs

K12-467: I don't know it's just in elementary school french they don't really challenge you you kind of sing songs

CL: and just talk about the weather

K: ya and how are you today oh I'm good how about you like you know like good job student you did so good today

S10-580: at the beginning in elementary school actually for french was actually kind of pointless I think I don't think we like learnt very much and we did like weird things

(nires)

G: but that's because the teachers could'nt speak french

Il devient apparent de par toutes les représentations reproduites dans cette section du chapitre que l'enseignant est perçu comme LE facteur déterminant du succès des apprenants. Pour le confirmer une dernière fois, nous reprenons ces paroles de J et N:

J10-687: as far as their (les élèves) will to learn french and as far as how good they are in french it depends on the teacher

P11-436: so you're saying the mindset that some of the students come in at the high school level in grade 8 has been influenced by

F, N, et L: (XXX)

P: by the teachers that they've had.

N: I think a lot and then you come in and I remember like it was like how to say august in french like I had been taught by my teachers to say it wrong

Les propos des participants confirment ce que de nombreuses recherches ont constaté au sujet du rôle capital que joue l'enseignant dans l'apprentissage d'une autre langue. Pour certains élèves, l'école, c'est d'abord l'enseignant:

P12-396: well, ok what is the role of the school in second language learning what's the role of the school

K: well you have to have teachers to teach us eh

Ce qui surprend dans l'analyse des entretiens est l'absence de commentaires à propos de la responsabilité institutionnelle quant à la compétence en L2 du personnel enseignant et la responsabilité de l'individu professionnel. La seule référence que nous

avons repérée touche la responsabilité de l'université d'assurer que les futurs enseignants de langue aient les compétences requises:

F11-455: I think that comes back to having what what teaching teacher school

P11-460: faculties of education they're called

F11-464: I think if you're going into elementary mm or middle school education and you you should be required to know a certain level of French if mm if that's what students will be required to learn in the curriculum

S: they're just like throwing oh you're not quite good enough to be an elem a high school teacher so we'll just put you down there you need to know anything

4.4.4. Développer une culture de la passion

Des facteurs autres que l'enseignant et l'environnement ont également été identifiés comme aidant à la réussite de l'apprentissage d'une L2. Nombreux sont les participants qui estiment qu'il est impossible de réussir l'apprentissage d'une langue si l'apprenant lui-même n'assume pas une certaine disposition. S résume succinctement les caractéristiques essentielles qui font partie d'un comportement présageant le succès.

S11-672: it's easier if you have passion if you have ability or if you have perseverance

Selon les élèves de la 11^e année, le mot *passion* est ce qui distingue l'apprenant médiocre du bon apprenant. Pour ce groupe, la passion est le critère le plus important pour assurer la réussite et le manque de passion mène au désintérêt et à l'abandon. L et N l'expliquent à leur manière:

L 11-510: if you don't have the passion or you don't have the drive to do it then like you're not really any good after a certain point

N11-799: and a lot of my friends just don't have a language based mind mm or french

F: french passion

N: ya they don't have a passion they don't have the brain that works with it so then you kinda of get like I don't want to say like held back by that but

you just kinda of feed off of that sorta kind of negative energy and it's just like

La question suivante de F centrée sur la passion, qu'elle a posée dans le contexte d'une autre thématique, mérite d'être reprise à ce moment de l'analyse, car elle ajoute une autre dimension à la réflexion sur les causes du décrochage en français, celle de la culture d'une passion. En d'autres termes, plutôt que de chercher ce qui ne fonctionne pas dans le système éducatif, il faut trouver les moyens pour éveiller un intérêt pour l'étude d'une langue, à un point tel que cet intérêt se transformera en passion:

F11-512: so then it comes down to rather is it wrong what's wrong not what is wrong with the education system but how can we instill this passion in more students than just the select handful.

F. soulève une question qui n'amène aucune réponse précise. Néanmoins, les membres du groupe laissent voir que leurs projets d'avenir ainsi que l'appui qu'ils se donnent l'un l'autre dans le quotidien scolaire constituent des éléments motivateurs.

S11-347: I want to live in France I would'nt have been able to do that if I had dropped out of grade 8 and

F: well you would'nt even have found the passion [[to do that

S: [[YA]]

L: I want to work in government I want to do something about it

L11-588: I love speaking it like I really really do like it and I know that like I I want to take opportunities to go and learn it .. more like I want to know more of it to be able to speak it fluently

F11-748: I absolutely love french it's a passion I love the culture mm I love the way the language sounds so it would be something that I'd pursue just because I love it

L11-308: we speak to each other in french quite a bit as a group of friends like we do

F: ya

L: because we find it really entertaining 'cause sometimes at school my French can be really bad sometimes

Sans la passion pour la langue, aux dires des locuteurs, il est difficile pour un jeune de maintenir le cap dans les conditions actuelles d'apprentissage du français de base. Le seul moyen d'y arriver dans le contexte scolaire présent, selon F, est d'en assumer la responsabilité. Voici un extrait qui donne un exemple de la prise en main de son apprentissage pour mieux s'approprier la langue-cible:

F11-488: I think also the system that we have now requires the student initiative in order to become fluent in the language ... I can see it mm with with students like like I realize that B.L. was in french immersion but mm he when I have a conversation with him I have a conversation with him in french in the hallways because mm he once asked me to do that ... because we only do it [français] two times a week or three times a week it's up to the students to take those days off and practise the french

F conclut qu'il importe de faire preuve d'initiative et d'effort. Son commentaire fait écho aux réactions de participants à un déclencheur concernant les habiletés innées pour acquérir une langue. En réponse au stimulus constitué de cette citation de Simon (Graham, 2004, p.173):

- «There is a belief that acquiring another language is a special gift that some people have and that most people do not have»

CL partage un récit personnel pour mettre de la lumière sur sa vision de ce que constitue l'acquisition d'une autre langue:

C12-797: I think that's true but I don't know like french doesn't come naturally to me but I know my brother who was terrible in french went to China and just picked up madarin chinese while he was there so I don't know I think it's (part?) that you have to be inspired to learn the language like be around people who are speaking it

La réponse de CL laisse entrevoir que l'acquisition réussie d'une autre langue dépend non seulement d'une aptitude innée mais d'un complément de facteurs: une confiance en soi, la motivation, et un espace géographique où la langue-cible est la langue véhiculaire. D'autres propos en réaction à la citation de Simon font voir une représentation largement partagée dans les trois groupes: l'effort continu. Si, d'après la plupart des locuteurs, les habiletés innées sont une variable d'un individu à l'autre, lorsque celles-ci interagissent avec l'effort, la motivation, la persévérance et la passion,

le succès est assuré. Il est fait mention de l'effort dès les premiers déclencheurs lorsque les locuteurs décrivent leurs expériences à l'école élémentaire. Comme exemple, cette interlocution autour des devoirs qui fait constater l'attitude positive des élèves face aux devoirs, laquelle contraste avec la perception d'une position contraire de la part des parents. K affirme avec une pointe d'ironie que les devoirs à l'élémentaire ont une raison d'être, autant pour approfondir la matière que pour développer une éthique de travail avant d'arriver au secondaire. Une partie du dialogue est reproduite ici:

K12-481: actually more a challenge (le cours) and you'd actually get homework for it so it actually become part of something

...

O12-487: I think that would be a good idea but I'm just because some parents say that elementary school kids should'nt have any homework (X) so that would be a problem

K: ya if elementary school kids don't have homework they're going to absolutely DIE in high school

...

O12-497: but I think if you make it that like more intensive you're definitively going to get some parents who are going to go oh no you can't do this

P: so you you think there would be objections from parents because

K: sometimes parents like to baby their kids they don't want them to grow up

O: and they're just going to say no it's too difficult for them and everything

P: because it is a second language and

O: ya

Les points de vue complémentaires de K et O laissent sous-entendre que les parents exercent une forte influence sur les pratiques de l'école et rendent difficile l'assignation de devoirs à l'élémentaire. Les interlocutrices estiment que l'assignation de devoirs crée des habitudes de travail essentielles à tout succès ultérieur. L et SA s'offrent comme exemple pour indiquer que l'effort et la persévérance sont importants surtout lorsque le contenu se complexifie:

L11-481: you just need to go at it every day no matter how hard it is

SA10-416: I I find I have to write stuff down a lot in order like to memorize words and ... I just need to write them down millions and millions of time in order to get them AND also to communicate

SA10-674: uhm actually in grade 8 it was'nt that big of a leap I had madame X she was really easy and she like I learnt a lot but I was probably the only student that actually did work in the class

Donnons la parole finale à C qui se dit convaincu que l'effort et la persévérance portent fruit et que les élèves en échec sont souvent ceux qui ne mettent pas l'effort exigé. Voici comment il l'exprime en toute simplicité:

C10-378: you can see that you know in our french classes the people that put in the effort are the people that in the end you know understand the language

4.5. Devenir bilingue sur la côte Ouest: par quels moyens?

Les élèves interviewés ont identifié au fil des entretiens plusieurs facteurs qui influencent l'apprentissage du français. Ils ont aussi autocatégorisé leur bilinguisme et la majorité a indiqué ne pas avoir atteint le niveau permettant de s'exprimer avec aisance. Étant donné que nos participants étudient le français depuis au moins six ans et qu'ils se décrivent, pour la plupart, passionnés par la langue et motivés à continuer à l'étudier, quelles sont les perceptions de ce qui empêche une personne de devenir bilingue et de ce qui contribue à le devenir? Pour saisir les représentations autour du devenir bilingue, nous avons présenté le déclencheur suivant:

- If you had the possibility to start school again, would you be studying French?

Les locuteurs confirment tous qu'ils étudieraient de nouveau le français. Il y a unanimité devant la question, mais le choix de programme est partagé: les 10^e et 11^e années choisissent l'immersion précoce sans aucune hésitation, tandis que les élèves de la 12^e année optent pour le français de base. L'immersion remporte la palme parce qu'elle est perçue comme LA méthode efficace pour apprendre le français dans le contexte scolaire. D'après les participants, l'immersion permet d'atteindre un bilinguisme

fonctionnel, de manière naturelle, sans l'effort cognitif qu'ils consacrent présentement à l'étude de la langue dans le cadre du programme de français de base.

J10-326: *it's easier when you're younger to be brought up by a second language I think it makes it much more easy to understand and it's it's that balance that we saw in those pictures it makes it more equal to us*

P: *uhm, uhm*

J: *like the younger you are when you are growing up in it the more you'll think in both languages*

C: *I think ya I wish I was brought up here so I could have learnt french Immersion you know to get a full understanding of the french language and become more fluent in it*

...

S10-352: *I would have loved to go to french immersion because I just find it really neat to be able to speak another language or know another language*

Quant aux élèves de l'année terminale, il n'y a pas de réponse spontanée et enthousiasmée pour un programme en particulier. L'hésitation des participants à s'engager dans l'étude du français dès la maternelle, en particulier O et K, s'explique par la crainte de posséder deux langues sans maîtriser l'anglais, langue véhiculaire et langue familiale de trois des quatre locutrices. Vu la place prééminente que cet idiome occupe dans leur vie et dans la poursuite de leurs intérêts académiques, leurs discours font apparaître un sentiment d'incertitude et font voir des méconnaissances autour du processus d'acquisition d'une langue. En dépit de leur incertitude, elles concluent qu'un apprentissage du français en bas âge est préférable sans toutefois en préciser le programme de choix. Pour elles, un bilinguisme précoce est souhaitable, mais comment y arriver leur échappe. Ces trois brefs segments résument l'essentiel de leur discussion autour de ce sujet:

K12-722: *I know that probably studying french and english my english would'nt be as great but I think it would be valuable to have to be able to speak french to that degree*

C12-755: *I did take french since grade 1 just because I grew up in Ontario mm and I don't think it hindered my english at all mm*

O12-763: *mm I don't know I'd be kind of like apprehensive about the whole english thing because I don't speak english at home and english is like*

really important to me like being able to write and spell well but I think I'd probably be ok

Ce sont les propos de M, ancienne élève en immersion précoce, qui met un peu de lumière sur les méconnaissances de ses camarades par rapport au développement des habiletés en anglais lorsqu'on se trouve en immersion. M explique son départ du programme à cause des craintes qu'elle a ressenties à la fin du cycle élémentaire vis-à-vis de ses habiletés en anglais, des craintes mal-fondées conclut-elle. Ce segment résume certains bénéfices du programme en immersion et M les décline sans vraiment s'en rendre compte:

M12-726: that's why I went into mm grade 7 I went into english because I thought I wouldn't be able to speak it as well because you'd been doing all this grammar and stuff [en français: note de la chercheure] well english is one of my better subjects like that's probably my best [[subject

M12-732: ya you don't do that much english but it's just because you've been focusing so much on grammar I mean I think people who learn english as a second language mm like they do do do you do grammar

M12-736: if someone asks you to like mm I don't know conjugate something in english or whatever mm you wouldn't be able to do it because you never heard of it before but you can speak it but mm I don't know it just mm even french immersion never affected my english I think it's just because I spoke it obviously at home

M12-745: I struggled like for 2 years [[but it was fine after I have better spelling than most of [[my friends

M estime que sa compétence en anglais est égale et même meilleure que celle de ses pairs qui ont développé la leur dans le programme anglais et laisse sous-entendre que la concentration sur la langue et la grammaire française a bénéficié à la maîtrise de sa première langue. Elle reconnaît l'influence de son milieu familial anglophone sur le maintien de sa compétence en anglais pendant qu'elle étudiait en français. En outre, ce segment mène à réfléchir à la place accordée à l'enseignement de la grammaire anglaise dans le cadre des cours pour les élèves dans le programme anglais. Des discussions avec des collègues anglophones indiquent qu'effectivement la grammaire s'enseigne de manière moins structurée que dans les programmes de FLS et plutôt selon une approche qui intègre la grammaire à l'étude de textes. C'est ce qui nous

permet de supposer que cette pratique fait en sorte que les anglophones sont plus sensibles à la fréquence de la grammaire dans les cours de français et se sentent parfois submergés par l'abondance de défis que posent les éléments linguistiques de la langue.

L'enthousiasme de la plupart des participants pour l'immersion précoce a surpris, car en début d'entretien, plusieurs jeunes partageaient les craintes exprimées par de nombreux parents lors de sessions d'information sur l'immersion. Choisir l'immersion précoce exige une confiance en une méthode qui promet l'apprentissage du français à un niveau fonctionnel et cela, sans nuire à l'anglais. En réaction à une des affirmations initiales du protocole, «It's important to be competent first in your primary language before starting to learn a second language», le positionnement était partagé: certains préconisaient un apprentissage subséquent à la maîtrise de la langue maternelle, tandis que d'autres prônaient un apprentissage simultané. Les représentations des élèves qui recommandaient la maîtrise de la première langue avant l'introduction d'une seconde langue se fondent principalement sur leurs expériences langagières vécues en tant qu'adolescents. Ceci permet de comprendre pourquoi la langue première est perçue comme un apport important à l'acquisition de la nouvelle langue. Les commentaires de S, L et J témoignent clairement de ce lien entre la langue première et la langue cible:

S11-43: *we're not young children anymore mm that I found it easier to learn french because I had a good grasp on english like I knew the grammar and I knew different ways that you could say things and that sort of translated/translates over to french and just general grammatical not specific because there are people who are really bad in english and then they go into french and (rires) it just sort of more difficult for them than if you know the English right*

L11-105: *it's really important to be able to have a good grasp on your first language to be able to learn a second language because like although you grasp it you can get mixed up with everything mm it's also a lot easier if you have like a wide vocabulary in let's say english for example and you go and learn french you are able to if you can't (do??) a word oh I know this word in english what is it in french you can learn from that and yes you can get mixed up but I think it's really important to have a solid base before you start to . learn more*

J10-19: *I think I would agree quite strongly with uhm number 1 «It is important to be competent in your primary language before starting to*

learn a second language » for reason of communication in the home or in school I think it's important to have a base language so that you can start to learn the other languages and communicate well.

Pour ces trois locuteurs, apprendre une autre langue requiert une compétence dans la langue première pour pouvoir se servir de celle-ci dans l'acquisition de la langue cible. Selon S, une bonne maîtrise de la langue première facilite encore plus l'acquisition de la seconde. Ces trois tours de parole produits au début de l'entretien contrastent avec les répliques ultérieures des mêmes locuteurs dans lesquelles ils expriment le regret de ne pas avoir étudié le français au début de leur scolarité. Nous reproduisons ces répliques pour constater le revirement de position par rapport au moment propice pour entreprendre l'étude d'une autre langue:

L11-385: I think it'd be better if mm we started off speaking french in earlier ages not just grade 5 because that coming from a private school where I started in kindergarten and going to public school I realized how much ahead I was

P11-555: ok if you had the possibility to start school all over again would you be studying french in kindergarten

S: I would be in french immersion

F: ya

L: ya

N: ya

P: you'd be in french immersion?

S: my kids are in french immersion

L: my kids are in french immersion

J10-326: it's easier when you're younger to be brought up by a second language I think it makes it much more easy to understand and it's it's that balance that we saw in those pictures it makes it more equal for you

P: uhm uhm

J: like the younger you are when you growing up in it the more you'll think in both languages

Dans ces tours de parole, aucune mention n'est faite de bien posséder sa première langue avant d'en étudier une autre. Or, comme nous l'avons observé ci-haut,

certains informateurs étaient fixés sur la maîtrise de l'anglais comme prérequis pour étudier une L2. Le commentaire de J laisse penser que la discussion autour de la formation du cerveau bilingue a fourni des informations qui lui ont donné confiance, tandis que pour d'autres, ce seraient peut-être les conversations sur le bilinguisme et les méthodes d'apprentissage qui ont aidé à modifier leurs représentations initiales. Ou encore serait-ce un signe que le français est valorisé à un point tel par certains des participants qu'ils auraient souhaité pouvoir se l'approprier par le moyen qu'ils jugent le plus efficace pour atteindre un bilinguisme vraiment fonctionnel? Enfin, nous nous demandons si la position de leader que les autres ont attribuée à trois participantes qui tenaient une opinion contraire, K, G et F, a eu une influence sur la pensée de ceux qui tenaient à la maîtrise de la langue première d'abord.

En effet, K, G et F, de par leur aisance d'expression et leurs contributions tout le long des entretiens, ont occupé une place importante durant les entretiens. En réaction au premier déclencheur autour de trois affirmations, K, G et F avaient exprimé des points de vue contraires à la position de S, L et J concernant le moment approprié pour apprendre une autre langue. F cite l'exemple d'un enfant anglophone en bas âge pour illustrer comment celui-ci se sert instinctivement de sa première langue pour s'adapter à une nouvelle situation d'apprentissage. Ce qui importe, selon elle, c'est que, dans une situation d'apprentissage linguistique, le niveau de compétence de l'enfant dans sa langue maternelle soit pareil ou plus élevé que celui de la langue cible. Elle insiste sur le fait que le développement de la compétence communicative et non la compétence linguistique doit guider l'apprentissage, ce qui rejoint l'intention de la définition de Grosjean (2002). Selon F, les bénéfices de posséder deux langues l'emportent largement sur la crainte de ne pas maîtriser entièrement la langue première. Voici l'argumentation qu'elle présente aux autres:

F11-27: there are many young children will speak a first language at home and that will be what they learn from infancy and then they'll be going to school and then it will be a different language and and there not competent ... in their primary language but the learning a second language ... extends their minds so they can learn to think differently because learning a second language it's mm mm you're translating back and forth right between language that you learn and language that you're that you're used to but by all means to have to be mm conversational in another

language you don't have to be absolutely genius in the first language you just have to be you just have to learn to be at about the same level to (.) to and it's possible to learn to be that without being competent

G valorise également l'apprentissage simultané de deux langues, réitérant le point de vue précité de F que la communication est plus importante que la compétence linguistique et souligne, de même que F, les bénéfices métacognitifs qui accompagnent l'apprentissage d'une langue:

G10-25: uhm some people never become fully competent in their first language and it is important to still understand how other languages work and often when you are learning one it's often easy to learn a second one at the same time so you can see parallels between the two

Pour sa part, K insiste qu'apprendre une langue lorsqu'on est plus âgé présente des défis parce qu'à cet âge, l'apprentissage devient de plus en plus un processus cognitif conscient et l'apprenant doit gérer les interférences de la langue première qui mènent souvent à la confusion:

K12-31: I think that when you're younger it's easier for you to pick up languages and that's why kids . kids who stay in french immersion they tend to be . very good at french later on in life because it sticks in your mind like when you get really good at english and then you learn french which is completely different from english it just seems so foreign to what you know you don't really know how to .. process it almost

Dans cet extrait, K fait allusion aux bilinguismes précoce et tardif, croyant que l'apprentissage d'une autre langue tôt dans la vie d'une personne serait plus enraciné qu'un apprentissage qui se fait plus tard, une hypothèse que les scientifiques ont réfutée. En effet, les recherches indiquent qu'il n'y a aucune distinction qui peut se faire par rapport au degré d'enracinement; plutôt, s'il y a distinction, c'est par rapport au fonctionnement de la mémoire qui est activée dans un contexte d'apprentissage. En d'autres mots, dans un contexte non guidé comme l'acquisition de la langue première, la personne utilise une mémoire procédurale, implicite et non consciente, tandis que, dans un contexte formel, comme apprendre le français à l'école, c'est la mémoire déclarative, explicite et consciente qui fonctionne (Serra, 2003, p. 336).

Il est évident que, dans les représentations des participants, il existe un assentiment à l'apprentissage du français dès le début de la scolarité et que cet apprentissage s'effectuerait, de préférence, dans le cadre du programme en immersion précoce. Le cas échéant, les jeunes se prévaudraient d'un apprentissage linguistique offert à l'intérieur d'un programme de français de base par un personnel enseignant compétent et sous des conditions qui en assurent la réussite pour tous les apprenants.

4.6. Alors, qu'en est-il du bilinguisme?

Le bilinguisme tel que se le représentent les participants ne dépasse jamais la conscience du bilinguisme individuel. Atteindre une compétence fonctionnelle en français est un objectif lié à un projet personnel. Connaître le français est un apport à l'identité individuelle et sociale; nulle mention n'est faite de la contribution de son bilinguisme émergent à la construction de son identité sociopolitique. Individu, école, société, loin de constituer des entités en partenariat réunies sous le chapiteau du projet de société de bilinguisation officielle de la génération des 15-24 ans, agissent en solitaire: l'élève visant un bilinguisme individuel; l'école fournissant l'essentiel pour rencontrer ses obligations autour des L2; la société, promouvant la dualité linguistique auprès d'une jeunesse pour qui cette valeur ne fait pas partie de sa réalité.

L'analyse des représentations des jeunes permet de se rendre compte qu'il n'y a pas d'antagonisme envers les L2 en général, ni envers le français en particulier. Le manque de contact avec la communauté francophone que les jeunes n'arrivent pas à situer dans leur espace social influence leurs représentations autour de l'utilité du français en C.-B. D'après eux, il faut aller ailleurs pour le parler et le perfectionner.

Pour ce qui est de l'apprentissage du français, les participants se représentent le programme de français de base à l'élémentaire sous un mauvais œil. Leurs propos véhiculent un grand mécontentement pour le manque de rigueur du cours actuel, le manque de titulaires de classe spécialisés en didactique des langues et compétents dans la langue à ce niveau, en somme, pour ce qui leur paraît être la marginalisation du programme. L'impact des conditions d'apprentissage que les élèves ont décrites comme étant défavorables sur la motivation des apprenants est considérable pour certains et

influencent leurs représentations de la langue française et des autres L2. Finalement, les notions de bilinguisme social et de bilinguisme officiel ne font pas partie des discours des adolescents. Le regard qu'ils posent sur le bilinguisme demeure, avant tout, un regard individuel. Terminons avec ce propos de C qui atteste de la contribution d'un apprentissage de qualité à l'appréciation d'une L2 et dans son cas, du français.

C10-533: I want to take it as second language throughout doing french I've actually become interested in second languages so at first I I didn't like french I was (very??) away from it but now I enjoy learning and I actually want to learn more languages now you know

4.6.1. Et du problème de la déperdition du français de base?

Dans ce chapitre, de jeunes anglophones ont partagé leur enthousiasme pour la langue française et leur intérêt pour l'étude du français et des langues en général. Le gouvernement fédéral compte sur cette génération pour combler les postes bilingues qui deviendront vacants à la fonction publique. Pourtant, le nombre d'élèves qui persistent dans le programme du français de base continue à diminuer dans l'ensemble du Canada. Le déclin est inquiétant pour les acteurs politiques fédéraux et pour les éducateurs impliqués dans le dossier de l'apprentissage des langues et trouver des solutions devient urgent. Il s'agit de délimiter les aires de responsabilité.

L'éducation est le résultat d'actes politiques et cette réalité nous motive à examiner le discours politique qui est la toile de fond à notre étude. Repérer les thématiques qui guident le discours institutionnel et les mettre en écho avec celles que nous venons d'explorer dans ce chapitre est un exercice qui nous a servi pour établir les liens entre le discours des jeunes et celui des institutions; en d'autres termes, il semblait important de voir si le discours des jeunes reflète celui des institutions sur les questions du bilinguisme et de langues. Cette étape a facilité la formulation des recommandations au chapitre de conclusion, car nous tenions compte non seulement des représentations du bilinguisme et du français des jeunes qui est l'objet de la thèse, mais également des idéologies des institutions qui élaborent les politiques de langue et gèrent la planification linguistique. C'est pour cette raison que nous allons examiner le discours institutionnel au prochain chapitre.

Chapitre 5.

Paroles de jeunes et discours d'institutions

C'est à partir des représentations des élèves de la 10^e, 11^e et 12^e année rattachées au bilinguisme et à l'enseignement/l'apprentissage du français que nous entamons l'analyse documentaire. L'analyse des discours d'adolescents a mis en lumière leurs croyances autour du bilinguisme canadien et leurs perceptions de la place du français dans leur vie d'aujourd'hui et de demain. Les jeunes se représentent le français comme un objet dans l'espace scolaire qu'ils souhaiteraient pouvoir utiliser au delà de la salle de classe. Pour certains, la langue française est une source de capital social et économique; pour d'autres, c'est le défi intellectuel qu'offre l'étude d'une autre langue qui les motive. Leur discours est centré principalement sur leurs expériences avec la langue en milieu scolaire et le sujet du bilinguisme social, de même que celui du bilinguisme officiel, n'est jamais abordé, à l'exception ici et là de références voilées, inconscientes fort bien, du plurilinguisme. Les thèmes discutés par les adolescents pivotent autour du bilinguisme, de l'unilinguisme anglophone et de dimensions rattachées à la didactique du français, langue seconde. Enfin, pour la majorité des élèves, l'anglais demeure la langue familiale et d'usage public et l'habitus monolingue anglophone dans lequel ils évoluent quotidiennement n'est jamais remis en question.

L'objet de cette section de la thèse est de déterminer s'il y a des liens entre ce que disent les élèves et ce que le discours institutionnel déclare au sujet du bilinguisme et du français. Les représentations du bilinguisme des élèves reflètent-elles les discours idéologiques des institutions fédérales responsables de la politique du bilinguisme officiel et celles du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB), responsable de la politique et de la planification linguistique pour sa population étudiante? En cherchant à répondre à cette question à partir du discours ordinaire d'adolescents en processus de scolarisation et du discours formel politique, nous comptons cerner les variables qui serviront à identifier les soutiens institutionnels

nécessaires pour améliorer l'enseignement du français de base et soutenir les jeunes dans leur apprentissage de la langue. Enfin, en examinant le discours institutionnel à la lueur des propos des jeunes, nous espérons arriver à des conclusions que nous reprendrons au dernier chapitre pour proposer des pistes d'action qui répondront aux inquiétudes des élèves à l'endroit de l'enseignement des langues et aux institutions soucieuses du haut taux de déperdition du programme de français de base.

Nous examinerons d'abord le discours du MECB pour présenter les politiques qui cernent l'enseignement des langues. Comprendre comment la province se représente le bilinguisme officiel et l'apprentissage de langues secondes permettra de dégager sa position envers le français et de comprendre les effets de sa position sur l'enseignement de la langue dans les écoles et sur les représentations des jeunes vis-à-vis de l'apprentissage de cet idiome. Il deviendra possible aussi de constater comment la politique linguistique provinciale est transmise à travers les échelons du leadership éducatif jusqu'aux enseignants qui la mettent en application. Ensuite, nous allons examiner la politique linguistique de l'État canadien et son incidence sur la position du français dans la société britanno-colombienne et sur l'enseignement du FLS qui se fait dans les écoles de la province, en tenant compte évidemment de l'autorité constitutionnelle sur l'enseignement que détient la province. Il y aura lieu aussi de consulter le discours du Canadien Parents for French (CPF), une association de parents dont la présence sur la scène nationale se remarque depuis des décennies par les efforts déployés à promouvoir l'accès au bilinguisme officiel pour tous les jeunes Canadiens. Tout le long de l'analyse documentaire, nous ferons une mise en lien des paroles des élèves et du discours institutionnel pour constater si ce que pensent et disent les élèves autour du bilinguisme et de l'étude du français est reflété dans le discours des institutions impliquées dans la promotion des langues officielles. Les résultats de cet exercice de mise en parallèle serviront de document de réflexion pour formuler les recommandations qui seront présentées au chapitre de conclusion.

5.1. Idéologies provinciales autour du bilinguisme officiel

Depuis une quinzaine d'années, des changements importants ont marqué les politiques éducatives de la province et font constater deux tendances contrastantes:

One is a trend toward economic and cultural restructuring guided by worldwide pressures of globalization and heavily influenced by a neo-liberal worldview emphasizing individual enterprise, free-market competition, privatization, and deregulation. A second is a strong emphasis on establishing and supporting the professional side of teaching. (Grimmett, Dagenais, D'Amico, Jacquet, Illeva, 2007, p. 108)

La première tendance est menée par le phénomène de la mondialisation et par la transformation de la société canadienne en une société plurilingue tandis que la seconde est motivée par un besoin ressenti dans le milieu politique de bien délimiter la dimension professionnelle de la profession de l'enseignement. Les changements démographiques qui s'opèrent dans la société britanno-colombienne sont de plus en plus évidents dans les écoles et ont un impact sur les conditions de travail des éducateurs (Grimmett et al., 2007). Ces changements ont aussi un impact sur la manière dont la province articule sa politique linguistique.

Le fait d'avoir une politique linguistique nationale, la *Loi des langues officielles* (1969), un conseil des ministres d'Éducation du Canada (CMEC) sur l'enseignement des langues officielles et des ententes bilatérales pour l'enseignement des langues officielles entre le Canada et chaque province et territoire permet de penser qu'il y a concordance entre le discours fédéral et provincial. Toutefois, ceci ne représente pas la situation en C.-B. comme l'ont constaté Beynon, Larocque, Illeva & Dagenais (2005) dans une étude portant sur les politiques et programmes éducatifs de la province:

From a sociocultural perspective, federal and provincial government policies can be viewed as instances of what Bakhtin (1981) refers to as "authoritative discourses". Commonly, authoritative discourse is viewed as hegemonic and univocal; however, our analysis suggest that it is multivocal and sometimes dissonant. In Canada, we see contrasts between the discourses articulated in federal and provincial policies. (p. 4)

Où se situent donc les points de confluence des politiques éducatives et linguistiques de l'État provincial et de la politique sociale de l'État national à l'endroit du

bilinguisme officiel? Nous serons en mesure de répondre à cette question suite à une mise en parallèle du discours idéologique des deux paliers de gouvernement et à un croisement des données.

5.1.1. La visée de la politique linguistique de la C.-B.

Malgré la pénurie de sources documentaires permettant de saisir toutes les dimensions du positionnement idéologique du MECB par rapport au bilinguisme officiel, nous arrivons tout de même à jeter de la lumière sur les idéologies qui guident l'apprentissage des langues et, en particulier, des langues officielles en C.-B, à l'aide de la politique linguistique de 1997, du cadre conceptuel *Diversity in BC Schools: A Framework* (2008) et du programme d'étude de français de base renouvelé (2011a). Les communiqués du CMEC, l'*Entente bilatérale relative aux langues officielles dans l'enseignement. Plan d'action de la Colombie-Britannique 2009-2010 à 2012-2013* (Patrimoine canadien, 2009a) et l'*Entente Canada-Colombie-Britannique relative à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement de la seconde langue officielle 2009-2010 à 2012-2013* (Patrimoine canadien, 2009b) servent aussi à clarifier le positionnement de la province.

Dans leur analyse de la politique linguistique introduite en 1994 et visant une implantation progressive pour les langues secondes jusqu'en 1997, Reeder, Hasebe-Ludt et Thomas (1997) constatent que les finalités de la politique concernent peu l'acquisition des langues en soi.

One of the main findings we elaborate upon in our concluding section was that a great deal of language policy discussion and development in the educational community in British Columbia seems to be directed towards outcomes which have surprisingly little to do with the learning of language per se. While anticipating more specific guidelines from the Ministry (as indicated in the policy document), we conclude that at this point in time the policy initiative deals more directly with the social goals of inter-cultural tolerance, cultural appreciation, and, at most, with the development of favorable attitudes toward learning additional languages in the future. (p. 374-5)

Les auteurs concluent que le discours ministériel à l'endroit de l'acquisition de langues, tout en faisant voir une ouverture à l'apprentissage linguistique, s'orientait davantage vers une idéologie sociale axée sur des buts de tolérance des autres cultures

qui constituent la mosaïque de la province. Plutôt que de viser une perspective sociolinguistique centrée sur l'acquisition de langues pour aboutir à une compétence communicative fonctionnelle, la politique linguistique servait à renforcer l'idéologie sociale qui domine le discours provincial. Ce constat mène Reeder et al. (1997) à soulever la question du rapport entre l'idéologie d'un état et l'éducation publique ainsi que du droit de regard sur cette question:

the blurring of the distinction between social policy and language education policy raises important questions about the broad societal purposes of public education and its role in promoting particular ideologies, no matter how benign. We believe that education is better served by examining such issues publicly. (p. 375)

D'autres extraits tirés du même texte permettent de clarifier davantage comment la province se positionnait à l'époque, comme cette assertion qui confirme la place de l'étude de langues secondes dans le cycle scolaire:

The language policy is designed to be an integral part of the new Kindergarten to Grade 12 Program Policy. ... Introducing language programs in the Primary years exposes children to different languages and cultures at an early age. Learning a second language in the Intermediate years is considered to be an important component of quality education. During the Graduation years, it is important that students have the ability to receive credit for language proficiency they have acquired whether through in-school instruction or from outside-of-school education. (Appendix A, pp. 397-398)

Le ministère faisait aussi valoir l'importance pour la jeunesse d'apprendre des langues dans une province en pleine évolution démographique et que, pour aboutir à des programmes de langues de qualité, le système éducatif devait assurer un enseignement innovateur et standardisé:

In a world in which communication and economic relations between different countries and cultures is becoming more frequent and common place, it is important that language education offered in British Columbia meet international standards. (Appendix A, p. 398)

The Ministry of Education will adopt the high standards and curriculum of international and national language organizations and agencies, where appropriate. (Appendix A, p. 401)

L'intention exprimée par le ministère d'offrir des programmes de L2 de qualité et de prendre en main le contrôle de la qualité mène à conclure que les actions et les comportements des acteurs dans le domaine de l'enseignement des L2 (facultés de formation des maîtres, conseils scolaires, enseignants spécialistes et non-spécialistes de L2) n'étaient pas pleinement adéquats. La préoccupation avec la qualité de

l'enseignement soulevée par le ministère, il y a plus d'une décennie, demeure toujours d'actualité, comme l'ont indiqué les élèves interviewés dans l'étude. Nous aurons l'occasion d'y revenir au chapitre de conclusion.

La politique linguistique de 1997 traitait aussi du français, langue officielle et faisait référence à l'obligation de reconnaître les droits linguistiques des francophones, comme il est possible de le constater avec le *must be recognised*, temps verbal d'obligation, et la mention du document légal. L'assertion en elle-même et sa position stratégique en finale au texte formel laisse présumer la volonté de la C.-B. de respecter le principe de la dualité linguistique:

French as an official language of Canada, must be recognised and given minority language rights protection as required under the Canadian constitution. (Reeder et al., 1997, Appendix A, pp. 402)

Enfin, en ce qui concerne la dénomination des langues autres que l'anglais, la politique de l'époque utilisait les termes *langues additionnelles* (p. 400) et *langues secondes* (p. 400) pour identifier les langues offertes pour étude, *langue officielle* (pp. 397 et 402) pour désigner le français et *langues ancestrales* (*First Nations languages*, p. 399) pour les langues des Premières Nations.

5.1.2. Le cœur de l'idéologie éducative de la C.-B.

En 2008, la province a produit un cadre conceptuel pour le système éducatif dans lequel elle transmet les idéologies qui guident le système d'éducation et les actions attendues pour leur mise en œuvre. *Diversity in BC Schools: A Framework* (2008) est constitué de quatre sections conduites par la thématique de la reconnaissance et du respect de la diversité. Le cadre est construit dans le respect des obligations légales définies, et les multiples mentions aux actes légaux, entre autres, l'Acte scolaire, le Code des droits de la personne de la C.-B., la Charte des droits et libertés et la Loi des langues officielles, ainsi que le choix du titre *Diversity*, confirment la priorité du sujet.

Le cadre s'ouvre sur les principes directeurs idéologiques qui guident le système d'éducation; ensuite, il décrit les stratégies et les initiatives à la disposition des établissements pour traiter la thématique de la diversité et enfin, il sert de guide aux

conseils scolaires dans l'aménagement d'un environnement d'apprentissage qui respecte la diversité de la communauté scolaire. L'État s'attend à ce que les acteurs en éducation adhèrent à la thématique dominante et que ceux-ci répondent aux besoins sociaux de leurs communautés. Pour assurer que la reconnaissance de la diversité se vive dans chaque établissement, le ministère met à la disposition des conseils scolaires un questionnaire exhaustif, composé de questions construites à partir de pratiques éducatives et administratives exemplaires, pour évaluer le degré d'adhésion à la thématique sociale (MECB, 2008). Ce questionnaire s'adresse à tous les échelons d'employés et s'oriente vers l'idéologie dominante comme le témoignent les nombreuses questions portant sur la diversité. En effet, plus de neuf questions utilisent explicitement le mot *diversity* ou la forme adjectivale du mot, tandis que d'autres s'y réfèrent implicitement. Toutes les questions exigent une performance de la part des acteurs qui jouent un rôle dans le milieu éducatif. Voici un échantillonnage tiré de la liste de vingt-sept questions:

How do current district policies promote respect for diversity and human rights consistent with the legislation? Are they regularly communicated to the entire school community?

How does the board address issues of diversity as it examines existing policies and procedures and develops new ones?

How are students and staff representatives from diverse groups encouraged to be active participants in system and school initiatives, and in decision-making?

Are teachers encouraged to adjust teaching strategies to take into account differing ways of thinking and responding to educational settings?

How do school leaders foster staff development of administrators, teachers and support staff in order to respond effectively to an increasingly diverse school community?

5.1.3. Place des langues dans le cadre conceptuel

À l'intérieur du cadre conceptuel provincial se trouvent les lignes directrices de la politique linguistique. Celle-ci explicite la place des langues dans le programme d'étude:

The Language Education Policy is designed to be an integral part of the Kindergarten to Grade 12 Education Plan, and to recognize the official languages of Canada and the growing number of other languages spoken by British Columbians (MECB, 2008, p. 20)

Cet extrait confirme la priorité accordée à l'anglais en tant que langue de scolarisation pour l'ensemble des élèves et langue seconde pour des milliers d'élèves

allophones. Les références à l'anglais comme langue de la société et langue seconde sont multiples et celles-ci font contraste aux références périphériques à l'apprentissage des autres langues et en particulier du français. Dès le préambule, le cadre conceptuel itère le statut de l'anglais comme LA langue officielle privilégiée et réitère sa position dans le texte dédié à la politique linguistique:

Because mastery of one of Canada's official languages is central to success in school and beyond, British Columbia provides additional services to students for whom English is not a first language. (MECB, 2008, p. 4)

The Government of British Columbia expects all students to achieve proficiency in the English language. (p. 20)

Ce principe est reproduit mot à mot, pour le grand public, sur le site virtuel du ministère:

Every student is entitled to receive an educational program that is provided in the English language. (MECB, 2011b, p. C-18; 1997b, np)

Le gouvernement considère la connaissance de l'anglais comme un capital social indispensable pour tous ses citoyens. En termes bourdieusien, l'anglais est le capital linguistique prisé par l'institution politique qui se sert du système scolaire pour assurer l'acquisition et la maîtrise de la langue. Par conséquent, et en lien avec l'objectif d'accélérer l'intégration des allophones à la société majoritaire, la maîtrise de l'anglais par les non-locuteurs demeure un des buts prioritaires du système éducatif. Il devient essentiel pour chaque apprenant d'avoir accès à des contextes didactiques qui lui permettent d'arriver à une maîtrise de l'anglais pour accroître son capital social.

Tandis que la politique de l'apprentissage de l'anglais, langue seconde vise la maîtrise de la langue pour interagir dans la société britanno-colombienne et dans un univers planétaire, la politique de l'apprentissage des autres langues se centre plutôt sur les bénéfices sociaux d'un tel apprentissage, comme la promotion et le respect des cultures et l'enrichissement intellectuel et social de chacun (MECB, 2008, p. 20). La province, cependant, ne s'engage pas, elle-même, à offrir un enseignement dans ces langues, comme elle l'exprime avec l'euphémisme *encourager*.

The Government of British Columbia encourages opportunities for all students to learn languages that are significant within our communities. (2008, p.20)

Malgré l'intentionnalité du cadre qui vise à intégrer les langues et les cultures de tous les apprenants, l'étude des langues, à l'exception de l'anglais évidemment, occupe une place secondaire dans le programme éducatif. C'est l'acquisition et la maîtrise de l'anglais pour tous les élèves qui demeure la priorité. Le ministère encourage, certes, l'apprentissage des L2 pour développer les compétences interculturelles qui contribueront au respect de la diversité, mais il ne met pas en valeur l'acquisition de langues pour développer une compétence de communication dans une autre langue. C'est l'acquisition de valeurs civiques qui prime.

Consciemment ou inconsciemment, le MECB et les conseils scolaires contrôlent le capital linguistique que peuvent acquérir les jeunes à l'école. D'abord, même s'il y a une obligation d'étudier une L2, la durée de l'étude obligatoire de quatre ans et la compétence minimale visée comme finalité ne permettent pas d'attendre la maîtrise de la langue, ce que devrait être le but de l'étude d'une langue, selon les participants à la recherche. En outre, bien que les conseils scolaires offrent la possibilité d'étudier au moins une, sinon deux langues secondes, les conditions estimées nécessaires par la recherche et par nos interviewés pour aboutir à une compétence communicative ne sont pas en place. Ceci étant, il est possible de soutenir que les institutions en autorité en C.-B. contrôlent la distribution du capital linguistique.

Depuis la refonte toute récente du programme de l'enseignement des L2s (MECB, 2011a, 2010), le MECB maintient la liberté de chaque conseil scolaire de choisir la ou les langues secondes qui seront enseignées, recommandant, néanmoins, que le choix s'oriente vers les langues des communautés ethniques de la province qui ont un poids démographique et économique considérable. Remettre aux conseils scolaires la décision de la ou des langues qui seront enseignées aurait pu paraître menaçant pour l'enseignement du français et les communautés francophones de la province, étant donné leur poids démographique, l'un des plus bas de la province (5,8%)²⁰ et leur éparpillement sur le territoire. Cette crainte, toutefois, n'en est pas une pour la collectivité francophone, du fait qu'il est bien stipulé dans le cadre conceptuel et dans

²⁰ Source: BC Stats. Ce chiffre représente ceux qui sont de descendance francophone. Environ 7,3% de la population provinciale dit connaître les deux langues officielles. Repéré le 10 février 2011. <http://www.welcomebc.ca/local/wbc/docs/diversity/British%20Columbia.pdf>

l'Acte scolaire (MECB, 2011b) que l'instruction en français est garantie aux enfants qui y ont droit, dans le respect des droits collectifs de la minorité officielle:

The Government of British Columbia will ensure children whose parents qualify under section 23 of the Canadian Charter of Rights and Freedoms have the opportunity to be educated in the French language through Programme cadre de français offered by a Board of education or the Francophone Education Authority (MECB, 2008, p. 20)

Il est à noter, dans cet extrait, l'évitement du terme langue officielle. Nous y reviendrons un peu plus loin.

Pour les non-francophones, cette crainte demeure toujours, car le droit à l'instruction en français ne leur est pas garanti. Ceux qui étudient le FLS dans le cadre des programmes d'immersion le font en sachant que ces programmes demeurent dans une situation précaire. Tout de même, les programmes de FLS demeurent stables en C.-B., fort probablement parce que le français est historiquement la langue seconde enseignée dans la majorité des conseils scolaires. En effet, selon le rapport pancanadien du CMEC (2011), 98 p 100 des conseils scolaires de la C.-B. offre le français de base comme la L2 de choix.

En résumé, le système d'éducation demeure le milieu de socialisation de choix pour transmettre l'idéologie d'intégration de la diversité, une thématique prioritaire des institutions politiques de la province. L'établissement scolaire s'identifie comme l'environnement privilégié pour développer le vivre ensemble et les habiletés cognitivo-affectives et intellectuelles pour réussir en tant qu'individu et futur membre d'une société pluraliste productive. Ce qui explique pourquoi le cadre conceptuel s'oriente vers les connaissances, les attitudes et les compétences estimées essentielles pour s'intégrer dans une société du savoir qui cherche à se situer dans une économie mondiale:

The purpose of the British Columbia school system is to enable all learners ... to contribute to a healthy, democratic and pluralistic society and a prosperous and sustainable economy. (MECB, 2008, p. 4)

Néanmoins, le cadre fait voir une faille dans l'exploitation du thème lorsqu'il s'agit de la place de l'apprentissage des langues dans sa vision éducative. Au lieu de formuler une politique linguistique qui promeut l'accumulation de capitaux linguistiques divers, en sus au capital que représente l'anglais, le ministère se restreint à un discours focalisé

sur le respect et l'intégration de la diversité. Pour appuyer nos observations et cherchant à éclairer davantage la position du MECB à l'endroit des langues secondes, nous allons dépouiller d'autres documents pour élargir l'éventail des représentations autour du bilinguisme officiel et du français.

5.1.4. Bilinguisme officiel et positionnement provincial

Notre premier choix de documents s'arrête sur les textes qui nous paraissent les plus susceptibles d'aborder le sujet du bilinguisme canadien et de la dualité linguistique: les programmes d'étude en FLS lesquels se constituent dans cette province des programmes d'immersion et de français de base. Nous examinons d'abord les programmes d'immersion française qui ont été créés pour offrir un encadrement curriculaire qui favorise l'acquisition de compétences langagières avancées, comme l'extrait qui suit le fait voir:

Le développement d'une compétence communicative en français permet à l'élève de s'enrichir à titre d'individu bilingue sur les plans langagier, personnel, social et culturel. (Ministry of Education, Skills and Training, 1997a, p. 1)

Le but du programme de FL2 en immersion est d'offrir à l'élève l'occasion d'acquérir la compétence langagière nécessaire en français pour pouvoir interagir avec confiance dans les milieux où cette langue est parlée et valorisée. (Ministry of Education, Skills and Training, 1997a, p. 1)

Upon graduation, students will have acquired sufficient language skills to be able to pursue post-secondary studies or work in either official languages. (MECB, 1996, np).

L'acquisition d'une compétence communicative est la raison d'être du programme d'immersion et le MECB définit cette compétence en exemplifiant les comportements attendus plutôt qu'en donnant une explication scientifique. Les extraits précités²¹ identifient certains bénéfices d'un bilinguisme individuel, en exemple, l'usage du français pour les études supérieures et les emplois et évitent de préciser les contextes canadiens où l'usage des deux langues est valorisé, préférant la paraphrase *milieux où cette langue est parlée et valorisée* pour éviter, sans doute, de souligner la présence des communautés minoritaires officielles en C.-B. et les espaces de travail

²¹ Il est à noter que le texte de l'immersion tardive est sensiblement le même, à quelques mots près.

fédéraux en C.-B. où le bilinguisme est de rigueur. Il est à noter encore une fois, à une exception près, l'évitement de référence aux langues officielles.

D'autres exemples s'ajoutent à ceux précités pour témoigner de la réticence du ministère à employer les mots précis pour afficher sa position à l'endroit du bilinguisme officiel. Dans le texte électronique autour de la gestion des programmes d'immersion, le français n'est pas désigné langue officielle (MECB, 1996). Un dernier exemple qui surprend à cause de l'impression contraire de vouloir se rapprocher plutôt que de se distancier du bilinguisme officiel est la définition du terme *bilinguisme* affichée dans le glossaire électronique du ministère²². La définition offerte, «*bilingualism is defined as oral fluency and literacy in both English and French*», (MECB, 1996) est une référence implicite au bilinguisme canadien et laisse penser que tout autre bilinguisme individuel (anglais/français et langue maternelle du locuteur) n'a pas sa place dans le contexte scolaire. Cette incohérence dans le discours apparaît impensée du fait que le MECB dit vouloir intégrer les communautés culturelles, mais quand il est temps de définir le bilinguisme, la définition ne tient que pour le bilinguisme officiel. L'image que crée cette définition du bilinguisme mène à remettre en question l'insistance marquée dans la politique éducative de la promotion du respect de l'Autre et de son héritage culturel.

5.1.4.1. Vers des rapports renouvelés entre la Colombie-Britannique, les langues et le français

Cette incohérence perd de son poids lorsque nous examinons le nouveau programme de français de base (MECB, 2011a) mis en circulation récemment et qui fait voir un mouvement dans le positionnement du MECB. Premièrement, l'objectif du programme s'oriente davantage vers une approche sociolinguistique de la langue:

The goal of the French second language program is for students to comprehend and use language in a variety of modes and contexts. This is also key to developing literacy, ... (MECB, 2011a, p. 3)

The fundamental aim of the French curriculum is to enable learners to communicate in the target language. (p. 9)

²² Se référer au www.bced.gov.bc.ca/policy/glossary.htm.

Secondement, le document présente des assertions qui montrent que la C.-B. s'ouvre à l'idée d'afficher une reconnaissance du statut privilégié du français au Canada. Le discours d'introduction au document utilise le terme *langue officielle*, fait référence à la communauté francophone officielle, et met en valeur les bénéfices de l'apprentissage du français pour les jeunes Britanno-Colombiens:

In Canada, where one quarter of the population comprises speakers of French, one of Canada's two official languages, BC students who learn French benefit in many ways.

Communicative competence in French:

- expands national and international career opportunities in fields such as ...
- increases awareness of one's own culture and encourages the development of positive attitudes towards Francophone and other cultural groups. (MECB, 2011a, p. 1).

En troisième lieu, le discours du ministère valorise l'apprentissage linguistique pour tous les élèves, tant pour ceux qui ont des défis d'apprentissage que pour les locuteurs non-anglophones inscrits à des cours d'anglais L2 (MECB, 2011). D'une part, on y énonce clairement les bénéfices pour ces deux groupes d'élèves et par ailleurs, on souligne la contribution potentielle des allophones dans les cours de langue.

Le texte du programme de français fait voir aussi qu'il est possible d'établir des liens entre les langues officielles, les langues autochtones et d'immigration dans un même discours (p. 7). Tout en légitimant le statut du français comme langue nationale, le MECB réitère la liberté de choix de langues d'étude parmi les langues offertes et réaffirme aux apprenants-locuteurs de langues autres que le français ou l'anglais que leurs habiletés dans leur première langue seront appréciées au sein de l'école et reconnues dans leur diplôme. Il informe aussi les conseils scolaires de leurs responsabilités dans la mise en place de contextes pédagogiques qui mettent en valeur les héritages linguistiques et culturels des élèves et permettent aux jeunes d'étudier d'autres langues, faisant ainsi une large place à l'apprentissage linguistique dans le développement de l'individu et à la promotion de la diversité au sein de la communauté scolaire. La politique éducative, la politique linguistique et le nouveau programme de français de base font entrevoir une didactique des langues qui fait ses premiers pas vers une didactique du plurilinguisme que Zarate, Levy et Kramersch (2008) caractérisent comme suit:

Une didactique du plurilinguisme se doit pour enseigner la langue elle-même de la situer dans sa relativité historique, en relation avec sa politique de diffusion au cours des siècles. ... Une didactique du plurilinguisme insiste sur la diversité culturelle au sein d'une même culture nationale et sur la relativité historique de cette culture nationale, qu'il s'agisse de la culture cible ou de la culture source. (p. 437)

5.1.5. Controverse autour de la désignation du français

L'évolution dans la réflexion du ministère vis-à-vis de l'apprentissage linguistique qui semble émerger du nouveau programme de français de base est le résultat de multiples influences. Nous tenons à faire le bilan d'une de ces influences qui touche de très près le sujet de notre thèse.

En début 2011, le MECB avait diffusé ce qu'il envisageait comme l'ébauche finale du nouveau programme d'études de langues. Le document était constitué d'une section générique et ensuite de sections pertinentes à chacune des langues. Le ministère avait choisi neuf langues cibles, dont le français, pour étude dans les écoles et les avait rassemblées dans un seul document titré *langues additionnelles*. Il expliquait que le choix terminologique était une action motivée par l'idéologie d'inclusion et d'égalité sociale explicitée dans le cadre conceptuel. Le ministère qui, auparavant, dénommait le français de langue seconde, étiquetait maintenant le français de langue additionnelle, lui accordant ainsi le même statut que les langues entrées suite à des migrations. En surcroît, les programmes d'immersion française étaient exclus (ainsi que ceux d'anglais, langue seconde) du nouveau programme tandis que le programme de français de base demeurait dans le creuset.

Suite à la parution de l'ébauche sollicitant une rétroaction des intervenants en éducation et des parents, il s'est ensuivi un tollé qui témoigne de l'importance de la dénomination accordée aux langues par une société. La décision de désigner le français comme langue additionnelle a provoqué une forte réaction de la société civile, c'est-à-dire, les associations professionnelles, les organismes communautaires, les institutions éducatives et les citoyens. Le mécontentement par rapport à ce que les acteurs de la société civile ont interprété comme le désaveu public par le gouvernement provincial du statut officiel du français s'est révélé avec force lors de la diffusion de l'ébauche. Les réactions exprimées dans des lettres au ministère et dans les journaux ont fait émerger

certaines représentations du bilinguisme qui circulent en C.-B. Parmi les opposants à la désignation du français comme langue additionnelle se trouvaient les réseaux d'éducateurs qui ont critiqué sévèrement la décision, reprochant au MECB de vouloir déprécier le statut privilégié du français au Canada. Pour sa part, le Greater Vancouver Language Educators Consortium (GVLEC) s'est appuyée sur l'historicité de la dualité linguistique pour communiquer son inquiétude devant l'étiquette proposée pour le français. Dans une lettre²³ à la ministre de l'éducation, l'organisation avait souligné les enjeux d'une telle décision:

could threaten Core French programs through diminished valuing and possible elimination. ... There is a real potential to undermine and undervalue the importance of one of Canada's official languages and an element of Canadian identity. French and its unique historical context is recognized in our country's constitution and entrenched in its democratic system. The Canadian Charter of Rights and Freedoms and the Official Languages Act guarantee the equality of status and the use of English and French in Canadian society. (GVLEC, 2010, ¶ 2)

La fédération des Francophones de la C.-B.²⁴ est entrée, elle aussi, dans le débat se déclarant «concerned by the consequences of putting French on equal footing with foreign languages. As an official language in Canada, French should have a predominant place in the Province's curriculum» (2010, ¶ 2). Le Bureau des affaires francophones et francophiles de la C.-B. (BAFF)²⁵ qui a la responsabilité de développer des études post-secondaires en français a critiqué la position minorée dans laquelle se retrouverait le français, insistant que

as an official language in Canada, French must have a privileged place in the BC curriculum. (2010, ¶ 5)

La polémique autour de la désignation proposée pour le français a conduit à des titres dans le quotidien *Vancouver Sun* comme:

²³ Les lettres personnelles du GVLEC, de la FFCB et du BAFF ont été partagées pour les buts de la thèse.

²⁴ Organisme porte-parole provincial, fondé en 1945, qui regroupe une quarantaine d'associations réparties à travers la province. Il revendique les droits des francophones en Colombie-Britannique. (Source: www.lacolombiebritannique.ca/la_fédération_des_francophones_de_la_c.-b/)

²⁵ Créé en 2004 et responsable de coordonner les programmes et cours en langue française au sein des Facultés de l'Université Simon Fraser et de répondre aux besoins éducatifs postsecondaires des francophones et francophiles. (Source: www.sfu.ca/baff-offa/)

French instruction to lose privileged place in schools, teachers say (Steffenhagen, 2011, p. A1)

Parlez en mandarin, s'il vous plaît. Nineteen Vancouver schools have French immersion, but our taxes might be better spent on more practical languages (McMartin, 2011, p. A6)

permettant de constater des discours divergents au sujet du français. Ces extraits montrent qu'il existe toujours chez certains une connotation péjorative associée au bilinguisme officiel dans l'Ouest canadien (Churchill, 2003). McMartin (précité) manifeste une position populaire dans le titre de sa chronique et ses propos amènent un lecteur partisan à dire que

French may be Canada's second official language but it is far from being second in usefulness to our children as they prepare themselves for career development (Williamson, 2011, p. A10).

Ce qui incite un lecteur dont les enfants sont en immersion d'affirmer ses croyances et de lancer une question de pure forme:

if my children choose to fully engage themselves in Canada, they will be prepared.

How can it (apprendre le français: note de la chercheure) not be a unifying force for our country? (Brandreth-Gibbs, 2011, p. A10).

Cette correspondance fait constater la diversité des points de vue circulant autour du français: d'une part, une perspective négative qui insiste sur l'inutilité du français en C.-B. et d'autre part, une perspective positive qui valorise la langue française comme capital symbolique et identitaire. En réaction à la chronique de McMartin, le chapitre provincial de CPF, le CPF-BC & Yukon, opte pour une argumentation élargie axée sur la valeur d'un capital linguistique en montrant qu'il est possible de concilier le bilinguisme officiel et le multilinguisme de la province:

Over the decades we have moved from unilingualism to plurilingualism as a desired outcome for Canadian youth. Plurilingualism is a response to globalization and the changing face of Canada through immigration. But, because we are Canadians, and because we want our children to be able to participate fully in our country's life no matter in what part of the country they happen to settle, then official language bilingualism should be the first stop on a child's path to learning a third or fourth language. For that reason alone, French should remain the favoured second language in our public school system. (CPF, 2011, ¶ 6)

La polémique s'est répandue outre les frontières de la C.-B., attirant l'attention du quotidien national, le *Globe and Mail*, qui y a consacré un éditorial (4 février, 2011) dans

lequel il suggère que le choix des langues comme matière d'étude est guidé par le désir politique de «séduire» les communautés culturelles importantes de la province. Néanmoins, selon l'auteur, il faut se demander si le système scolaire de la province abdique son rôle socialisateur et son mandat de transmettre les valeurs canadiennes, rappelant que:

official bilingualism – English and French – remains an important part of Canada's public policy that should be manifested in the country's elementary and secondary schools. (The Globe and Mail editorial page, 2011, ¶ 6)

L'événement qui a attiré l'attention des médias outre province montre que lorsqu'un symbole national comme la dualité linguistique est menacé, les voix se rassemblent pour freiner ce qui apparaît comme une dévaluation d'un héritage historique et culturel. La polémique a mis en évidence les écarts idéologiques autour de la dualité linguistique, laquelle est perçue dans l'Est du Canada comme une politique nationale à respecter et à promouvoir au travers du système scolaire et dans l'Ouest comme un objet dont l'utilité est toujours remise en question. Par ailleurs, le débat a confirmé ce que les sondages précités avaient conclu, c'est-à-dire que le nombre de Canadiens dans l'Ouest du pays en faveur du bilinguisme et qui souhaitent préserver «les valeurs fondamentales qui sont au cœur de notre politique linguistique canadienne» (CLO, 2010a, np) continue d'augmenter.

La controverse a porté le ministère à agir rapidement. Il a tenu compte des réactions symétriques des partenaires éducatifs et de l'opinion publique asymétrique médiatisée, a retiré l'ébauche du nouveau programme, a abandonné le syntagme *langues additionnelles* et a rédigé un programme propre au français de base. Chacune des autres langues conserve son ancien programme qui, jusqu'à l'écriture finale de la thèse, n'a pas encore été révisé. Tous les programmes de langues, à l'exception des programmes d'immersion française, sont regroupés sous la rubrique *langues internationales*. Cet événement a permis de constater le pouvoir des voix associatives, communautaires et éducationnelles et la diffusion du débat sur la scène publique a eu l'effet escompté: protéger le statut officiel du français.

5.1.5.1. Dénomination de langues et représentations collectives

Le terme retenu par un État pour désigner une langue est de grande importance parce qu'il affiche le regard qu'il pose sur le statut de celle-ci. Pour les Britannico-Colombiens, le français apparaît sous plusieurs étiquettes. Le discours ministériel montre que le français est une langue officielle pour l'éducation des enfants de la communauté linguistique de langue officielle, une langue seconde pour les programmes d'immersion et une langue internationale pour le français de base. L'impact des étiquettes sur les représentations citoyennes des langues circulant dans un territoire est subtil et significatif comme les propos de Lo Bianco et Véronique (2008) le soulignent:

[I]’enseignement et l’apprentissage des langues nous arrivent avec des étiquettes socialement déterminées – «étrangères», «minoritaires», «mondiales», etc. sont tous des qualificatifs portant la marque du pouvoir et de la présence de langues particulières dans un espace social donné – et sont situés dans les écoles, salles de classe et en fin de compte, dans les leçons et les interactions entre enseignants et apprenants. (2008, p. 339)

Les citoyens d'ailleurs immigreront en grand nombre en C.-B., conscients que le français est l'une des deux langues officielles du pays. Ils arrivent en grande majorité avec leur propre bilinguisme et motivés à s'approprier le bilinguisme canadien pour mieux s'identifier à leur terre d'accueil et augmenter les opportunités de réussite, comme ils en témoignent dans les études citées ailleurs. La distinction entre l'appellation de langue officielle, seconde et étrangère est importante, car, comme l'indique Kramsch (2008), les apprenants assignent «une valeur symbolique sociale et culturelle» (p. 391) et attribuent une valeur économique à une langue seconde. Apprendre une langue qui est aussi la langue officielle du pays d'accueil agit différemment sur la manière dont la personne se représente la langue cible. Kramsch (2008) l'explique ainsi:

Alors que les L2 ... servent à faciliter l'intégration d'étrangers dans une communauté nationale, et donc demandent un engagement avec la culture nationale et ses multiples manifestations, les langues étrangères ... servent les besoins variés d'une population autochtone désireuse de travailler, voyager ou vivre à l'étranger sans pour autant s'y intégrer. (p. 319)

Dhahan (2012), président national de la fondation Canada-India, offre un exemple de la pensée de Kramsch. Dans un texte d'opinion sur le bilinguisme canadien, l'auteur dit avoir immigré au Canada, soucieux d'avoir à maîtriser deux langues officielles à l'âge de 10 ans. Il s'est vite rendu compte, qu'en C.-B., le français n'était pas

nécessaire. Comme tous les jeunes de la province, il a étudié la langue dans un programme de français de base et a constaté une transformation de sa représentation de la valeur du français. Maintenant, adulte, il regrette l'occasion ratée d'apprendre l'autre langue officielle et déplore le fait que le bilinguisme officiel n'est pas ancré dans sa province d'adoption:

Now, as I look over my life as a Canadian, I regret not being fluent in French. I regret it for myself, personally wishing for the opportunities multilingualism might have provided, and I regret it for our country. True bilingualism across all of the provinces and territories would not only place Canadians in a more competitive position in the global economy, but it would also contribute to better cultural understandings among our citizens while strengthening national unity. (p. A13)

Le bilinguisme officiel est un symbole fort pour les immigrants et les communautés ethnoculturelles. Conséquemment, omettre de représenter le français comme l'une des deux langues officielles dans l'institution scolaire, la présenter uniquement comme un objet d'étude hors de la réalité canadienne comme les récits de nos élèves ont permis de le constater, retranche du français le statut et le pouvoir qui lui ont été conférés légalement et obscurcit la perception citoyenne de l'engagement de la province envers le bilinguisme officiel. Puisque les étiquettes sont porteuses de représentations et sont diffusées et partagées par les acteurs de la société civile, on ne peut ignorer leur pouvoir dans les contextes éducatifs.

L'analyse du discours passé et actuel du MECB permet de constater une évolution dans sa pensée vis-à-vis de la dénomination du français. Il y a une ouverture vers l'utilisation de l'expression *français, une des deux langues officielles*, terme d'usage courant dans les institutions fédérales, les organismes professionnels et communautaires et auprès d'une majorité de citoyens. Cette ouverture nous paraît un exemple de l'affirmation d'Adam (2005) que les discours sont influencés par le contexte dans lequel ils sont produits et de l'assertion d'Anadón et Gohier (2001) que les discours «sont socialement marqués et marquent le social» (p.38). À partir de ce que nous avons découvert, il se forge une volonté de déconstruire les représentations défavorables au français de certains citoyens et de mettre le français et l'apprentissage du français sous une lumière plus positive. Nos jeunes participants, à titre individuel, témoignent de cette bonne volonté car, même s'ils indiquent ne voir ni la francophonie, ni l'utilité de la langue

dans la province, ils montrent une attitude positive envers le français et lui attribuent une dimension prestigieuse à cause de son statut international et de sa présence mondiale.

Même si le discours ministériel ne transmet toujours pas l'image d'une langue qui a une présence sociale en C.-B., bien que la province finance un programme éducatif francophone provincial avec des établissements scolaires partout en province qui témoignent de la présence de collectivités de langue française, on constate de petits progrès. Et également, des progrès dans d'autres ministères. Par exemple, il existe depuis 2005 un comité provincial pour traiter de questions rattachées à l'immigration de francophones (Bertrand, 2008) et certains ministères provinciaux ont des ententes avec des associations franco-colombiennes pour faciliter l'intégration des nouveaux arrivants. La diffusion restreinte de ces ententes perpétue le discours courant que le français n'est pas présent dans la province et laisse penser que l'annonce à grande échelle de ces ententes n'a pas de capital politique pour les politiciens des secteurs impliqués. Et c'est à ce niveau que la communauté francophone et francophile doit intervenir. Il y aura lieu d'aborder le sujet de la revendication au chapitre de conclusion.

La politique de l'enseignement de langues du MECB se concilie avec les commentaires de Lo Bianco et Véronique (2008) qui indiquent qu'une société pluraliste se développe lorsque les langues entrées dans un territoire suite à des migrations sont acceptées. Il reste à se demander si, à la lumière du «consensus émergent» (Churchill, 2003) autour du bilinguisme officiel, le MECB s'estime capable et motivé à concilier la réalité pluraliste de la province avec la réalité de la dualité linguistique. Dans son étude, Carr (2007a) fait allusion à ce défi et adopte une position circonspecte pour conclure qu'en C.-B., il faut valoriser toutes les langues sans pour cela minorer l'autre langue officielle:

Just as British Columbia's Language Policy has broadened the notion of linguistic duality to include other languages, the rationale for learning French as a second or additional language encompasses many more benefits than contributing to national unity or validating the French fact in Canada (although I do not discount these as important outcomes). The effects of globalization and this province's sociopolitical and multicultural context have meant that, while Canada's official languages are valued, so too is the study of other languages as a matter of choice. (p. 151)

5.1.6. Discours de la C.-B. et du CMEC: une même voix?

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) a été créé comme solution au fait qu'il n'y a pas de système d'éducation national au Canada et son but est de «parler ensemble d'une seule voix, à l'échelle pancanadienne» (CMEC, 2011, p.6). Son discours agit donc comme une échelle de performance pour jauger l'engagement du MECB envers les principes fondamentaux qui guident les actions et les paroles des provinces et territoires dans la promotion des langues officielles et le soutien à l'enseignement des langues officielles. En mettant en contraste le discours du Conseil et celui du ministère autour du bilinguisme et du français, nous pourrions mieux déterminer le degré de volonté à promouvoir les langues officielles et commenter davantage sur la position de la province à l'endroit des langues officielles.

Prenons comme premier exemple le communiqué du CMEC (2009), émis suite à la signature du protocole d'entente relatif à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement de la langue seconde pour la période 2009 à 2013. Le document d'une page montre un usage répétitif du substantif *langues officielles* (souligné par la chercheure):

Les ministres de l'Éducation de chacune des 13 provinces et territoires considèrent l'enseignement des langues officielles comme une priorité de premier ordre, Le nouveau Protocole atteste non seulement de la continuité des efforts que nous faisons ensemble pour que les élèves du Canada bénéficient pleinement de la richesse de nos systèmes éducatifs, mais aussi de l'importance que les provinces et les territoires accordent à l'apprentissage des deux langues officielles. La participation du gouvernement fédéral au financement ... pour offrir des programmes d'enseignement des langues officielles nous aidera à assurer l'avenir de la dualité linguistique du Canada. (2009, p. 1)

Cette déclaration affirme l'adhésion des membres du CMEC au principe de la dualité linguistique et communique la volonté des partenaires à mettre en place les conditions les plus propices à l'apprentissage des langues officielles pour protéger la dualité linguistique comme valeur canadienne. Le texte du CMEC, par son caractère officiel et par le statut des signataires, transmet à la citoyenneté l'engagement du fédéral et des provinces et territoires envers la dualité linguistique. Un second exemple tiré du protocole lui-même définit les termes *langue de la minorité* et *langue seconde*, éliminant toute ambiguïté par rapport à la dénomination du français:

«Langue de la minorité» et «langue seconde» s'appliquent aux deux langues officielles du Canada, le français et l'anglais. On entend par langue seconde, la seconde langue officielle, soit le français ou l'anglais, selon le cas. (Patrimoine canadien, 2009b, p. 3)

Ainsi, la décision de la C.-B. d'inclure cette appellation dans le nouveau programme de français de base représente le début d'une harmonisation de son discours avec celui du CMEC et fait constater une cohérence en émergence entre le discours provincial, celui du fédéral et celui de la société civile mis en exemple dans la controverse autour de la désignation du français dans le programme de langues secondes.

Nous avons noté, cependant, l'absence de référence au bilinguisme officiel dans les principes de fondement du système éducatif et dans les caractéristiques souhaitées pour le finissant britanno-colombien (MECB, 2008), dans le titre du programme de français de base (MECB, 2011a) et dans les textes sur les programmes en français logés sur le site électronique du ministère. Le manque de référence au français dans l'environnement éducatif empêche les acteurs et les usagers du système de mettre en lien leurs représentations de la langue française avec celles de la société civile. Les jeunes en donnent évidence par le manque de référence totale à la notion du français comme langue officielle et au concept de bilinguisme officiel, malgré le fait que les occasions se sont présentées lors des discussions sur la définition du bilinguisme et l'usage du français dans leurs projets d'avenir.

Enfin, même si la C.-B. est signataire, de longue date, de discours officiels qui confirment le soutien des provinces/territoires pour l'enseignement du français:

Depuis longtemps, les langues officielles dans l'enseignement s'inscrivent dans le travail du CMEC. Les ministres de l'Éducation ont réitéré leur soutien ferme à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement de la langue seconde dans leur déclaration de 2008, L'Éducation au Canada – Horizon 2020. (2011, 24 novembre)

de nombreux citoyens s'inquiètent de l'engagement de la province. En exemple, cet extrait du rapport annuel du chapitre provincial (British Columbia & Yukon) du Canadian Parents for French (CPF), association nationale de revendication du bilinguisme officiel, où l'organisme exprime son inquiétude quant au manque d'engagement des décideurs politiques et des gestionnaires en éducation pour assurer

la stabilité des programmes de français, déclarant que l'apprentissage du français demeure toujours à l'écart dans le cursus provincial:

Threatened programme closures and school reconfigurations were reminders that, even after 40 years of success, many school trustees and district administrators see French immersion and other FSL programs as standing outside the core business of public schools. (2010, p. 4)

Ce sentiment de précarité se dégage aussi des propos des participants à l'endroit du français de base. Les jeunes critiquent la position de l'étude des langues dans la hiérarchie des matières scolaires et comprennent mal la tolérance de l'administration des conditions inadéquates de l'enseignement du français de base.

Le discours politique permet de constater les idéologies du MECB à l'endroit des langues et l'impact sur le programme de français de base et d'observer comment ces idéologies s'alignent avec la position du CMEC autour des langues officielles. Les textes analysés font voir que le système éducatif de la province n'est pas un vecteur engagé dans la promotion du français. Les raisons qui mènent à cette interprétation sont les suivantes:

- l'orientation idéologique du programme des langues présente une visée sociale de respect de la diversité plutôt qu'une visée sociolinguistique;
- le manque d'une terminologie explicite pour se référer au bilinguisme officiel témoigne d'un discours voilé dans ses intentions;
- le programme le plus accessible à la masse étudiante, le français de base, demeure un objet d'étude optionnel;
- les finalités du programme de français de base ne visent qu'une compétence fonctionnelle minimale;
- la durée obligatoire de quatre ans pour l'étude d'une L2 est insuffisante pour développer une compétence communicative;
- les programmes d'immersion précoce et tardive qui permettent de développer une compétence communicative ne sont pas mandatés et sont implantés ou abolis à la discrétion des conseils scolaires;
- un manque de consultation des études et sondages qui concluent de l'appui de la majorité des Canadiens et de l'intérêt des communautés ethnolinguistiques pour le bilinguisme officiel.

5.2. Idéologies fédérales autour du bilinguisme officiel

Il est temps maintenant d'examiner le discours fédéral pour trois raisons. D'abord, pour mettre en lumière les idéologies nationales qui ont une incidence sur l'enseignement des langues officielles et leur promotion au Canada. Ensuite, pour constater le degré d'influence du fédéral, bailleur de fonds pour les langues officielles, sur les actions de la C.-B. en matière d'enseignement des langues officielles. Enfin, pour mettre en lien le discours des adolescents britanno-colombiens et celui du fédéral pour déterminer si le discours étatique reproduit les aspirations des jeunes par rapport à l'apprentissage des langues et répond à leurs attentes en ce qui concerne l'étude du français en particulier.

Les idéologies autour du bilinguisme et la dualité linguistique ont leur origine dans la période de la pré-confédération²⁶ et se construisent encore aujourd'hui pour inclure une reconnaissance de la diversité ethnoculturelle du pays sans pour autant diminuer la valeur historicisée de la dualité ni perdre de vue les deux communautés linguistiques officielles. Auparavant, le discours fédéral justifiait le bilinguisme officiel en présentant une perspective historique et sociopolitique, mettant l'emphase sur la protection d'une valeur historique et des droits linguistiques. Dans les dernières années, la perspective s'est élargie avec l'ajout d'une dimension économique pour mettre en valeur la notion que pour l'individu, posséder les deux langues officielles, c'est accroître son capital social et économique. Connaître les deux langues contribue à une intégration réussie dans la société canadienne, une croyance évoquée dès le mot d'introduction au dernier rapport annuel 2008-2009 de Patrimoine canadien (PC):

Le français et l'anglais, nos deux langues officielles, sont au coeur même de l'identité canadienne. Ce sont les langues de notre dialogue national, celles qui permettent aux nouveaux arrivants [emphase de la chercheure] de participer à la société et celles qui nous lient au monde. (PC, 2009c, vol.1, p. I)

Cet extrait et les deux suivants, tirés du Discours du Trône, permettent de dresser un constat de l'importance de la contribution des communautés ethnoculturelles.

²⁶ Période de l'histoire canadienne qui se réfère aux années précédant la création du Canada en une confédération de quatre provinces en 1867.

Le choix d'expressions empreintes d'humanisme comme *nouveaux arrivants, terre d'accueil et toutes les nationalités de vivre en harmonie* reflète le principe d'inclusion:

Notre pays est une terre d'accueil [emphasis de la chercheure]. Nos identités puisent aux récits de nos ancêtres venus des quatre coins du monde. (Gouvernement canadien 2010, p. 22)

Être Canadien signifie montrer au monde entier qu'il est possible pour les personnes de toutes les nationalités de vivre en harmonie [emphasis de la chercheure]. (p. 27)

Le document d'envergure qu'est le Discours du Trône énonce les principes directeurs qui serviront de boussole aux élus et aux fonctionnaires fédéraux. Le texte réaffirme l'héritage des langues officielles, reconnaît la collectivité québécoise, les communautés francophones d'ailleurs au Canada et leur ancrage dans l'histoire du pays, confirmant ainsi la priorité accordée à l'épanouissement de la langue française dans l'ensemble du Canada:

Notre pays est bilingue. Les deux langues officielles du Canada font partie intégrante de notre histoire et nous confèrent un avantage unique dans le monde. Dans la foulée de la reconnaissance que les Québécois forment une nation au sein d'un Canada uni, et de l'établissement de la Feuille de route pour la dualité linguistique canadienne, notre gouvernement prendra des mesures en vue de renforcer davantage l'identité francophone du Canada. (p. 22)

Le positionnement du Canada par rapport aux langues officielles est sans aucune ambiguïté: un engagement renouvelé au bilinguisme officiel, un appui plus soutenu aux communautés francophones canadiennes et la reconnaissance de la contribution des collectivités ethnoculturelles.

Mettre en oeuvre les principes idéologiques liés au bilinguisme inscrits dans le Discours du Trône incombe principalement à deux institutions fédérales, le ministère du PC et le Commissariat aux langues officielles. Le ministère du PC est responsable de politiques et de programmes qui font la promotion du Canada et se préoccupe, entre autres, de la coordination d'activités relatives au développement des communautés de langue officielle en situation minoritaire, de la reconnaissance et l'utilisation des langues officielles au gouvernement et auprès du public et de la promotion des deux langues officielles. Quant au CLO, bureau dirigé par un commissaire nommé pour un mandat de sept ans, cette institution se préoccupe uniquement des langues officielles et se rapporte directement au Parlement. Le CLO veille au respect de la *Loi sur les langues officielles* dans les institutions fédérales et s'assure que les droits linguistiques des

Canadiens sont respectés. Pour accomplir ce mandat, le commissaire exerce une vigie constante des actions des institutions et organismes fédéraux et consulte les institutions éducatives et les regroupements associatifs et communautaires. Enfin, le ministère du PC et le CLO, dans le cadre de leur mandat respectif, ont l'autorité d'intervenir auprès des ministères et agences fédéraux qui ont des responsabilités par rapport à la promotion de la dualité linguistique et à l'offre de services aux deux communautés minoritaires officielles.

À première vue, le mandat de PC et du CLO peut donner l'impression de chevauchement, mais en fait, les institutions se distinguent par leur cadre de compétence. PC joue un rôle de coordination des actions institutionnelles relatives à la promotion des langues officielles et responsabilise les ministères et agences fédérales par rapport à leurs obligations stipulées dans les articles 41 et 42²⁷ de la *Loi sur les langues officielles* (PC, 2009c). Ces organismes sont tenus de soumettre un bilan annuel de leurs réalisations à l'endroit des langues officielles et le ministère du PC s'inspire des rapports de rendement pour rapporter au Parlement les accomplissements dans le dossier des langues officielles. Pour sa part, le CLO assume un rôle de surveillance, examinant les actions des institutions fédérales relatives à l'implantation et la gestion des langues officielles et produisant des bulletins de rendement annuel pour chacune d'entre elles. Il rédige un rapport annuel pour faire le point sur les accomplissements dans les institutions fédérales, sur l'objet des plaintes à l'endroit des langues officielles portées par les citoyens et sur tout manquement aux obligations des articles 41 et 42. Finalement, en ce qui touche spécifiquement l'apprentissage des langues officielles, PC négocie des accords avec les gouvernements provinciaux et territoriaux pour soutenir et améliorer les programmes d'enseignement des langues officielles et pour assurer l'expansion de l'éducation en français pour les collectivités de langue officielle. De son côté, le CLO travaille de concert avec son réseau d'organismes associatifs et communautaires pour poursuivre le travail de promotion de la dualité linguistique.

²⁷ Les articles 41 et 42 de la *Loi des langues officielles* concernent les obligations des institutions fédérales désignées en vertu du Cadre de responsabilisation de 1994 au sujet de la mise en œuvre de ladite loi.

5.2.1. *Idéologies fédérales et discours contemporains*

Une idéologie se répand par le discours, dans ses formes écrites et orales, diffusé par les différents acteurs pour les divers auditoires. L'analyse du discours fédéral fait observer les stratégies privilégiées par PC et le CLO pour transmettre aux institutions politiques, aux organismes éducationnels et communautaires et à la jeunesse les idéologies rattachées à la dualité linguistique. Le choix de stratégies discursives pour promouvoir l'apprentissage des langues officielles auprès des ministères de l'éducation et des institutions éducatives prend en considération le phénomène de la mondialisation, la position dominante de l'anglais et, obligatoirement, le champ de compétences constitutionnelles dans le secteur de l'éducation.

5.2.2. *Slogans du passé et discours d'aujourd'hui*

À l'opposé du discours du MECB qui demeure voilé à l'endroit du statut privilégié du français, le discours fédéral affiche la dualité linguistique et fait la promotion de l'histoire des langues officielles et de leur valeur dans la société contemporaine. Le discours du CLO, influencé par les discours des individus et des organisations qu'ils côtoient, se centre à la fois dans la réalité sociale et économique actuelle et dans le passé politique avec des retours en arrière aux moments marquants dans l'histoire des langues officielles. Le commissaire Fraser maintient un lien avec le passé pour donner un sens et une justification à la dualité linguistique du présent. Établir ce lien entre passé et présent est une manœuvre discursive privilégiée par le CLO pour rappeler le devoir citoyen de protéger la dualité linguistique et renforcer l'adhésion des locuteurs au concept. L'usage de la métaphore de l'héritage paternel rappelle aux Canadiens que, tel un bien transmis de père en fils, le concept de dualité linguistique fait partie du patrimoine légué par les Pères de la Confédération (CLO, 2008b).

La dimension historique et politique tissée dans le discours du CLO ne se reproduit pas dans le discours du MECB qui se réfère au français essentiellement dans une perspective socioculturelle. Et non plus dans les propos de nos participants, malgré le fait que l'étude des relations francophones-anglophones et du bilinguisme canadien est inscrite au programme de sciences humaines de la 11^e année. Les élèves mettent la

priorité principalement sur la dimension linguistique de la langue (peut-être du fait qu'ils côtoient la langue uniquement dans un contexte scolaire), mais reconnaissent tout de même sa dimension sociale qu'ils souhaitent greffer à leurs acquis linguistiques dans le cadre d'expériences post-scolaires. Cette absence de référence historique laisse supposer que la génération des jeunes connaît mal la signification historicopolitique du bilinguisme officiel et ne fait pas de lien avec la place de la langue française dans le contexte canadien. Le manque de retour à l'histoire ou à la politique ne se limite pas seulement au discours de nos participants qui se trouvent éloignés de l'épicentre du bilinguisme officiel. Boissonneault (2008) constate le même phénomène dans son étude sur les représentations du bilinguisme de 326 étudiants universitaires fréquentant une institution ontarienne officiellement bilingue. Selon l'auteur, pour les jeunes et aussi pour de nombreux adultes anglophones, le bilinguisme ne revêt pas de signification historique. Elle note que les francophones sont plus nombreux (28,3%) que leurs camarades anglophones (19,7%) à utiliser la dénomination *langues officielles* dans leur définition du concept, ces derniers faisant référence à l'anglais et au français, mais sans les étiqueter *langues officielles*. Boissonneault remarque aussi que la majorité des répondants définissent le bilinguisme en termes linguistiques, parlant de compétences langagières individuelles et de degré de compétence et souligne l'ambiguïté qui existe entre «la compétence langagière individuelle («être» bilingue) et l'institutionnalisation des deux langues (le «fait» bilingue)» (p. 21). Même dans l'espace universitaire de l'étude où le bilinguisme est affiché et véhiculé consciemment, dit-elle, le concept de langues officielles et de dualité linguistique n'est pas ancré dans la conscience identitaire des jeunes, à l'exception d'un faible pourcentage de Québécois et de francophones hors Québec qui y font référence dans le sondage. En conclusion, selon Boissonneault, les répondants perçoivent le bilinguisme à un niveau personnel, à partir des bénéfices qui en découlent pour eux. Il n'est pas surprenant que les participants de notre étude en fassent de même, étant donné l'environnement dans lequel ils circulent.

5.2.3. Mots comme slogans phares

Si, d'après Reboul, le slogan a pour but «de rallier le public à un produit commercial, à un parti ou à une cause» (1984, p. 82), le discours du CLO et de PC met en évidence des expressions qui se transforment en slogan par leur usage itératif.

Citons l'exemple du syntagme *bilinguisme officiel*. Ce terme porteur de valeur politique forme le «noyau dur» (Reboul, 1984, p. 82) du discours des deux institutions fédérales et c'est autour de ce noyau que gravitent trois autres vocables, chacun revêtant une signification historique, politique et sociale: *dualité linguistique*, *égalité du français et de l'anglais* et *leadership*. Se référer à la dualité linguistique, c'est parler des deux communautés linguistiques officielles; utiliser l'expression *égalité du français et de l'anglais*, c'est rappeler que les deux langues doivent être traitées de façon égale; et discuter de *leadership*, c'est reconnaître la portée de cette qualité dans le projet à long-terme de promotion des langues officielles. Ces concepts-clés omniprésents dans le discours fédéral agissent comme des slogans, suscitant une gamme de réactions (Reboul, 1984). Ils deviennent à la fois objets rassembleurs ayant la force de rallier les francophones à l'extérieur du Québec pour revendiquer leurs droits, et instruments incitatifs pouvant engendrer des polémiques autour de la reconnaissance des deux langues officielles. Se servir aussi fréquemment des termes *dualité linguistique* et *égalité du français et de l'anglais* dans le discours orienté vers le leadership devient pour le CLO, à la fois, une stratégie de persuasion pour convaincre du lien entre idéologie nationale et responsabilité collective et une stratégie de provocation pour poursuivre le débat autour de la pertinence de la dualité linguistique.

Dualité linguistique, égalité du français et de l'anglais et *leadership*, des slogans-phares qui servent d'idée directrice dans nombreux discours formels des institutions fédérales lorsqu'il s'agit des langues officielles, ne se retrouvent pas dans le discours des jeunes. Si le concept de *leadership* apparaît brièvement lors de la discussion autour du rôle de l'école et du rôle de l'administration dans la gestion de l'enseignement du français à l'élémentaire, il ne prend jamais la valeur que lui accorde le discours institutionnel.

5.2.4. Nouvelle orientation: bilinguisme officiel et bilinguisme individuel

Tout en demeurant fidèles dans leur discours respectif à l'objectif de conscientiser l'ensemble de la société à la dualité linguistique et d'inspirer un plus grand respect pour cette valeur au sein de l'appareil fédéral, PC et le CLO choisissent de

focaliser davantage sur les bénéfices que cet héritage canadien offre à l'individu. Cette orientation vers l'individu s'aligne avec la centration des élèves sur leurs intérêts personnels exprimés durant les entretiens. Pour eux, ce sont les bénéfices d'un bilinguisme individuel, tels voyage et carrière, qui les motivent à poursuivre l'étude du français. Nous allons voir présentement comment le discours politique intègre le bilinguisme individuel au bilinguisme officiel.

Dans les communications ponctuelles et les rapports annuels de PC sur les langues officielles, les références au bilinguisme officiel servent de rappel aux Canadiens que ce concept historique garde toujours sa pertinence dans un Canada en évolution démographique. Depuis quelques années, le discours ministériel met davantage en lumière les avantages de parler les deux langues, sans délaissier entièrement les références à la dimension historique de la dualité linguistique. Par exemple, dans le message d'introduction au rapport «*Feuille de route pour la dualité linguistique canadienne 2008-2013: agir pour l'avenir*», le Premier Ministre Harper, tout en itérant le principe que la fédération canadienne est le fruit de négociations entre les Canadiens d'expression anglaise et les Canadiens d'expression française²⁸, choisit de mettre l'emphase sur la notion des langues officielles comme capital social. Il rappelle que la dualité linguistique est la «*pierre angulaire de notre identité nationale*» (PC, 2008, p. 4), et indique que cette «*dualité linguistique est une source inestimable d'avantages économiques, sociaux et politiques pour tous les Canadiens*» (p. 4). Il reitère le thème dans l'avant-dernier paragraphe, utilisant l'expression vedette «*avantages de notre dualité linguistique*» (p. 4).

Le CLO privilégie, lui aussi, le discours comme moyen de persuasion, l'utilisant dans ses formes multiples pour encourager la communauté canadienne à adhérer au principe de deux langues officielles. Donc, conférences, tables rondes, forums, allocutions, études, sondages, rapports, sont autant de moyens pour convaincre les Canadiens à apprécier la dualité canadienne et à profiter du bilinguisme anglais-français des citoyens. Les actions de Fraser visent une mise en pratique équitable du principe

²⁸ Termes utilisés par la législation fédérale que nous adoptons dans la thèse. Les expressions Canadien français et Canadien anglais sont tombés en désuétude (Churchill, 2003, p. 10).

dans les institutions fédérales et un changement paradigmatique invitant les Canadiens à dépasser la reconnaissance par obligation pour aller vers la valorisation de la dualité linguistique afin d'obtenir le «consensus social» dont parle Reboul (1984).

Le commissaire Fraser utilise ses réseaux intellectuels (Bouvier, 2007) pour diffuser les idéologies linguistiques de l'État. En raison d'une compétence affinée en communications et en média développée pendant sa carrière journalistique, Fraser comprend bien le pouvoir des stratégies et conventions communicatives pour solliciter la collaboration du public. Il construit son discours en fonction de la position sociale des interlocuteurs, de leurs perceptions de la dualité linguistique et du capital social que représentent les langues dans le contexte national et mondial. Par exemple, lors d'une allocution au Club canadien de Toronto, regroupement de gens d'affaires influents, Fraser cite des situations tirées de différents milieux de travail pour agir sur les représentations individuelles des interlocuteurs autour de la place des langues officielles dans les secteurs économiques canadiens. Il insiste que:

le bilinguisme s'impose donc comme une composante du leadership dans le milieu politique, mais aussi pour quiconque veut faire carrière en droit, en journalisme, dans les affaires, le tourisme, l'hôtellerie et même dans le sport. (CLO, 2007a)

et rappelle à ses locuteurs qu'il faut:

faire en sorte que le français et l'anglais soient assumés pleinement, non pas comme des langues étrangères, mais comme des langues canadiennes. Car le français appartient à tous les Canadiens, tout comme l'anglais appartient à tous les Canadiens. (CLO, 2007a).

À prime abord, la référence à l'anglais comme langue étrangère surprend, en raison de sa position dominante partout au Canada, à l'exception du Québec où le français est la langue officielle, certes, mais où l'anglais est fortement présent. Le contexte de l'allocution fait comprendre que la référence à l'anglais et au français comme langues étrangères a l'effet d'exagération pour mener à constater qu'il demeure encore des comportements qui font voir «des relents d'incompréhension, d'hostilité, de résistance ou de négligence» (CLO, 2007a) envers la langue française. C'est un déclencheur pour porter à réfléchir aux représentations du français véhiculées dans leurs milieux et à leurs propres représentations. Cette image du français comme langue étrangère n'est pourtant pas une exagération pour nos participants qui, eux, se

représentent le français comme une langue inutilisée en C.-B., une langue d'étude qu'ils s'approprièrent, s'ils acceptent d'aller ailleurs. Une perception qui diffère de celle de jeunes habitant ailleurs au Canada.

5.2.5. La jeunesse, la communauté allophone et les langues officielles

5.2.5.1. L'appui de la jeunesse pour le bilinguisme canadien

Selon leur analyse des résultats d'une enquête menée par le CLO dans le milieu des années quatre-vingt, Churchill et Smith (Churchill, 2003) ont trouvé qu'à cette époque, il y avait une majorité de Canadiens qui soutenait la promotion des langues officielles dans chacune des provinces et que le soutien pour le bilinguisme officiel variait selon le groupe d'âge. Cette conclusion les a inspirés à introduire la notion de *consensus émergent*, un phénomène qui se réfère au niveau de soutien croissant des jeunes anglophones pour les politiques des langues officielles et qui est presque équivalent à celui des jeunes francophones (p.27). Churchill (2003) explique que:

Les taux de soutien les plus élevés [parmi les francophones: note de la chercheure] se trouvaient chez les jeunes et décroissaient ensuite avec l'âge; les différences entre francophones qui étaient liées à l'âge étaient faibles. Parmi les anglophones, toutefois, ... les anglophones plus âgés, entrés dans l'âge adulte à un moment où la langue française avait un statut nettement inférieur, manifestaient un soutien qui, bien que majoritaire, restait plutôt tiède. En revanche, chez les jeunes qui étaient devenus adolescents après l'adoption des nouvelles politiques et lois concernant les langues officielles (soit, approximativement, à partir de 1965/1967), les niveaux de soutien grimperent au point d'atteindre presque ceux enregistrés chez les francophones. (p.27)

Le groupe le plus réceptif au bilinguisme canadien demeure toujours la jeunesse. Dans un sondage de Léger Marketing en 2003, les jeunes de 18 ans à 34 ans (90%) étaient le plus en faveur du bilinguisme. Parmi les répondants de ce groupe d'âge qui avaient complété des études universitaires, on retrouve une attitude plus ouverte envers le bilinguisme officiel, une habilité à s'exprimer en français et un intérêt à vouloir améliorer les compétences linguistiques acquises (Angus Reid, 2007). De leur côté, les participants à notre étude ont déclaré une ouverture au bilinguisme individuel anglais-français, sans toutefois se référer explicitement au bilinguisme officiel, ce qui n'est pas préoccupant en soi, par le fait que les jeunes expriment des attitudes positives envers le

français et son apprentissage. Des explications possibles de l'absence de références au *bilinguisme officiel* se trouvent aussi bien dans la perception d'une communauté francophone inexistante dans la province²⁹, dans l'influence sur les représentations de la distance géographique de la C.-B., province dépourvue de représentations sémiotiques du français et la plus éloignée du centre du bilinguisme canadien et dans l'influence de la salle de classe où les références aux langues officielles sont absentes du discours pédagogique.

Conscient de la régularité des résultats de sondages qui font voir une disposition favorable au bilinguisme officiel chez cette cohorte démographique, le ministre du PC a décidé de miser sur l'attitude positive des jeunes (Churchill, 2003) et de ce qu'elle représente pour l'avenir du Canada et d'allouer une partie importante des octrois réservés à la promotion de la dualité linguistique (PC, 2007b). Le gouvernement a espoir que la pleine reconnaissance de la dualité linguistique s'ensuivra: «Nous souhaitons que tous les jeunes Canadiens aient l'occasion d'apprécier notre dualité linguistique pour ainsi comprendre quelle richesse cet héritage culturel représente pour notre pays» (PC, 2007b, p. i).

Reconnaissant les besoins sociaux et linguistiques spécifiques à la situation de majoritaire ou minoritaire des jeunes anglophones et francophones, PC investit dans les institutions éducatives et communautaires, deux agents de socialisation de premier plan auprès de la jeunesse. Quoique le plan ministériel fasse remarquer, dans le cadre de volets distincts, que les objectifs linguistiques et sociaux pour les deux collectivités de jeunes se croisent peu, il se trouve des exceptions touchant les projets pour renforcer la conscientisation de l'identité canadienne et la cohésion sociale au Canada (PC, 2009c, p. 40). Ces deux finalités sont exprimées de manière identique dans les volets respectifs et offrent une amorce pour encourager les communautés linguistiques officielles à mettre en place des activités de rapprochement. Depuis quelques années, PC fait de l'inclusion de tous les Canadiens un thème récurrent dans ses rapports annuels. Dans le

²⁹ La communauté franco-colombienne comptait, en 2006, 70 410 personnes ayant le français comme première langue officielle parlée. Près de 300 000 personnes parlent le français dans la province et forment la quatrième plus grande communauté francophone au pays. (Source: www.lacolombiebritannique.ca/communauté_francophone/)

rapport 2006-2007, on mentionne une vingtaine d'activités qui ont contribué «à promouvoir un rapprochement entre francophones et anglophones, à faire apprécier la langue française et à mettre en lumière le contexte culturel francophone au Canada» (PC, 2007b, p. 15). Dans le rapport annuel 2008-2009, la thématique du rapprochement apparaît de nouveau avec le Fonds de développement culturel comme moyen pour permettre «à l'ensemble de la société canadienne d'avoir accès à la richesse de l'expression culturelle, artistique et patrimoniale des communautés» (PC, 2009c, p. 2). Un troisième exemple est la réintroduction du thème dans le mot d'ouverture de la «Feuille de route» où la ministre de l'époque, Josée Verner, réaffirme la responsabilité de son ministère d'aider les Canadiens à mieux «se connaître et s'apprécier» (PC, 2008a, p. 5) et s'engage à fournir le soutien financier qui favoriserait «le dialogue et le rapprochement entre tous les Canadiens, quelle que soit la langue officielle de leur choix» (p. 5). La Feuille de route est conçue pour être «une approche qui contribue à une meilleure compréhension ... [un] enrichissement mutuel» (p. 7) et qui vise à «créer des conditions propices aux échanges entre les deux collectivités de langue officielle, dont font partie tous les Canadiens» (p. 8).

5.2.5.2. L'appui des allophones pour le bilinguisme canadien

En plus de la génération des jeunes qui appuient le bilinguisme canadien, un second noyau de soutien se trouve au sein des nouveaux arrivants. La croissance démographique progressive provenant de l'immigration transforme le Canada en une pluralité de cultures qui n'est pas répartie équitablement sur le territoire canadien. Ceci crée des concentrations ethnoculturelles de taille faible à l'échelle nationale, mais de taille forte régionalement «permettant d'exercer une influence politique par le biais des autorités municipales ou provinciales» (Churchill 2003, p. 12). À la lueur de ce changement démographique et de la présence au quotidien de langues autres que le français et l'anglais dans les métropoles et les petites municipalités, certains Canadiens, non convaincus de la dualité linguistique, remettent en question la valeur historique du principe, lequel, selon eux, est périmé (CLO, 2010c). Les institutions fédérales conjugent avec cette perception et s'efforcent de rassurer les citoyens préoccupés par l'ampleur des contributions fédérales au bilinguisme que l'investissement est un gain à long terme pour l'ensemble du Canada. Car, selon Fraser, la question n'est plus de préserver ou d'abolir la dualité linguistique, mais bien d'apprendre à l'accepter comme on accepte les

autres symboles canadiens. Le commissaire soutient que «nous ferions d'énormes progrès comme pays si nous reconnaissons l'autre langue non pas comme une obligation, une imposition ou une concession, mais comme un précieux avantage» (CLO, 2010c, p. iii).

Ce message de *précieux avantage* est bien reçu par les communautés ethnoculturelles lesquelles ont fait voir dans des recherches qu'elles ne s'opposent aucunement au bilinguisme. En effet, des études récentes sur les représentations du bilinguisme des allophones montrent qu'ils sont nombreux à soutenir les programmes en immersion et de français de base (Dagenais et Moore, 2008; Lapkin, Mady et Arnott, 2009; Mady, 2010b; Mady et Turnbull, 2010). Mady (2010b) indique dans une recherche pancanadienne auprès de parents et d'étudiants universitaires allophones que les élèves allophones continuent l'étude du français au postsecondaire en plus grand nombre que les élèves non allophones, que 87% se disent satisfaits de leur apprentissage du français dans le système scolaire et 88% de leur apprentissage au postsecondaire. Qui plus est, 60% des parents allophones estiment qu'apprendre les deux langues officielles est avantageux pour leur enfant et 84% ont, eux-mêmes, étudié le français. Donc, croire que le principe du bilinguisme officiel comme symbole canadien est dépassé ou offusque les communautés ethniques est infondé d'après la littérature scientifique. Ce constat est confirmé dans les recommandations qui font suite aux consultations organisées par le CLO autour de la dualité linguistique où les communautés ethnoculturelles ont exprimé un attachement pour le bilinguisme canadien et l'importance d'avoir accès à des opportunités pour apprendre les deux langues officielles (2008a, 2007b).

5.2.6. *Discours élargi autour du bilinguisme canadien*

Comme la citation du Premier Ministre Harper en début de chapitre le laisse constater, il ne suffit plus que le discours autour de la dualité linguistique insiste uniquement sur l'historicité et le symbolisme de cet héritage. Vu la croissance de la population par l'immigration, l'appréciation des allophones pour la dualité linguistique et l'opinion publique en faveur du bilinguisme, PC a choisi de tirer avantage de ces réalités pour mettre l'accent sur les langues officielles comme capital social et économique. La

réorientation du discours politique pour mettre sous la lumière cette perspective et en arrière-scène le caractère historique, lequel demeurera toujours la charpente originelle de l'idéologie linguistique canadienne, présente au gouvernement une occasion d'élargir son bassin d'adhérents au bilinguisme officiel. Autrement dit, ouvrir le discours aux avantages sociaux et économiques du bilinguisme pour convaincre plus de Canadiens, qu'ils soient bilingues ou non dans les langues officielles, qu'en acceptant le principe de la dualité linguistique, ils font preuve d'un esprit de citoyenneté et contribuent à la société du savoir qui mise sur le plurilinguisme. Cette réorientation apparaît comme un des facteurs qui a mené à mettre en rapport le thème d'inclusion de tous les Canadiens et le thème de la dualité linguistique. Car, sans la participation d'un fort pourcentage de citoyens allophones au projet national de bilinguisation, le renouvellement d'une fonction publique bilingue s'affiche comme un défi quasi insurmontable, surtout dans les délais définis. Le segment qui suit, tiré de *Feuille de route pour la dualité linguistique canadienne 2008-2013: Agir pour l'avenir* (2008a), témoigne de l'importance de la participation de l'ensemble de la citoyenneté, comme les mots soulignés le font constater:

La Feuille de route marque un nouveau départ auquel tous les Canadiens sont invités à participer. Elle vise à permettre aux Canadiens, quelle que soit la langue officielle de leur choix, de participer pleinement à la société canadienne et de tirer profit de la dualité linguistique, aujourd'hui même et au cours des années à venir. La Feuille de route, un engagement pangouvernemental sans précédent de 1,1 milliard de dollars bonifie et élargit l'action gouvernementale pour accroître et rendre accessible les bénéfices de la dualité linguistique à tous les Canadiens. Elle présente de nouvelles mesures ciblées qui auront un effet de levier, privilégiant ainsi une approche qui contribue à une meilleure compréhension entre les Canadiens d'expression française et les Canadiens d'expression anglaise et à leur enrichissement mutuel. (PC, 2008a, p. 7)

Dans sa promotion du thème de l'inclusion, le ministère du PC interpelle chaque citoyen à considérer les bénéfices économiques qu'il pourrait retirer en tant que bilingue et membre d'une société bilingue. En écartant l'aspect historique de la dualité linguistique et en élargissant le point de mire pour inclure tous les Canadiens et non seulement ceux qui appartiennent aux communautés de langue officielle, le message politique se simplifie et l'individu s'y retrouve: chaque citoyen peut bénéficier de la dualité linguistique en fonction de son degré d'investissement. Il suffit à chacun de déterminer quelle part de l'héritage il veut s'approprier.

Élargir le consensus autour de la dualité linguistique a évidemment une meilleure chance de réussite si les citoyens sont nombreux à accepter le concept de valeur ajoutée du bilinguisme. Pour vérifier le pouls du pays, le gouvernement fédéral a recueilli, par le moyen de consultations pancanadiennes tenues en 2007, les opinions des Canadiens à l'endroit du bilinguisme officiel, lesquelles ont servi à l'élaboration de la seconde phase du Plan d'action sur les langues officielles. Des centaines d'individus et d'organismes ont présenté leurs perspectives et des mémoires permettant ainsi de constater un appui général à la dualité linguistique et au bilinguisme officiel d'un océan à l'autre (PC, 2008a, p. 23). L'auteur du rapport décrit la participation à grande échelle du public avec des expressions telles que *les intervenants clés, les Canadiens et les partenaires clés, les points de vue de tous les intervenants* (PC, 2008a, p. 6-7) et reprend le même thème de participation citoyenne en guise de conclusion: «la Feuille de route est le reflet des perspectives des Canadiens et une réponse à leurs préoccupations» (p. 16). Les résultats de la consultation nationale donnent une autre évidence du consensus émergeant de Churchill (2003) autour de la dualité linguistique. Les grandes priorités qui ont émergé des consultations touchent la promotion de la dualité linguistique et le rôle que joue l'éducation dans cette promotion, l'importance des partenariats avec les provinces/territoires et l'intégration des nouveaux arrivants au sein des communautés de langue officielle. Ces priorités font constater la proximité idéologique avec la thématique de la diversité et de l'intégration qui sont au cœur de la politique éducative de la C.B. et ouvrent la porte aux champs potentiels de collaboration entre les deux paliers de gouvernement. Le rapport final des consultations pancanadiennes recommande de miser particulièrement sur les jeunes, leur intérêt pour les langues et l'émergence de leur identité bilingue (PC, 2008b), ce qui reproduit certains des résultats de l'analyse du discours des jeunes, entre autres, leur motivation pour les langues et leur passion pour le français. Les conclusions du rapport ont porté le ministère du PC à proposer des projets pour capter l'enthousiasme de la jeunesse et pour rapprocher les jeunes des deux communautés de langue officielle. Cette orientation vers le rapprochement qui est explicitée dans le discours institutionnel fédéral, l'est aussi de manière implicite dans le discours des participants qui disent souhaiter visiter des espaces où habitent des locuteurs francophones, comme le font leurs pairs en immersion, afin de pouvoir interagir avec les parlants de cette langue.

5.3. Définir les défis du bilinguisme officiel

5.3.1. Premier grand défi: co-habiter avec l'anglais

Pour attirer les jeunes vers le bilinguisme officiel, le gouvernement fédéral doit relever les défis qui le confrontent quotidiennement: l'omniprésence de la langue anglaise, les limites de ses pouvoirs dans le champ de l'éducation et le leadership institutionnel qui tarde à s'imposer dans la promotion de la dualité linguistique. En guise de rappel, la dualité linguistique se réfère aux deux communautés linguistiques officielles qui co-existent à statut égal dans des espaces géographiques stables. Cette co-existence égalitaire sur papier se fragilise dans la réalité quotidienne des Canadiens. Le gouvernement fédéral doit tenir compte de la présence de l'anglais et du nombre grandement supérieur de locuteurs anglophones partout au Canada, sauf au Québec, dans la planification des actions qui assureront un équilibre linguistique dans les structures politiques de la capitale nationale et celles qui sont localisées dans diverses régions canadiennes. Le ministère du PC reconnaît «la prédominance de l'anglais dans les sphères sociales, politiques et économiques en Amérique du Nord» (2007b, p. 5) et le défi de taille que représentent la motivation et la rétention des jeunes ayant-droit dans les institutions francophones et des élèves anglophones dans les programmes de français. Il estime important de réitérer ce défi dans un rapport annuel subséquent, insistant que: «[b]ien qu'actifs dans leur milieu [*parlant des jeunes des communautés francophones minoritaires: note de la chercheure*], la prédominance de l'Anglais dans les sphères culturelles, sociales, politiques et économiques en Amérique du Nord fragilise leur rétention et l'intégration d'autres jeunes d'expression française» (2009c, p. 6). L'emprise de l'anglais sur un nombre de fonctions sociales est un constat que fait également Boissonneault (2008), soulignant que cette langue «est généralement jugée par la plus grande majorité comme étant incontournable» (p. 21). Pleinement conscient de l'impact de l'anglais sur les apprenants de FLS et du pouvoir de cette langue sur la jeunesse de la communauté minoritaire francophone, le discours de PC vise à impliquer la jeunesse dans la promotion d'une dualité linguistique équilibrée. Son rapport annuel sert de tribune pour annoncer la mise en chantier de projets de rapprochement des jeunes anglophones et francophones, de développement de programmes d'enseignement des langues officielles et de formation et de perfectionnement des

maîtres, toujours en collaboration avec les intervenants en éducation. Cherchant à encourager les jeunes à s'inscrire et à persévérer dans les programmes d'apprentissage des langues officielles, le Fédéral offre un soutien important aux institutions mandatées de protéger et promouvoir la langue française en-dehors du Québec. «Bâtir l'avenir en misant sur la jeunesse» est un des thèmes de la *Feuille de route* et un champ d'action pour «contribuer à la pérennité de la dualité linguistique au pays» (PC, 2008a, p. 10).

Les participants de notre étude se représentent, eux aussi, l'anglais comme une langue puissante à cause du pouvoir économique de ses locuteurs et de sa diffusion à l'échelle planétaire. Sécurisés dans leur identité sociolinguistique en tant qu'anglophones, les élèves ne ressentent aucune obligation de s'approprier le bilinguisme anglais-français. Ils reconnaissent l'apport d'un bilinguisme individuel, peu importe lequel, et pourtant, celui qui leur est le plus accessible dans le cadre scolaire, le bilinguisme officiel, n'arrive pas à retenir un bon nombre de leurs camarades. Selon certains des élèves interviewés, c'est souvent l'attitude d'autosuffisance linguistique qui porte les unilingues anglophones à se contenter d'une langue, ce qui n'étonne aucunement car ces représentations étudiantes de l'anglais corroborent ce qu'en dit la littérature scientifique (Laponce, 2006; Phillipson, 2008; Reagan, 2009; Romaine, 1995).

Quoique les représentations des jeunes mènent à constater une indifférence ou une ignorance face au bilinguisme officiel et au principe de la dualité linguistique canadienne, il ne faut pas confondre cette attitude avec leur intérêt pour un bilinguisme individuel. Le manque de références à la dualité linguistique et au bilinguisme officiel dans le discours étudiant nous apparaît plutôt comme le résultat de plusieurs facteurs: l'absence du français dans les espaces où les jeunes circulent, l'absence de références au bilinguisme officiel et à la dualité linguistique dans les idéologies qui guident l'institution et le cursus scolaires et finalement, l'absence de références dans le discours des enseignants au contexte sociopolitique de l'apprentissage de la langue française et de ses communautés de locuteurs. Ces facteurs permettent de mieux comprendre pourquoi les notions de dualité linguistique et de bilinguisme officiel ne trouvent pas leur place dans le discours des jeunes anglophones de la C.-B.

5.3.2. Second grand défi: collaborer dans le respect des compétences constitutionnelles

Malgré le manque de référence à la dualité linguistique et au bilinguisme officiel dans le discours des jeunes et l'omniprésence de l'anglais partout où ils circulent, les jeunes manifestent quand même un intérêt pour le français. Pour les motiver à demeurer fidèles à l'étude de la langue, le gouvernement doit accéder aux espaces où ils interagissent. Étant donné que l'école est le lieu de socialisation le plus accessible pour rejoindre une masse de jeunes, il importe que le discours sur les langues y soit diffusé pour les convaincre à demeurer motivés pour l'étude du français.

Ainsi, afin d'encourager un plus grand nombre de jeunes à devenir bilingue, l'État fédéral doit agir sur les institutions éducatives et ne peut le faire qu'à l'intérieur des limites constitutionnelles de son pouvoir. Son discours fait voir, d'une part, sa compréhension des limites de ses interventions et d'autre part, son intention de demeurer vigilant dans le dossier indiquant que: «[l]e gouvernement du Canada entend exercer un leadership en matière de langues officielles en complémentarité et dans le respect des compétences de ses partenaires provinciaux et territoriaux» (PC, 2008b, p. 15). Le ministère du PC doit se restreindre obligatoirement à des initiatives d'appui aux langues officielles, élaborées en consultation avec les gouvernements provinciaux et territoriaux. Pour le faire, il négocie des protocoles d'entente, un premier *Protocole d'entente relatif à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement de la L2* avec le CMEC et un second protocole bilatéral avec chaque province et chaque territoire. Ces ententes portent sur les objectifs et les résultats attendus de projets fédéraux de *Mise en valeur des langues officielles* pour lesquels des contributions sont versées aux provinces et aux territoires. Ces protocoles sont essentiels, car sans les octrois fédéraux versés aux provinces et aux territoires, l'accès aux programmes d'étude du français et de développement professionnel des enseignants de FLS en sera grandement réduit.

5.3.3. Troisième grand défi: renforcer le leadership institutionnel

Le leadership des institutions fédérales mandatées de jouer un rôle dans la promotion des langues officielles se présente comme un autre défi à considérer dans la problématique de la déperdition du français de base, parce qu'en comprenant ce que pensent et font ces institutions, il est possible de constater l'impact de leurs gestes et discours sur les représentations du bilinguisme officiel des citoyens.

Présenter, de façon constante, un discours positif et optimiste est une stratégie que PC privilégie afin d'élargir la collaboration de ses partenaires. Reboul (1984) croit que tout discours officiel devrait dégager un «optimisme», un «réformisme», un «synchrétisme» (p. 162) et viser «deux fins qu'il ne peut pas ne pas mettre au-dessus des autres: créer un consensus social et permettre à chacun d'assumer le rôle professionnel auquel ses capacités le destinent» (p. 136). L'analyse du discours de PC fait constater le respect de ces finalités dans l'ensemble de ses communications. En effet, le ministère cherche à renforcer la coopération avec les institutions fédérales mandatées de promouvoir le bilinguisme officiel et à élargir le champ de collaboration entre celles-ci pour les aider à rencontrer avec efficacité leurs obligations. Toujours à l'affût du moment approprié pour faire avancer le dialogue autour de sa vision d'un leadership efficace qui contribue au maintien d'un climat favorable aux langues officielles, PC se sert de ses rapports annuels pour faire l'éloge public des accomplissements dans les différents secteurs gouvernementaux (PC, 2010, 2009c, 2008b, 2007b). En exemple, le rapport 2007-2008 dans lequel le ministère fait référence aux nouveaux programmes créés, grâce aux investissements dans les programmes de langues officielles, et à un leadership qui respecte son engagement envers la promotion de la dualité linguistique. Un second exemple provient du rapport annuel 2009-2010 dans lequel PC fait l'éloge des progrès de la trentaine d'institutions qui lui font rapport de leurs activités autour des langues officielles:

Ces institutions ont fait preuve de leadership en 2009-2010, notamment dans le cadre des discussions et de la collaboration avec les communautés. Leurs réalisations témoignent de l'engagement concret du gouvernement non seulement dans le cadre de la *Feuille de route pour la dualité linguistique canadienne 2008-2013: agir pour l'avenir*, mais également dans les programmes et politiques qui peuvent contribuer au développement de ses communautés

et à la mise en valeur des langues officielles au pays. Elles démontrent que chacune de ces institutions cherche à exploiter son plein potentiel à cet égard. (PC, 2010 vol. 2, p. I)

Tandis que le discours du ministère du PC par rapport au leadership des institutions fédérales dans le dossier de la dualité linguistique demeure positif, le CLO tient un discours plutôt modéré à cet égard. Selon le commissaire, la compréhension de la mise en application de la dualité linguistique qu'ont les différentes institutions varie grandement. Il se trouve toujours au gouvernement fédéral et dans ses institutions réparties dans le pays une inertie en ce qui a trait à la promotion de l'égalité des deux langues officielles et de la dualité linguistique en tant que composante de l'identité nationale. Les rapports et les allocutions du Commissariat constatent le manque de leadership vigoureux. Les rapports annuels concluent avec une régularité préoccupante du manque de leadership dans plusieurs secteurs touchant la mise en œuvre de la *Loi sur les langues officielles*. D'un rapport annuel à l'autre (CLO, 2007 à 2011), le Commissaire signale des difficultés d'ordre systémique dans la mise en exécution des clauses de la *Loi sur les langues officielles* et plaide pour un «leadership plus fort et plus convaincant de la part des institutions fédérales ... pour placer la dualité linguistique au centre des priorités de l'appareil fédéral» (CLO, 2008b, p. II). Convaincu que «les grands acquis en matière de langues officielles ont été obtenus dans des moments forts de leadership» (CLO, 2008b, p. II), Fraser utilise une stratégie discursive préférée, le retour en arrière, et cite en exemple le leadership dont ont fait preuve les deux co-premiers ministres du Canada-Uni³⁰, lors des pourparlers pour construire la nouvelle confédération. Il rapporte les paroles de John A. Macdonald, le futur premier Premier Ministre du Canada, qui, en 1865, avait souhaité que «l'usage de la langue française formât l'un des principes sur lesquels serait basée la confédération» (CLO, 2008b, p. V). Proposition qui sera acceptée par son homologue francophone et futur ministre de la milice, George-Étienne Cartier, à la condition d'y ajouter la protection des droits de la minorité anglophone du Bas-Canada. Néanmoins, remarque Fraser, cent trente ans plus

³⁰ L'*Acte constitutionnel* de 1791 a créé deux provinces: le Haut-Canada (l'Ontario) et le Bas-Canada (le Québec). Dans les deux législatures, les deux langues étaient utilisées sur un même pied d'égalité. En 1841, l'*Acte d'Union* a été édicté par la Grande-Bretagne, réunissant les deux provinces en une seule colonie britannique, nommée le Canada. L'article 41 de l'*Acte* déclare l'anglais la seule langue du Parlement, article abrogé par la Grande-Bretagne en 1848, à la demande du Parlement canadien (CLO, 1992, p. xiii).

tard, en dépit de mesures politiques comme la *Loi sur les langues officielles*, la *Charte canadienne des droits et libertés* et des arrêts de la Cour suprême, il se trouve toujours des manquements au principe de respect des deux langues. Ainsi, pour remédier à l'état de la situation et pour clarifier les incohérences dans l'accès des citoyens à la dualité linguistique, Fraser recommande l'établissement de réseaux de consultation internes entre les différentes institutions fédérales et également la mise en réseaux des institutions et des divers acteurs de la société civile. Sinon, estime-t-il, la perception d'une fonction publique fédérale qui tolère l'inégalité des services bilingues perdurera:

Malgré les lois, les règlements, les politiques et d'autres documents du genre, il faut se rendre à l'évidence que la qualité des services fournis par le gouvernement fédéral aux membres des communautés des langues officielles n'est pas uniforme, et que la fonction publique n'est toujours pas un reflet fidèle de la dualité linguistique du pays. (CLO, 2008b, p. 150)

5.3.3.1. Recherché: un leadership renouvelé pour un Canada bilingue

Dans son rapport annuel 2009-2010, le Commissaire relance l'appel au gouvernement canadien d'accélérer l'implantation des mesures élaborées dans la *Feuille de route pour la dualité linguistique canadienne 2008-2013: Agir pour l'avenir*, pour augmenter le nombre de jeunes bilingues, déplorant la lenteur du démarrage des projets. Il réitère l'urgence de voir émerger un leadership non seulement chez les décideurs institutionnels politiques mais aussi chez les décideurs d'institutions éducatives pour faire progresser les partenariats entre ces secteurs pour arriver à mettre en place un climat qui répond véritablement à l'esprit de la *Loi sur les langues officielles*:

Ainsi, si les universités ne préparent pas leurs étudiants adéquatement, le gouvernement et le secteur privé auront du mal à engager les employés bilingues dont ils ont besoin; si les gestionnaires et les superviseurs n'encouragent pas leurs employés à utiliser la langue officielle de leur choix, les services bilingues au public en souffriront et le développement des communautés de langue officielle sera touché; si les dirigeants des institutions fédérales n'assument pas pleinement leurs responsabilités découlant des changements apportés à la gouvernance des langues officielles, la performance du gouvernement dans ce domaine va se détériorer rapidement. Tout est lié. (CLO, 25 mai, 2010c, ¶ 4)

Cette chaîne d'acteurs illustre bien l'impact potentiel de la non-participation d'un seul partenaire sur l'offre et la demande des services bilingues. Les services bilingues dépendent d'un leadership adroit dans les différents secteurs de la société, les secteurs dépendent de la disponibilité d'une main d'œuvre bilingue et finalement, la main d'œuvre dépend des institutions éducatives pour pouvoir atteindre le niveau de bilinguisme exigé.

Ceci explique l'acharnement de Fraser à poursuivre le dialogue avec les détenteurs de pouvoirs dans le cadre d'événements provinciaux et nationaux où on lui offre un podium.

Les rapports annuels du CLO s'offrent comme médium pour transmettre les idéologies qui animent le travail du Bureau. Les titres des rapports, *Du leadership, de l'action, des résultats* (CLO, 2011) *Au-delà des obligations* (CLO, 2010c) ainsi que les précédents, *Deux langues officielles, un espace commun* (2009b) et *Le leadership et les langues officielles* (2008b) illustrent bien la cohésion thématique et versent de la lumière sur le positionnement idéologique: par un leadership engagé, inculquer la notion de la dualité linguistique non pas comme une obligation, mais comme un avantage à être mis à la disposition de tous les Canadiens par des institutions qui croient au principe de l'égalité des deux langues officielles. Fraser reconnaît les progrès accomplis, mais, estime que les gestes posés demeurent insuffisants. Le véritable leadership politique dans les institutions fédérales se définira dans la manière dont la dualité linguistique est perçue:

De nombreux signes révèlent cependant que des institutions fédérales continuent de voir la dualité linguistique comme un fardeau plutôt qu'une valeur, comme un oubli qu'on répare après coup plutôt qu'un réflexe, comme une obligation juridique à gérer plutôt qu'une source de fierté et une composante de l'identité d'une organisation.

Ils (les Canadiens) doivent considérer qu'un événement n'est pas d'envergure nationale s'il ne se déroule pas dans les deux langues officielles.

Pourtant, nous ferions d'énormes progrès comme pays si nous reconnaissons l'autre langue non pas comme une obligation, une imposition ou une concession, mais comme un précieux avantage, une composante essentielle de l'identité canadienne. (CLO, 2010c, p. xiv-xv)

Ainsi, malgré les octrois de PC pour appuyer les projets éducatifs, malgré les interventions ponctuelles du Commissariat pour inciter les institutions fédérales à assumer plus vigoureusement leur rôle de leadership, malgré les mesures législatives du Parlement canadien pour protéger la dualité linguistique et l'égalité des deux langues officielles, le Commissaire se voit dans l'obligation de soulever, dans son discours, la lenteur des progrès dans la promotion de l'apprentissage des langues officielles. Il mise sur un leadership renouvelé au sein des structures fédérales qui comprend les enjeux du bilinguisme officiel et incitera l'État à prendre «les mesures pour poursuivre un dialogue constructif avec l'ensemble des acteurs qui, au sein des différents ordres de gouvernement ou de la société civile, contribuent au renforcement de la dualité

linguistique» (CLO, 2010c, p. 14). Des mesures comme des partenariats avec les ministères de l'éducation, les institutions universitaires et la société civile pour faire avancer la filière de l'enseignement des langues officielles.

Le ministère du PC et le CLO continuent de bénéficier de la contribution des organisations professionnelles et communautaires et des institutions universitaires. Les collaborations avec la société civile permettent de se tenir à l'affût des sujets de controverse et des discours courants qui circulent autour des langues officielles et d'avoir accès à un bassin d'expertise sur le terrain et les partenariats permettent de mettre en chantier des projets scientifiques, de tenir des sondages ponctuels et de soutenir des activités de revendication pour l'élargissement du bilinguisme officiel. Sans ces partenariats et l'expertise qui s'y trouve, le progrès dans le dossier du bilinguisme officiel serait moins remarquable. Nous présentons maintenant une telle organisation qui représente la voix de milliers de parents et qui, depuis plus de trois décennies, collabore avec les institutions fédérales pour la promotion de l'apprentissage des langues officielles.

5.3.4. *Canadian Parents for French: un modèle de partenariat*

Regroupé depuis la fin des années 1970 dans une association qui compte aujourd'hui plus de vingt-six milles membres, le Canadian Parents for French (CPF) s'inspire de l'idéologie fédérale autour des langues officielles pour revendiquer l'accès universel et équitable à un apprentissage de qualité partout au pays. Sa position affichée dans ses documents formels itère ce droit:

CPF est le réseau national de bénévoles qui estime que la langue française fait partie intégrante du Canada, et qui se consacre à promouvoir et à créer des occasions d'apprentissage du FL2 pour les jeunes Canadiens et Canadiennes. (CPF, 2008, encart)

L'organisation a réussi, grâce à la portée de ses actions, «à surmonter la résistance des autorités provinciales, à les convaincre d'étendre l'enseignement du FLS et, surtout, à continuer à accroître le nombre d'écoles d'immersion en français» (Churchill, 2003, p. 24). Pour l'État canadien, le discours des parents représente une des voix nationales importantes de la société civile pour la promotion du projet de bilinguisation et l'avancement des dossiers relatifs à l'enseignement du FLS. Le CLO, en

particulier, reconnaît la position de pouvoir du CPF comme porte-parole dans la revendication des droits des jeunes à des programmes éducatifs de qualité auprès des autorités politiques et éducatives et dans la promotion du bilinguisme auprès des parents et enfants. L'organisme, par sa présence dans les communautés scolaires et la mise en place de projets paraéducatifs pour les apprenants de FLS, devient une voix forte pour appuyer le CLO qui cherche à maximiser la portée de sa position idéologique auprès de la citoyenneté. L'étendue nationale de CPF, grâce à un réseau de chapitres provinciaux et locaux, lui permet de se tenir au courant des préoccupations régionales et son expertise et sa réputation lui donnent accès à des tables de concertation, des panels de discussion et des conférences nationales touchant les langues officielles. Les ministères de l'éducation prêtent une oreille attentive aux revendications de l'organisme et les conseils scolaires agissent de même avec les chapitres locaux.

Le CPF se sert de son statut de porte-parole national pour mettre en lumière les aspects de la gestion et de l'enseignement des programmes de FLS qu'il estime requiert une volonté d'agir pour en améliorer l'efficacité. Son rapport annuel est devenu un document de référence pour les intervenants en FLS parce qu'il publie des articles scientifiques pour faire le point sur des sujets d'intérêt, par exemple, les attitudes de parents allophones à l'endroit de l'apprentissage du français de Mady (dans CPF, 2010), l'importance d'un cadre commun d'évaluation de compétence de Vandergrift, (dans CPF, 2008) ou encore leur propre rapport portant sur le besoin actuel et anticipé d'une main d'œuvre bilingue (CPF, 2008). Le protocole *Entente Canada-Colombie-Britannique* (2009b) permet d'entrevoir la portée des interventions de l'organisme auprès du MECB, en exemple, les octrois versés à la province dans le cadre de l'entente pour cibler des préoccupations du chapitre provincial CPF-BC & Yukon telles le recrutement et la rétention des élèves et d'un personnel qualifié et la promotion de la recherche pour développer des programmes d'enseignement novateurs en FLS. Du fait que sa membricité est constituée de milliers de parents qui constatent et influencent les représentations du français de leurs enfants l'organisme devient, par procuration, le porte-parole des élèves.

5.3.4.1. Le regard de Canadian Parents for French sur le leadership

Le CPF estime que le manque de leadership dans les secteurs cruciaux au succès des programmes de français est le facteur principal qui ralentit les progrès dans la réalisation du projet national de bilinguisation. Dans un texte qui fait écho aux inquiétudes du CLO, le CPF fait appel aux décideurs d'assumer pleinement la responsabilité de fournir à l'ensemble des jeunes Canadiens un accès équitable au français:

Il importe à tous les paliers de gouvernement, aux conseils scolaires et aux administrateurs de jouer le rôle de chef de file pour assurer la mise en place et l'accessibilité de programmes de FLS de qualité. Toute la jeunesse du Canada doit avoir la possibilité d'apprendre les deux langues officielles. (CPF, 2008, p. 2)

Pour le CPF, l'apprentissage des langues officielles dans les écoles fait partie intégrante d'une identité citoyenne canadienne en formation. Convaincu que le bilinguisme officiel est une porte vers un meilleur avenir, le CPF (2008) exhorte les institutions éducatives à élargir les modes d'acquisition du français pour permettre à quiconque le souhaite de se prévaloir du droit d'apprendre l'autre langue officielle. Pour donner force à son discours sur le manque de leadership, l'organisme a commandé une recension des politiques provinciales/territoriales autour du FLS et en a diffusé les résultats pour que le public puisse constater l'absence générale de politiques formelles, facteur qui contribue à des incohérences dans les actions entreprises à tous les paliers décisionnels (CPF, 2010). Adopter des politiques officielles, indique l'organisme, assure une meilleure prise de décision du décideur éducationnel:

The benefits include increasing public awareness and reducing ambiguity with regards to the goals of the school. Formal policies also provide a framework for school planning, ensuring consistency in operational procedures. ... When formal policy is grounded in research, it is given greater credibility and it provides evidence to support the policy. (CPF, 2010, p. 10)

Le taux de déperdition, surtout dans les programmes de français de base, demeure inquiétant pour le CPF. Pour encourager la fidélisation au programme de français choisi, l'organisme propose et soutient des projets qui permettent de mettre le monde de la classe en contact avec le monde réel où la langue se vit, que ce soit dans le cadre de concours oratoires, de forums pour les jeunes, de parlements jeunesse, de festivals de films et de camps d'été. Fournir des opportunités où l'autre langue officielle

est visible et utilisée constitue un facteur majeur dans la reconnaissance et la valeur qu'une société est disposée à accorder au français et influence les représentations du français des acteurs impliqués dans les activités.

5.3.5. *Devenir bilingue: responsabilité individuelle et collective*

À qui appartient la responsabilité de rendre bilingue les jeunes? Nous venons de dépouiller le discours fédéral qui a délimité ses responsabilités dans le dossier de l'enseignement des langues officielles et le discours provincial qui a permis de saisir comment la C.-B. perçoit ses responsabilités dans l'enseignement des langues. Les jeunes n'ont fait qu'allusion au leadership dans l'établissement scolaire et la plupart croit que l'école n'a pas la responsabilité de les mener à une compétence fonctionnelle. Ils se disent satisfaits d'acquérir une compétence de base à l'école secondaire et que c'est à l'individu de parfaire son apprentissage, s'il le souhaite. Cette notion de responsabilisation individuelle faisait partie, auparavant, des croyances de Fraser, avant qu'il ne devienne commissaire. À l'époque où il était journaliste-écrivain, il avait exprimé une impatience envers les personnes qui se plaignaient d'avoir à maîtriser les deux langues officielles pour travailler au gouvernement fédéral et n'avaient pas su assumer leurs responsabilités quant à l'acquisition du français:

The policy [la politique des langues officielles dans les institutions fédérales: note de la chercheure] is thirty-five years old. It was introduced when people now reaching retirement were graduating from university. One would think that anyone who wanted to work in the federal public service should have recognized a long time ago that understanding both official languages was a prerequisite for advancement, and would have made a point of studying French in high school and beyond. (Fraser, 2006, p. 251)

Il avait aussi exprimé son étonnement devant une fonction publique qui engage une personne unilingue pour un poste désigné bilingue et par après, lui offre une formation linguistique aux frais des contribuables. Il comprenait mal comment les écoles d'administration publique responsables de la formation des futurs fonctionnaires pouvaient justifier l'omission du bilinguisme officiel comme critère d'obtention de diplôme (Fraser, 2006). Depuis, Fraser reconnaît que la responsabilité de devenir bilingue n'est pas seulement une responsabilité individuelle, mais aussi une responsabilité sociale que doivent accepter tous les niveaux du système éducatif. Son rapport sur les universités

fait le bilan d'une pénurie de cours au niveau supérieur pour les personnes souhaitant étudier dans l'une ou l'autre des langues officielles et soulève la question du leadership dans le secteur post-secondaire à l'endroit du projet national de bilinguisation (CLO, 2009a). Le discours du commissaire met en lumière les inquiétudes concernant le leadership qui s'exerce présentement dans les institutions responsables de préparer la jeunesse à intégrer une société officiellement bilingue et un univers plurilingue, mais pour qui l'étude des langues ne semble toujours pas une priorité. Cette attitude de la part du leadership éducatif contribue à l'inéquité d'opportunités d'apprentissage du français pour les jeunes Canadiens à travers le pays:

Comme la dualité linguistique n'est pas tenue pour acquise dans l'identité du pays et qu'elle n'est pas mise en valeur dans le système scolaire, il existe des inégalités dans l'accès aux cours de L2 dans les écoles primaires et secondaires, et il y a un manque flagrant de mesures incitatives, d'échanges et de cours intensifs de L2 dans les établissements postsecondaires. (CLO, 2009b, p. x)

5.3.6. *Le chaînon manquant pour relever le défi*

À partir de l'analyse du discours des jeunes et des institutions fédérales, le leadership dans le dossier de la promotion du bilinguisme officiel se révèle le chaînon manquant pour faire le pont entre, d'une part, l'intérêt des jeunes pour le français, l'opinion publique de plus en plus bienveillante au bilinguisme et, d'autre part, le nombre d'élèves qui délaissent le français de base en cours de route ou choisissent tout simplement de ne pas étudier la langue.

Les responsables de la planification linguistique en C.-B. élaborent des programmes de langues inspirés par les idéologies de diversité et d'intégration et basées sur des théories d'apprentissage de langue seconde. Le programme de français de base reproduit bien sur le papier une visée sociolinguistique; cependant, les modalités d'implantation actuelles empêchent les élèves d'atteindre leur objectif premier: pouvoir communiquer aisément et ajouter à leur capital social et économique. Les préoccupations sociales du MECB autour de la diversité et de l'intégration des communautés culturelles ne font pas partie des objectifs langagiers des jeunes interviewés qui, eux, expriment des objectifs de communication réalisables dans le cadre des programmes d'immersion, mais qui ne sont pas à leur portée dans le

programme de français de base. À cause des écarts entre les objectifs personnels imaginés et les accomplissements réels, les élèves délaissent en grand nombre l'étude du français de base.

Notre analyse des discours autour de l'apprentissage du français met en contraste le discours ordinaire des jeunes qui affiche principalement un bilinguisme individuel et le discours institutionnel politique, hormis celui du MECB, qui s'oriente prioritairement vers le bilinguisme officiel. Les textes fédéraux demeurent focalisés sur le projet collectif de rendre bilingue un fort pourcentage de jeunes pour pouvoir renouveler le fonctionnariat. Depuis un certain temps, le discours fédéral s'ouvre davantage sur l'apport du bilinguisme anglais-français au capital symbolique de l'individu et cette orientation reflète de près celle des participants. La décision du Fédéral de valoriser dans son discours, en sus au bilinguisme anglais-français, le plurilinguisme individuel devient une stratégie gagnante dans la promotion du bilinguisme officiel. Ceci met en contraste la position du MECB qui fait voir l'apprentissage du français comme un exercice cognitif, une étape à franchir dans un cursus scolaire, transférant à ceux qui aspirent à un «véritable» bilinguisme anglais-français la responsabilité de se prévaloir des programmes d'immersion, lesquels ne sont ni le choix de tous, ni accessibles à tous. Enfin, le discours du MECB laisse voir un leadership provincial peu engagé dans la promotion d'une valeur perçue par la majorité de la population canadienne et les communautés ethnoculturelles comme partie intégrale de l'identité nationale.

Un second contraste apparaît entre les représentations du bilinguisme des jeunes et entre celles des parents (CPF) et du Fédéral. Ce qui est aussi frappant, c'est la proximité des représentations des jeunes et du positionnement idéologique du MECB. Si, pour de nombreux parents, le bilinguisme anglais-français représente le premier bilinguisme que doit offrir l'institution scolaire, étant donné la dimension identitaire de ce bilinguisme, et si pour le gouvernement canadien, le bilinguisme officiel doit être mis à la disposition de tous les jeunes, pour le MECB et les élèves interviewés, le bilinguisme anglais-français est un bilinguisme strictement individuel qui peut être substitué par un autre. Mis à part cette distinction importante, les résultats de l'analyse des deux sources de données montrent que les adolescents ont une disposition positive à l'égard du bilinguisme anglais-français qui ne dépend pas du contexte sociopolitique. Leurs

représentations tirent leur source principalement du micro contexte scolaire et très peu du macro contexte social. Les participants ont développé un intérêt fort pour le français, voire passionné pour certains, qui les accompagne depuis les premiers contacts scolaires à l'élémentaire et ce, en dépit de ce qu'ils estiment avoir été un enseignement de moindre qualité à ce niveau. Les jeunes se révèlent maintenant des porteurs convaincus d'une culture autour de l'acquisition du français, culture qui s'est forgée à partir du premier contexte d'apprentissage, la salle de classe à l'intermédiaire. En effet, c'est dans ce contexte d'initiation que se sont construites les représentations initiales du français et du bilinguisme que les jeunes ont portées avec eux au secondaire. La majorité des participants a indiqué l'intention de compléter le programme de français de base, citant, parmi les facteurs de motivation, l'enseignement par des spécialistes de langues au secondaire et le défi intellectuel de l'apprentissage linguistique. D'après les propos exprimés, certains des élèves comptent s'engager dans un continuum de contextes formels et informels pour aboutir au niveau de bilinguisme qu'ils estiment les identifiera de vrais bilingues qu'ils définissent comme possédant une compétence de communication qui leur servira dans des situations sociales multiples. Cette attitude positive envers le français reflète les résultats de sondages d'opinion publique, cités auparavant, qui concluent que la génération des jeunes est ouverte au bilinguisme national et en reconnaît la valeur ajoutée.

Dans ce chapitre, nous avons analysé les idéologies autour du bilinguisme officiel qui guident les actions des deux institutions politiques fédérales responsables de faire respecter les langues officielles et les avons mises en rapport avec les idéologies et les politiques linguistiques de la province de la C.-B. Même s'il y a dissonance entre les acteurs fédéral et provincial par rapport au positionnement idéologique autour du bilinguisme officiel et de la volonté de la province d'en faire la promotion sur son territoire, il y a aussi convergence autour de la notion d'un plurilinguisme individuel. Nous avons aussi présenté le discours des parents, par l'intermédiaire du CPF, pour faire remarquer l'importance de la participation de la société civile dans le projet collectif de bilinguisation des jeunes. Tout le long du chapitre, nous avons mis les paroles des jeunes en lien avec le discours institutionnel pour servir de boussole pour guider autant le Fédéral dans sa réflexion autour de la promotion de son projet de bilinguisation que le MECB dans sa réflexion autour de l'enseignement des L2 et de la place du français

dans sa politique linguistique. Enfin, le temps est arrivé pour tirer des conclusions finales par rapport au phénomène de déperdition des cours de français de base et proposer des pistes de réflexion et d'action.

Chapitre 6.

Conclusion générale

Le présent travail a eu pour objectif d'étudier les représentations de jeunes élèves anglophones à l'endroit du bilinguisme et de la langue française afin d'approfondir notre compréhension du phénomène de déperdition du programme de français de base. Depuis plus de trois décennies, le sujet attire l'attention de la communauté scientifique qui a identifié plusieurs causes contribuant au phénomène, entre autres, la durée et l'intensité de l'enseignement, l'insuffisance linguistique des enseignants et le manque de leadership et notre recherche a confirmé ce que les études avaient conclu au sujet des facteurs nuisibles à l'apprentissage du français. Bien que le problème de déperdition se manifeste dans le contexte éducatif, nous avons décidé, dans un deuxième temps, de consulter le discours d'institutions politiques parce que celles-ci sont responsables des politiques et de la planification linguistiques. Lorsque nous avons mis en relation le discours des élèves interrogés et celui des institutions politiques, des aspects ont émergé présentant la problématique sous un autre éclairage. Cette mise en rapport a élargi l'interprétation initiale des données recueillies auprès des jeunes et nous mène à aller au-delà des facteurs bien connus comme contribuant à l'insuccès du programme de français de base pour proposer que le phénomène de mondialisation et la position de l'anglais, la société plurilingue dans laquelle les jeunes circulent et la position idéologique des gouvernements devant ces éléments catalyseurs jouent un rôle majeur dans l'intérêt ou le désintérêt des jeunes pour le français et changent ainsi la donne et la manière d'envisager le problème de la déperdition d'élèves au programme de français de base et le rôle du leadership.

Le domaine de l'enseignement du français est un champ de complexités et de défis. Un terrain de complexités pour les gouvernements fédéral et provincial par rapport à la perspective à adopter vis-à-vis de l'apprentissage du français dans le contexte scolaire: une perspective académique qui considère la langue comme un objet d'étude

avec une évaluation certifiante; une perspective humaniste qui envisage l'étude du français comme un éveil à la langue et la culture de l'Autre; ou encore, une perspective socioéconomique qui voit l'acquisition du français comme un investissement autant pour l'individu que pour l'État. C'est un terrain de défis pour les décideurs du MECB chargés d'élaborer une planification linguistique qui reflète le positionnement idéologique de l'État autour de la diversité, pour le Fédéral qui a un devoir de réserve par rapport à ce qu'il peut faire pour améliorer l'état de l'enseignement du FLS, pour l'établissement scolaire responsable d'offrir un programme de FLS de qualité et pour l'élève situé dans un système éducatif où l'apprentissage des langues est peu valorisé.

Le chapitre de conclusion fera constater comment l'étude a su, dans le cadre d'une approche qualitative et interprétative, enrichir notre compréhension du phénomène de déperdition du programme de français de base. Nous présenterons d'abord une synthèse des représentations du français des participants. Puis, nous proposerons une réflexion sur les idéologies partagées par les institutions et les élèves autour de l'apprentissage des langues pour voir comment cette mise en rapport des idéologies peut contribuer à dynamiser le programme de français de base. Nous aborderons le rôle incontournable du leadership politique et éducatif dans le dossier des langues secondes pour présenter des recommandations dans le but de modifier les comportements des acteurs envers l'enseignement du FLS et ancrer solidement l'étude de la langue dans le cursus scolaire. Pour clore notre travail, il restera à présenter les limites de l'étude et poser quelques pistes de recherches futures que permet de faire émerger la thèse.

6.1. Les jeunes, le bilinguisme et le français

Les participants à l'étude perçoivent positivement l'apprentissage des langues et croient que cet apprentissage a une place légitime dans le cursus scolaire. Ils estiment important de posséder d'autres langues, non seulement pour répondre à des intérêts personnels, mais aussi pour agir en citoyens planétaires respectueux de la diversité linguistique. Ils indiquent que le fait de se trouver dans une position avantageuse parce qu'ils possèdent la lingua franca du monde ne leur confère pas de statut privilégié; au contraire, en tant que Canadiens et citoyens du monde, ils se doivent d'apprendre au

moins une autre langue, comme les locuteurs non-anglophones, pour afficher une ouverture vers l'Autre.

Il se dégage des propos des participants un enthousiasme qui témoigne de leur plaisir à apprendre une L2, de leur engagement envers l'étude du français et d'une ferme confiance d'arriver à parler la langue couramment par des moyens autres que la scolarisation formelle. La majorité des interviewés se dit prête à continuer son apprentissage du français jusqu'à la fin du secondaire et certains déclarent même avoir l'intention de poursuivre l'étude de la langue au postsecondaire. De l'ensemble des représentations qui ont émergé du discours des jeunes, il s'en dégage certaines qui traduisent la fidélisation au programme de français de base comme le résultat de dispositions cognitivo-affectives. Ceux qui délaissent l'étude du français, selon les jeunes, le font principalement à cause de piètres conditions d'apprentissage et de conceptions courantes de l'inutilité du français sur la côte Ouest. Le nombre important d'abandons n'indique pas ainsi un rejet du français comme langue et encore moins un rejet du bilinguisme officiel, un sujet, en fait, que les participants ne soulèvent jamais durant les entretiens. Plutôt, ceux-ci expliquent, qu'au fil des années d'apprentissage, l'insuffisance linguistique et culturelle de l'enseignant, la méconnaissance des pratiques didactiques et le manque d'intensité du programme et de contacts avec des locuteurs de la langue cible ont mené à la démotivation de leurs pairs. Ceci dit, aucun participant ne blâme le système scolaire et aucun motif n'est donné pour expliquer l'absence de blâme. Au contraire, les élèves se résignent à l'idée que l'état actuel de la situation de du français de base perdurera. Ce qui laisse avancer deux hypothèses pour expliquer cette attitude: un sentiment d'impuissance devant un contexte d'apprentissage sur lequel ils n'ont aucun contrôle et une impression que l'étude des langues occupe un positionnement inférieur dans la hiérarchisation des matières scolaires, une impression qui a sa source dans la tolérance de la direction scolaire de l'état de la situation de l'enseignement du français de base.

6.2. Repenser à la place des langues à l'ère de la mondialisation

Suite à la publication des politiques d'enseignement des langues par le MECB en 1994, Reeder et al. (1997) avaient recommandé que la province entame une discussion avec ses citoyens autour de la place des langues dans l'éducation publique. Depuis ce temps, le Fédéral a entrepris une consultation pancanadienne en 2007 qui a conclu de l'appui citoyen aux langues officielles et à la dualité linguistique et a tenu des forums régionaux où les communautés ethnoculturelles ont affirmé leur appui aux langues officielles et leur appréciation de la place accordée à leurs propres langues dans la société canadienne. Les événements de 2011 en C.-B. autour de la désignation du français comme langue additionnelle ont contribué à ouvrir de manière inattendue le débat sur la place du français parmi les autres langues présentes dans la société britanno-colombienne. Le moment paraît opportun pour entamer un dialogue public sur la place de l'enseignement des langues secondes et du français, langue officielle, dans une province majoritairement anglophone.

Pour assurer un dialogue fructueux, il importe de rassembler non seulement les acteurs des milieux politiques et éducatifs préoccupés par la question de l'acquisition des langues, mais aussi les acteurs des secteurs économiques, communautaires et des services sociaux qui comptent sur un personnel plurilingue pour le bon fonctionnement de leurs entreprises et organismes. Il s'agit ensuite de poser les questions percutantes, telles que celles-ci inspirées par les commentaires des participants à l'étude:

- Quelle est la place des langues secondes dans une société où la langue véhiculaire et de scolarisation est l'anglais, la lingua franca?
- Quelle est la responsabilité de l'École dans l'acquisition des langues et le développement du bilinguisme canadien?

et cette question de CPF, «*Where does official bilingualism fit in the 21st century?*» (2009, p. 5), pour constater si les citoyens de la province partagent l'appui au bilinguisme officiel déclaré par une majorité des Canadiens (Parkin et Turcotte, 2004) et par les communautés ethnoculturelles (CLO, 2008a, 2007b). Enfin, en tant qu'acteur qui peaufine son rôle dans l'évolution de la mondialisation, il importe pour le Canada de connaître comment les langues officielles se situent dans l'image qu'il projette à l'échelle

internationale. Dans la série de questions qui suit, le Commissaire Fraser part du principe que la dualité linguistique est un acquis et donc non-négociable et qu'il s'agit plutôt de déterminer comment ancrer ce principe dans la conscience collective des citoyens:

Comment le Canada se présente-t-il au reste du monde? Comment cette image reflète-t-elle sa dualité linguistique? Dans quelle mesure le fait que le Canada compte deux langues officielles constitue-t-il un élément fondamental de l'identité du pays et dans quelle mesure ce fait est-il perçu comme tel? Comment peut-on affirmer cette identité d'une façon ouverte et complète, de sorte que tous les Canadiens considèrent qu'elle reflète le pays dont ils font partie? Comment le Canada peut-il parvenir à concevoir la dualité linguistique comme une valeur plutôt qu'un ensemble d'obligations? (2010d, p. xii)

6.2.1. *Repenser à la place des langues dans l'École*

Quelle doit être la relation entre l'École et l'apprentissage des langues? En C.-B., la pluralité des langues et cultures qui circulent dans les écoles représente un patrimoine qui complète le patrimoine canadien existant. L'École doit donc se transformer en un espace où une communauté de jeunes a des opportunités de développer des compétences plurilingues et de se construire des réseaux de communication et d'influence (Laponce, 2006). Elle doit être le lieu de choix où les acteurs qui y co-habitent ont la possibilité de se constituer un portefeuille de valeurs linguistiques et culturelles (Coste, Moore et Zarate, 1997). Ce doit être l'endroit privilégié pour le développement d'une jeunesse plurilingue, garant de l'avenir de la société, puisque celle-ci sera constituée d'un répertoire de locuteurs qui comprennent les communautés ethnoculturelles et transmettent les visions de celles-ci aux détenteurs de pouvoir, donnant ainsi à la société d'accueil un avantage sur le plan économique, politique, culturel et social (Reagan, 2005). Par conséquent, l'école comme lieu de rencontre des cultures d'une société doit s'engager à offrir des opportunités d'apprentissage linguistique pour ouvrir plusieurs fenêtres sur la façon d'être et d'agir de l'Autre et contribuer ainsi à développer une tolérance et un respect pour autrui en permettant à chaque élève de devenir un apprenant de langues (Hébert, 1997). Le leadership des chefs d'établissement dans la promotion des langues et la valorisation du capital linguistique des acteurs qui y circulent sont primordiaux pour que l'école monolingue anglophone devienne un site où des langues qui ont un statut inégal se

côtoient. Pour le moment, l'école britanno-colombienne demeure principalement un lieu d'initiation à l'apprentissage d'une L2, concevant cet apprentissage comme un moyen pour contribuer au développement cognitif et à l'acquisition de compétences interculturelles dans le but d'assurer la cohésion sociale. Dans une société qui, d'une part, se voit fondamentalement homogène sur le plan linguistique et, d'autre part, témoigne dans son discours de la nouvelle réalité qui se construit autour d'un pluralisme linguistique et culturel, le MECB envisage toujours la relation école-langues comme celle d'un espace privilégié pour faciliter l'intégration des jeunes issus de collectivités ethnoculturelles à la communauté anglo-dominante et d'un espace intellectuel où se fait l'étude d'une langue comme matière académique.

Dans la construction d'une société respectueuse de la diversité des collectivités, comme le proclame la politique éducative de la C.-B., l'École peut-elle «continuer à fonctionner comme si elle s'adressait toujours à un groupe d'élèves homogène sur le plan de la langue et de la culture?» demande Gérin-Lajoie (2006, p. 3). Si l'attitude envers la dimension biculturelle officielle de la société canadienne est une mesure de l'engagement de la province envers une collectivité sociolinguistique minoritaire, alors, comment exprimera-t-elle son engagement envers les collectivités ethnoculturelles issues de l'immigration?

6.2.2. *Amorcer le changement une étape à la fois*

Au chapitre 5, nous avons décrit comment la désignation du français comme langue additionnelle au même statut que les autres langues secondes a troublé la société civile qui s'est ralliée pour contrecarrer des gestes politiques susceptibles de minimiser davantage la place déjà voilée du français dans la société britanno-colombienne. Le débat a confirmé la présence d'un noyau de la société civile qui s'est déclaré prêt à assumer le rôle de gardien du phare. Le message des organismes était clair: un partenaire dans la Confédération canadienne se doit de respecter le statut de chacune des langues officielles, même si l'État provincial n'emploie qu'une de celles-ci comme langue véhiculaire. Cet événement confirme que l'apprentissage du français en C.-B. revêt toujours une dimension politique et il est préférable d'inclure cette dimension

dans un programme de langues secondes que d'essayer de l'ignorer. L'objectif de la société civile est de faire de l'étude du français une tradition éducative provinciale.

Pour y arriver, il s'agit, parmi d'autres actions, de tirer avantage de chaque geste de reconnaissance de la province envers la langue française. Le ministère a redonné au français sa place légitime dans le programme de langues et a fait mention de la dimension sociopolitique de la langue dans le préambule au programme d'étude du français de base. C'est une première étape vers une reconnaissance plus ouverte de l'autre langue officielle et un signe indicateur que la province est disposée à repenser à sa relation avec la langue. La société civile doit continuer d'agir comme défenseur du français en faisant constater l'importance de tenir compte non seulement du statut de langue officielle et des droits inférents du français au Canada, mais aussi à son positionnement au sein d'une société planétaire et reconnaître comme Cerquiglini (2008), que la langue française «n'a pas perdu ses parts d'un marché qui s'est largement diversifié; elles sont moindres, elles ne sont pas mineures. Langue de culture, tout d'abord, toujours apprise et appréciée comme telle ..., langue politique.» (p. 16), langue officielle de pays et d'organisations internationales et langue de rassemblement d'espaces francophones dans une première alliance politique internationale fondée sur une langue. Cette représentation du français comme langue d'intégration de cultures peut devenir un des arguments de choix pour convaincre les opposants au bien-fondé de l'inclusion formelle de l'apprentissage du français dans la politique éducative et linguistique de la province.

Nous venons d'avancer que la polémique autour de la désignation du français a ouvert la porte à la potentialité d'une reconnaissance publique élargie du français comme langue officielle. Ce changement paradigmatique qui n'est qu'à ses premiers balbutiements doit être concrétisé à l'intérieur du système politique. Cette citation de Kroeber concernant le changement social, prononcée il y a plus d'un demi-siècle, apparaît pertinente pour les circonstances:

Culture change normally involves not only the addition of a new element or elements to the culture, but also the elimination of certain previously existing elements and the modification and reorganization of the others. That a cultural practice is invested with emotion is an important thing about it, but is not decisive for its stability or lability. What decides

between continuance or change seems to be whether or not a practice has become involved in an ORGANIZED SYSTEM of ideas and sentiments: how much it is interwoven with other items of culture into a larger pattern. If it is thus connected ... it has good expectations of persisting, since large systems tend to endure. (Kroeber, 1946, p. 402, de Weinreich, 1964, p. 5 et 6)

6.2.3. *Promouvoir le plurilinguisme individuel à l'intérieur du bilinguisme officiel*

Ancrer formellement le français dans une politique linguistique axée sur le plurilinguisme établirait la connexion dont parle Kroeber. À en juger par les résultats de sondages tenus depuis les années 1960 et l'attitude positive de la cohorte des 18 à 24 ans (Churchill, 2003 ; Statistiques Canada, 2007), il se dégage un consensus croissant de la valeur sociale du bilinguisme officiel, sans pour cela que ne se ressente l'obligation d'être bilingue soi-même. En nous basant sur ce que le discours ordinaire et le discours formel ont révélé, nous croyons qu'une consultation avec la société civile telle que proposée en début de cette section confirmera à nouveau la réceptivité des citoyens à l'apprentissage du français.

Tout changement paradigmatique est complexe et de longue durée. Dans l'immédiat, pour agir sur le problème de déperdition, il s'agit de déterminer les points d'arrimage des politiques linguistiques fédérale et provinciale et les mettre en relation avec les propos des jeunes pour produire un discours commun autour de l'apprentissage du français. Un thème-pivot émerge des discours respectifs: les langues comme capital. Pour le Fédéral, les langues officielles représentent le capital social et les langues de l'immigration, le capital de la personne; pour la province, l'anglais est le capital social tandis que le français et les langues parlées sur son territoire représentent le capital de l'individu. Pour les jeunes, la notion de capital est émergente et ne domine pas leur discours, mais se présente comme la piste à exploiter pour mettre en contact tous les discours. Enfin, de l'ensemble des discours émergent deux autres thématiques liées à la notion de capital: la valeur de l'apprentissage des langues dans un curriculum et l'acquisition de compétences interculturelles.

Guidé par ces points de convergence, pour faire progresser le dossier de l'enseignement du français, le gouvernement fédéral a avantage à orienter son discours en fonction du caractère pluraliste de la province et autour de la notion de l'acquisition de langues comme l'accumulation de capital dans un portefeuille linguistique. Fort de l'engagement des communautés ethnoculturelles envers le bilinguisme canadien, le Fédéral doit tirer avantage de l'intérêt et de l'appui des allophones pour les langues officielles dans son plan d'action pour revigorer la fonction publique. Les nouveaux arrivants sont nombreux à posséder leur propre bilinguisme et hautement motivés à s'approprier le bilinguisme anglais-français. Leur compréhension de la valeur des langues et leur propre plurilinguisme servent d'exemples aux anglophones qui demeurent ancrés dans leur unilinguisme officiel, sachant fort bien qu'ils possèdent la langue dominante du monde. Présenter l'acquisition des langues en utilisant la métaphore boursière apparaît un moyen pour attirer les jeunes vers l'étude du français (Heller, 2003). L'image d'un capital à investir, d'un bien qu'on utilise pour obtenir d'autres biens (voyage, études, emploi), qui fructifie avec l'usage et qui acquiert de la valeur dans une économie du savoir trouve sa place à l'intérieur du discours fédéral. La C.-B. reconnaît, elle aussi, la contribution présente et potentielle des collectivités ethnoculturelles, cherche à promouvoir les cultures dans l'école et se fie sur l'institution pour assurer l'intégration sociale des enfants des communautés. Pourtant, son discours demeure axé prioritairement sur la maîtrise de l'anglais, soi-disant pour faciliter et accélérer l'intégration des jeunes allophones dans la communauté étudiante. La représentation ainsi transmise à la jeunesse perpétue l'image d'une société où la langue dominante est l'anglais et où l'Autre doit apprendre la lingua franca, alors que la réalité présente un monde constitué majoritairement de personnes bilingues et multilingues (Lüdi et Py, 2003; Romaine, 1995; Saville-Troike, 2006). D'une part, la province insiste pour que l'école devienne l'espace de socialisation pour valoriser la diversité; d'autre part, elle exige que l'école se concentre prioritairement sur la maîtrise de l'anglais.

En résumé, à l'échelle fédérale, on promeut de plus en plus le plurilinguisme individuel à l'intérieur du bilinguisme officiel, tandis qu'à l'échelle provinciale, on demeure ancré dans une idéologie qui promeut l'anglais et un contact limité avec une langue seconde. Nos participants ont soulevé un questionnement par rapport à l'esprit impérialiste de nombreux anglophones unilingues et lequel, disent-ils, il faut éviter de

développer. Ce sont les propos perspicaces d'une jeunesse devant une réalité sociale où les nouveaux immigrants et les allophones, possédant déjà une ou plusieurs langues, sont motivés à apprendre l'une ou les deux langues officielles pour les besoins de survie et d'insertion. Il reste à craindre que la génération de jeunes monolingues anglophones, si elle persiste dans son unilinguisme, ne se sente menacée au plan des opportunités d'emplois. Ce qui nous permet d'avancer que la province a avantage à réorienter son discours autour des L2 pour valoriser l'acquisition des langues dans une perspective humaniste et économique, axée sur la reconnaissance de la diversité, le développement d'habiletés interculturelles et l'apport économique à la personne.

6.2.4. *Repenser les représentations du français en C.-B.*

Martinez et Portefin (2009, p. 282) ont écrit que dans certains contextes la langue française constitue «tout à la fois un problème, un droit, une ressource» et cette assertion sied à une province majoritairement anglophone comme la C.-B. Un problème pour la province du fait qu'elle a une obligation politique et morale de promouvoir le français comme langue officielle, étant donné qu'elle participe à une confédération canadienne avec deux langues officielles, qu'elle siège au Conseil des ministres de l'éducation qui proclame la dualité linguistique et qu'elle accepte les incitatifs financiers pour l'enseignement du français dans ses écoles. Un droit du fait que la Constitution canadienne garantit à la collectivité officielle minoritaire le droit à l'éducation dans sa langue première que la province est tenue de respecter et le droit non-officialisé des anglophones et allophones d'accéder à des contextes éducatifs pour s'appropriier l'autre langue officielle. Et enfin, une ressource que chaque citoyen peut exploiter pour se bâtir un capital à investir selon ses intérêts et ses besoins et qui contribue à la croissance sociale de la citoyenneté.

6.2.4.1. *Problème imaginé ou problème réel?*

Le «problème» que représente la promotion de la langue française pour le gouvernement provincial ne paraît pas insoluble. Un des obstacles à la reconnaissance publique du français comme langue officielle est la crainte d'une réaction malveillante de la part de certains citoyens. Au chapitre d'introduction, nous avons indiqué que la notion de bilinguisme canadien n'est pas une réalité acceptée par tous les citoyens de la

province, malgré les sondages, rapports et médias à l'échelle nationale qui témoignent de la disposition favorable des citoyens, des collectivités ethnoculturelles et de la jeunesse. Duff (2007) aussi nous met en garde contre l'image positive et optimiste qu'on présente dans les discours autour du bilinguisme officiel et du multiculturalisme, indiquant que c'est plutôt de la rhétorique que la réalité. Elle indique que les anglophones tendent à se complaire dans leur monolinguisme, mais reconnaît que le bilinguisme jouit d'une popularité auprès des immigrants canadiens et des francophones, deux groupes qui s'impliquent dans le bilinguisme. Nous avons présenté au chapitre 5 les résultats de sondages d'opinions sur le bilinguisme officiel et de forums de discussion sur la diversité linguistique qui témoignent d'une appréciation croissante pour le bilinguisme et d'une croyance que la dualité linguistique et la diversité culturelle, loin de s'opposer, se complètent. Ici et là dans la thèse, selon le sujet abordé, nous avons soulevé la croissance du nombre de jeunes dans les programmes d'immersion, l'attitude favorable des collectivités ethnoculturelles envers l'apprentissage du français et avons maintenant les résultats de notre recherche qui concluent de l'intérêt des jeunes pour les langues et le français. Les voix des jeunes et les voix des collectivités sont les voix de l'avenir du pays et ce sont celles qui doivent inspirer le gouvernement provincial à prendre des risques en matière des langues officielles.

6.3. Implications pour le leadership politique provincial

Le discours provincial a permis de voir comment la politique linguistique actuelle adhère davantage à une perspective sociale de l'apprentissage des langues qu'à une perspective sociolinguistique. La province perçoit l'école comme l'espace privilégié pour développer les compétences interculturelles et l'étude de langues comme un moyen pour y arriver. Apprendre une L2 fait donc partie du curriculum provincial, mais les conditions de mise en œuvre du programme de français de base permettent difficilement de développer les compétences interculturelles recherchées par le MECB et encore moins la compétence communicative recherchée par les jeunes. Alors, comment assurer le succès d'un programme de langue tel que celui du français de base révisé, avec des objectifs communicatifs et des finalités d'apprentissage qui visent une performance dans la langue cible de débutant avancé, s'il est introduit sans modification

aux modalités d'intensité et de durée et dans des conditions d'enseignement moins qu'efficaces? Nous nous risquons à dire que le MECB a la capacité d'assurer le succès de ce programme et de tout autre programme de langue, mais que des changements doivent s'opérer pour refléter la manière dont les langues s'apprennent. Le MECB est-il prêt à inclure l'étude obligatoire d'une L2 pour la durée complète de la scolarisation, comme il l'impose pour *English Arts*, ou pour une durée équivalente à celle imposée pour les matières de base? Est-il ouvert à faire du français la L2 obligatoire, étant donné son statut de langue officielle, les incitatifs financiers et les ressources humaines déjà en place? Enfin, est-il disposé à recommander l'étude d'une deuxième L2, dès l'entrée au secondaire, où se retrouve généralement le personnel enseignant qualifié?

6.3.1. Agir sur les modalités temporelles de durée, d'intensité et de mise en oeuvre

Malgré le fait que le programme de français de base a un avantage inestimable du fait qu'il est le seul offert à l'élémentaire dans la majorité des écoles, il est à craindre, à cause des modalités de durée et d'intensité qui demeurent inchangées, qu'au lieu d'éveiller l'intérêt des jeunes anglophones pour la langue et les fidéliser à l'étude du français, le programme risque davantage de nuire à la fidélisation. Plusieurs chercheurs (Carr, 2007b; Lapkin, Harley et Hart, 1995a, 1995b; Lapkin, Mady et Arnott, 2009; Mady, 2008; MacFarlane, 2005; Netten et Germain, 2009, 2004a, 2004b) ont conclu que la courte durée de l'apprentissage et le manque d'intensité des contacts avec la langue sont des facteurs qui contribuent à l'inefficacité des contextes d'enseignement de français et que mis en lien avec les compétences linguistiques inadéquates des enseignants de L2 et le comportement des élèves démotivés, il devient facile d'expliquer l'insuccès du programme. L'intensité d'apprentissage, surtout au début, se révèle un facteur considérable dans le développement des compétences communicatives qui motivent l'apprenant à persister (Mady, 2008; Netten et Germain, 2009). Nos participants ont soulevé ce facteur et ont aussi remis en question l'iniquité de temps imparti à l'étude d'une L2 par rapport aux autres matières à l'élémentaire et l'iniquité de durée par rapport aux années consacrées à l'étude obligatoire des matières de base. Quant à prolonger la durée obligatoire de l'étude d'une L2, c'est un changement qui relève de la compétence du ministère de l'éducation et revendiquer un tel changement

s'avère un projet de longue haleine à cause de la concurrence avec les autres disciplines au secondaire; néanmoins, c'est un projet qui mérite d'être entrepris par les associations parentales et professionnelles qui représentent une voix respectée par les instances politiques.

La flexibilité accordée à chaque conseil scolaire de choisir la L2 à enseigner et l'année de démarrage risquent de devenir un autre empêchement au succès du programme de français de base. Certes, la flexibilité accorde un délai pour mettre en place les ressources humaines et curriculaires afin d'assurer un programme de qualité, mais cette même flexibilité laisse à présager des situations qui pourraient complexifier la tâche des établissements scolaires et des enseignants: entre d'autres, le transfert d'un conseil scolaire à un autre des élèves, chacun avec son parcours linguistique; la gestion des parcours d'apprentissage individualisés; la préparation des planches horaires, etc.

Tenu de fonctionner à l'intérieur des modalités de temps et de durée actuelles, il faut voir comment mieux travailler à partir des programmes de français de base existants pour éviter que le décrochage au secondaire n'augmente. Nous allons nous pencher spécifiquement sur le programme de français intensif puisqu'il produit des résultats encourageants dans les provinces canadiennes et les conseils scolaires de la C.-B. où il est implanté ou à l'essai (Carr, 2007a; Germain et Netten, 2006).

6.3.2. *Expérimenter avec le français intensif*

Le français intensif a fait l'objet de plusieurs recherches (Carr, 2007a; MacFarlane, 2005; Netten et Germain, 2009) et s'affiche comme une approche qui améliore la rétention de la langue et les habiletés communicatives, sans dérangement majeur à la planification scolaire. Conçu à partir de postulats théoriques et inspiré par les recherches en apprentissage de langues, il est constitué de trois éléments essentiels: 1) l'utilisation de la langue cible, 2) l'intensité de l'enseignement et 3) la formation de l'enseignant à la méthodologie (Germain et Netten, 2006; Netten et Germain, 2009, 2004). Plutôt que de répartir sur plusieurs périodes les heures prescrites à l'étude du français, le même temps est concentré dans des périodes plus longues, ce qui contribue à une acquisition plus profonde des compétences. Cette approche est

attirante parce qu'elle peut être introduite à différentes étapes de la scolarisation et les résultats obtenus jusqu'à maintenant sont positifs et confirment les conclusions de Lapkin, Mady et Arnott (2009) et Netten et Germain (2009) qui indiquent qu'il n'y a pas plus d'avantages à entreprendre l'étude du français plus tôt que tard dans le parcours scolaire, à condition que le programme soit offert dans un contexte intensif et que l'enseignant utilise efficacement les stratégies pédagogiques appropriées. Le succès dépend aussi de la capacité de l'administration à convaincre l'ensemble du personnel du bien-fondé de cette décision pédagogique.

Au moment de la rédaction de la thèse, le MECB ne considère toujours pas le français intensif comme un régime pédagogique pour l'enseignement de français de base. Alors, la décision de mettre à l'essai cette nouvelle approche revient aux décideurs scolaires et aux enseignants de FLS. Et nous croyons que c'est justement à ce niveau de leadership que les changements nécessaires pour assurer le succès du programme de français de base s'effectueront. Mettre à l'essai d'autres régimes pédagogiques tel que le français intensif, proposer des projets de jumelage du programme de français de base traditionnel et celui de français intensif sont des initiatives qui feront constater que c'est le leadership de ceux qui sont à proximité des apprenants qui est le plus efficace pour améliorer une situation pédagogique précaire. Partant des constats des conditions d'enseignement du programme de français de base, nous recommandons:

1. Que l'autre langue officielle, le français, soit enseignée prioritairement;
2. Que l'étude du français soit d'une durée équivalente à la durée d'une matière de base.
3. Que le temps d'apprentissage prescrit pour le français soit organisé dans des périodes d'enseignement intenses;
4. Que le temps accordé à l'étude du français soit équivalent au temps alloué à l'étude d'une matière de base;
5. Que les conseils scolaires soient incités à mettre à l'essai le programme de français intensif et d'autres initiatives en FLS.

6. Que l'apprentissage d'une troisième langue soit introduit au cycle secondaire.

6.4. Implications pour le leadership politique fédéral

De même que son homologue provincial, le Fédéral reconnaît le caractère pluraliste de la société et la contribution des communautés ethnoculturelles à la mosaïque canadienne. Il est conscient des facteurs démographiques, économiques et idéologiques qui jouent un rôle sur le statut et la place du français en C.-B. Le processus de la mondialisation et les forces de l'immigration l'obligent à déterminer comment concilier la dualité linguistique, valeur ancrée dans la psyché canadienne, et le plurilinguisme, valeur émergente qui reflète mieux la réalité sociale. Réussir la conciliation bilinguisme officiel, dualité linguistique, communautés ethnoculturelles et plurilinguisme est primordiale car elle servira de modèle à la génération des jeunes pour qu'ils comprennent bien la place du français dans la société canadienne, les avantages de posséder cette langue et d'autres langues dans une société du savoir.

Les défis qui s'articulent de plus en plus clairement au fil de la transformation sociétale requièrent des chefs institutionnels une volonté de dialoguer et d'agir collectivement sur les façons les plus efficaces pour intégrer les valeurs des citoyens immigrés aux valeurs traditionnelles canadiennes et assurer la cohésion sociale que souhaitent les instances politiques. Le leadership est la clé pour promouvoir avec conviction le bilinguisme officiel et la dualité linguistique dans une société pluriculturelle:

Le leadership politique et administratif apparaît d'autant plus pertinent que le Canada se développe dans un contexte de changement, où des forces externes et internes influent profondément sur le régime des langues officielles. Ce leadership doit contribuer au développement d'une société pluraliste, généreuse et respectueuse des différences, qui reconnaît la valeur de la dualité linguistique comme une constituante fondamentale de son identité et de son développement. (CLO, 2008b, p. 151)

Enfin, il relève du leadership politique et bureaucratique de faire accepter, au-delà des obligations (CLO, 2010d) le principe de l'équivalence des deux langues officielles et de faire voir ce que constitue un usage équilibré de ces langues. Ce n'est qu'à travers les actions et les discours des leaders fédéraux que le principe de la dualité

linguistique s'imbriquera dans l'idéologie canadienne (CLO, 2006; Tardif, 2008) et dans les croyances des Canadiens. Ces actions et discours doivent s'orienter davantage vers la jeunesse et les collectivités ethnoculturelles.

6.4.1. *Miser sur la jeunesse*

Malgré les limites constitutionnelles qui réduisent les interventions directes dans le secteur de l'éducation, le gouvernement fédéral a une liberté de paroles et de gestes dans l'espace provincial qui peut influencer les représentations des individus et de la société civile autour des langues officielles et du français en particulier. En premier lieu, il s'agit pour les institutions fédérales installées en C.-B. de faire connaître à la jeunesse qui représente la main d'œuvre de demain, les institutions fédérales, les individus des collectivités officielles et ethnoculturelles qui y travaillent et la place du bilinguisme officiel et du plurilinguisme individuel à l'intérieur de celles-ci. Élaborer des aires de collaboration autour de l'axe éducation-carrière se présente comme un moyen fructueux pour mettre en lien le fédéral et le système scolaire provincial. Planifier des journées de carrière, des stages dans les bureaux fédéraux, des projets études-travail, utiliser les média sociaux pour sensibiliser les jeunes à l'usage du bilinguisme officiel, afficher le bilinguisme officiel dans les espaces où circulent les jeunes ne représentent que quelques exemples d'éveil au bilinguisme canadien. Nos participants, qui habitent en banlieue d'une métropole où se parlent plusieurs langues, ont manifesté un grand intérêt pour l'autre langue officielle qui leur est invisible et qu'ils n'entendent pas, et qu'à ce moment de leur vie, ne représente qu'une matière scolaire. Afficher le bilinguisme officiel dans une société pluraliste telle que celle de la C.-B. et promouvoir le français par l'intermédiaire de jeunes fonctionnaires plurilingues et des réseaux médiatiques et sociaux apparaît comme une stratégie gagnante pour attirer les jeunes vers le français.

6.4.2. *Développer le bilinguisme officiel avec la communauté*

La majorité des jeunes Britanno-Colombiens prennent connaissance de leur deuxième langue officielle par l'intermédiaire du système scolaire; l'école occupe, dès lors, une place majeure dans la construction de leurs représentations du français. Or, puisque le programme de français de base demeure généralement restreint à l'univers

scolaire, les élèves se représentent le français comme une langue inutile et inutilisée dans leur milieu. Ils perçoivent le manque d'activités avec les locuteurs de la langue cible non seulement comme une déficience du programme et une inégalité entre leur programme et celui de l'immersion, mais aussi comme une confirmation de leurs perceptions que les possibilités d'utiliser le français dans leur environnement immédiat sont inexistantes. Corriger cette perception est primordial pour que la représentation du français comme langue inutilisée en C.-B ne devienne un stéréotype que les jeunes transmettent à travers leurs réseaux. Pour changer la donne, il faut sortir l'apprentissage de l'école et co-construire cet apprentissage avec la communauté qui habite et travaille à proximité. Le gouvernement fédéral a ainsi avantage à maintenir et élargir ses investissements dans des projets école/communautés qui mettent les apprenants en contacts avec les communautés et locuteurs francophones dans des contextes de communication authentique où ils peuvent observer les francophones et francophiles interagir et où ils doivent prendre des risques langagiers. Ces rencontres deviennent des lieux de remise en question de représentations de la langue et de ses locuteurs où le jeune constate la présence de l'Autre dans son propre environnement. Pour mobiliser l'intérêt des jeunes pour l'apprentissage du français en contexte scolaire et à l'extérieur, nous recommandons:

1. Qu'une composante socioculturelle impliquant les locuteurs francophones de la région et d'ailleurs fassent partie du programme de français de base
2. Que la communauté francophone et les établissements scolaires d'une région établissent des aires de collaboration pour mettre en place des activités de rapprochement.
3. Qu'il y ait, dans le parcours scolaire, des modules curriculaires autour du bilinguisme officiel et des carrières exigeant une compétence bilingue et auxquels on aura annexé des projets de volontariat dans des régions francophones;
4. Que le MECB profite pleinement des octrois fédéraux disponibles pour créer en collaboration avec ses partenaires éducatifs et communautaires des

contextes de rapprochement à court et moyen terme accessibles à tous les apprenants de FLS;

5. Que les institutions fédérales et les entreprises dans le cadre de journées de carrière au secondaire et à travers les réseaux sociaux et médiatiques fassent connaître les domaines de travail qui requièrent un personnel bilingue anglais-français et affichent leurs besoins en personnel bilingue et plurilingue dans les institutions secondaires.

6.5. Implications pour le leadership en éducation

6.5.1. *Le leadership des institutions universitaires*

La résolution de la problématique du décrochage dans les programmes de français de base et des autres langues requiert le leadership des institutions universitaires. Au chapitre cinq, nous avons fait entendre les voix d'institutions fédérales qui invitent le secteur universitaire à mieux définir sa responsabilité dans le dossier de la bilinguisation des jeunes et en particulier de l'apprentissage du français. Que ce soit au niveau des cours de langues, des cours de contenu en français ou des exigences linguistiques, la contribution des institutions universitaires, jusqu'à présent, porte à interroger le degré d'engagement de celles-ci dans le projet de développement du bilinguisme. En 2006, le commissaire Fraser avait fait voir son inquiétude à l'endroit des langues officielles dans les milieux universitaires dans ses interrogations au sujet d'un manque de formation linguistique à l'intérieur des programmes universitaires d'administration publique et de la décision d'un nombre d'universités d'abolir les exigences en matière de langue seconde comme critère d'admission, une critique qui refait surface dans son rapport sur le bilinguisme dans les universités canadiennes (CLO, 2009a). Selon le commissaire, «les nouvelles réalités socioéconomiques de la mondialisation et les compétences qu'exige une économie fondée sur le savoir, dont des compétences linguistiques et l'ouverture à d'autres cultures,» (2009a, p. 3) sont des motifs suffisants pour inciter les institutions supérieures à offrir des contextes de formation linguistique diversifiés pour que les diplômés du secondaire puissent

poursuivre leur apprentissage des langues officielles. La pénurie de diplômés bilingues est un sujet qui préoccupe aussi le Comité permanent des langues officielles (2009) qui comprend mal la décision des universités d'éliminer les compétences linguistiques pour critères d'admission à un programme spécialisé ou pour obtenir un diplôme, lorsqu'il est su, à la connaissance de tous, que de nombreux postes en administration publique exigent une capacité linguistique dans les deux langues officielles. Reconnaissant que «les anglophones du monde sentent beaucoup moins le besoin d'apprendre une autre langue» (p. 8), le comité considère que ce fait en lui-même justifie la nécessité d'avoir des critères linguistiques pour être admis à des programmes universitaires. Enfin, puisque les universités ont le mandat de préparer les étudiants pour savoir faire et être dans une société pluraliste et une économie mondiale, elles ne peuvent continuer à ignorer la valeur ajoutée des compétences langagières.

Quant à la contribution universitaire à la recherche sur l'apprentissage des langues, le bilan est plus positif. Les octrois attribués à la recherche, entre autres, sur la dualité linguistique, la didactique des langues, les langues et la mondialisation, les langues et l'identité doivent se maintenir et être bonifiés pour rehausser le rôle de chef de file dans le domaine du FLS que détenait auparavant la communauté scientifique avec la recherche en immersion. Il y a, certes, une volonté d'agir, à en juger par le nombre de colloques et tables rondes autour de la question et d'écrits scientifiques produits. Il s'agit maintenant de convaincre les décideurs du MECB, à la lumière des résultats des recherches scientifiques de revoir les modalités de mise en œuvre du programme de français de base pour améliorer l'état du français de base.

En dépit des décisions universitaires par rapport aux exigences linguistiques et des modalités systémiques existantes qui ont un impact sur le succès du programme de français de base, des milliers d'élèves complètent le programme. Cette fidélité est attribuée à la valeur qu'ils accordent aux langues et surtout à la qualité de l'enseignement qui fluctue selon les compétences de l'enseignant. Les études sont concluantes: le facteur le plus influent pour maintenir l'intérêt et l'enthousiasme de l'élève est l'enseignant.

6.5.2. La responsabilité de l'enseignant

Les jeunes interrogés ont défini les caractéristiques essentielles d'un enseignant efficace et motivant. Ils s'attendent à ce que ce professionnel possède une compétence linguistique et culturelle dans la langue cible, une connaissance de la didactique des L2 et des habiletés pédagogiques pour rendre le cours interactif. Leur définition corrobore celle de Derivry-Plard (2008) qui décrit l'enseignant efficace comme une personne:

qui non seulement manie très correctement la langue qu'il enseigne, mais qui sait expliquer, présenter le fonctionnement de la langue-culture enseignée, proposer des activités pertinentes pour le développement langagier et communicatif, grâce à des études sanctionnées par un diplôme. (2008, p.190)

Trois aires de responsabilité émergent de cette définition scientifique et des représentations des jeunes: a) la responsabilité de l'enseignant de posséder la compétence linguistique et le savoir didactique exigés pour la tâche b) la responsabilité de l'école de combler adéquatement les postes de FLS et c) la responsabilité des programmes de formation de maîtres de certifier la compétence linguistique des futurs enseignants de FLS.

L'enseignant, de par sa proximité avec les jeunes, exerce une influence directe sur les représentations de ces derniers. Son rôle dans la diffusion d'une idéologie linguistique est sous-estimé, voire ignoré. Or, ses actions en salle de classe ont une influence, non seulement sur les idéologies autour des langues qui y sont véhiculées, mais aussi sur les attitudes à l'endroit des L2 (Lo Bianco, 2010). Le discours étudiant a fait observer comment une compétence linguistique inadéquate et les lacunes didactiques de l'enseignant influencent la construction des représentations du français: pour certains élèves, ces lacunes signifient une dévalorisation du français, et pour d'autres, la non-valeur de l'apprentissage des langues dans un programme d'étude.

Qui aura le courage d'aborder alors la question complexe de lacunes professionnelles pour enseigner une matière prescrite dans le cursus? Nous estimons que la responsabilité est partagée entre l'université qui forme l'enseignant, le conseil scolaire qui l'embauche et l'enseignant qui accepte d'enseigner une matière qu'il ne maîtrise pas. Par conséquent, les moyens pour remédier à la situation doivent provenir

des trois acteurs. Plusieurs enseignants n'ont pas hésité à se déclarer insatisfaits de leurs habiletés langagières et de leur méconnaissance des approches méthodologiques en FLS (Sabatier, 2011; Salvatori et MacFarlane, 2009; Lapkin, MacFarlane et Vandergrift, 2006). Cette honnêteté est une manifestation de leur souci de bien accomplir leurs tâches et de se perfectionner. Cette motivation doit être soutenue par l'établissement scolaire et par l'université qui ont la responsabilité de créer des contextes de perfectionnement qui permettent une conciliation travail-étude. Nous proposons:

1. Que l'enseignant de français en formation et en exercice adopte le Portfolio canadien des langues pour enseignants pour établir un plan de formation linguistique et culturel individualisé (ACPLS, 2009);
2. Que l'enseignant n'enseigne que dans les contextes scolaires pour lesquels il rencontre les critères linguistiques exigés;
3. Que les conseils scolaires embauchent un éducateur qui a les compétences linguistiques pour enseigner le français;
4. Que les facultés d'éducation s'assurent que les compétences linguistiques requises pour enseigner dans les divers programmes de français soient acquises avant l'obtention du diplôme d'enseignement;
5. Que les conseils scolaires en collaboration avec les facultés d'éducation établissent des programmes de perfectionnement pour les enseignants ayant des insuffisances linguistiques et en didactique de L2.

6.6. Faire du bilinguisme des jeunes un projet d'institutions

L'État fédéral dépend du renouvellement de ses effectifs bilingues pour assurer l'équité des services dans la langue officielle de choix du requérant et l'équité des interactions à l'intérieur des bureaux fédéraux (Leblanc, 2008). Il reconnaît aussi la nécessité d'«avoir accès à un bassin plus considérable de candidats bilingues afin de

veiller à ce que la fonction publique reflète la diversité linguistique et régionale du Canada» (CLO, 2009a, p. III). Cet objectif ne peut se réaliser qu'en collaboration avec le ministère de l'éducation, le système éducatif et les institutions universitaires et qu'en tenant compte des enjeux politiques. Ce sont les partenariats institutionnels qui offrent les meilleures chances pour former une main d'œuvre bilingue anglais-français avant que celle-ci arrive sur le marché du travail. Pour le gouvernement provincial, avoir des diplômés bilingues anglais-français est un bénéfice non seulement pour combler les postes de FLS avec des enseignants ayant les compétences linguistiques requises avant d'entrer en exercice, mais aussi pour combler les postes dans d'autres ministères qui desservent un public de plus en plus plurilingue, dont une collectivité immigrante croissante d'origine francophone.

Développer une compétence de communication à la fin de la scolarisation secondaire pour pouvoir interagir avec des locuteurs francophones était ce qu'envisageaient nos participants lorsque l'étude du français a débuté à l'élémentaire. Or, les jeunes se sont rendu compte, pendant le cheminement scolaire, que le programme de français de base ne leur permettrait pas d'atteindre cette compétence. La déception par rapport à l'objectif souhaité, la lenteur des progrès linguistiques et la perception de l'inutilité de la langue en C.-B. représentent, pour eux, des facteurs importants pour expliquer la démotivation de leurs amis et l'abandon des cours.

Il y a plusieurs années, suite à des consultations avec une équipe de chercheurs pour déterminer comment augmenter le nombre de bilingues, le ministère du PC avait conclu qu'il fallait:

améliorer les programmes de base de L2; ... augmenter le nombre d'enseignants qualifiés; offrir aux diplômés bilingues l'occasion de mettre à profit leurs compétences en L2; améliorer les programmes de bourses et de moniteurs; et promouvoir la recherche sur l'enseignement de la L2. (2004, préface.)

Cet extrait est intéressant pour sa pertinence au moment de l'écriture de la thèse. Certaines priorités ciblées à l'époque sont reproduites dans le discours des jeunes où elles se manifestent comme facteurs de démotivation: programme de français inefficace, insuffisance linguistique des enseignants, absence de contextes extérieurs

pour utiliser la langue. Ces priorités relèvent principalement du leadership institutionnel qui détient le pouvoir de mettre en place les correctifs pour améliorer le programme existant et les incitatifs pour aider les enseignants à combler les lacunes linguistiques. Si le ministère de l'Éducation choisit d'accorder à la langue française sa pleine valeur et à faire suivre d'une planification linguistique qui reflète les résultats des recherches sur les conditions les plus favorables à un enseignement de qualité, il est fort probable que la situation du français de base s'améliorera. Si les conseils scolaires sont plus rigoureux par rapport à la compétence linguistique et encouragent le perfectionnement des enseignants responsables du programme de L2, la qualité de l'enseignement s'améliorera. Si les universités exigent une L2 comme critère d'admission et offrent des contextes de formation linguistique diversifiés, les jeunes seront en mesure d'améliorer la compétence communicative acquise à l'intérieur du système scolaire. Enfin, si les institutions fédérales présentes dans la province assument pleinement la promotion de la dualité linguistique, la présence de la langue française se fera plus entendre et voir. Après tant d'années de discours formels et ordinaires réitérant les mêmes priorités, les institutions ne peuvent plus ignorer le rôle de leadership qu'elle doivent assumer individuellement et collectivement pour commencer à réduire le taux de déperdition et accroître l'appréciation du français.

Cette étude a fait voir que les élèves du secondaire s'intéressent aux langues et sont motivés à apprendre le français. Les institutions ont avantage à concilier cet intérêt avec l'attrance des jeunes pour les réseaux sociaux et les médias digitaux pour valoriser l'apprentissage des langues et l'apport de cet investissement dans une économie mondiale. Devant la responsabilité de préparer les jeunes à intégrer un monde pluraliste, les institutions doivent prendre exemple de multiples pays qui ont établi comme objectifs pour leur population étudiante le bilinguisme comme compétence minimale. Pour terminer dans l'esprit optimisme canadien, nous croyons que l'objectif de doubler le nombre de bilingues est réalisable, mais il y aura lieu de prolonger les délais.

6.7. Mot de la fin

6.7.1. *Les limites de la thèse*

Les résultats de notre recherche ont été obtenus dans le cadre d'une étude contextualisée et ne prétendent pas être représentatifs de tous les adolescents étudiant le français dans un espace majoritairement anglophone. Les représentations des jeunes ont été recueillies à un moment précis de leur apprentissage linguistique et il est possible que leurs opinions aient changé depuis, soit parce qu'ils ont quitté le milieu scolaire et suivent des parcours de vie diversifiés; soit qu'ils poursuivent leur propre projet d'acquisition de langue ou qu'ils vivent des expériences qui modifient leur compréhension du bilinguisme et de l'apprentissage de langues secondes. Une deuxième limite concerne la taille et la composition de l'échantillon de jeunes. Notre échantillon est petit et composé d'un plus grand nombre de filles ce qui reflète, sans que nous n'en soyons consciente en début de thèse, la réalité des classes de langue seconde. L'échantillon est assez homogène du fait que a) les participants sont tous des élèves de français de base, b) tous (à l'exception d'un élève) comptaient terminer le programme et c) la majorité des interviewés emploie l'anglais comme langue dominante à la maison et à l'école. Enfin, étant donné que le contexte de l'éducation de chacune des provinces diffère, les recommandations concernant la planification linguistique doivent être considérées dans le cadre de notre province.

Nous aimerions conclure en rappelant que cette thèse a voulu convier le lecteur à une réflexion sur le bilinguisme officiel et la place du français en C.-B. en examinant le phénomène de la déperdition du programme de français de base. Réorienter le regard posé sur l'apprentissage des langues et du français comme une matière scolaire pour que l'apprentissage soit perçu comme une compétence à développer pour transformer l'apprenant en locuteur/acteur autonome et comme un capital à acquérir pour lui permettre de participer pleinement à la société du savoir à l'échelle nationale et planétaire est apparu comme un motif dans le discours des jeunes et du gouvernement fédéral et constitue l'inspiration de plusieurs recommandations. Nous avons partagé les résultats de plusieurs recherches qui concluent de l'insuffisance du programme de français de base pour mener à un bilinguisme fonctionnel et avons discuté des

conditions d'apprentissage et des modalités contextuelles qui ont émergé comme facteurs défavorables au succès du programme. Les propos de nos participants ont confirmé les résultats des écrits scientifiques et ont élargi la discussion pour inclure le phénomène de la mondialisation et remettre en question le monolinguisme anglophone. Nous concluons que le bilinguisme anglais-français est un bilinguisme souhaité par les jeunes pour des motifs personnels, mais qui pourrait s'enrober d'une signification politique et symbolique avec l'élargissement de leurs expériences avec les communautés francophones du pays. En conclusion, nous espérons que cette étude qui a examiné la place du français et la valeur du bilinguisme dans la vie d'élèves anglophones au secondaire contribuera au corpus de recherches sur le sujet et que les conclusions offriront un autre éclairage pour comprendre comment fidéliser un plus grand nombre de jeunes au programme de français de base et par ricochet, augmenter le nombre de jeunes bilingues dans un Canada résolument ancré dans un respect du plurilinguisme à l'intérieur d'un bilinguisme officiel.

6.7.2. *L'implication de l'étude pour de recherches futures*

Pendant notre travail d'analyse et d'interprétation ont émergé des questions qui devraient aussi alimenter la réflexion des chercheurs intéressés à la question de la rétention des élèves dans les programmes de langues. Il serait utile d'étudier les discours des acteurs qui circulent dans l'école pour constater comment ils se représentent le plurilinguisme et le bilinguisme officiel et pour déterminer l'influence de l'école comme vecteur de promotion des langues officielles et des autres langues. Des études sur la manière dont les directions d'établissement gèrent le dossier des L2 et se positionnent à l'endroit de l'apprentissage du français et des L2 dans le curriculum permettraient d'appréhender leur leadership et leur capacité de changement. Enfin, les propos de nos participants au sujet de leurs premières expériences avec la langue française à l'élémentaire nous porte à vouloir mieux comprendre comment les titulaires de classe non-spécialistes se représentent l'apprentissage du français et leur rôle en tant que modèle linguistique.

En conclusion, nous espérons que notre étude a réussi à convaincre le leadership politique et éducatif de l'intérêt des jeunes pour l'apprentissage du français et

de la nécessité de transformer les modalités contextuelles et les conditions d'enseignement pour permettre à tous les jeunes qui le souhaitent d'atteindre le niveau de bilinguisme recherché. Puisque «science is a social and collaborative enterprise» (Gee, 2011b, p. xii), nous souhaitons que cette étude contribue à apporter des changements à la manière dont le programme de français de base est géré et enseigné pour en faire un programme qui répondra aux objectifs du programme et à ceux des élèves. Finalement, nous invitons les acteurs impliqués dans l'enseignement du FLS à réfléchir aux recommandations énoncées dans le chapitre dans l'espoir que certaines aient une incidence sur la manière dont l'apprentissage du français se fait dans leur contexte scolaire.

Bibliographie³¹

- Adam, J.M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin.
- Anadón, M. et Gohier, C. (2001). La pensée sociale et le sujet: une réconciliation méthodologique. Dans M. Lebrun (dir.), *Les représentations sociales: des méthodes de recherche aux problèmes de société* (pp. 19-41). Québec: Les Éditions Logiques.
- AngusReid Strategies. (2007). Vancouver: Auteur. <http://www.visioncritical.com/wp-content/uploads/pdfs/2007.09.25%20Bilingualism%20Press%20Release.pdf>
- Association canadienne des professeurs de langue seconde. 1990. L'étude nationale sur les programmes de français de base. Ottawa: Auteur.
- Atlantic Provinces Education Foundation. (2004). *Core French survey: A regional report*. Halifax: Author.
- Bailey, G., & Gayle, N. (2003). *Ideology: Structuring identities in contemporary life*. Peterborough, ON: Broadview Press.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Beacco, J.-C. (2005) *Langues et répertoires de langues: le plurilinguisme comme «manière d'être» en Europe. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Bertrand, F. (2008). Francophone immigration to British Columbia. In Canadian Issues / Thèmes canadiens. *The Metropolis Project, Bridging Research, Policy and Practice* (p. 100-101). Montréal: Association d'études canadiennes. http://canada.metropolis.net/publications/CITC_spring2008_franco_f.pdf
- Beynon, J., Larocque, L., Ilieva, R., & Dagenais, D. (2005). A sociocultural and critical analysis of educational policies and programs for minority youth in British Columbia. *Research on Immigration and Integration in the Metropolis*. Working Paper Series, N° 05-16

³¹ La bibliographie comporte deux parties: les ouvrages généraux et les publications des gouvernements fédéral et provincial (CLO, MECB, PC, etc.)

- Bhatia, T. K. (2006). Bilingualism and second language learning. In *Encyclopedia of language and linguistics* (2nd ed., pp. 16-23). Oxford: Elsevier.
- Billiez, J. (Dir.). (2003). *Contacts de langues modèles, typologies, interventions*. France: L'Harmattan.
- Billiez, J. & Millet, A. (2005). Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques. Dans D. Moore (dir.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage: Références, modèles, données et méthodes* (pp. 31-49). Paris: Didier
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'entretien*. France: Armand Colin.
- Blanchet, P., Moore, D., & Asselah Rahal, S. (dir.). (2009). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisées*. Paris: Éditions des archives contemporaines en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Henry Holt and Company.
- Boissonneault, J. (2008). Divergences et convergences dans les représentations du bilinguisme. *Francophonies d'Amérique*, 25, 19-48.
- Bonardi, C. & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris: Dunod.
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34(1), 17-34.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques* Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique* [Ce que parler veut dire]. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bournot-Trites, M. (2008). Vision pour le soutien des acquis linguistiques des enseignants de FLS. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 11(1), 21-39.
- Boutet, J., et Maingueneau, D. (2005). Sociolinguistique et analyse de discours: façons de dire, façons de faire. *Langage et Société*, 114, 15-47.
- Bouvier, A. (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Brandreth-Gibbs, R. (2011, February 4). What importance do we give the French language in B.C.? [Letter to the editor]. *The Vancouver Sun*, p. A10.

- Breton, R. (1999). Intergroup competition in the symbolic construction of Canadian society. In P. Li S. (Ed.), *Race and ethnic relations in Canada* (pp. 291-310). Canada: Oxford University Press.
- Brohy, C., & Py, B. (2008). Espaces plurilingues. Les discours dans la ville. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramersch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 287-293). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Brown, C. (1995). The case for foreign languages: The Glastonbury language program. *Perspective*, 7(2), 1-21.
- Buzzetti, H. (2010, 24 avril). Les hautes sphères canadiennes doivent-elles être bilingues? *Le Devoir*, np. <http://www.ledevoir.com/politique/canada/287669/les-hautes-spheres-canadiennes-doivent-elles-etre-bilingues>
- Buzzetti, H. (2010, 2 mai). La Francophonie hors Québec lance une campagne de persuasion. *Le Devoir*, p. C2. <http://www.ledevoir.com/politique/canada/288118/bilinguisme-a-la-cour-supreme-la-francophonie-hors-quebec-lance-une-campagne-de-persuasion>
- Byram, M., Zarate, G. et Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Byrnes, H. (2007). Perspectives. *The Modern Language Journal*, 91(4), 641-645.
- Calvet, L.-J. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Payot.
- Calvet, L.-J. (1996). *Les politiques linguistiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la salle de classe*. Paris: Didier.
- Canadian Parents For French. (2008). *L'état de l'enseignement du FLS au Canada de l'an 2008*. Ottawa: Auteur.
- Canadian Parents For French. (2009). Reflexions From the Executive Director. *CPF National News*, 108(spring/summer) Ottawa: Auteur.
- Canadian Parents For French. (2010). *The state of French-second-language education in Canada 2010*. Ottawa: Auteur.
- Canadian Parents For French-BC & Yukon. (2011). *En Français et en mandarin, s'il-vous-plaît, M. McMartin!* Vancouver: Auteur. <http://www.cpf.bc.ca/site3/index.php/media/cpf-letters/1330-en-francais-et-en-mandarin-sil-vous-plait-m-mcmartin>

- Candelier, M., & Hermann-Brennecke, G. (1993). *Entre le choix et l'abandon: Les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. France: Didier.
- Cardinal, L. (2008). Les minorités francophones hors Québec et la vie politique au Canada: comment combler le déficit démocratique? Dans J.Y. Thériault et L. Cardinal (dir.). *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada. Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*. (pp. 385-430) Montréal: Fides.
http://www.criec.uqam.ca/Page/Document/textes_en_lignes/Cardinal_2009_minorites_francophones.pdf
- Carr, W. (2007a). *Canada's bilingualism ideal: A case study of Intensive French in British Columbia*. Unpublished doctoral thesis, Simon Fraser University, Vancouver, Canada.
- Carr, W. (2007b). *Teaching Core French in British Columbia: Teachers' perspectives*. Vancouver, BC: British Columbia Association of Teachers' of Modern Languages.
- Cavalli, M., Coletta, D., Gajo, L., Matthey, M. et Serra, C. (2003). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. Aoste, Italie: IRRE-VDA.
- Cellard, A. (1997). L'analyse documentaire. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière et R. Mayer, (dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 251-271). Boucherville, QC: Gaétan Morin
- Cerquiglini, B. (2008). L'héritage du passé: Au XXe siècle, un nouveau marché des langues. Dans J. Maurais, P. Dumont, J.-M. Klinkenberg, B. Maurer et P. Chardenet, (dir.) *L'avenir du français* (pp. 15-19). Paris: Éditions des archives contemporaines en partenariat avec l'Agence universitaire de la francophonie.
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century: Applications for advancing social justice studies. In N. K. Denzin, et Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 507-535). USA: Sage Publications.
- Chevrier, J. (2006). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (4^e ed., pp. 51-84). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Christofides, L. N., & Swidinsky, R. (2010). The economic returns to the knowledge and use of a second official language: English in Quebec and French in the rest-of-Canada. *Canadian Public Policy*, 36(2), 137-158.
- Churchill, S. (2003). *L'enseignement des langues et l'identité civique canadienne face à la pluralité des identités des Canadiens*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- CILT-Centre national des langues. (2006) *Incidences du manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie européenne (ELAN)*. London: CILT.

- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Collentine, J., & Freed, B. F. (2004). Learning context and its effects on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 153-171.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2011). *Quel est le futur de l'apprentissage au Canada?* Ottawa: Auteur. <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/CEOCorner/2010-10-11QuelestlefuturdelapprentissageauCanada.pdf>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'Éducation, Division des politiques linguistiques. Strasbourg: Didier.
- Consortium de bibliothèques du Manitoba (n.d.). Projet Manitoba.ca. <http://manitobia.ca/content/fr>
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Crahay, M. (2006). Qualitatif-quantitatif: Des enjeux méthodologiques convergents? Dans L. Paquay, M. Crahay et J. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation* (pp. 33-52). Belgique: de Boeck.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512.
- Dagenais, D. (2003). Accessing imagined communities through multilingualism and immersion education. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 269-283.
- Dagenais, D., Beynon, J., Toohey, K., & Norton, B. (2008). Langue et identité, les discours des apprenants, des parents et des enseignants. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 301-311). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Dagenais, D., et Moore, D. (2008). Représentations des littéracies plurilingues et de l'immersion en français chez des parents chinois. *La revue canadienne des langues vivantes* 65(1), 11-31
- Deauvieu, J., & Terrail, J.-P. (dir.). (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. France: La Dispute.
- De Ketele, J. & Maroy, C. (2006). Quelques critères de qualité pour les recherches en éducation? Dans L. Paquay, M. Crahay et J. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 219-249). Bruxelles: de boeck.
- Denis, W. (1999). Language policy in Canada. In P. S. Li (Ed.), *Race and ethnic relations in Canada* (2nd ed., pp. 178-216). Canada: Oxford University Press.

- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds). (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. (3rd ed.). London: Sage
- Derivry-Plard (2008). Enseignants «natifs» et «non natifs»: deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 190). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Devilla, L. (2006). Analyse de la linguistique textuelle - Introduction à l'analyse textuelle des discours de Jean-Michel Adam. [Version électronique]. *Apprentissage des langues et systèmes d'informations et de communication*, 9 (14), 259-275. <http://alsic.revues.org/300>
- Dhahan, B. S. (2012, January 19). Investing in bilingualism makes for a better Canada. [Letter to the editor]. *The Vancouver Sun*, p. A13.
- Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. Dans D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 240-258). France: Presses Universitaires de France.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *Modern Language Journal*, 81, 482-493.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the language learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: a Hungarian perspective*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Dortier, J.-F. (2012). Les idées pures n'existent pas. *Sciences Humaines*, 15, février-mars. http://www.scienceshumaines.com/les-idees-pures-n-existent-pas_fr_14184.html
- Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions*. [How Institutions Think]. Paris: La Découverte.
- Dubois, L., LeBlanc, M. et Beaudin, M. (2006). La langue comme ressource productive et les rapports de pouvoir entre communautés linguistiques. *Langage et société*, 118, 18-41.
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2004). *L'entretien collectif*. France: Nathan.

- Duff, P.A. (2007). Multilingualism in Canadian schools: Myths and realities. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 149-165.
- Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale, tome IV*, mai, 1-22.
http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html
- Eisner, E. (2005). *Reimagining schools: the selected works of Elliot Eisner*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Fairclough, N. (2005). Critical discourse analysis. *Marges Linguistiques*, mai, 76-89.
- Fédération des communautés francophones et acadiennes. (2009). *La mise en oeuvre de la loi sur les langues officielles: Une nouvelle approche - une nouvelle vision*. Ottawa: Auteur.
- Fédération des communautés francophones et acadiennes. (2010). *Notes pour une allocution de la présidente de la FCFA, Marie-France Kenny, dans le cadre de la table ronde "les langues officielles, c'est l'affaire de tous"*. Ottawa: Auteur.
- Fielding, M. (2009). Interrogating student voice: Preoccupations, purposes and possibilities. In H. Daniels, H. Lauder & J. Porter (Eds.), *Educational theories, cultures and learning: A critical perspective* (pp. 101-116). Great Britain: Routledge.
- Fishman, J. A. (1968). *Readings in the sociology of language* (3rd ed.). The Netherlands: Mouton & Co.
- Firth, A., & Wagner, J. (2007). Second/Foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91(issue supplement), 800-819.
- Forget, D. (1990). Le discours politique: Du plan linguistique au plan idéologique. *Protée*, 18(2), 141-147.
- Fraser, G. (2006). *Sorry, I don't speak French: Confronting the Canadian crisis that won't go away*. Toronto: McClelland & Stewart.
- Friedberg, E. (1997). *Le pouvoir et la règle*. Paris: Éditions du Seuil.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction* (8th ed.). USA: Pearson.
- Gaffié, B., & Marchand, P. (2001). Dynamique représentationnelle et idéologie. Dans P. Moliner (dir.), *La dynamique des représentations sociales*. (pp. 195-244). France: Presses universitaires de Grenoble.
- Gauthier, B. (2006). Introduction. Dans B. Gauthier, (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, (4^e ed., pp. 1-18). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Gardner, D. (2010, April 21). It's an English-speaking world out there. *The Vancouver Sun*, p. A11.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1988). Attitudes and motivation. *Annual review of applied linguistics*. 9, 135-148.
- Gardner, R.C. (2010). *Motivation and second language acquisition: the socio-educational model*. New York: Peter Lang Publishing.
- Gardner, R. C., & Clement, R. (1990). Social psychological perspective on second language acquisition. In H. Giles & W.P. Robinson (Eds.) *Handbook of language and social psychology* (pp. 495-517). England: John Wiley and Sons.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Massachusetts: Newbury House.
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2011a). *How to do discourse analysis: A tool kit*. New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2011b). *A introduction to discourse analysis: Theory and method* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Gérin-Lajoie, D. (2006). La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste. *Éducation et francophonie*, XXXIV(1), 1-7.
- Germain, C. & Netten, J. (2006). La diversité des régimes pédagogiques du Français langue seconde au Canada. *Dialogues et cultures*, 50, 447-453.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 383-406). France: Presses Universitaires de France.
- Goldberg, E., & Noels, A. N. (2006). Motivation, ethnic identity, and post-secondary education language choices of graduates of intensive French language programs. *The Canadian Modern Language Review*, 62(3), 423-447.
- Gouvernement du Nunavut. (2012). À propos des projets de loi et lois. Consulté le 15 avril 2012, <http://www.assembly.nu.ca/fr/projets-de-loi-et-lois---à-propos-des>
- Graham, P. (2010, January 06). To teach or enseigner, that is the question. *The Vancouver Sun*, p. A14.

- Graham, S. J. (2004). Giving up on modern foreign languages? Students' perceptions of learning French. *The Modern Language Journal*, 88(2), 171-191.
- Grimmett, P., Dagenais, D., D'Amico, L., Jacquet, M. & Illeva, R. (2008). The contrasting discourses in the professional lives of educators in Vancouver, Canada. *Journal of Educational Change*, 9, 101-121.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. USA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1995). Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 19, 13-39.
- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition, *Tranel*, 19, 14-41.
- Grosjean, F. (2002). *An interview of François Grosjean on bilingualism*. Retrieved April 19, 2009, from http://www.francoisgrosjean.ch/interview_fr.html
- Grosse, C., U. (2004). The competitive advantage of foreign languages and cultural knowledge. *The Modern Language Journal*, 88(3), 351-373.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Editions de Minuit.
- Hamel, J. (2006). Réflexions sur l'objectivation du sujet et de l'objet. Dans P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative* (pp. 85-98). Paris: Armand Colin.
- Hébert, Y. (1997). Citizenship education: Towards a pedagogy of social participation and identity formation. *Canadian Ethnic Studies*, 29(2), 82-96.
- Heining-Boynton, A. L., & Haitema, T. (2007). A ten-year chronicle of student attitudes toward foreign language in the elementary school. *The Modern Language Journal*, 91(2), 149-168.
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris: Didier
- Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473-492.
- Heller, M. (2008, mars). *Langue, pouvoir et identité*. Conférence présentée à la Faculté d'éducation, Université Simon Fraser, Vancouver, C.-B.
- Heller, M. et Boutet, J. (2006). Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier? Langue(s) et identité dans la nouvelle économie. *Langue et Société*, 118, 5-16.
- Jedwab, J. (2004). *Valorisation et validation du bilinguisme au Canada*. Conférence présentée au Symposium sur les langues officielles en mars, 2004. Ottawa: Commissariat aux langues officielles.

- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: Un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 47-76). Paris: Presses Universitaires de France.
- Johnstone, B. (2008). *Discourse analysis*. USA: Blackwell Publishing.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: Étapes et approches*. Sherbrooke: CRP.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Editions Nathan.
- Kern, R., et Liddicoat, A. J. (2008). Introduction: De l'apprenant au locuteur-acteur. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramersch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 27-33). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Kissau, S. (2005). The depreciated status of FSL instruction in Canada. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 44, 1-21.
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. England: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2000). Second language acquisition, applied linguistics, and the teaching of foreign languages. *The Modern Language Journal*, 84(iii), 311-326.
- Kramersch, C. (2008). Contrepoint. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramersch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 319-323) Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. & Sunderman, G. (2001). The struggle for a place in the sun: Rationalizing foreign language study in the twentieth century. *The Modern Language Journal*, 85(i), 5-25.
- Lapkin, S. (2004). *Se montrer à la hauteur: Une perspective de recherche sur les moyens permettant de doubler la proportion des diplômés du secondaire ayant une connaissance fonctionnelle de leur seconde langue officielle*. Conférence présentée au Symposium sur les langues officielles en mars, 2004. Ottawa: Commissariat aux langues officielles.
- Lapkin, S. (2008). *Imagining Core French in the 21st century*. Disponible en ligne. www.caslt.org/pdf/corefrenchpapersubmitted09.pdf
- Lapkin, S., Harley, B., & Hart, D. (1995a). *Revitalizing core French: The Carleton case study*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

- Lapkin, S., Harley, B., & Hart, D. (1995b). *Revitalizing core French: Follow up to the Carleton case study: A report to the Carleton Board of Education* Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Lapkin, S., Mady, C. & Arnott, S. (2009). Research perspectives on Core French: A literature review. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 6-30.
- Lapkin, S., MacFarlane, A. et Vandergrift, L. (2006). *L'enseignement du français langue seconde au Canada: points de vue du personnel enseignant*. Ottawa: ACPLS/FCE/ACPI.
- Laponce, J. (2001). Retour à Babel (Conférence Karl Deutsch 2000). *Revue Française de science politique*, 51(3), 483-493.
- Laponce, J. (2006). *Loi de Babel et autres régularités des rapports entre langue et politique*. Canada: Presses de l'Université de Laval.
- Larochelle, M. (2004). Du côté de chez Ernst. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme: Choix contemporains: Hommage à Ernst von Glasersfeld* (pp. 155-163). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larsen-Freeman, D. (2007). Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91 (Focus Issue), 773-787.
- Le Moigne, J. (2007). *Les épistémologies constructivistes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Leblanc, M. (2008). *Pratiques langagières et bilinguisme dans la fonction publique fédérale: le cas d'un milieu de travail bilingue en Acadie du Nouveau-Brunswick*. Thèse de Doctorat inédite, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada.
- Lebrun, M. (dir.). (2001). *Les représentations sociales: Des méthodes de recherche aux problèmes de société*. Québec: Logiques.
- Lebuis, P. (2001). Argumentation, pensée sociale et pensée critique. Dans M. Lebrun (dir.), *Les représentations sociales: Des méthodes de recherche aux problèmes de société* (pp. 205-505). Québec: Logiques.
- Legendre, M.-F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et Francophonie*, XXXVI (2), 63-79.
- Léger Marketing. (2003, avril). Les Canadiens et le bilinguisme au Canada. Sondage pour le compte de la Presse Canadienne.
<http://www.legermarketing.com/documents/>
- Lévesque, S. (2009). Rethinking citizenship education in Canada. In R. Blake & A. Nurse (Eds.) *Beyond national dreams: Essays on Canadian citizenship and nationalism* (pp. 131-154). Ontario: Fitzhenry & Whiteside.

- Lo Bianco, J. (2010). Language Policy and Planning. In N. H. Hornberger, & S.L. McKay (Eds), *Sociolinguistics and Language Education* (pp. 143-174). UK: Multilingual Matters.
- Lo Bianco, J., & Slaughter, Y. (2009). Second Languages and Australian Schooling. *Australian Education Review*, 54. Australian Council for Educational Research. Victoria (Australia): ACER Press.
- Lo Bianco, J. et Véronique, D. (2008). Introduction: Institution et pouvoir. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 333-339) Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Loubier, C. (n/d). *L'aménagement linguistique du Canada*. Québec: Office de la langue française.
- Lüdi, G., et Py, B. (2003). *Être bilingue* (3^e éd.). Berne: Peter Lang.
- MacFarlane, A. (2005). *An examination of intensive French: A pedagogical strategy for the improvement of French as a second language outcomes in Canada* Ottawa: Canadian Association of Second Language Teachers.
- MacFarlane, A. & Hart, D. (2002). *Shortages of French as a second language teachers: Views of school districts, faculties of education and ministries of education*. Ottawa: Canadian Parents for French.
- Mady, C. (2007). Les élèves allophones dans les programmes de français seconde langue officielle: revue de la littérature. *La revue canadienne des langues vivantes*, 63(5), 761-799.
- Mady, C. (2008). *L'efficacité relative de divers modèles d'enseignement du français de base. Évaluation de la recherche*. Ottawa: Association canadienne des professeurs de langue seconde.
- Mady, C. (2010a). Motivation to study Core French: Comparing recent immigrants and Canadian-born secondary school students. *Canadian Journal of Education*, 33(3), 564-587.
- Mady, C. (2010b). *Voices of allophone adults and allophone university students: Perspectives and experiences with French as a second official language in Canada*. Ottawa: Canadian Parents for French.
- Mady, C., & Turnbull, M. (2010). Learning French as a second official language: Reserved for anglophones? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 99, 1-23.
- Mainueneau, D. (2005). L'analyse du discours et ses frontières. *Marges Linguistiques*, 9, 64-75.

- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *The Modern Language Journal*, 79(iii), 372-386.
- Martineau, S., Simard, D. et Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives: Considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches Qualitatives*, 22, 3-32.
- Martinez, P., et Portefin, C. (2008). Discours fondateurs et idéologies. La planification des langues dans la société et à l'école. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramersch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 283-286). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Martinic, S. (2006). L'analyse structurale de contenu: Quelle construction de catégories? Discussion de la contribution d' E. Bourgeois et A. Piret. *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. (pp. 193-197). Bruxelles: de boeck.
- Masgoret, A.-M. & Gardner, R.C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163.
- Matthey, M. (dir.). (1997). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP.
- Matthey, M. (2000). Les représentations de l'apprentissage des langues et du bilinguisme dans l'institution éducative. *Études de linguistique appliquée*, 120, pp. 487-496.
- Matthey, M. (2003). Guide d'entretien. Dans Cavalli, M., D. Coletta, L. Gajo, M. Matthey et C. Serra, *Langue, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste* (pp. 594-596). Aoste, Italie: IRREVDA.
- McGroarty, M. (2002). Evolving influences on educational language policies. In J. W. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: Critical issues* (pp. 17-36). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McMartin, P. (2011, February 1). Parlez en mandarin, s'il vous plaît. *The Vancouver Sun*, p. A6.
- McPake, J., Lyall, L., Johnstone, R., & Low, L. (1999). *Foreign languages in the upper secondary school: A study of the causes of decline*. (Research Rep. No. 91). University of Glasgow: The Scottish Council for Research in Education. <https://dspace.gla.ac.uk/bitstream/1905/232/1/091.pdf>
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing*. USA: Harvard University Press.
- Moliner, P. (dir.). (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

- Moliner, P., Rateau, P. et Cohen-Scali, V. (2002). *Pratiques des études de terrain*. France: Presses Universitaires de Rennes.
- Moore, D. (dir.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage: Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.
- Moore, D., et Py, B. (2008). Introduction: Discours sur les langues et représentations sociales. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 271-279). Paris: Editions des archives contemporaines.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. France: Du Seuil et UNESCO.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: Éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 79-103). Paris: Presses Universitaires de France.
- Netten, J., & Germain, C. (2004a). Introduction: Intensive French. *The Canadian Modern Language Review*, 60(3), 263-273.
- Netten, J., & Germain, C. (2004b). Thoretical and research foundations of intensive French. *The Canadian Modern Language Review*, 60(3), 275-294.
- Netten, J., & Germain, C. (2005). Lessons learned from intensive French. *Canadian Journal of Applied Linguistics*. 8(2), 183-210.
- Netten, J., & Germain, C. (2009). The future of Intensive French in Canada. *The Canadian Modern language Review*, 65(5), 757-786.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clements, R. & Vallerand, R.J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9-31.
- Nurse, A. & Blake, R.B. (Ed.). (2009). *Beyond national dreams*. Canada: Fitzhenry & Whiteside.
- Oxford, R. L., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Paillé, P. (2006). Qui suis-je pour interpréter? Dans P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative* (pp. 99-123). Paris: Armand Colin.
- Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J. (dir.) (2006). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Belgique: de boeck.

- Parkin, A. et Turcotte, A. (2004). *Le bilinguisme: Appartient-il au passé ou à l'avenir?*. Ottawa: Centre de recherche et d'information sur le Canada (CRIC).
- Pêcheux, M. (1990). *L'inquiétude du discours / textes de Michel Pêcheux choisis et présentés par Denise Maldidier*. France: Éditions des Cendres.
- Phillipson, R. (2003). *English-only Europe? Challenging language policy*. London: Routledge.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: Essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière et R. Mayer (dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Montréal: Gaétan Morin.
- Pittaway, D. S. (2004). Investment and second language acquisition. *Critical Inquiry in Language Studies*, 1(4), 203-218.
- Porquier, R., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: Contextes et discours*. France: Didier.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. Dans P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative* (pp. 169-200). Paris: Armand Colin.
- Py, B. (2003). Introduction. Dans Cavalli, M., Coletta, D., Gajo, L., Matthey, M. et Serra, C. (dir.), *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste* (pp. 15-33). Aoste, Italie: IRREVDA.
- Reagan, T. G. (1999). Constructivist epistemology and Second/Foreign language pedagogy. *Foreign Language Annals*, 32(4), 413-425.
- Reagan, T. G. (2005). Does language really exist? An introduction to critical language study. In T. A. Osborn (Ed.), *Critical questions, critical perspectives: Language and the second language educator* (pp. 1-16). USA: Information Age Publishing.
- Reagan, T. G. (2009). *Language matters: Reflections on educational linguistics*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Reboul, O. (1980). *Langage et idéologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Reeder, K., Hasebe-Ludt, E., & Thomas, L. (1997). Taking the next steps: Toward a coherent language education policy for British Columbia. *The Canadian Modern Language Review*, 53(2), 373-402.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. France: Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1997). *L'idéologie et l'utopie*. France: Éditions du Seuil.

- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford, England: Blackwell.
- Rosen, E. et Schaller, P. (2009) Pour une nécessaire contextualisation du CECR en milieu homoglotte. Dans P. Blanchet, D. Moore et S. Asselah Rahal (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisées* (pp. 167-178). Paris: Éditions des archives contemporaines en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie.
- Rothon, R. (2010, Fall). Executive Director's report/Rapport du directeur général. *CPF-British Columbia & Yukon*, 4(4), 3-4.
- Sabatier, C. (2011). La formation des professeurs de français de base en Colombie-Britannique: Représentations, identités et empowerment. Dans C. Helot et A.-M. de Mejia (Eds), *Empowering Teachers Across Cultures* (pp. 179-207). Frankfurt: Peter Lang. Éditions scientifiques européennes.
- Sabourin, P. (2006). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (4^e ed., pp. 357-385). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Saindon, J., Landry, R. et Boutouchent, F. (2011). Anglophones majoritaires et français langue seconde au Canada: effets complémentaires de la scolarisation et l'environnement social. *La revue canadienne de linguistique appliquée*, 14, 1, pp. 64-85.
- Sales, A. (2008). Mondialisation et entrelacement des espaces linguistiques. *Francophonies d'Amérique*, (26), 79-94.
- Salvatori, M. et MacFarlane, A. (2009). *Profil et cheminement. Appuis pour le développement des compétences pédagogiques, linguistiques et culturelles des enseignants du FSL*. Ottawa: Association canadienne des professeurs de langues secondes.
- Savignon, S. J., & Sysoyev, P. V. (2002). Sociocultural strategies for a dialogue of cultures. *The Modern Language Journal*, 86(iv), 508-524.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second language acquisition*. UK: Cambridge University Press.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives: Pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD*IST. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation: Étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke: CRP.

- Serra, C. (2003). Qu'est-ce que le cerveau bilingue? Analyse des représentations métaphoriques du cerveau. Dans Cavalli, M., D. Coletta, L. Gajo, M. Matthey et C. Serra, *Langue, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste* (pp. 335-356). Aoste, Italie: IRREVDA.
- Shea, J. (2009). Reflections from the executive director. *CPF National News*, No. 108, p.5.
- Shedivy, S. L. (2004). Factors that lead some students to continue the study of foreign language past the usual 2 years in high school. *System*, 32,103-119.
- Silverstein, M. (1998). The uses and utility of ideology: A commentary. In B. B. Schieffelin, K. A. Woolard & P. V. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies: Practice and theory* (pp. 123-145). England: Oxford University Press.
- Site de l'aménagement linguistique au Canada, (2011). Consulté le 10 septembre, 2010, From <http://www.salic-slmc.ca/>
- Société Radio-Canada. (2006, décembre). *Les Canadiens et le bilinguisme. Rapport Final*. Sondage conduit par CROP.
http://www.radiocanada.ca/actualite/enprofondeur/desaute/bilinguisme/src-crop_bilinguisme.pdf
- Soler, L. (2009). *Introduction à l'épistémologie*. Paris: Ellipses.
- Spoky, B. (1999). Second-language learning. In J. Fishman A. (Ed.), *Handbook of language and ethnic identity* (pp. 181-192). USA: Oxford University Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. California: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: The Guildford Press.
- Steffenhagen, J. (2008, February 6). A global view of learning. *The Vancouver Sun*, p. B3.
- Steffenhagen, J. (2011, January 31). French instruction to lose privileged place in schools, teachers say. *The Vancouver Sun*, p. A11.
- Stewart-Strobelt, J., & Chen, H. (2003). Motivations and attitudes affecting high school students' choice of foreign language. *Adolescence*, 38(149), 161-170.
- Swain, M., et Peters, P. (2007). "New" mainstream SLA theory: Expanded and enriched. *The Modern Language Journal*, 91(Focus Issue), 820-836.
- Tafari, É., & Souchet, L. (2001). Changement d'attitude et dynamique représentationnelle. Dans P. Moliner (dir.), *La dynamique des représentations sociales*. (pp. 59-88). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

- Tardif, C. (2008). «Penser pour agir: La recherche et les partenariats au service de la dualité linguistique». *Francophonies d'Amérique*, (25), 157-169.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme: Différences et démocratie*. France: Flammarion.
- The editorial page. (2010, April 28). Competence could be lost in translation. *The Vancouver Sun*, p. A10.
- The Vancouver Sun editorial page. (2010, January 6), To teach or enseigner, that is the question. *The Vancouver Sun*, p. A14.
- The Vancouver Sun editorial page. (2011, February 26). The benefits of bilingual education. *The Vancouver Sun*, p. C3.
- The Globe and Mail editorial page. (2011, February 4). Septilingualism in B.C. schools. *The Globe and Mail*. <http://www.cpf.bc.ca/site3/index.php/media/headline-news/76-news-articles/1339-septilingualism-in-bc-schools>.
- Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79, 505-520.
- Tse, L. (2000). Student perceptions of Foreign language study: A qualitative analysis of Foreign language autobiographies. *The Modern Language Journal*, 84(i), 69-84.
- UNESCO. (2000). Mise en oeuvre d'une politique linguistique mondiale fondée sur le plurilinguisme. *Résolutions 1*, 1-136. , Paris: Auteur.
- UNESCO. (2003). *L'éducation dans un monde multilingue*. Document cadre de l'UNESCO. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Van Der Maren, J.-M. (2006). Les recherches qualitatives: Des critères variés de qualité en fonction des types des recherche. Dans L. Paquay, M. Crahay et J. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 65-80). Bruxelles: de boeck.
- Vandergrift, L. (2006). *Nouvelles perspectives canadiennes. Proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada*. Ottawa: Gouvernement canadien
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec: Editions du Renouveau Pédagogique.
- Wade, M. (1968). *The French Canadians 1760-1967*. Toronto: Macmillan of Canada.
- Weinreich, U. (1964). *Languages in contact*. The Hague: Mouton & Co.

- Williams, J. (2009). The learner, the learning process and pedagogy in social context. In H. Daniels, H. Lauder & J. Porter (Eds.), *Educational theories, cultures and learning: A critical perspective* (pp. 81-91). Great Britain: Routledge.
- Williams, M., & Burden, R. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal*, 83(2), 193-201.
- Williamson, J. (2011, February 4). What importance do we give the French language in B.C.? [Letter to the editor]. *The Vancouver Sun*, p. A10.
- Zarate, G., Lévy, D. et Kramersch, C. (2008). Conclusion générale. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramersch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 435-440). Paris: Éditions des archives contemporaines.

Publications des gouvernements fédéral et provincial (C.-B.)

- Comité permanent des langues officielles de la Chambre des communes. (2009). *5 000 postes bilingues à combler chaque année: Le rôle des institutions postsecondaires dans la promotion de la dualité linguistique canadienne*. 20 février, 2009. Ottawa: Auteur. http://publications.gc.ca/collections/collection_2009/parl/XC60-402-1-1-01f.pdf
- Commissariat aux langues officielles. (1992). *Nos deux langues officielles au fil des ans*. Ottawa: Ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada. http://www.ocol-clo.gc.ca/html/stu_etu_102009_f.php
- Commissariat aux langues officielles. (2006). *Rapport annuel 2005-2006*. Les langues officielles au Canada: Le tournant à prendre. Ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada. http://www.ocol-clo.gc.ca/docs/f/2005_06_f.pdf
- Commissariat aux langues officielles. (2007a). Allocution au Club canadien de Toronto: *Les langues officielles, une question de respect*. Ottawa. http://www.ocol-clo.gc.ca/html/speeches_discours_17042007_f.php
- Commissariat aux langues officielles. (2007b). *Forum de discussion sur les perceptions des Canadiens de diverses origines envers la dualité linguistique*. Ottawa. http://www.ocol-clo.gc.ca/html/discussion_forum_f.php
- Commissariat aux langues officielles. (2008a). *Forum de discussion sur les perceptions des Canadiens de diverses origines envers la dualité linguistique*. Ottawa. http://www.ocol-clo.gc.ca/html/discussion_forum_vancouver_f.php
- Commissariat aux langues officielles. (2008b). *Rapport annuel 2007-2008*. Ottawa: Ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada. http://www.ocol-clo.gc.ca/docs/f/2007_08_f.pdf
- Commissariat aux langues officielles. (2009a). *Deux langues, tout un monde de possibilité: L'apprentissage en L2 dans les universités canadiennes*. Ottawa: Ministère des Travaux publics et des Services gouvernementaux.
- Commissariat aux langues officielles. (2009b). *Rapport annuel 2008-2009: Deux langues officielles, un espace commun: 40e anniversaire de la Loi sur les langues officielles*. Ottawa: Ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada. http://www.ocol-clo.gc.ca/docs/f/ar_ra_f.pdf
- Commissariat aux langues officielles. (2010a). *Déclaration aux médias à l'occasion du dépôt du volume I du rapport annuel 2009-2010*. http://www.ocol-clo.gc.ca/html/speech_discours_25052010_f.php
- Commissariat aux langues officielles. (2010b). *Notes pour une allocution au bureau des affaires francophones et francophiles de l'université Simon Fraser*. http://www.ocol-clo.gc.ca/html/speech_discours_16042010_f.php

- Commissariat aux langues officielles. (2010c). *Rapport annuel 2009-2010. Au-delà des obligations*. Ottawa: Ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada. http://www.ocol-clo.gc.ca/docs/f/ar_ra_2009-10_f.pdf
- Commissariat aux langues officielles. (2011). *Rapport annuel 2010-2011. Du leadership, de l'action, des résultats*. Ottawa: Ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada. http://www.ocol-clo.gc.ca/docs/f/ar_ra_2010_11_f.pdf
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2009, 4 septembre). *Communiqué - Le gouvernement du Canada et le Conseil des ministres de l'éducation (Canada) signent le Protocole des langues officielles dans l'enseignement*. Ottawa: Auteur. http://www.cmec.ca/277/Communiqués-de-presse/Le-gouvernement-du-Canada-et-le-Conseil-des-ministres-de-l-Education-Canada-signent-le-Protocole-des-langues-officielles-dans-l-enseignement.html?id_article=170
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2009). *Protocole d'entente relatif à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement de la langue seconde, 2009-2010 à 2012-2013*. Ottawa: Auteur
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2011). *Rapport pan-canadien sur les langues officielles en enseignement de 2005-2006 à 2008-2009*. Ottawa: Auteur.
- Gouvernement du Canada. (2003). *Le prochain acte: Un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne. Le plan d'action pour les langues officielles*. Ottawa: Auteur.
- Gouvernement du Canada. (2010). *Discours du Trône. Un Canada plus fort. Une économie plus forte. Maintenant et pour l'avenir*. 3 mars 2010, 1-27 Ottawa: Auteur.
- Ministère de la Justice. (2011). *Les 40 ans de la Loi sur les langues officielles*. Ottawa: Auteur. www.justice.gc.ca/fra/nouv-news/autres-others/2009/doc_32413.html
- Ministry of Education. (1996). *Policy document: K-12 - French Immersion program*. http://www.bced.gov.bc.ca/policy/policies/French_immersion.htm
- Ministry of Education, Skills and Training. (1997a). *Français L2, Immersion de la maternelle à la 7e année*. Victoria: Author.
- Ministry of Education. (1997b). *Ministry Policy Site*. http://www.gov.bc.ca/policy/policies/language_educ.htm
- Ministry of Education. (2008). *Policy document: Diversity in B.C. schools: A Framework*. <http://www.bced.gov.bc.ca/policy/policies/diversity.htm>
- Ministry of Education. (2010). *Additional languages elementary-secondary curriculum, Final draft*. 2010: Province of British Columbia.
- Ministry of Education. (2011a). *French elementary-secondary curriculum draft*. December 2011: Province of British Columbia.

- Ministry of Education. (2011b). *School Act*. Governance and Legislation Branch. <http://www.bced.gov.bc.ca/legislation/schoollaw/revisedstatutescontents.pdf>
- Ministry of Education. (n.d.). *Glossary*. <http://www.bced.gov.bc.ca/policy/glossary.htm>
- Patrimoine canadien (2003). *Le prochain acte: un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne. Le plan d'action pour les langues officielles*. Ottawa: Auteur.
- Patrimoine canadien (2004). *Plan 2013-Stratégies pour une approche nationale de l'enseignement d'une L2*. Ottawa: Auteur.
- Patrimoine canadien. (2007a). *Consultations du gouvernement du Canada sur la dualité linguistique et les langues officielles*. Document de travail. Ottawa: Auteur.
- Patrimoine canadien (2007b). *Langues officielles, Rapport annuel 2006-2007*. No. Volume 1. Ottawa: Auteur.
- Patrimoine canadien (2008a). *Feuille de route pour la dualité linguistique canadienne 2008-2013: Agir pour l'avenir*. Ottawa: Auteur.
- Patrimoine canadien (2008b). *Langues officielles, Rapport annuel 2007-2008*, vol.1. Ottawa: Auteur.
- Patrimoine canadien. (2009a). *Entente bilatérale relative aux langues officielles dans l'enseignement. Plan d'action de la Colombie-Britannique 2009-2010 à 2012-2013*. Ottawa: Auteur.
- Patrimoine canadien. (2009b). *Entente Canada-Colombie-Britannique relative à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement de la seconde langue officielle 2009-2010 à 2012-2013*. Ottawa: Auteur.
- Patrimoine canadien. (2009c). *Langues officielles, Rapport annuel 2008-2009*. Vol. 1-2. Ottawa: Auteur.
- Patrimoine canadien. (2010). *Langues officielles, Rapport annuel 2009-2010*. Vol. 1-2. Ottawa: Auteur.
- Statistique Canada. (2007). Le portrait linguistique en évolution. In *Recensement de 2006: séries «analyses»*, Catalogue n° 97-555-XWF2006001.
- Statistique Canada. (2008). Bilinguisme chez les jeunes au Canada. *Questions d'éducation: Le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation*, 5(4)

Annexes

Annexe A.

Guide d'entretien

Leading question

I am going to give you 3 cards, each with a statement. I would like you to select one statement with which you agree or disagree. I will ask you to share your thoughts on the statement that you selected.

It is important to be competent first in your primary language before starting to learn a second language.

Learning a second language is important in BC.

There are opportunities in BC to use French.

Theme: Bilingualism

A. Here are two definitions of bilingualism. What do you think of them?

a) «*Bilingualism is the use of two (or more) languages in one's everyday life and not knowing two or more languages equally well and optimally.*» (Grosjean, 2002, 1993)

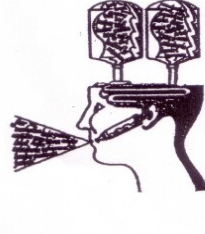
b) *To be bilingual is to be able to use two languages with native-like fluency.* (Bloomfield, 1933).

B. I am going to show you three pictures of how languages function in the head of a bilingual person (Matthey, 2003). Could you tell me which one corresponds the best to your notion of bilingualism?

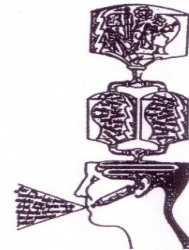
Schéma A1. Représentations du fonctionnement des langues dans le cerveau du bilingue



A



B



C

Theme: school and bilingualism

- A. How important is it for young people to learn a second language? Why is it important according to you?
- B. What is the role of the school in second language learning? Is it efficient? Why? Why not? Do you think you learn your second language at school? Why? Why not?
- C. If you had the possibility to start school again, would you be studying French?

Theme: Teaching and learning a second language

- A. There is a belief that « acquiring another language is a special gift that some people have and that most people do not have.» (Simon, dans Graham, 2004, p.173). How do you react to this quote? Do you think it is true or false? Why?
- B. Do you think that you are bilingual? Why? Why not?
- C. What place do you think French will have in your life? Will you use French after high school?

Bibliographie:

Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Henry Holt and Company.

Graham, S. J. (2004). Giving up on modern foreign languages? Students' perceptions of learning French. *The Modern Language Journal*, 88(2), 171-191.

Grosjean, F. (2002). An interview of François Grosjean on bilingualism. Consulté le 19 avril, 2009. Disponible en ligne. http://www.francoisgrosjean.ch/interview_fr.html

Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition, *Tranel*, 19, 14-41.

Matthey, M. (2003). Guide d'entretien. Dans M., Cavalli, D. Coletta, L. Gajo, M. Matthey, C. Serra, *Langue, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. Aoste, Italie, IRRSAE, p. 594.

Annexe B.

Lettres d'autorisation

SIMON FRASER UNIVERSITY

Informed Consent for Minors (under age of 19)

Consent by Parent or Guardian to allow participation of their Ward in a research study.

Title: Study of BC Learners' Representations of French as a Second Language / Étude des représentations du français langue seconde chez des apprenants en Colombie Britannique.

Investigator: Paule Desgroseilliers

Investigator Department: Graduate Studies, Faculty of Education

The University and those conducting this study subscribe to the ethical conduct of research and to the protection at all times of the interests, comfort, and safety of participants. This form and the information it contains are given to you for your own protection and to ensure your full understanding of the procedure, risks and benefits described below.

Risks to the participant, third party or society:

There will be no risk to the participant.

Benefits of the study to the developement of new knowledge:

This study will contribute to the existing body of research examining the factors that impact student retention in second language classes. Statistics collected by Canadian Parents for French indicate that a high percentage of Core French secondary students drop French before grade 12. It is our expectation that the results, after an analysis of adolescents' perceived value of bilingualism and the role of the school in second language acquisition, will reveal factors that motivate students to pursue a second language.

Procedures:

For the interview: There will be 3 separate interviews of groups of 4 students conducted in English. The students will be asked to react to statements regarding bilingualism and second language acquisition. The interviews will be informal with students responding voluntarily to the questions. It is expected that each interview will last 60 to 90 minutes. The interviews will be recorded and later transcribed.

Remarks to be addressed to student prior to the interview:

'I am conducting research to better understand how teenagers view bilingualism and the learning of a second language. There will be a variety of questions asked and you will be invited to give your opinion. You can choose to answer or not answer a specific question. You can also choose to withdraw from the interview at any time. I am looking forward to hearing your thoughts on the subject of bilingualism and second language learning.'

Your signature on this form will signify that you have received a document which describes the procedures, possible risks, and benefits of this research study, that you have received an adequate opportunity to consider the information in the document, and that you voluntarily agree to allow the minor named below to participate in the study.

Name of Parent/Guardian (PRINT) _____

Who is the (relationship to minor) (PRINT) _____

Name of Minor participant (PRINT) _____

I certify that I understand the procedures to be used and have fully explained them to my child, _____(name of child). In particular, my child knows that he/she has the right to withdraw from the project at any time. Any complaint about the procedure may be brought to the Director of the Office of Research Ethics, Dr. Hal Weinberg, XXX-XXXX, XXX@XXXX

Parent/Guardian signature (PRINT)

Parent/Guardian signature

Date : _____

N.B. Please return this page only with your signature. Once signed, a copy of this consent form and a participant feedback form will be provided.

Lettre de demande de permission aux parents

May 2009

Dear Parent and/or Guardian

Re : Second Language Learning research project

I am a student at Simon Fraser University requesting permission for your son or daughter to participate in a doctoral research study that I am conducting under the supervision of Dr. Cécile Sabatier. The purpose of the study is to investigate how secondary students view bilingualism and second language acquisition. We are hoping to better understand the issue of student attrition from secondary Core French programs.

Your son or daughter will be asked to participate in a group interview with three other students at his/her grade level. The interview questions focus on bilingualism and the acquisition and anticipated use of a second language. The interview will be informal and conducted in a conversational style. It will be conducted after school, should last no longer than 60 to 90 minutes and will be audiotaped and later transcribed. We are anticipating conducting the interview between May 15 and June 15, the exact date to be determined by the availability of participants.

As the investigator, I will be conducting the interview and analysing the data. Participants may at any time refuse to answer a question or withdraw from the interview process. They may request that any information, whether in written form or audiotape, be eliminated from the project. I do not anticipate any risks of harm by participating in the interview.

The data is being collected for the purposes of a EDD thesis and for anticipated research articles. Any information provided by students will be confidential and will not be seen by teachers, administrators, or anyone except the researcher. Students, school and school district will not be identified by name in this study and student responses that are cited in the thesis or anticipated articles will remain anonymous. Each participant will be assigned a number that will correspond to his/her comments and transcriptions. All information will be stored in a secured location. All raw data (i.e. transcripts, field notes) will be destroyed five years after the completion of the study. You may request a summary of the findings by contacting the investigator at XXXX@XXXX.

Each student who participates in the interview will have provided consent to do so. Therefore, you, the parent or guardian, will need to complete the attached Parental Informed Consent Form to indicate that you allow your son/daughter to participate. An additional form allowing the use of the data in anticipated research articles is also included.

Permission to conduct the study has been granted by North Vancouver Superintendent of Schools, John Lewis. This research has also been approved by SFU's Ethics Review Committee Research.

If you have questions or would like further information about this study, please do not hesitate to e-mail me. If you have any concerns or would like to talk to an independent party, you can contact my supervisor, Dr. Cécile Sabatier, at XXX-XXXX or XXXX@XXXX.

I thank you for your consideration of this request for your son/daughter's participation.

Paule Desgroseilliers

EDD candidate, SFU

INFORMED CONSENT FOR MINORS (under age of 19)

Consent by Parent or Guardian to allow participation of their Ward in a research study.

Title: Study of BC Learners' Social Representations of French as a Second Language / Étude des représentations sociales du français langue seconde chez des apprenants en Colombie Britannique.

Investigator: Paule Desgroseilliers

Investigator Department: Graduate Studies, Faculty of Education

The University and those conducting this study subscribe to the ethical conduct of research and to the protection at all times of the interests, comfort, and safety of participants. This form and the information it contains are given to you for your own protection and to ensure your full understanding of the procedure, risks and benefits described below.

Risks to the participant, third party or society:

There will be no risk to the participant.

Benefits of the study to the development of new knowledge:

This study will contribute to the existing body of research examining the factors that impact student retention in second language classes. Statistics collected by Canadian Parents for French indicate that a high percentage of Core French secondary students drop French before grade 12. It is our expectation that the results, after an analysis of adolescents' perceived value of bilingualism and the role of the school in second language acquisition, will reveal factors that motivate students to pursue a second language.

Procedures:

There will be 3 separate interviews of groups of 4 students conducted in English. The students will be asked to react to statements regarding bilingualism and second language acquisition. The interviews will be informal with students responding voluntarily to the questions. It is expected that each interview will last 60 to 90 minutes. The interviews will be recorded and later transcribed.

Remarks to be addressed to student prior to the interview:

'I am conducting research to better understand how teenagers view bilingualism and the learning of a second language. There will be a variety of questions asked and you will be invited to give your opinion. You can choose to answer or not answer a specific question. You can also choose to withdraw from the interview at any time. I am looking forward to hearing your thoughts on the subject of bilingualism and second language learning.'

Form A

INFORMED CONSENT FOR MINORS

Your signature on this form will signify that you have received a document which describes the procedures, possible risks, and benefits of this research study, that you have received an adequate opportunity to consider the information in the document, and that you voluntarily agree to allow the minor named below to participate in the study.

Should you decide against your child's participation in the research, there will be no adverse effects on his/her on-going assessment in the classroom or on his/her grades in the course.

Name of Parent/Guardian (PRINT) _____

Who is the (relationship to minor) (PRINT) _____

Name of Minor participant (PRINT) _____

I certify that I understand the procedures to be used and have fully explained them to my child, _____(name of child). In particular, my child knows that he/she has the right to withdraw from the project at any time. Any complaint about the procedure may be brought to the Director of the Office of Research Ethics, Dr. Hal Weinberg, XXX-XXXX, XXXX@XXXX

Son/daughter's full name (PRINT)

Parent/Guardian signature (PRINT)

Parent/Guardian signature

day/month/year

Form B

Acceptance of consent for use of data in anticipated research articles

Sign only if you accept that the data generated from the journal entry be *used in* anticipated research articles. Please note that refusal of consent for use of data in research articles does not exclude the use of your child's journal entry for the doctoral thesis and will have no adverse effects on his/her on-going assessment in the classroom or on his/her grades in the course.

After reading the description of the project titled, *A Study of BC Learners' Representations of French as a Second Language, (Étude des représentations du français langue seconde chez des apprenants en Colombie Britannique)*, I consent to the use of data generated by my child for anticipated research articles. I understand that anonymity as described in the research project will be respected.

Son /daughter's full name (PRINT)

Parent/Guardian name (PRINT)

Parent/Guardian signature

day/month/year

N.B: Please return Forms A and B with your signature. Once signed, a copy of this consent form and a participant feedback form will be provided.


Lettre de demande de permission au Conseil scolaire



NORTH VANCOUVER SCHOOL DISTRICT NO. 44

721 Chesterfield Avenue, North Vancouver BC V7M 2M5
Tel 604.903.3444 Fax 604.903.3445 www.nvsd44.bc.ca

May 9, 2009

Paule Desgroseilliers


Dear Paule:

Subject: Educational Research Request – Étude des représentations sociales du français langue seconde chez des apprenants en Colombie Britannique / Study of BC Learners' Social Representations of French as a Second Language

I have reviewed your documentation in support of your request for approval of a proposed research study to investigate the social representations of secondary students regarding bilingualism, second-language acquisition, and the role of the school in developing bilingualism. The purpose of the study is to examine from a student's perspective the issue of student attrition in Core French programs at the high school level. Your research will incorporate the use of three informal interviews of approximately 60 to 90 minutes in length with groups of four students from Grades 10, 11, and 12. The interviews will be scheduled outside of school hours and recorded. During class time, students in Grades 11 and 12 will be given a journal writing assignment to self-assess their language competency in the areas of reading, writing, listening, and speaking. They will have the option of writing in English or French.

Your research will be guided by Simon Fraser University's Senate Research Ethics Policy R20.01 and the University Research Ethics Review Committee. Please forward to my attention a copy of the Research Ethics Approval. The confidentiality and privacy of your research subjects will be respected and protected.

Subject to the informed and signed consent of Mr. Karim Hachlaf, Principal of Seycove Secondary School, and the participating students and their parents, permission is hereby granted to conduct research in North Vancouver School District. When the results of your research study are available, please forward a copy to my attention.

Yours sincerely,



John Lewis
Superintendent of Schools

JCL/ps

cc Karim Hachlaf, Principal, Seycove Secondary School
Joe Campbell, Vice-Principal, Seycove Secondary School
Renee Hislop, Vice-Principal, Seycove Secondary School
Joanne Robertson, District Principal, Program Services

Lettre de demande de permission au directeur de l'école



Seycove Secondary Community School

1204 Caledonia Avenue, North Vancouver, B.C. V7G 2A6 • Telephone: (604) 903-3666 • Fax: (604) 903-3667
Callback Line: (604) 903-3673 • email: seycove@nvdsd44.bc.ca • School Website: <http://www.seycove.ca/>

May 27, 2009

Paule Desgroseilliers
[Redacted]

Dear Paule:

Subject: Educational Research Request – *Etude des représentations sociales du français langue seconde chez des apprenants en Colombie Britannique / Study of BC Learners' Social Representations of French as a Second Language*

I have reviewed your documentation in support of your request for approval of a proposed research study to investigate the social representations of secondary students regarding bilingualism, second-language acquisition, and the role of the school in developing bilingualism. I understand that the purpose of your study is to examine from a students' perspective the issue of student attrition in Core French programs at the high school level. Your research will incorporate the use of three informal interviews of approximately 60 to 90 minutes in length with groups of four students from Grade 10, 11 and 12. The interviews will be scheduled outside of school hours and recorded.

Your research will be guided by Simon Fraser University's Senate Research Ethics Policy R20.01 and the University Research Ethics Review Committee. Please forward to me, to John Lewis' attention, a copy of the Research Ethics Approval. The confidentiality and privacy of your research subjects will be respected and protected.

You have my informed and signed consent, as the Principal of Seycove Secondary School, to proceed to conduct your research subject to the informed and signed consent of the participating teachers, students and their parents. When the results of your research study are available, I would be very interested to receive a copy.

Sincerely,



Karim Hachlaf
Principal

Cc: Joe Campbell, Vice-Principal Seycove Secondary School
Renee Hislop, Vice Principal Seycove Secondary School

Annexe C.

Questionnaire de données personnelles

Subject profile

Name : _____

Gender : ___ (M) _____ (F)

Age : ___ Gr: ___

Language(s) spoken at home:

Language(s) spoken by your parents:

Languages that you speak:

Language(s) that you are learning in school :

How many years have you been studying this or these languages:

Annexe D.

Conventions de transcription et disques compacts

Inspirées du Rapport de recherche, Langue, Bilinguisme et Représentations Sociales au Val d'Aoste, de M. Cavalli et al. (2003) et de différents auteurs.

| | |
|--------------------------------------|--|
| (X) | Mot non compréhensible |
| (XXX) | Séquence non compréhensible |
| you NEED | Accentuation |
| gras | Emphase |
| like .. native | Pauses de diverses durées |
| [!] | Mot presque inaudible |
| ---ally | Mot coupé |
| (core french??) | Mot au jugé , mi audible; variantes de transcription |
| The're [élèves] | Mot français entre parenthèses pour clarifier pour le lecteur |
| A: Bla bla bla ... | 3 points (...) entre les tours de parole = segment non-reproduit de la transcription |
| B: Bla la bla | |
| bla&bla&bla& | Enchaînement rapide |
| A: bla bla blabla[B: [bla blabla | Chevauchement |
| I: blabla [[D: [[blablabla | Énoncés simultanés |
| (a)lors | Absence de phonème |
| (rires) | Commentaire métadiscursif |