

D'apprenant à enseignant : la construction identitaire et l'accès à la communauté professionnelle des enseignants de français en Colombie-Britannique

par

Monica Wanying Tang

M.A., Simon Fraser University, 2008

B.Ed., University of British Columbia, 2003

B.A., Concordia University, 2000

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

© MONICA TANG 2020

SIMON FRASER UNIVERSITY

Été 2020

Tous droits réservés. Toutefois, conformément à la Loi sur le droit d'auteur, cette oeuvre peut être reproduite en partie, sans autorisation. L'utilisation équitable de l'oeuvre aux fins d'étude privée 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.

**From Learner to Teacher: Identity Construction and
Access to Professional Community of French
Teachers in British Columbia**

by

Monica Wanying Tang

M.A., Simon Fraser University, 2008

B.Ed., University of British Columbia, 2003

B.A., Concordia University, 2000

Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree of
Doctor of Education

in the

Educational Leadership Program

Faculty of Education

© MONICA TANG 2020

SIMON FRASER UNIVERSITY

Summer 2020

Copyright in this work rests with the author. Please ensure that any reproduction or re-use is done in accordance with the relevant national copyright legislation.

Approval

Name: **Monica Wanying Tang**

Degree: **Doctor of Education**

Title: **D'apprenant à enseignant : la construction
identitaire et l'accès à la communauté
professionnelle des enseignants de français en
Colombie-Britannique**

Examining Committee: **Chair:** Roumiana Ilieva
Associate Professor

Diane Dagenais
Senior Supervisor
Professor

Cécile Bullock
Supervisor
Associate Professor

Geneviève Brisson
Internal Examiner
Assistant Professor

Meike Wernicke
External Examiner
Assistant Professor
Faculty of Education
University of British Columbia

Date Defended/Approved: May 29, 2020

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.

A copy of the approval letter has been filed with 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 2016

Résumé

Cette thèse examine la construction identitaire d'enseignants de français pour qui le français n'est pas une langue dominante en Colombie-Britannique (Canada). J'analyse plus spécifiquement les dynamiques interactionnelles vécues par des enseignants de français au cours de leur propre apprentissage du français jusqu'à leur situation actuelle en tant que professionnels du français langue seconde. Ces dynamiques sont constitutives de la construction de leur identité professionnelle d'enseignants, mais également de l'identité linguistique qu'ils développent, en tant que locuteurs du français, tout au long de leur parcours d'apprenant puis d'enseignant.

Ma recherche emploie une méthodologie qualitative et biographique et repose sur une perspective critique pour analyser les propos venant de 17 enseignants et/ou étudiants-maîtres en formation professionnelle recueillies au moyen d'entrevues semi-dirigées.

L'analyse des données montre que la confiance identitaire des participants suit une trajectoire qui correspond à trois stades de vie bien particuliers : la scolarité, la formation professionnelle et la carrière d'enseignant de français. Cette trajectoire s'inscrit dans les dynamiques interactionnelles qu'ils vivent à ces trois étapes et elle évolue en fonction des communautés au sein desquelles les participants s'insèrent. Ainsi, pour certains participants, la période de formation professionnelle à l'université est parfois rendue difficile par une remise en question de la légitimité de l'identité linguistique, et donc par extension, de l'identité professionnelle. Ce questionnement identitaire peut ainsi persister durant la carrière d'enseignant, rendant l'exercice de la profession d'autant plus difficile. En revanche, d'autres participants réussissent, à travers notamment la découverte de nouveaux discours sur le bilinguisme, à trouver une nouvelle légitimité professionnelle et linguistique ; cela contribue à leur donner alors le sentiment d'un accès possible à la communauté professionnelle et linguistique qu'ils désirent, dans le contexte de l'enseignement du français comme langue seconde en Colombie-Britannique.

Keywords: identité professionnelle; identité linguistique; immersion française; communauté; trajectoires

Abstract

This thesis examines the identity construction of French teachers for whom French is not a dominant language, in British Columbia (Canada). I analyze more specifically the interactional dynamics that French teachers experience during the own learning of French up until their current situation as professionals of French as a Second Language. These dynamics are at the core of the construction of their professional identity as teachers, but also of the linguistic identity that they develop, as speakers of French, throughout their learning and teaching development.

My study uses a qualitative and biographical methodology, and rests upon a critical perspective to analyse the discourses of 17 teachers and/or student-teachers in a preservice teacher training program, collected by means of semi-directed interviews.

The results show that identity confidence in the participants follows a trajectory according to three specific stages of life : schooling years, teacher training, and professional career as a French teacher. This trajectory is part of the interactional dynamics they experience at these three stages and it evolves according to the communities in which the participants are a part. For some participants, notably, the teacher training period can be a particularly challenging time as they may question their linguistic identity, and by extension, their professional identity. This identity crisis can persist during their career, making their work ever more challenging. Yet, other participants succeed, by way of new discourses on bilingualism, in finding a new professional and linguistic legitimacy; this, in turn, helps them believe that access to the linguistic and professional community they desire to be part of is indeed possible, within the context of French education in British Columbia.

Keywords: professional identity; linguistic identity; French Immersion; community; trajectories

Dédicace

For Carter. So that you may find the courage to be the best version of the person you want to be.

Remerciements

Je tiens à remercier plusieurs personnes qui m'ont aidé à réaliser ce travail. Avant tout, ce sont les sages conseils de ma superviseuse principale, Dr. Diane Dagenais ainsi qu'à ma deuxième superviseuse Dr. Cécile Sabatier, qui m'ont guidée jusqu'au bout de ce projet, petite étape par petite étape. Elles m'ont accompagnée avec patience et compassion durant tous les hauts et les bas de cette aventure très personnelle.

Je voudrais aussi remercier mon amie Isabelle, qui savait que j'avais en moi le besoin de poursuivre ce projet. Elle m'a encouragée et appuyée, de plus d'une façon. I would also like to thank Rick for helping me find the strength every week, every holiday, every moment of free time to keep pursuing what he knew I wanted, even though I did not always know I wanted it. Thank you to my parents who gave me rich experiences as a language learner and believed in the never-ending power of education. Merci à ma coach, tutrice et éditrice, Danielle Arcand, qui m'a aidée à écrire cet ouvrage en français et qui m'a donné la confiance et le courage de me voir comme une chercheuse légitime. Merci aux participants de cette recherche qui ont pris le risque de s'ouvrir à moi. Merci également à tous mes élèves de m'inspirer à être la meilleure enseignante possible.

Table des matières

Approval	ii
Ethics Statement	iii
Résumé	iv
Abstract	v
Dédicace.....	vi
Remerciements	vii
Table des matières	viii
Liste des tableaux.....	xi
Liste d'abréviations.....	xii
Chapitre 1. Introduction	1
1.1. Contextes de l'apprentissage et de l'enseignement du français.....	1
1.1.1. Origines et évolution du bilinguisme au Canada	2
1.1.2. Le programme d'immersion et le bilinguisme au Canada	4
1.1.3. Cinquante ans plus tard, les élèves deviennent enseignants.....	7
1.2. L'identité linguistique et professionnelle	10
1.3. Les tensions et les transformations identitaires.....	12
1.4. Mon intérêt pour le sujet	13
1.5. Problématique.....	14
1.6. Vue d'ensemble de l'étude	16
1.7. Résumé du chapitre.....	17
Chapitre 2. Recension des écrits et cadre théorique	18
2.1. Une identité professionnelle en évolution	18
2.1.1. L'identité des enseignants-apprenants d'une L2	19
2.1.2. Perspectives générales sur l'identité professionnelle.....	20
2.2. L'identité linguistique des apprenants et des professionnels : une trajectoire.....	22
2.2.1. L'identité linguistique des apprenants bilingues	23
2.2.2. Représentations de l'enseignant « idéal » de L2.....	27
a) L'idéalisation du locuteur « natif »	27
b) Définitions du bilinguisme	28
c) La légitimité du locuteur	31
2.2.3. L'insécurité linguistique et professionnelle	32
2.3. De l'état d'apprenant de L2 au devenir enseignant de L2 : des moments de tensions identitaires.....	34
2.3.1. Le contact entre groupes linguistiques : un premier moment de tension	35
2.3.2. La fin de la vie étudiante et le début d'une carrière : un second moment de tension	38
2.4. Des perspectives légitimisantes	40
2.4.1. Changement de perspective : de déficit à atout	41
2.4.2. Changement de perspective sur l'appartenance à une communauté	42
2.4.3. Changement de perspective : d'une identité imposée à une identité négociée	43

2.5. Résumé du chapitre.....	45
Chapitre 3. Méthodologie	48
3.1. Objet et questions de recherche.....	48
3.2. Choix méthodologiques	51
3.2.1. Une recherche interprétative	51
3.2.2. Une approche biographique	53
3.2.3. Une perspective critique	55
3.3. Mon positionnement comme chercheure.....	56
3.4. Profil des participants	57
3.4.1. Sélection des participants et organisation des sessions de discussion	58
3.4.2. Préoccupations éthiques	60
3.5. L'entrevue comme outil de recherche.....	61
3.5.1. Un guide d'entrevue flexible	61
3.5.2. L'effet de groupe.....	63
3.5.3. Choix de langue(s)	63
3.6. Procédures d'analyse	65
3.6.1. Transcription des données	65
3.6.2. Méthodes d'analyse.....	67
a) La théorisation ancrée.....	67
b) L'analyse des discours.....	69
3.6.3. Critères de crédibilité de la recherche	70
3.7. Résumé de chapitre.....	72
Chapitre 4. Expériences en contraste : périodes de validation et d'incertitude	73
4.1. Une période d'expériences positives.....	73
4.1.1. L'appartenance à une communauté d'apprentissage distincte	74
4.1.2. La validation externe des compétences langagières.....	76
4.1.3. Vouloir relever le défi malgré l'incertitude et les craintes	79
4.1.4. Le français : un choix circonstanciel et profitable	81
4.2. Une période de remises en question.....	84
4.2.1. Les changements de groupes d'appartenance	84
4.2.2. Tensions dans les contacts avec les collègues.....	89
4.2.3. Les représentations de l'enseignant « idéal » de français.....	94
4.3. Résumé de chapitre.....	98
Chapitre 5. Vers l'adoption de nouveaux discours	100
5.1. Discours sur l'enseignant-apprenant	100
5.1.1. Un apprentissage terminé	101
5.1.2. L'enseignant-apprenant.....	102
5.1.3. L'enseignant-apprenant : un modèle pour les jeunes.....	104
5.2. Discours sur le bilinguisme et l'enseignant bilingue	107
5.2.1. Une vision bilingue du bilinguisme	107
5.2.2. De l'insécurité linguistique à la compétence professionnelle	109
5.2.3. Vers une identité intégrée et authentique.....	111

5.3. Discours sur les rapports entre l'identité et les communautés linguistiques et professionnelles.....	114
5.3.1. La découverte des communautés linguistique et professionnelle	114
5.3.2. L'inclusion et l'exclusion	116
5.3.3. Le leadership et les relations intergénérationnelles	119
5.4. Résumé de chapitre.....	121
Chapitre 6. Conclusion.....	122
6.1. Résultats.....	122
6.1.1. Le développement de la confiance identitaire dans le temps.....	123
6.1.2. L'accès à diverses communautés et le sentiment d'appartenance	124
6.1.3. Trouver sa légitimité	127
6.1.4. Possibilités et limites de la recherche.....	128
6.2. Recommandations.....	129
6.2.1. Recommandations pour la pratique.....	129
6.2.2. Recommandations pour la recherche.....	133
Références	135

Liste des tableaux

Tableau 1.	Description du profil des participants de l'étude	60
Tableau 2.	Conventions de transcription	67

Liste d'abréviations

CPF	Canadian Parents for French
CSF	Conseil scolaire francophone
FA	Français accéléré
FdB	Français de base
FJCF	Fédération de la jeunesse canadienne-française
FLS	Français langue seconde
FSL	French as a Second Language
IFP	Immersion française précoce
IFT	Immersion française tardive
L1	Langue première
L2	Langue seconde (ou langue additionnelle)
LLO	Loi sur les langues officielles
MECB	Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique

Chapitre 1.

Introduction

Actuellement, le système d'éducation en Colombie-Britannique traverse une période de pénurie d'enseignants dans tous les programmes et particulièrement dans le programme d'immersion, où la pénurie est ressentie très vivement. Récemment, un quotidien de Vancouver publiait un article intitulé *Teacher retention is a key issue for future of French Immersion in BC, says expert* (Grauer, 2019), attribuant ce problème à un manque de ressources, de soutien et de mentorat qui incite les enseignants de l'immersion à quitter le programme pour enseigner en anglais. Ces conclusions générales font écho aux raisons soulevées par des chercheurs du Manitoba (Ewart, 2009) et du Canada (Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy, 2008 ; Parks, 2017) pour expliquer l'exode de la profession par les enseignants de français en milieu minoritaire. Dans un questionnaire auquel ont répondu 1305 enseignants de Français langue seconde (FLS) au Canada, Lapkin, MacFarlane et Vandergrift (2006) ont trouvé qu'environ 40% des répondants ont pensé à abandonner leur travail dans l'enseignement du FLS pendant les 12 derniers mois. Récemment, Parks (2017) s'est attardée à la question de l'attrition des enseignants et note que dans le cas des enseignants qui travaillent dans une langue seconde, ce taux est plus élevé. Toutefois, si sa recherche réussit à éclairer ce phénomène, elle ne propose pas de solutions à cette situation complexe à laquelle plusieurs enseignants de français en Colombie-Britannique font face.

1.1. Contextes de l'apprentissage et de l'enseignement du français

Cette section présente, en trois étapes, le contexte sociohistorique dans lequel ma recherche se situe. Premièrement, je fais un bref survol des tensions politiques et linguistiques au Canada qui ont servi de contexte à l'émergence d'un bilinguisme national. Ensuite, j'explique comment le programme d'immersion est né grâce à un groupe de parents cherchant pour leurs enfants une meilleure façon de développer les connaissances langagières afin de mieux réussir dans une économie bilingue.

Finalement, un des résultats à long terme de ce programme d'immersion est l'apparition d'une population qui travaille dans une langue additionnelle. C'est cette réalité qui m'amène à conduire une recherche sur les enseignants de français qui utilisent leur L2, puisque cette pratique a des répercussions sur la construction de leur identité linguistique et professionnelle.

1.1.1. Origines et évolution du bilinguisme au Canada

À l'exception des langues autochtones présentes depuis des millénaires sur le territoire canadien, l'histoire révèle la présence prédominante du français et de l'anglais au Canada. Cependant, depuis la conquête anglaise en 1760, les relations de pouvoir ont presque toujours été tendues entre le Bas-Canada et le Haut-Canada, le Québec et l'Ontario d'aujourd'hui. À part une petite élite de professionnels et de religieux canadiens-français, ce sont surtout des Anglophones qui ont majoritairement occupé les fonctions du pouvoir et les postes de patrons d'entreprises. C'est durant la « Révolution tranquille » débutée en 1960 sous le gouvernement libéral de Jean Lesage, que les Francophones ont entrepris de devenir « Maîtres chez nous » et ont repris du pouvoir, luttant pour revendiquer leurs droits langagiers, économiques et politiques au sein d'un Canada dominé surtout par l'anglais (Heller, 2002). Les Francophones du Québec qui se désignaient depuis longtemps comme Canadiens français ont alors franchi une étape déterminante en se redéfinissant comme Québécois. De minoritaires au sein du Canada, ils devenaient majoritaires au sein du Québec et titulaires d'un État. Cette reconversion a inspiré une grande confiance collective qui s'est traduite dans un remarquable dynamisme.

Éventuellement, ces déséquilibres de pouvoir entre les communautés anglophones et francophones ont remis en question la stabilité sociale et politique au Canada. Conscient de la montée en puissance du nationalisme québécois, le premier ministre canadien Lester B. Pearson a mis sur pied la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (Raptis et Fleming, 2004) afin d'étudier le phénomène et de trouver des solutions aux tensions exprimées. Le résultat fut la proclamation en 1969 de la Loi sur les langues officielles (LLO) par le gouvernement fédéral de Pierre Trudeau, par laquelle l'anglais et le français sont déclarés les deux langues officielles du Canada, et ont dorénavant un statut égal au niveau fédéral (Masson, Larson, Desgroseilliers, Carr et Lapkin, 2019).

En même temps que le gouvernement fédéral cherchait des solutions aux conflits socio-politiques entre groupes linguistiques, les Anglophones du Québec voulaient conserver leur accès au pouvoir, spécifiquement aux postes supérieurs de l'appareil gouvernemental qui dorénavant exigeaient des fonctionnaires un bilinguisme de haut niveau. C'est ainsi qu'à Saint-Lambert en banlieue de Montréal, une communauté de parents anglophones a lutté pour la création du programme d'immersion française (Lambert et Tucker, 1972). Jusqu'alors, l'enseignement du français suivait les mêmes pratiques que l'enseignement des langues étrangères, où l'on focalisait surtout sur la grammaire et l'écriture de la langue. Suivant ces approches plutôt théoriques, les élèves ne réussissaient pas à développer les compétences langagières nécessaires pour pouvoir travailler en français (Raptis et Fleming, 2004). Le premier programme d'immersion a ainsi été créé en 1965, avec pour but premier de fournir une éducation du français qui permettrait aux jeunes anglophones l'accès aux postes bilingues de haut niveau de la fonction publique. Le principe de ce programme était que les jeunes apprendraient la langue française à travers l'apprentissage de tous les sujets à l'école. Ainsi, la langue française n'était pas seulement l'objet de leurs études, mais aussi le moyen par lequel apprendre d'autres matières.

Si la Loi sur les langues officielles (LLO) du Canada répondait à un besoin d'équilibre entre Francophones et Anglophones du pays, toutes les provinces en revanche n'étaient pas nécessairement d'accord par principe avec l'égalité de l'anglais et du français. Par exemple, en Colombie-Britannique, alors que les communautés francophones comme celle de Maillardville (Société francophone de Maillardville, 2018) se réjouissaient de ce nouvel accès à des services fédéraux dans les deux langues officielles, les fonctionnaires fédéraux anglophones, eux, devaient dorénavant connaître le français pour progresser dans leur carrière. La LLO servait de moteur pour encourager les citoyens canadiens à apprendre le français. Or, un obstacle à la mise en application de cette loi était l'efficacité des programmes d'enseignement du français pour les Anglophones. Comme au Québec, ces programmes étaient considérés inadéquats pour outiller les Britanno-Colombiens qui, selon la loi, devaient communiquer en français pour occuper certains postes au gouvernement fédéral (Raptis et Fleming, 2004). C'est ainsi que politique et éducation ont convergé.

Le Canada est devenu officiellement bilingue en 1969. Toutefois, selon Graham Fraser, Commissaire aux langues officielles de 2006 à 2016, l'objectif original de la LLO

n'était pas forcément d'encourager le développement du bilinguisme chez les individus, mais de permettre à la dualité linguistique d'exister paisiblement à travers le Canada (Patriquin, 2012). Aujourd'hui, 50 ans plus tard, la LLO continue à représenter la protection du français et de l'anglais en milieux minoritaires. Cette loi est aussi devenue un symbole de l'appréciation de la langue et culture française comme sources de la richesse de la vie canadienne. Elle est comprise par beaucoup de citoyens canadiens comme une invitation à apprendre le français langues et à devenir bilingue. Tel que l'exprime la ministre du Patrimoine canadien et ministre responsable des langues officielles et de la francophonie, Mélanie Joly, « [notre nouveau plan des langues officielles] se veut ... rassembleur, puisqu'il encourage les Canadiens et Canadiennes à découvrir la richesse du bilinguisme et la diversité des deux cultures » (Gouvernement du Canada, 2018, p. 7). De manière concrète, la LLO est constamment réinterprétée à travers la création de plans d'action afin d'assurer un engagement continu envers la dualité linguistique et le bilinguisme au Canada. Ces plans d'action formulés par périodes de cinq ans font, d'une part, l'état des lieux en ce qui concerne les langues officielles, et d'autre part, renvoient les initiatives proposées pour assurer leur valorisation. Un objectif articulé dans le dernier plan d'action pour la période de 2018-2023 est d'augmenter le taux de bilinguisme des Anglophones à l'extérieur du Québec de 6,8% à 9% d'ici 2036 (Gouvernement du Canada, 2018, p. 41). Pour y arriver, ce plan d'action projette dépenser \$31,3 millions pour le recrutement d'enseignants de français de base et en immersion (p. 44) et d'offrir \$12,6 millions en bourses pour des études post-secondaires en français (p. 45), incluant les programmes de formation initiale et continue pour les enseignants de français. Un des messages que communique donc l'actuel plan d'action pour les langues officielles est que l'apprentissage du français comme langue seconde est encouragé et soutenu par les valeurs – philosophiques et financières – du pays.

1.1.2. Le programme d'immersion et le bilinguisme au Canada

Bien que l'objectif original du programme d'immersion en 1965 ait été très spécifique au contexte des Anglophones du Québec, sa création a eu un impact à bien d'autres niveaux pour l'identité canadienne et pour l'avancement de l'apprentissage des langues secondes. Le succès initial de cette approche a ensuite eu l'effet de créer une grande popularité auprès des parents qui voulaient inscrire leur enfant dans le

programme, et pas seulement au Québec mais dans les autres provinces. Depuis ce temps-là, l'intérêt à apprendre le français au Canada n'a fait qu'augmenter. En 2017-2018, 9,5% des élèves de la Colombie-Britannique étaient inscrits dans le programme d'immersion française, comparé à 5,88% en 2004-2005 (CPF, 2018). En 2015, plus de 428 000 élèves fréquentaient le programme d'immersion dans tout le Canada (Ibid.) contribuant ainsi significativement au taux de bilinguisme national. Entre 2011 et 2016, le taux de bilinguisme français-anglais est passé de 17,5% à 17,9%, « ce qui représente un nouveau sommet pour le bilinguisme français-anglais dans l'histoire canadienne » (Statistique Canada, 2017).

Il est intéressant de noter que l'approche pédagogique de l'immersion linguistique était nouvelle. C'était le résultat d'une collaboration entre des chercheurs de l'Université McGill et un groupe de parents qui tenaient à aider leurs enfants à devenir bilingues (Lambert et Tucker, 1972). Initialement, il y a eu de la résistance à l'approche pédagogique en question puisqu'elle préconisait une absence complète de l'enseignement de l'anglais. Plusieurs parents et administrateurs s'inquiétaient que les enfants aient des retards importants au niveau du développement de l'anglais. D'autres doutaient que cette approche draconienne puisse amener les jeunes à un niveau de bilinguisme fonctionnel. Néanmoins, la persévérance de ce groupe de parents a poussé les membres de la commission scolaire protestante de St-Lambert à expérimenter avec une nouvelle façon d'apprendre le français. En 1977, une conférence nationale « *Parents' Conference on French Language Education and Exchange Opportunities* » était organisée par le premier Commissaire aux langues officielles, Keith Spicer, à Ottawa, pour rassembler les groupes intéressés par l'éducation bilingue, incluant 28 parents anglophones ainsi que des chercheurs, spécialistes et consultants dans l'enseignement de langues secondes (Gibson, 2013). C'est à la suite de cette conférence qu'une recommandation pour la création du groupe national Canadian Parents for French (CPF) a été proposée. L'objectif de ce groupe était d'assurer l'accès à l'apprentissage de la langue et de la culture française pour tout enfant intéressé; de promouvoir les opportunités pour apprendre le français ; et d'établir et de maintenir une communication régulière entre les parents et les organisations éducatives et gouvernementales qui sont impliquées dans l'apprentissage du français.

Depuis son inauguration, le CPF a formé dix succursales régionales pour mieux coordonner les efforts nationaux pour mobiliser les fonds nécessaires pour appuyer les

programmes d'enseignement du français. Chaque année, un rapport annuel sur l'état de l'enseignement du français est créé en partenariat avec des chercheurs universitaires travaillant sur les plus grands enjeux, ainsi qu'un rapport sur les données courantes concernant les inscriptions dans les programmes variés de français. Aujourd'hui, le CPF continue à appuyer les programmes d'éducation du français en organisant le célèbre Concours d'art oratoire, connu par tous les élèves d'immersion, en coordonnant des sorties culturelles, en compilant des ressources pédagogiques, en offrant des bourses d'études pour permettre, entre autres, aux nouveaux enseignants et aux jeunes élèves de voyager dans des régions francophones. Cinquante ans plus tard, le CPF continue à lutter pour obtenir une meilleure éducation du français pour les élèves apprenant la langue. Selon Gibson et Roy (2015), cette organisation nationale à but non-lucratif est devenue le plus grand défenseur du bilinguisme au Canada. Dans une infolettre datant de 1997, le président de CPF National explique : « *CPF's achievement has been to legitimize the concept of personal bilingualism across Canada* » (Goodings, 1997, p. 3, cité dans Gibson et Roy, 2015, p. 234).

On voit donc que ce sont les efforts continus du CPF et le succès initial du programme d'immersion qui ont donné les premières grandes poussées vers le bilinguisme national. Malgré les inquiétudes que l'immersion des jeunes enfants dans un milieu scolaire francophone puisse causer des confusions linguistiques, ces craintes furent rapidement soulagées. Les retards langagiers persistants ne se sont pas manifestés et le niveau d'aisance des élèves en français – surtout au niveau de la compréhension orale et écrite – a augmenté rapidement (Lambert et Tucker, 1972). Grâce aux études de Lambert et Tucker (1972) décrivant les résultats positifs du « bain linguistique » qu'est l'immersion, le programme a pu prendre un essor inestimable. Aujourd'hui, l'apprentissage par immersion est utilisé dans plusieurs contextes multilingues à travers le monde et la recherche sur cette approche ne cesse de s'accroître (Tedick, Christian et Fortune, 2011).

En 2019, le Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique (MECB) décrit ainsi l'objectif du programme d'immersion :

Le programme d'études de Français langue seconde – immersion de la Colombie-Britannique est au cœur du programme d'immersion et a comme objectif de placer l'élève dans des situations d'apprentissage en contexte francophone. Ces situations lui permettront d'acquérir les compétences,

connaissances et stratégies nécessaires pour communiquer et interagir en français de manière efficace et avec confiance. (BCME, 2019)

Cette description souligne à quel point l'objectif du programme d'immersion demeure ancré dans la mise en pratique des compétences langagières en contextes authentiques francophones, comme c'était déjà le cas au départ, lors de sa création en 1965. Pour illustrer cette perspective, un des projets de CPF en Colombie-Britannique et au Yukon (CPF-BCYK, 2019) a été la création d'un répertoire de récits des finissants des programmes d'immersion à travers le Canada. L'objectif de ce projet national était de mettre en valeur les diverses façons dont les finissants du programme utilisent le français dans leur travail et de souligner leur contribution à l'identité canadienne bilingue dans les langues officielles.

1.1.3. Cinquante ans plus tard, les élèves deviennent enseignants

Un domaine profondément affecté par le nombre grandissant de finissants du programme d'immersion est bien naturellement celui de l'enseignement du français dans les programmes d'immersion. Selon mon expérience au sein du programme de formation initiale universitaire, et dans les ateliers et les cours d'études supérieures que je donne aux enseignants d'immersion, un grand nombre de ces derniers ont appris leur français quand ils étaient élèves dans le programme d'immersion. Interrogés de façon informelle à propos de leurs expériences à l'école, ils expliquent que leurs enseignants, très souvent, venaient du Québec et étaient des francophones monolingues. Ce nombre grandissant de finissants qui choisissent une carrière dans l'enseignement du français est un résultat du succès du programme d'immersion. Une recherche en particulier s'est attardée sur ce phénomène. Dans un questionnaire donné à 1305 enseignants de français langue seconde (incluant des enseignants de français de base, d'immersion, de français intensif et de français enrichi) à travers le Canada, environ 60% des répondantes et répondants ont indiqué avoir appris leur français dans un programme d'études pour non-francophones (Lapkin, MacFarlane et Vandergrift, 2006). Malheureusement, ce chiffre représente uniquement le pourcentage des enseignants de FLS qui ont répondu au questionnaire et non celui de l'ensemble des enseignants de FLS au Canada. Selon les auteurs, il n'existe pas de liste complète des enseignants de FLS au Canada. Toutefois, d'une manière générale, on peut supposer, à partir de cette

étude, que les enseignants de français au Canada ne sont pas majoritairement des gens qui ont le français comme langue dominante.

Une caractéristique intéressante de cette population d'enseignants est qu'elle travaille précisément dans une langue qui n'est pas sa langue dominante. Cette réalité expose cette population à des critiques visant son niveau de compétence langagière. Les critiques viennent à la fois du public (Alphonso, 2018 ; Dangerfield, 2019), ainsi que de la communauté académique (Veilleux et Bournot-Trites, 2005). Elles avancent l'argument que certains enseignants qui ne travaillent pas dans leur langue dominante ne sont pas suffisamment qualifiés en termes de compétences linguistiques et expriment la crainte que ces enseignants contribuent éventuellement à l'érosion du programme d'immersion. En effet, Parks (2017) note que les taux d'attrition sont plus élevés chez les enseignants qui travaillent dans une langue seconde. Elle relie ce taux d'attrition élevé au faible sentiment de *self-efficacy*, c'est-à-dire le peu de confiance qu'ont ces enseignants en leur capacité d'avoir du succès dans leur travail. Cette absence de *self-efficacy* (auto-efficacité) serait en partie causée par la perception qu'ont ces enseignants d'une insuffisance quant à leur compétence langagière, perception qui les empêche de s'affirmer compétent pour faire profession de l'enseignement du français. Dans un contexte où le Canada vise augmenter les taux de bilinguisme, il est alors difficile de satisfaire la demande pour des enseignants de français qualifiés. Le Commissariat aux langues officielles du Canada a d'ailleurs décrit ces défis ressentis dans différentes régions du Canada dans une étude récente (Commissariat aux langues officielles, 2019) qui appuie le travail des chercheurs et de la communauté professionnelle qui se penchent sur cette problématique. Les recommandations de cette étude incluent le soutien des programmes de perfectionnement langagier des enseignants et indiquent d'une manière globale que l'enseignement du français langue seconde au Canada est un enjeu important. Le Sénat du Canada s'est également penché sur la question dans son rapport intitulé *Horizon 2018 : vers un appui renforcé à l'apprentissage du Français en Colombie-Britannique* (Sénat Canada, 2017).

Par ailleurs, les enseignants en immersion française disent eux-mêmes ressentir une insécurité linguistique quand ils travaillent dans une langue qui n'est pas leur langue dominante (Burt, 2014 ; Wernicke-Heinrichs, 2013). Ce problème ne se pose pas uniquement en immersion française. Des recherches menées dans d'autres contextes ont abordé cette problématique, y compris dans les programmes d'anglais langue

seconde (*English as a second language*) au Canada (Ilieva, 2010) ; aux États-Unis (Pavlenko, 2003) et en Grèce (Roussi et Messin, 2011). Selon ces chercheurs, pour certains enseignants, l'insécurité linguistique peut susciter une insécurité professionnelle, puisque la compétence langagière dans l'enseignement d'une langue est souvent considérée comme une compétence professionnelle. Par conséquent, les enseignants bilingues peuvent aussi se poser des questions sur leur identité professionnelle. Toutefois, les recherches indiquent que certains enseignants réussissent à se construire une identité professionnelle légitime sans se comparer au locuteur « natif¹ ».

Ainsi, l'étude de Pavlenko (2003) révèle que certains enseignants bilingues arrivent à se construire une légitimité professionnelle malgré une pénurie de référents identitaires auxquels ils peuvent s'affilier. De son côté, Ilieva (2010) s'est appuyée sur sa recherche pour lancer l'appel à un changement de perspective sur les compétences langagières et professionnelles des enseignants qui ne travaillent pas dans leur langue dominante. Elle développe des stratégies dans les programmes de formation continue menant les enseignants qui travaillent dans leur L2 à remettre en question le discours négatif qui circule sur leurs compétences linguistiques et professionnelles. Pour sa part, Wernicke-Heinrichs (2013) souligne la tension que vivent ceux qui enseignent dans leur langue additionnelle entre leur statut d'apprenant de cette langue et leur rôle d'enseignant. Selon le premier, ils sont positionnés comme ceux qui peuvent acquérir des connaissances langagières alors que selon le second, pour être légitime, ils sont positionnés comme ceux qui doivent transmettre des connaissances langagières aux élèves. La recherche de Wernicke-Heinrichs (2013) montre comment les enseignants bilingues qui ont participé à son étude avaient du mal à réconcilier ces deux positionnements identitaires. En contraste, dans son étude, Burt (2014) révèle comment certains enseignants bilingues de français se disent moins qualifiés qu'un locuteur dit « natif » de cette langue et en même temps se sentent compétents dans leur travail. Ces

¹ Les guillemets employés avec les termes « natifs » et « non-natifs » signalent d'une part, qu'ils sont utilisés selon la représentation populaire que le « natif » représente celui qui a plus de connaissances que le « non-natif ». D'une autre part, les guillemets soulignent que c'est la représentation de personnes autres que moi que je véhicule et non la mienne. En revanche, dans cette recherche, j'ai opté pour le terme « enseignant bilingue » ou « enseignant pour qui le français est une langue additionnelle » pour mettre en valeur l'idée qu'il s'agit d'une personne qui possède des compétences dans plusieurs langues et/ou une situation où le français n'est pas la langue qu'il maîtrise le mieux.

enseignants ne semblaient pas troublés par leur statut moins légitime de locuteur « non-natif ».

À ma connaissance, si les recherches citées ci-dessus portaient sur les sentiments de légitimité (Burt, 2014 ; Pavlenko, 2003 ; Roussi et Messin, 2011), d'authenticité (Wernicke-Heinrichs, 2013) ou d'identité professionnelle positive (Ilieva, 2010), elles ne se sont pas concentrées sur les liens entre ces descriptions de l'identité en tant qu'enseignant bilingue d'une langue additionnelle et sur le parcours expérientiel antérieur dans cette langue. Encore moins de recherches menées auprès des enseignants d'immersion examinent de près les liens entre la légitimité linguistique et professionnelle, les expériences antérieures avec la langue française et les communautés francophones, et le désir de s'investir davantage dans l'apprentissage du français. Ce sont donc ces liens particuliers qui constituent l'objet de la recherche présentée dans cette thèse.

1.2. L'identité linguistique et professionnelle

Tel que nous le verrons plus en détail au chapitre 2, ma recherche sur la construction identitaire des enseignants s'appuie sur des études sur l'identité linguistique et professionnelle – notamment, la transition de l'identité d'apprenant de langue à une identité professionnelle d'enseignant de langue.

Pavlenko (2003), dans un article intitulé « *I Never Knew I Was a Bilingual : Reimagining Teacher Identities* », met en relief la difficulté que vivent des enseignants de langue qui travaillent dans une langue additionnelle quant à leur légitimité professionnelle. Le titre souligne un phénomène de marginalisation et parfois même d'auto-marginalisation que j'ai souvent observé chez mes collègues de l'immersion. Ceci, selon Pavlenko (2003), serait relié à l'absence de référents identitaires pour de tels enseignants, qui ne se considèrent pas éligibles à la communauté la plus désirable, celle des locuteurs dits « natifs » de la langue cible, mais s'identifient plutôt à la communauté de locuteurs « non-natifs », bien que celle-ci soit souvent associée à un statut professionnel inférieur.

L'observation de mes propres collègues vivant avec ce manque de confiance m'a amenée à questionner l'identité que se construisaient mes propres élèves du

secondaire en immersion. Ces jeunes me paraissaient généralement confiants par rapport à leur connaissance du français, et fiers de leur appartenance à la communauté d'immersion, notamment quand ils étaient comparés à leurs camarades qui ne connaissent pas le français. Des études évoquent d'ailleurs précisément la construction d'une identité propre aux étudiants de l'immersion (voir par exemple les travaux de De Courcy, 2002). Il semblerait que ces étudiants développent non seulement des compétences langagières mais aussi des attitudes positives envers celles-ci. C'est d'ailleurs ce sentiment de confiance et de compétence qui en incitera plus tard certains à s'inscrire à un programme de formation professionnelle en français.

Toutefois, quand les finissants d'immersion entrent à l'université pour une formation professionnelle en français, ils sont dorénavant comparés à d'autres locuteurs francophones, et non à des locuteurs monolingues anglophones (Brogden, 2009 ; Sabatier, 2011). À cause d'une idéalisation du locuteur « natif », les locuteurs, pour qui le français n'est pas la langue dominante ou « native », ont souvent du mal à s'imaginer être un locuteur légitime (Castellotti, 2011 ; Bourdieu, 1977 ; Reis, 2011). Malgré la confiance qu'ils ressentaient vis-à-vis de leurs connaissances en français à la fin du secondaire, ils éprouvent désormais de la difficulté à se percevoir comme légitimes dans cette nouvelle communauté composée à la fois de locuteurs L1 et de locuteurs L2.

L'effet choc de cette transition d'un milieu à un autre m'a rappelé la notion des trajectoires identitaires de Wenger (1998). Selon lui, l'entrée dans une nouvelle communauté n'est pas automatique et la trajectoire identitaire d'un individu peut demeurer périphérique, « *[which] may never lead to full participation* » (p. 154). En revanche, il existerait aussi des trajectoires qui permettent aux individus de s'intégrer pleinement à une nouvelle communauté. « *[In an inbound trajectory,] newcomers are joining the community with the prospect of becoming full participants in its practice. Their identities are invested in their future participation, even though their present participation may be peripheral* » (p. 154).

La difficulté à ressentir une appartenance à une communauté linguistique professionnelle légitime, quelle que soit sa définition ou ses contours, perpétue chez certains étudiants-maîtres de L2 des représentations qui semblent les marginaliser, leur laissant croire que leur potentiel de légitimité professionnelle est limité par leur statut sociolinguistique de locuteur « non-natif ». Ainsi, leur difficulté à accéder à la

communauté imaginée (Norton, 2000/2013) des enseignants d'immersion durant la formation initiale et au moment de l'entrée dans la profession aurait pour effet additionnel de diminuer leur investissement dans les situations problématiques d'apprentissage des langues, rendant l'établissement d'une légitimité professionnelle d'autant plus difficile pour ces enseignants qui travaillent dans leur langue additionnelle.

1.3. Les tensions et les transformations identitaires

Pour plusieurs futurs enseignants, l'entrée en formation professionnelle universitaire en langue française marque un moment important de tension. Certains, pour la première fois dans leur parcours d'étudiant, se retrouvent en présence de collègues de classe appartenant à d'autres groupes linguistiques, par exemple des locuteurs dont le français est la langue première, ou même la seule langue parlée, et auxquels leurs compétences linguistiques sont comparées (Brogden, 2009 ; Lemaire, 2013 ; MacFarlane, 2001). C'est un moment où leur identité est définie par une comparaison défavorable à leurs pairs, tandis qu'à l'école primaire et secondaire, dans le programme d'immersion, généralement, ils ont été peu en contact avec des Francophones (Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2010). Et donc, les nouveaux enseignants passent d'un certain sentiment de confiance linguistique vécu au primaire et au secondaire, à un sentiment d'infériorité durant leurs études universitaires en formation professionnelle.

Alors qu'ils vivent ce premier moment de tension, les futurs professionnels doivent aussi faire face à une seconde source de tension : ils doivent délaisser leur appartenance à la vie d'étudiant afin de s'insérer dans une communauté professionnelle durant leurs stages à titre d'étudiants-maîtres. Cette transition peut être difficile (Kanno et Stuart, 2011) et cette transformation, dans une perspective de trajectoire identitaire (Wenger, 1998), n'est pas automatique. De vivre ces deux moments de tension identitaire à l'entrée dans la profession d'enseignant peut constituer un départ déstabilisant à la carrière. Toutefois, il existe des catalyseurs aux transformations identitaires nécessaires pour devenir des professionnels légitimes.

En effet, malgré la prégnance de l'insécurité linguistique (Roussi et Messin, 2011) et d'un sentiment d'être illégitime comme enseignant de langue (Burt, 2014 ; Wernicke-Heinrichs, 2013), certains enseignants trouvent des moyens de construire une

légitimité linguistique et professionnelle (Pavlenko, 2003 ; Ilieva, 2010 ; Wernicke-Heinrichs, 2013 ; Burt, 2014). Trois types de catalyseurs semblent aider dans ces transformations identitaires. Premièrement, un changement de perspective sur le bilinguisme permet de « dénativiser » le locuteur (Castellotti, 2011), et de mettre l'accent sur l'atout bilingue (Gajo, 2001) ou la compétence plurilingue (Coste, Moore et Zarate, 1997/2009) des individus. De plus, le fait qu'un enseignant qui travaille dans sa langue additionnelle se considère « locuteur-acteur », (Zarate, Lévy et Kramsch, 2008) permet de légitimer l'enseignant bilingue. Deuxièmement, un changement de perspective sur le concept même de compétence et l'idée d'appartenance à une communauté permet d'élargir les options identitaires disponibles pour des professionnels bilingues. Devenir un participant actif et vouloir contribuer et s'engager aux valeurs collectives du groupe peut aider à responsabiliser l'individu qui cherche à être admis dans une communauté et relativise le pouvoir de la communauté à décider qui peut être admis dans la communauté (Wenger, 1998). Troisièmement, et dans la même veine, un changement de perspective sur l'identité, être capable de voir celle-ci comme présumée (« *assumed* »), imposée ou négociée octroie à l'individu un rôle à jouer dans sa construction identitaire (Pavlenko et Blackledge, 2004). Une évolution vers ces trois changements de paradigme, jumelée avec une approche dialogique (Ilieva, 2010 ; Reis, 2011) pourrait permettre aux enseignants bilingues de réconcilier leurs expériences personnelles avec ce discours légitimisant.

1.4. Mon intérêt pour le sujet

La construction identitaire des enseignants de l'immersion française m'intéresse donc, d'une part, puisque je travaille avec des enseignants qui vivent des défis langagiers et identitaires dans leur milieu de travail. Certains collègues avec qui j'enseigne le français me confient se sentir mal à l'aise car ils doivent se montrer compétents et confiants devant leurs élèves, leurs collègues, les parents et les administrateurs, tout en doutant de leur propre légitimité en tant qu'enseignant de français. Ce sont pourtant des professionnels qui travaillent très fort et qui aiment le français, mais les défis auxquels ils font face les empêchent parfois de se sentir satisfaits de leur travail.

D'autre part, je m'intéresse à ce phénomène car j'ai moi-même vécu, dans un autre contexte, des expériences difficiles liées à mon appartenance à des

communautés linguistiques. Née à Montréal de parents immigrants en provenance de Hong Kong, j'ai fréquenté l'école de la majorité francophone à Montréal. La langue qu'utilisaient mes parents à la maison était le cantonais, mais j'ai aussi fréquenté l'école chinoise les dimanches pour apprendre le mandarin. Dans ces contextes d'apprentissage, je me sentais souvent en position de désavantage puisque je comprenais moins que les autres de mon entourage. À l'âge adulte, j'ai déménagé en Colombie-Britannique où, vu la grande demande, on m'a encouragée à poursuivre une carrière dans l'enseignement du français. Ce changement de communauté m'a alors positionnée différemment, me donnant un grand avantage à cause de ma connaissance du français. Aujourd'hui, j'enseigne à l'université dans des programmes d'études supérieures pour enseignants de français. Mon positionnement en tant que chercheure et formatrice universitaire et les préoccupations éthiques autour de ce rôle ainsi que les relations de pouvoir dans lesquelles il s'insère seront discutés dans le Chapitre 3. Ce vécu de transition entre ma situation de minoritaire à Montréal vers une position de pouvoir plus avantageuse en Colombie-Britannique a nourri mon intérêt pour le développement de la construction identitaire des enseignants.

Ces perspectives à la fois contextuelles, personnelles et théoriques m'ont incitée à poser la question de recherche suivante :

Quelles expériences et dynamiques linguistiques – de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte – contribuent au positionnement identitaire des enseignants bilingues de la Colombie-Britannique face à leur travail d'enseignement de² français ?

1.5. Problématique

Prenant comme point de départ les descriptions que présentent les enseignants de leur construction identitaire en tant que jeunes élèves d'immersion, je propose de retracer comment celle-ci s'est développée au fil des ans jusqu'à leur situation actuelle en tant que professionnels d'immersion. Ma recherche s'inspire alors d'une approche

² Dans le programme d'immersion, on enseigne des sujets comme les mathématiques et les sciences humaines EN français, sans nécessairement être enseignant DU français explicitement. Toutefois, je tiens comme principe que tout enseignant du programme d'immersion est responsable pour l'apprentissage du français jusqu'à une certaine mesure, bien qu'il puisse s'agir d'un français en contexte mathématique, par exemple. Or, pour des fins de simplicité, j'utiliserai le terme enseignant DE français plutôt qu'enseignant du/en français comme le font certains.

biographique (Creswell, 2007) dans mon désir de créer un récit collectif des trajectoires identitaires des enseignants de français. De plus, c'est à travers une perspective critique (Heller, 2002) que j'examine comment des écarts de pouvoir peuvent sous-tendre les interactions langagières (Bourdieu, 1977 ; Norton, 2000/2013) et ainsi contribuer à définir l'identité professionnelle.

Ainsi, ma compréhension de ma propre identité linguistique et professionnelle – une identité qui continue à évoluer dans le processus même de rédiger cette recherche – est marquée par mes interactions avec des communautés variées et mon positionnement alternant entre « celle qui en sait plus » et « celle qui en sait moins ». Ceci m'a mené à adopter deux présuppositions qui ont orienté la construction de ma méthodologie de recherche : Je suppose 1) que nos expériences antérieures marquent la construction identitaire et 2) que nos parcours et notre construction identitaire sont caractérisés par des moments où nous avons plus ou moins de pouvoir dans nos relations avec les autres. Mon objectif en menant cette recherche n'est donc pas d'être une observatrice neutre des parcours de mes collègues, mais de mettre en valeur la relation entre expériences antérieures et dynamiques de pouvoir, en permettant aux participants de parler de leurs expériences et en analysant leurs discours à travers ma lecture des écrits scientifiques dans le domaine ainsi qu'à partir de mon propre positionnement identitaire d'alliée (« advocate ») pour la lutte pour la légitimité professionnelle des enseignants bilingues (Cameron, Frazer, Harvey, Rampton et Richardson, 1992).

Au final, j'espère que ma recherche permettra de mieux comprendre les parcours identitaires des enseignants d'immersion qui enseignent dans une langue additionnelle et d'offrir à la communauté linguistique et professionnelle des suggestions qui permettront aux membres de ma profession de réaliser et faire reconnaître leur légitimité. Ultiment, ma recherche pourrait aussi inspirer des réflexions sur les expériences des jeunes apprenants du programme d'immersion, afin de les aider à construire des identités légitimes et positives vis-à-vis de leur apprentissage du français.

Pour répondre à ma question de recherche, j'ai mené des entrevues de groupe et une entrevue individuelle avec des étudiants-maîtres, enseignants et coordonnateurs de programmes de français. Dans la majorité des cas, ces participants ont appris leur français dans un programme d'immersion, ou du moins, dans un environnement scolaire

et universitaire pour les individus qui n'avaient pas accès au programme d'immersion. En parlant avec ces éducateurs, j'ai cherché à comprendre les défis de leur métier ainsi que leurs sources de fierté en étant impliqués dans l'enseignement du français. Je me suis intéressée aussi aux sources de tension qui ont émergé à diverses périodes de leur parcours : soit durant leurs interactions à l'école pendant leur enfance, à l'université lors de leur expérience de formation initiale professionnelle, et une fois devenus enseignants au moment de l'insertion professionnelle. Cette organisation chronologique des expériences d'enseignants m'a aidée à façonner un genre de mosaïque de récits collectifs, ne représentant ni la biographie complète d'une seule personne, ni un récit commun et uniforme vécu par tous les participants. De plus, lors des entrevues et au cours des analyses, j'ai posé un regard critique sur ces interactions, consciente à la fois des dynamiques de pouvoir qui peuvent influencer l'expérience de ces participants bilingues, et aussi du fait que mon regard à moi n'est pas neutre, dans la mesure où il prend sa source dans mes propres expériences reliées aux interactions langagières de mon passé et de mon présent.

1.6. Vue d'ensemble de l'étude

Ma dissertation sera divisée en six chapitres. Dans ce premier chapitre, j'ai cherché à présenter les origines de mon intérêt par le biais de trois perspectives importantes : celle du contexte de l'enseignement du français dans le programme d'immersion, celle, plus personnelle, portant sur l'appartenance à des communautés linguistiques ainsi qu'une perspective théorique sur l'identité. Dans le deuxième chapitre, j'aborderai de façon plus approfondie des recherches pertinentes décrivant plusieurs perspectives sur le développement de l'identité : celle des professionnels, celle des apprenants de langues, et finalement, la perspective des identités en transition entre apprenant et enseignant. Le troisième chapitre expliquera les choix méthodologiques que j'ai faits pour mener ma recherche. Les chapitres quatre et cinq constitueront l'analyse des données recueillies. Finalement, la conclusion au dernier chapitre résumera les découvertes faites tout au long de ma recherche, et proposera des recommandations destinées à la communauté professionnelle de l'enseignement du français ainsi qu'à la communauté des chercheurs en éducation.

1.7. Résumé du chapitre

En somme, ma recherche s'intéresse à l'examen de la construction identitaire d'enseignants de langue qui travaillent dans une langue additionnelle, à partir de leurs récits personnels couvrant les premières expériences d'apprentissage de la langue française jusqu'aux expériences d'intégration dans la communauté professionnelle des enseignants de français. En particulier, ce sont les expériences d'interaction langagières et les dynamiques de pouvoir qui seront examinées, afin de pouvoir offrir des recommandations sur la formation professionnelle à l'université et pour la communauté professionnelle des enseignants.

Chapitre 2.

Recension des écrits et cadre théorique

À la lumière de l'engouement pour le programme d'immersion et du défi de recruter et de retenir des enseignants dans ce programme, je cherche à comprendre ce que révèle la recherche sur la construction identitaire des enseignants à la lumière des difficultés qu'ont exprimés les enseignants bilingues avec qui je travaille décrites dans le chapitre précédant. Ce chapitre présente donc une recension des écrits qui ont alimenté la construction du cadre théorique de ma recherche sur la construction identitaire des enseignants bilingues du français en immersion.

Le domaine de la recherche sur l'identité des locuteurs d'une langue additionnelle est très vaste, chevauchant les domaines de la psychologie, l'éducation et la sociologie. Dans ce qui suit, je commence par examiner les recherches qui portent sur l'identité professionnelle des enseignants. Je m'attarde en premier sur l'identité des enseignants de langues qui sont bilingues. Par la suite, j'examine des études qui abordent plus largement l'identité professionnelle des enseignants. Ensuite, je considère l'intérêt que présentent pour ma recherche des études identifiant des moments de tension dans la construction identitaire de l'enseignant. Finalement, je porte mon attention sur des théories décrivant l'entrée dans une profession comme processus de construction identitaire. Toutes ces théories offrent des pistes d'explication qui me permettent de comprendre pourquoi les enseignants bilingues sont confrontés à des questions sur leur légitimité professionnelle. La première piste d'explication lie l'identité professionnelle à l'identité globale de la personne tandis que la seconde focalise sur les trajectoires sociales qui caractérisent la construction identitaire. Ces perspectives sur l'identité font ressortir la dimension temporelle de la construction identitaire.

2.1. Une identité professionnelle en évolution

Tel qu'indiqué ci-dessous, toutes les recherches sur la construction identitaire des enseignants conçoivent ce phénomène comme un processus évolutif. Elles montrent comment les enseignants se construisent une identité professionnelle qui change dans le temps et ce, durant et à la suite de leur formation. Cette vision de

l'identité professionnelle fait ressortir les aspects dynamiques de la construction identitaire chez les enseignants.

2.1.1. L'identité des enseignants-apprenants d'une L2

Pavlenko (2003) rapporte que des étudiants inscrits dans un programme de formation pour devenir enseignants d'anglais aux locuteurs d'autres langues, et qui ont participé à sa recherche sur la construction identitaire, lui ont raconté comment ils ont adopté de nouvelles façons de voir leur identité d'enseignant de L2. Le titre de son article (*I Never Knew I Was A Bilingual*) fait référence au fait qu'ils n'avaient jamais auparavant réfléchi à ce qu'ils considèrent être une personne bilingue. Sans s'en rendre compte, ils s'imaginaient que la personne bilingue devait avoir les compétences langagières équivalentes à celles d'un locuteur « natif ». Toutefois, ayant appris l'anglais après leur première langue, ils ne pouvaient pas s'imaginer atteindre un niveau de compétence en L2 égal à celui de leur langue première. Dans leur imaginaire, il était a priori impossible pour eux de devenir bilingues. Selon Pavlenko (2003), ces enseignants de L2 se sentaient par conséquent pris dans une impasse identitaire, ne pouvant ni s'en sortir, ni y trouver leur légitimité professionnelle. Cependant, suite à leur programme de formation, les participants à l'étude de Pavlenko (2003) ont commencé à se percevoir comme des locuteurs légitimes de L2, alors qu'ils se voyaient auparavant plutôt comme des locuteurs défailants en langue seconde.

La recherche de Pavlenko (2003) a suscité mon intérêt pour plusieurs raisons. Premièrement, les paroles des enseignants recueillies dans son étude révèlent que ces derniers souffrent d'un manque de confiance au regard de leur identité linguistique et professionnelle. Ce sont des sentiments que j'ai souvent observés chez mes collègues bilingues en immersion française. Ceux-ci font régulièrement référence à leur sentiment d'illégitimité professionnelle et linguistique par rapport au « locuteur natif ». Deuxièmement, la recherche de Pavlenko (2003) illustre comment la formation peut avoir un impact sur la construction identitaire. C'est à travers la discussion et l'examen de nouvelles définitions du bilinguisme durant leur programme de formation que les participants à l'étude de Pavlenko (2003) ont découvert qu'ils pourraient faire partie d'une communauté où ils sont perçus comme des locuteurs de L2 légitimes. Ainsi, Pavlenko (2003) a montré comment la construction identitaire des enseignants est liée à l'identité linguistique en tant que locuteur de L2 de la langue enseignée.

Dans les pages qui suivent, j'examine l'identité professionnelle des enseignants bilingues de L2 et la façon dont elle est construite en lien avec l'identité linguistique non seulement durant la formation professionnelle, mais aussi bien avant cette période. Ainsi, j'examine comment la construction identitaire des enseignants est liée au vécu d'apprenant de la langue avant, durant et après la formation professionnelle. Ma recherche décrit plus spécifiquement l'identité des enseignants bilingues du français comme étant issue de l'ensemble des expériences vécues durant les années d'apprentissage, et dans certains cas, des expériences qui remontent à l'enfance. Il s'agit donc d'un aperçu sur la construction identitaire à long terme. En m'attardant sur l'intersection de l'identité d'apprenant avec l'identité professionnelle et l'identité linguistique, j'interroge la façon dont sont perçus le bilinguisme et les compétences linguistiques des bilingues, ainsi que la manière dont la fragilité des identités linguistiques peut influencer sur la construction des identités d'enseignants bilingues.

2.1.2. Perspectives générales sur l'identité professionnelle

Dans son ouvrage sur l'identité professionnelle des enseignants en formation, Riopel (2006) présente des arguments qui ont retenu mon attention car ils peuvent éclairer comment se déroule la construction identitaire dans le temps et en lien avec divers éléments de la vie. Selon elle, l'identité professionnelle se construit à partir de l'identité globale préexistante de la personne (Gohier et al., 2001) et elle se développe en suivant une trajectoire sociale (Wenger, 1998).

Riopel (2006) cite Gohier et al. (2001) pour proposer qu'avant qu'un individu arrive à se construire une identité professionnelle, il a déjà commencé à se construire une identité globale en lien avec d'autres éléments de sa vie : ses intérêts, ses valeurs, ses apprentissages, son contexte familial, etc. C'est sur cette base que se construiront ses rapports au travail, à ses responsabilités et avec ses collègues et élèves. Gohier et al. (2001) décrivent en effet comment la composante globale et la composante professionnelle de l'identité de l'enseignant forment des liens dynamiques :

C'est dans la tension entre la représentation qu'il a de lui-même comme enseignant, qui participe de celle qu'il a de lui-même comme personne et de celle qu'il a du groupe des enseignants et de la profession, dans l'interaction entre le je et le nous, que le futur enseignant aussi bien que l'enseignant en exercice peuvent construire et reconstruire une identité professionnelle. (p. 5)

L'identité professionnelle ne se construit donc pas uniquement sur la base des connaissances du métier ou de l'interaction sociale reliée au travail sans tenir compte de la personne avant qu'elle n'arrive dans le métier. En effet, ses expériences, ses valeurs, sa façon de se voir en tant qu'apprenant de la langue doivent être intégrées à cette identité professionnelle. Souvent, ce n'est pas sans difficulté que ces tensions entre la vie d'apprenant et d'enseignant se réconcilient. C'est que l'identité professionnelle se construit et se reconstruit au fur et à mesure que les expériences s'ajoutent. Gohier et al. (2001) décrivent le processus de la construction d'une identité professionnelle comme un « aller et retour constant, chez l'enseignant, entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre. C'est cette dialectique interactionnelle qui provoquera des moments de remise en question, moteurs de la dynamique du processus de construction identitaire » (p. 5). Le parcours vécu par l'individu va passer par des moments d'incertitude et de doute, mais aussi par des moments d'entrain et d'élan qui vont motiver l'individu à prendre une telle direction et à poursuivre de tels buts.

Dans ma recherche sur les enseignants qui ont le français comme L2, je m'intéresse plus particulièrement à ces moments de changement ou de remise en question ainsi qu'aux expériences vécues par un apprenant avant qu'il ne devienne enseignant, et ce, toujours en relation avec le contexte social dans lequel l'individu se situe. Pour décrire la trajectoire sociale de l'identité, Riopel (2006) explique que « l'élaboration de l'identité professionnelle est intimement liée au temps et à l'espace dans lequel elle évolue » (p. 37). Elle cite Maheu et Robitaille (1990 dans Riopel, 2006, p. 37) qui expliquent comment les dimensions personnelle et sociale sont reliées par le temps et l'espace. Selon Maheu et Robitaille (Ibid.), le temps individuel est marqué par des moments particuliers dans le parcours professionnel où des décisions importantes sont prises et où de grands changements ont lieu. Puisque ma recherche interroge les liens entre l'expérience de l'apprenant et les questionnements identitaires de l'enseignant, il est utile d'examiner ces moments marquants de la transition d'apprenant à enseignant.

Dans une ligne de pensée semblable à celle de Maheu et Robitaille, la théorie sociale de Wenger (1998) s'intéresse aux trajectoires d'apprentissage qui aboutissent éventuellement à des transformations de l'identité : « *The term trajectory suggests not a path that can be foreseen or charted but a continuous motion – one that has a momentum of its own in addition to a field of influences. It has a coherence through time*

that connects the past, the present and the future » (Wenger, 1998, p. 154). Selon lui, le concept de trajectoire évoque moins l'idée d'un parcours déterminé mais plutôt celle d'un mouvement continu qui relie le passé, le présent et le futur en un seul récit cohérent. Il explique : « *We define who we are by where we have been and where we are going* » (p. 149). Cette phrase souligne le rôle du passé dans ce que l'on vit aujourd'hui et plus particulièrement, comment le passé et le présent contribuent aux directions de l'avenir. Toujours selon Wenger (1998), la temporalité est une composante essentielle de l'identité parce que celle-ci est constamment construite à partir du passé, du présent et du futur (p. 155). Ainsi, en parlant aux enseignants de L2, je reconnais l'impact de leurs expériences précédentes sur les attitudes et les dispositions qu'ils ont envers les directions futures de leur carrière. Ces relations s'expriment de façon complexe et non-figée car les liens que nous formons avec le passé, le présent et le futur sont dynamiques et changent selon les expériences nouvelles que nous avons et nos réflexions sur notre trajectoire. Par exemple, les enseignants bilingues qui participent à des activités de formation continue où ils sont invités à repenser le bilinguisme et les compétences plurilingues peuvent changer leur façon de voir leurs expériences d'apprentissages, leurs compétences et leur légitimité en tant que locuteurs bilingues. Ces expériences peuvent aussi les mener à revoir leurs investissements présents et prospectifs dans la communauté francophone et dans l'apprentissage continu du français. Dans la section suivante, j'élaborerai davantage sur ces trajectoires et ce qui oriente comment elles opèrent. Pour le moment, je me limite à souligner l'importance de reconnaître le passé dans la construction d'une identité professionnelle.

2.2. L'identité linguistique des apprenants et des professionnels : une trajectoire

L'identité professionnelle des enseignants devient plus complexe lorsque ceux-ci travaillent dans une L2 (ou Lx³), dont ils ont eux-mêmes fait l'apprentissage. Pour l'enseignant de langue, la composante linguistique est inévitablement une compétence professionnelle. Il s'ensuit que l'identité linguistique est ainsi reliée à l'identité professionnelle. Dans cette section j'explore quels sont les enjeux de la construction de

³ Pour des raisons de brièveté, j'utilise le terme « langue seconde » ou « L2 », même s'il puisse s'agir d'une troisième ou d'une quatrième langue. Parfois, j'utilise aussi le terme « langue additionnelle » en particulier pour souligner les défis inhérents de l'utilisation d'une langue qui n'est pas une langue dominante.

l'identité linguistique chez les individus bilingues et j'examine comment les enseignants de langue seconde négocient leur légitimité professionnelle dans le temps et en lien avec le passé.

2.2.1. L'identité linguistique des apprenants bilingues

Plusieurs recherches se sont penchées sur les succès et les défis des programmes d'immersion dans lesquels les jeunes apprennent le français à travers les disciplines scolaires, telles les sciences, les sciences humaines, les arts plastiques, et ce, dès la maternelle ou la 6^e année (Cummins, 2000 ; Genesee, 1978 ; Swain et Lapkin, 2005). Cependant, le thème de l'identité linguistique des jeunes issus de ces programmes est un sujet de recherche moins développé. Au Canada et en Australie, quelques études ont focalisé sur certains aspects de l'identité linguistique des jeunes étudiants durant leur scolarité (Fielding, 2016 ; Martin, 2012 ; MacIntyre, Burns et Jessome, 2011 ; Moloney et Harbon, 2008 ; Roy, 2010) ainsi que durant l'apprentissage du français à l'université (Lemaire, 2013) et pendant la formation initiale d'enseignant (Brogden, 2009 ; Sabatier, 2011). Je présente ci-dessous une brève recension de recherches sur l'identité linguistique des apprenants avant l'université. Par la suite, j'examine les recherches sur la construction de l'identité linguistique à l'université puisqu'elles servent de point de comparaison entre l'identité linguistique en tant qu'apprenant et qu'enseignant.

Roy (2010) s'est intéressée aux perceptions du bilinguisme chez des jeunes et des parents d'élèves inscrits dans le programme d'immersion en Alberta, au Canada. Quand elle a interrogé les élèves sur leur bilinguisme, une grande majorité a répondu qu'ils ne se disent ni francophones, ni bilingues. Selon Roy (2010), ces jeunes pensent que ce ne serait pas légitime de s'affranchir ainsi car ils considèrent que pour être bilingue, il faut développer les mêmes compétences qu'un locuteur « natif » francophone (p. 550). Pris entre deux mondes, ces jeunes ont donc du mal à se dire et à s'identifier à un des deux groupes linguistiques : soit francophone ou bilingue. Tels que le révèlent les participants à mon étude, cette difficulté à s'identifier à un groupe linguistique a des répercussions directes sur la construction identitaire chez l'adulte bilingue voulant enseigner dans sa L2.

Ailleurs au Canada, MacIntyre, Burns et Jessome (2011) ont examiné l'ambivalence des jeunes en immersion à vouloir communiquer en français. Leur recherche a focalisé sur les raisons pour lesquelles un jeune en immersion chercherait à certains moments à communiquer en français et, à d'autres moments, éviterait de le faire. Ils ont trouvé que leur ambivalence était liée à leur compétence en français, certes, mais aussi au développement d'une identité dans la L2 dans le contexte unique qu'est l'immersion. Selon les chercheurs, le questionnement identitaire typique à l'adolescence est d'autant plus complexe pour les jeunes du programme d'immersion, parce qu'ils peuvent, d'une part, être victimes de moquerie de la part d'autres enfants en raison de leur statut d'élève d'immersion. D'autre part, ils peuvent, grâce à leur connaissance du français, choisir d'exclure des élèves qui ne parlent pas la langue. La volonté de parler le français peut ainsi varier d'un contexte à l'autre et selon la dynamique interactionnelle avec chaque locuteur. C'est une thématique qui reviendra dans l'analyse des données présentée au Chapitre 4.

Dans ses écrits sur la construction identitaire, Norton (2000/2013) explique qu'il est possible pour des apprenants adultes de se référer, dans l'imaginaire, à une certaine communauté qu'ils désirent joindre en apprenant la langue de celle-ci. Selon Norton (2000/2013), si les apprenants d'une L2 perçoivent que cette communauté imaginée ne leur est pas accessible, le désir de s'investir dans leur apprentissage de la langue sera affaibli. Cet argument m'a fait réfléchir à la difficulté de retenir des enseignants bilingues dans les programmes d'immersion. En effet, la façon dont un enseignant perçoit le groupe linguistique et professionnel qu'il cherche à intégrer, et la manière dont les autres enseignants le perçoivent, influencent sa volonté de s'intégrer à cette communauté. D'une manière semblable, Parks (2017) indique que si les enseignants de français perçoivent leur compétence langagière comme étant insuffisante, cela peut affecter leur sentiment d'auto-efficacité (*self-efficacy*), qui ensuite, peut augmenter le désir de quitter la profession.

En Australie, Fielding (2016) a examiné les différences entre une classe bilingue, où l'anglais et le français étaient utilisés en alternance de façon égale, et une classe d'immersion, où seul le français était privilégié. La recherche de Fielding (2016) a montré que dans la classe bilingue les élèves pouvaient développer une identité bilingue en lien à l'usage de deux langues cibles et en revanche, dans la classe d'immersion où seulement le français était utilisé, les élèves n'avaient qu'une seule option identitaire

acceptable à développer : « *The teacher interaction in the bilingual and immersion classes can be seen as modelling different identities, which might then be viewed by the young students as “identity options” as they develop as bilingual* » (Fielding, 2016, p. 165).

Cette recherche laisse voir comment les enseignants de langue seconde peuvent influencer la construction de l'identité de leurs apprenants en ouvrant ou fermant la porte aux pratiques bilingues en classe. L'idée que les apprenants aient des options identitaires accessibles (« *safe options* ») me fait réfléchir au contexte canadien de l'immersion française. Si les pédagogies préconisées dans les contextes d'immersion valorisent des comportements monolingues tel que le décrit Cummins (2007) dans sa publication intitulée *Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms*, il est évident que les élèves auront du mal à se décrire comme bilingues comme l'a observé Roy (2010).

Par ailleurs, d'autres chercheurs (Dagenais, Day et Toohey, 2006 ; Moloney et Harbon, 2008 ; Moore et Simon, 2002) mettent en lumière les liens entre les pratiques enseignantes et le développement des identités linguistiques des apprenants. Selon Dagenais, Day et Toohey (2006, p. 216) « *Multilingual children need to be able to claim desirable identities at school, including identities of expertise. Attention to the social dynamics of classrooms is crucial in classrooms.* ». De plus, Moore et Simon (2002) soulignent que certaines dynamiques d'interaction entre l'enseignant et les élèves permettent à ces derniers de mieux prendre charge de leur apprentissage, redéfinissant ainsi les rôles et les identités d'enseignant et d'apprenant. Il faut alors être conscient de cette dynamique qui s'installe au cours des expériences éducatives de l'apprenant. Par ailleurs, Moloney et Harbon (2008) notent que c'est à travers la parole que les jeunes réussissent à construire leur identité linguistique. Selon eux, c'est en parlant qu'ils participent, qu'ils apprennent, qu'ils forment un sentiment d'appartenance et qu'ils se développent. Les pratiques pédagogiques qui maximisent les occasions de prendre la parole peuvent donc aider les apprenants à bâtir des relations, à développer des sentiments d'appartenance et à vivre des expériences qui contribuent à la négociation d'une identité linguistique.

La négociation de l'identité d'un apprenant bilingue continue lorsqu'il entre dans un programme de formation professionnelle à l'université. Toutefois, lorsque les

conditions changent, cela peut rendre le processus plus difficile, comme par exemple quand les interactions et le contexte socio-culturel incluent des Francophones qui ont une meilleure connaissance du français. C'est ce qu'a observé Sabatier (2011) chez des étudiants-maîtres inscrits dans une cohorte professionnelle d'enseignement en français L2 en Colombie-Britannique. Selon elle, plusieurs candidats issus du programme d'immersion qui devaient passer un test de compétence en français ont découvert que leur niveau de français était seulement assez élevé pour pouvoir enseigner dans les cours de français de base alors qu'ils auraient aimé se qualifier pour enseigner en immersion. Ils ont ressenti leur placement en français de base comme un échec, ce qui les a menés à dévaloriser leurs propres compétences linguistiques.

Brogden (2009) a également souligné que la présence même d'un test de placement linguistique durant la formation initiale peut ébranler la confiance d'un candidat. Elle a raconté comment un étudiant-maître fransaskois, participant à son étude, s'est senti déstabilisé après avoir eu à passer deux fois un test de compétence linguistique avant d'atteindre un niveau satisfaisant pour enseigner dans le programme qu'il visait. Cette expérience était particulièrement déstabilisante pour lui car il n'avait jamais questionné ses habiletés linguistiques, étant donné ses origines et son milieu de travail francophones. Pour les futurs enseignants de langue, le jugement à la fois externe et interne des compétences linguistiques joue donc un grand rôle dans la confiance linguistique, et par conséquent, la confiance professionnelle. Lemaire (2013), a aussi souligné que les étudiants francophones de l'Université d'Alberta en milieu minoritaire peuvent éprouver une insécurité langagière. Cette constatation suggère que les défis langagiers ne sont pas ressentis exclusivement par les anciens élèves d'immersion mais aussi par des gens qui étudient dans leur langue première en milieu minoritaire.

En résumé, ces études montrent que l'identité linguistique est souvent précaire, sujette à des changements et qu'à plusieurs stades du parcours d'une personne bilingue, les doutes et les questionnements identitaires sont influencés par les discours qui l'entourent – soit les discours des enseignants qui ont jalonné son parcours, soit les discours institutionnels. On voit donc à quel point le rapport à l'Autre est incontournable dans la construction de l'identité linguistique et professionnelle. Dans la prochaine section, j'explore les raisons sous-jacentes à ces difficultés en jetant un regard

notamment sur le mythe de l'enseignant « idéal » de langue seconde et sur les représentations qui ont trait au bilinguisme des individus.

2.2.2. Représentations de l'enseignant « idéal » de L2

Pour comprendre l'origine du manque de confiance linguistique chez les apprenants de L2, surtout chez ceux qui deviennent enseignant dans cette langue, il faut examiner les représentations que ces mêmes apprenants développent quant à l'enseignant de langue « idéal », de même que l'image que se fait de lui-même un enseignant qui se veut la meilleure version possible de l'enseignant de langue.

a) *L'idéalisation du locuteur « natif »*

L'enseignant « idéal » de langue seconde est souvent vu comme un locuteur « natif », pour qui la langue d'enseignement est sa langue première, que ce soit dans le contexte de l'apprentissage du français L2 (Castellotti, 2011 ; Dervivry-Plard, 2008, entre autres) ou d'autres langues (voir par exemple Braine, 2005 ; Cook, 1999 ; Leung, Harris et Rampton, 1997 ; Llorca, 2005 ; Luk et Lin, 2007 ; Rajagopalan, 2005 ; Reis, 2011, pour ne citer que quelques auteurs.). Cependant, les termes « natif » et « langue maternelle » peuvent poser des problèmes quand la première langue apprise n'est en fait pas la langue la mieux maîtrisée ou quand la première langue apprise a été oubliée avec le temps et que d'autres langues apprises plus tard sont dominantes par rapport à la première (Lüdi et Py, 2003 ; Medgyes, 1994). Cela dit, si le terme « locuteur natif » est couramment utilisé pour désigner une personne qui utilise la première langue qu'elle a apprise, il a aussi été remis en question depuis les années 90 (Dabène, 1994 ; Lüdi et Py, 2003). Une autre difficulté avec le terme « locuteur natif » est qu'on présume que cette personne a une meilleure connaissance de la langue en question et des compétences plus élevées dans celle-ci que le locuteur dit « non natifs ». Plusieurs supposent que si une personne possède l'accent phonologique qui correspond au « locuteur natif » d'une langue, cet individu doit forcément bien connaître la langue. Cependant, cette croyance populaire ne représente pas la réalité. La recherche de Dervivry-Plard (2008) a montré que l'accent phonologique de l'enseignant était le critère le plus important pour l'identifier comme un « natif », ce qui l'a mené à proposer que pour plusieurs « le professeur 'natif' est la langue, car son accent en atteste, il a, il possède la langue » (p. 148). Dans la même veine, les étudiants d'études supérieures

inscrits dans un programme de langue qui ont participé à l'étude de Castellotti (2006) ont rapporté qu'ils préfèrent les enseignants sans « accent » parce que selon eux, avoir un tel enseignant est la seule façon d'accéder à une connaissance adéquate et légitime de la langue. Selon Lelièvre (2012), les élèves en contextes francophones qui apprennent l'anglais cherchent un enseignant ayant un accent qui s'approche le plus possible d'une certaine norme. « L'anglais est encore trop souvent vu et enseigné comme un objet normé, homogène et unifié, faisant écho en cela aux représentations les plus courantes sur la langue » (p. 275). Lelièvre (2012) suggère que cette prégnance de la norme, telle qu'exprimée par l'accent, peut indiquer que la langue n'est pas vue comme étant un mélange hétérogène de formes, d'accents et d'usages, mais plutôt comme un seul objet uniforme dont l'usage ne devrait pas dévier d'une norme établie. Dans le cas des enseignants de langue L2, la survalorisation du locuteur « natif » et de son « accent natif » a comme conséquence de créer une représentation normée, homogène et unifiée du français que l'on enseigne. Ceci aura des répercussions sur les parcours identitaires des locuteurs « non-natifs » qui cherchent à trouver leur légitimité.

b) Définitions du bilinguisme

Pour connaître l'origine de l'idéalisation du locuteur « natif » et par conséquent de l'enseignant idéal de la langue, il faut examiner les définitions du bilinguisme, puisqu'elles donnent des indications importantes sur la façon dont l'acquisition d'une seconde langue est vue et perçue. Des chercheurs s'entendent pour affirmer que le concept du bilinguisme demeure flou (par exemple Cavalli, 2005 ; Elmiger, 2000). Toutefois, deux types de définitions sont généralement retenues dans les représentations sociales : une basée sur des critères de la maîtrise des connaissances linguistiques (Bloomfield, 1933) et l'autre basée sur l'usage (Grosjean, 1982). Dans une analyse de conversations sur le bilinguisme, Elmiger (2000) note que ces deux types de définitions représentent d'un côté, l'idéal, et de l'autre, le minimal. Il traduit la définition de Bloomfield (1933) comme étant « la possession d'une compétence de locuteur natif dans deux langues » (Elmiger, 2000, p. 59). Il soulève la question de savoir si c'est « une qualité réservée aux seuls locuteurs ayant grandi avec deux langues ou [si] cette compétence peut être acquise ultérieurement ? » (Ibid., p. 60). Si la réponse est que, pour se dire bilingue, l'individu doit avoir grandi avec deux langues, cela limitera grandement le nombre de gens qui peuvent se dire bilingues. Être bilingue devient alors

largement déterminé par les circonstances géographiques de sa naissance et est ainsi un état déterminé et difficilement changé.

Selon Grosjean (1982), un individu bilingue est une personne qui utilise deux langues dans sa vie quotidienne. D'après Elmiger (2000), la définition de Grosjean fait quand même appel au degré de maîtrise de la langue, mais qu'un degré moindre suffit pour qualifier une personne de bilingue. Dans une interprétation de nature plus qualificative que quantitative, Cavalli (2005) explique que le bilinguisme est « une utilisation diversifiée et complémentaire de ses deux langues suivant les domaines d'usage (situation, participants, thème, but) ; les niveaux de compétence, diversifiés eux aussi suivant les langues, sont alors directement proportionnels aux besoins de communication de la personne » (p. 11-12). Elle admet qu'il existe toujours des questions au niveau de la régularité de l'usage, mais conclut que c'est une définition qui focalise sur les contextes d'usage et une perspective holistique du bilingue plutôt qu'une conception axée uniquement sur le degré de maîtrise de la langue. Même si aujourd'hui la définition de Grosjean (1982) est privilégiée de plus en plus par des chercheurs en éducation (Cook, 2005 ; Cummins, 2007 ; Roy, 2010 par exemple), une définition basée sur la maîtrise de la langue continue à se faire sentir dans les discours et les pratiques des programmes d'apprentissage des langues, car au regard des représentations sociales et collectives, c'est encore ce critère qui tend à dominer (Burt, 2014 ; Pavlenko, 2003).

Toutefois, comme le souligne Gajo (2001), « Un point de vue bilingue sur le bilinguisme implique donc qu'on le décrive comme relevant d'une compétence originale, qui ne correspond pas au collage de deux compétences monolingues mais qui se présente dans sa propre homogénéité » (p. 128). Gajo (2001) suggère alors qu'être bilingue n'est pas simplement l'équivalent de posséder deux fois le nombre de langues d'un individu monolingue. Cette façon de voir le bilinguisme implique un répertoire de compétences différent de celui qui voit le bilinguisme comme un double-monolinguisme. Si l'on réexamine dès lors les discours des étudiants qui avaient du mal à s'identifier comme bilingues (Roy, 2010) ou les enseignants qui avaient du mal à se construire une identité professionnelle légitime (Pavlenko, 2003) discutés plus haut, on peut retrouver des traces de cette vision monolingue de leur propre bilinguisme. Parce que les élèves et les enseignants dans les deux études définissaient le bilinguisme comme étant la maîtrise de deux langues, ils ne validaient pas positivement leurs habiletés en langue

seconde et posaient un regard déficitaire sur leur bilinguisme. Ainsi, Gajo (2001) explique que l'individu bilingue possède des compétences qui lui sont uniques par le fait de vivre dans un environnement différent de celui de l'individu monolingue. En plus d'avoir des connaissances de deux répertoires linguistiques plutôt qu'un seul, l'individu bilingue développe des compétences stratégiques et une compétence de représentations des langues, ce qu'il appelle l'atout bilingue (p. 129). Gajo (2001) résume ainsi ce dernier : « L'atout bilingue se mesure alors notamment en un accroissement du potentiel métalinguistique au sens large » (p. 132). Ce potentiel métalinguistique est ce qui distingue alors l'individu bilingue d'un individu monolingue. Qui plus est, cette perspective sur le potentiel d'un individu bilingue est en contraste avec la perspective déficitaire de l'individu qui tente de se rapprocher d'un double monolinguisme parfait.

Cette perspective du potentiel métalinguistique des individus bilingues tarde néanmoins à se faire voir dans les discours publics. Roy et Galiev (2011) expliquent que des représentations monolingues du bilinguisme sont véhiculées par les discours officiels qui découlent de la Loi sur les langues officielles du Canada. Cette dernière, tout en voulant protéger les communautés de langues française et anglaise au Canada, présume la coexistence de deux langues distinctes – ou la dualité linguistique – plutôt que de reconnaître que le bilingue peut avoir des compétences variées dans ses langues et les mélanger pour communiquer (Roy et Galiev, 2011). Burt (2014) a trouvé que le discours sur le bilinguisme basé sur l'idée d'un double monolinguisme est également présent chez les enseignants de l'immersion. Selon elle, ces derniers acceptent cette définition du bilinguisme sans la questionner et par conséquent se disent être des enseignants de français « *fake* » (p. 158), des imposteurs dans leur métier parce qu'ils n'ont pas les compétences langagières qu'ils croient nécessaires pour se dire bilingues.

À la lumière de la perspective monolingue sur le bilinguisme et la centralité de la notion de locuteur « natif » dans le modèle « idéal » de l'enseignant de langue qui circulent dans la société, on peut comprendre pourquoi des enseignants bilingues pourraient se sentir imposteurs. Pour mieux comprendre ce phénomène, il faut s'attarder sur le processus de légitimation du locuteur.

c) La légitimité du locuteur

Selon le sociologue Bourdieu (1977), l'apprenant d'une langue ne doit pas uniquement développer des compétences linguistiques, son apprentissage s'insère aussi dans des rapports sociaux caractérisés par des dynamiques de pouvoir où il doit aussi être reconnu par les autres comme étant un locuteur légitime :

La structure du rapport de production linguistique dépend du rapport de force symbolique entre les deux locuteurs, c'est-à-dire de l'importance de leur capital d'autorité (qui n'est pas réductible au capital proprement linguistique) : la compétence [de communication] est donc aussi capacité de se *faire écouter*. La langue n'est pas seulement un instrument de communication ou même de connaissance mais un instrument de pouvoir. (p. 20)

Dans le cadre de l'apprentissage des langues secondes, Norton (2000/2013) s'est inspirée des travaux de Bourdieu et d'autres poststructuralistes pour mettre en évidence les dynamiques de pouvoir. Elle propose que l'apprenant a du mal à s'investir dans son apprentissage d'une langue cible si son effort ne l'amène pas à être reconnu comme un locuteur légitime. Pavlenko (2003) pour sa part, rapporte comment ces dynamiques de pouvoir marquent les enseignants de langue seconde lorsqu'ils évoquent leurs expériences d'apprentissage de la langue et le manque de reconnaissance de leur légitimité en tant que locuteur. Une participante de son étude raconte: « *Soon after I arrived in London, I was shocked to find my poor English ability. I had a hard time communicating with people there.... I lost confidence and was feeling tiny, unimportant and invisible* » (p. 258). Cette citation souligne que ces expériences démoralisantes vont au-delà d'une comparaison purement reliée aux connaissances linguistiques. Chez cette personne, elles ont suscité un sentiment d'illégitimité malgré son désir de communiquer. Block (2007), dans sa recension des écrits sur les identités de L2, explique que l'identité d'un locuteur de L2 est liée à la capacité de se faire entendre : « *a second language identity is about degrees of audibility in the second language* » (p. 42). On en déduit que pour contrer l'insécurité linguistique, acquérir la capacité de se faire entendre pourrait être associé à l'établissement d'une identité linguistique confiante et d'un sentiment de légitimité, tant pour les apprenants que pour les enseignants de L2.

2.2.3. L'insécurité linguistique et professionnelle

Nous avons vu plus haut le concept d'apprentissage mis de l'avant par Wenger (1998) qui implique la temporalité comme composante essentielle de l'identité parce que celle-ci est constamment construite et reconstruite à partir du passé, du présent et du futur. Wenger (1998) offre également des perspectives pertinentes sur la participation active et l'affiliation à une communauté qui permettent de concevoir comment les enseignants peuvent imaginer plusieurs moyens de trouver une légitimité professionnelle. Nous avons aussi examiné comment l'idéalisation du locuteur « natif » et le poids donné à la compétence langagière demeurent des obstacles importants à la construction d'une légitimité professionnelle. De fait, le lien entre compétence langagière et légitimité professionnelle continue de faire l'objet de recherches dans trois travaux que je vais décrire dans cette section (Burt, 2014 ; Roussi et Messin, 2011 ; Wernicke-Heinrichs, 2013) car ils présentent des résultats et offrent des outils conceptuels fort utiles pour ma recherche.

Tel qu'indiqué plus haut, les élèves issus des programmes d'immersion française ne se voient pas toujours comme étant des bilingues légitimes (Roy, 2010) et des étudiants-maîtres sont parfois mis dans des situations où ils sont portés à questionner leur légitimité (Brogden, 2009 ; Sabatier, 2011). L'étude de MacIntyre, Burns et Jessome (2011) sur les étudiants d'immersion décrit des facteurs qui déterminent si les jeunes veulent ou non utiliser la langue cible. Selon ces chercheurs, le désir de communiquer en français dépend du sentiment de confiance que les étudiants ressentent face à cette langue, de la perception qu'ils ont de leur identité en tant que locuteur du français, et aussi de la dynamique de groupe dans lequel ils doivent communiquer. Ces facteurs peuvent aussi affecter les adultes qui travaillent dans leur L2, d'où la présence d'un sentiment d'insécurité linguistique et professionnelle qui peut persister depuis leur expérience d'apprenant (Burt, 2014 ; Causa, 2008 ; Roussi et Messin, 2011 ; Wernicke-Heinrichs, 2013). Roussi et Messin (2011) décrivent l'insécurité linguistique comme étant : « un sentiment de l'ordre de la crainte qui se manifeste lorsqu'une personne est amenée à s'exprimer, notamment dans une langue étrangère » (p. 247)⁴. Les

⁴ Au Canada, on ne considère pas le français comme étant une langue étrangère, puisqu'elle est la deuxième langue officielle du pays, mais dans une province anglophone comme la Colombie-Britannique, le français est certainement une langue minoritaire et partage certaines caractéristiques avec les langues étrangères.

enseignants bilingues de langue L2 peuvent être anxieux de s'exprimer dans cette langue devant d'autres personnes. De plus, cette crainte vient d'un sentiment que leurs pratiques linguistiques ne sont pas à la hauteur des standards attendus d'un enseignant de français L2. Dans leur étude, Roussi et Messin ont documenté les formes variées de l'insécurité linguistique ressenties par des enseignants de français en Grèce. Selon eux, pour certains elle est reliée à leur accent et pour d'autres, elle est reliée au fait d'avoir à chercher leurs mots quand ils parlent. Indépendamment des formes que prend l'insécurité linguistique, les auteures notent qu'elle était ressentie par presque tous les participants questionnés.

L'insécurité linguistique peut au final prendre une grande importance dans la construction d'une identité professionnelle comme l'a observé Wernicke-Heinrichs (2013). Elle a mené une étude auprès des enseignants de français langue seconde de la Colombie-Britannique qui avaient voyagé en France pour développer leurs connaissances de la pédagogie du français langue seconde. À leur retour, elle a demandé aux participants si le séjour en France avait augmenté leur sentiment de confiance professionnelle. Plutôt que de répondre en citant les compétences professionnelles acquises, telles que l'utilisation de nouvelles ressources, approches pédagogiques et de stratégies de planification de leçons, ceux-ci se sont surtout attardé sur leur confiance linguistique à s'exprimer en français. Selon Wernicke-Heinrichs (2013): « *focal participants' identity displays point to an overriding preoccupation with language expertise – both previous and ongoing – to the detriment of issues relating to L2 methodology, pedagogy, or curriculum* » (p. 146). Les participants de son étude voient donc la confiance professionnelle comme étant fortement reliée à la connaissance linguistique, possiblement au détriment d'autres connaissances professionnelles importantes. D'après Wernicke-Heinrichs, la focalisation sur l'expertise langagière constitue une performance identitaire pour ces enseignants de français.

Ceci entre en écho avec l'observation de Roussi et Messin (2011) qui notent également « un glissement de la notion d'insécurité linguistique vers celle d'insécurité professionnelle » (p. 249). Selon elles, puisqu'une connaissance adéquate de la langue est considérée par les enseignants de langue comme un critère essentiel de leur compétence professionnelle, il n'est pas surprenant qu'un manque de confiance dans la langue s'exprime aussi par un manque de confiance dans sa compétence professionnelle. De plus, Roussi et Messin (2011) associent cette insécurité linguistique

à un phénomène sociolinguistique où « un locuteur non natif peut avoir le sentiment que ses pratiques linguistiques sont illégitimes au regard d'une norme forcément idéale, intériorisée ou imposée par ce point de comparaison » (p. 237). Le sentiment de ne pas être légitime viendrait donc du fait que la connaissance de la langue est insuffisante par rapport à ce que l'on considère comme la norme. Cependant, Roussi et Messin (2011) notent qu'en fait, « le sentiment d'insécurité linguistique semble être caractéristique de la catégorie socioprofessionnelle des enseignants de langues étrangères qu'ils soient ou non natifs » (p. 262). Même des apprenants du français pour qui le français est la langue première disent qu'ils ressentent parfois une insécurité linguistique dans un contexte où leurs connaissances de la langue sont remises en question (Lemaire, 2013). Si l'insécurité linguistique est souvent présente chez les enseignants de L2, elle n'est pas unique aux enseignants « non-natifs », et elle aurait même sa place dans la construction d'une identité professionnelle dans l'ensemble de la population enseignante.

2.3. De l'état d'apprenant de L2 au devenir enseignant de L2 : des moments de tensions identitaires

En entrant dans la profession avec l'idée qu'il faut, le plus possible, agir, parler et se comporter comme un locuteur « natif », les enseignants de langue L2 ont plusieurs obstacles à surmonter pour devenir un enseignant confiant, compétent et légitime. Dans cette section, je tracerai les défis identitaires auxquels les élèves et enseignants font face pour arriver à voir au-delà du mythe du locuteur « non-natif ». Premièrement, j'explorerai comment le contact entre expert et novice de la langue peut constituer un des premiers moments de tension identitaire. Ensuite, je reprendrai le concept des trajectoires identitaires proposé par Wenger (1998) pour décrire la construction identitaire des enseignants bilingues dans leur parcours au sein d'une communauté d'élèves dans une communauté d'enseignants de langue.

L'accès à une communauté de pratique n'est pas toujours simple, surtout à la lumière des dynamiques de pouvoir à l'œuvre dans la société (Norton, 2000) qui peuvent créer des déséquilibres et présenter des défis à surmonter pour les enseignants L2 d'une langue (Pavlenko, 2003). Tel qu'indiqué dans la section suivante, les tensions vécues par les apprenants de langue et celles-ci ont des retombées sur leur construction identitaire.

2.3.1. Le contact entre groupes linguistiques : un premier moment de tension

Il est possible que l'enfant ou l'adolescent qui apprend le français à l'école n'ait pas souvent la chance d'avoir des contacts avec des locuteurs « natifs » et qu'il ne s'interroge donc pas nécessairement sur son identité de locuteur « non-natif », puisqu'il a peu d'occasions de se comparer à ceux-ci. C'est ce que notent Mougeon, Nadasdi et Rehner (2010) dans leur ouvrage sur la compétence sociolinguistique des élèves d'immersion. Selon eux, l'absence de contact avec d'autres jeunes francophones « natifs » aurait comme effet de freiner le développement d'une meilleure compétence sociolinguistique, particulièrement dans le contexte d'une école à double-voie⁵. Les élèves d'immersion auraient alors plus d'occasions de se comparer aux élèves qui, selon eux, ne parlent pas français, même si ces derniers suivent obligatoirement des cours de français de base⁶. Donc, c'est plutôt le contraste entre apprenants bilingues et apprenants anglophones qui dominerait. Cette comparaison leur fournit l'occasion de se sentir plus compétents en français que leurs camarades en français de base, leur permettant de développer ainsi un sentiment de confiance quant au niveau de français acquis en immersion.

Souvent, ce n'est que plus tard, par exemple, au niveau universitaire, que les finissants d'immersion vivant dans les régions à dominance anglophone du pays côtoient des gens qui sont francophones⁷ ou qui ont appris leur français ailleurs qu'en

⁵ Dans une école à double-voie, ce n'est qu'un certain pourcentage des élèves qui sont inscrits dans le programme d'immersion. Les élèves du programme d'immersion sont donc en interaction avec des jeunes qui ne sont pas en immersion dans la même école. Il existe aussi des écoles à voie unique où l'école est composée uniquement du programme d'immersion.

⁶ En Colombie-Britannique, les cours de français de base (FdB) sont offerts de la 5^{ième} à la 8^{ième} année à tous les élèves du système scolaire, sauf ceux qui apprennent déjà le français dans le programme d'immersion et l'école francophone. Le programme de FdB est désigné en anglais French as a Second Language (FSL). Ce qui peut porter à confusion est que FSL peut aussi se référer à l'enseignement du français dans le programme d'immersion. En français, FdB est le nom du programme d'études et Français langue seconde (FLS) désigne l'ensemble des programmes d'études de français pour qui le français n'est pas la langue première ou dominante.

⁷ D'une manière générale, dans cette recherche, j'utilise le terme « Francophone » pour désigner les locuteurs pour qui le français est une langue dominante. Dans le contexte scolaire, j'utilise le terme « élève francophone » pour désigner un apprenant qui fréquente une école du Conseil scolaire francophone (CSF), qui en Colombie-Britannique comme dans le reste du Canada, permet aux enfants issus de familles francophones et aux « ayants droits » d'accéder à une éducation en français. En contraste avec l'immersion, les écoles du CSF suivent un programme d'études basé sur l'apprentissage du français comme langue première et non langue seconde.

immersion. La comparaison de leur niveau de français avec celle des Francophones est alors moins favorable pour les élèves issus de l'immersion. Lemaire (2013) a mené une étude sur un programme universitaire d'enseignement du français en Alberta réunissant des finissants d'immersion et des élèves francophones. Dans ce contexte, les étudiants des deux groupes avaient la chance de réfléchir à leur identité linguistique. Lemaire a observé que l'interaction entre les élèves d'immersion et les élèves issus des écoles francophones « apparaît à la fois comme une source de tensions et une source d'enrichissement mutuel » (p. 87). Une participante issue d'une école francophone a exprimé un fort dédain pour les élèves d'immersion et les fautes grammaticales qu'ils produisent à l'oral. D'autres ont exprimé leur appréciation face à une telle situation de diversité, reconnaissant qu'elle leur permettait d'apprendre de différentes personnes et d'être exposés à différents types de français. Selon Lemaire, le contact entre les élèves d'immersion et les élèves francophones n'était pas toujours facile, mais il a présenté un des premiers moments de contact entre ces deux groupes linguistiques.

De même, les étudiants universitaires inscrits en formation initiale des enseignants doivent aussi faire face à la possibilité d'être jugés/évalués sur la base de leurs connaissances linguistiques puisqu'ils sont en contact avec des individus de profils linguistiques différents, et pour plusieurs, c'est la première fois qu'ils se retrouvent dans une telle situation. Pour entrer dans le programme de formation, les étudiants doivent passer un examen de français afin de déterminer s'ils ont les compétences linguistiques nécessaires pour assumer un poste d'enseignement du français de base, d'enseignement dans le programme d'immersion française ou d'enseignement dans les écoles francophones. Selon les résultats de ce test de compétence langagière, l'étudiant peut, pour la première fois, se confronter à la possibilité de n'être pas suffisamment qualifié pour enseigner au programme de son choix (Brogden, 2009 ; Sabatier, 2011). De plus, une fois admis dans le programme, il prendra des cours où il interagira peut-être avec d'autres étudiants pour qui le français est la langue première ou dominante. Par conséquent, il vivra possiblement des moments de remise en question si ces interactions lui laissent croire qu'il est moins qualifié pour être enseignant de français que le Francophone né au Québec, par exemple (Brogden, 2009).

Pour certains étudiants en formation des maîtres, ceci peut susciter un questionnement identitaire auquel ils n'ont peut-être jamais été confrontés jusque-là. En plus de devoir faire face à des questions au niveau de leur identité linguistique

d'apprenant du français, ces futurs enseignants font face parfois à de nouvelles questions sur leur légitimité en tant qu'enseignant de français. En effet, s'ils considèrent toujours que l'enseignant de langue devrait connaître la langue aussi bien que quelqu'un qui l'a apprise dans son enfance dans un milieu entouré de cette langue, il n'est pas surprenant qu'ils aient alors des difficultés à accéder à un sentiment de légitimité en tant que futurs professionnels.

Toutefois, la comparaison entre les locuteurs ayant des parcours linguistiques et des niveaux de compétence différents dans la même langue n'est pas toujours nuisible à la construction identitaire. Dans une étude de MacFarlane (2001), on voit que le contact entre expert et novice est un moment important dans la construction d'un positionnement identitaire. Cette étude porte sur deux groupes de jeunes de la 6^e année – l'un constitué d'élèves de l'immersion venant de l'Ontario et l'autre d'élèves francophones du Québec – qui ont joué le rôle d'expert, ou du locuteur « natif », sur leur langue première, soit l'anglais ou le français, au cours d'échanges ensemble. Malgré la dichotomie « natif/non-natif » très présente dans cette étude, l'auteure met en valeur l'importance de l'interaction et les relations d'amitié entre les élèves ayant des niveaux de compétence différents dans les langues utilisées dans l'étude, lesquelles ont facilité le développement des habiletés métacognitives dans l'apprentissage de la langue. En contraste avec la situation des enseignants bilingues « non-natifs » qui sont confrontés par une comparaison avec des locuteurs « natifs », les jeunes venant des deux provinces ne se comparent pas à titre d'égaux. Plutôt, en alternant les rôles de novice et d'expert, les jeunes peuvent comparer leurs interactions selon la situation et le rôle qu'ils jouent dans l'interaction expert-novice et conclure que pour apprendre une langue, il faut activer des compétences plus dynamiques que celles requises dans un cours statique, de type magistral (MacFarlane, 2001). Bien que l'auteure ne se réfère pas à la notion d'atout bilingue (Gajo, 2001), son étude fait écho aux recherches qui explorent les compétences métalinguistiques qu'emploient les gens bilingues. De plus, elle montre qu'une dynamique interactive et une relation bidirectionnelle entre expert et apprenant peut faciliter la confiance vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue. En contraste avec les études mentionnées plus haut (Lemaire, 2013 ; Sabatier, 2011), où le premier vrai contact soutenu entre expert et apprenant avait possiblement lieu au niveau universitaire, un contexte où les étudiants sont évalués et catégorisés selon leurs capacités langagières, l'étude de MacFarlane (2001) suggère qu'un contact bien calculé

et bidirectionnel, dès les premières années de scolarité, peut changer la relation entre un apprenant et un locuteur « natif » d'une langue et faciliter le développement d'une vision de ce dernier comme personne ressource et non un modèle à idéaliser.

2.3.2. La fin de la vie étudiante et le début d'une carrière : un second moment de tension

Certes, pour plusieurs enseignants bilingues, l'entrée dans la profession constitue un moment clé dans leur parcours identitaire. En appliquant les termes de Wenger (1998) au finissant d'un programme d'immersion, celui-ci suivrait d'abord une « *outbound trajectory* » (p. 155) quand il termine ses études. Bien qu'il puisse continuer à apprendre le français par lui-même, il n'est plus limité par les contraintes du système scolaire ou obligé de respecter les normes et les règles d'une salle de classe, bien qu'elles puissent lui apporter une certaine sécurité dont il ne pourra plus profiter. Cependant, il peut être difficile de laisser de côté son cercle d'amis, son système de soutien académique et émotionnel. S'il décide de devenir enseignant, il va entreprendre ensuite une trajectoire « *inbound* » (p. 155) en visant à accéder à une nouvelle communauté : celle des enseignants de langue. En fait, il s'agit de communautés professionnelles au pluriel, car un enseignant peut faire partie à la fois de la communauté des enseignants bilingues d'immersion, d'une communauté plus générale des enseignants de langue, et de la communauté d'enseignants d'un district scolaire, etc. Un des obstacles auxquels nous avons fait allusion plus haut est que l'accès à ces communautés n'est pas automatique, ni décidé simplement par l'obtention d'un brevet d'enseignement. Les communautés de pratique proposées par Wenger (1998) n'existent qu'à travers une participation active et une interaction entre nouveaux et anciens membres d'un groupe. Donc, l'étudiant qui s'inscrit à un programme de formation des enseignants doit bâtir sur son identité familière d'étudiant du français et trouver rapidement sa place auprès de nouveaux groupes de référence en se reconstruisant une nouvelle identité professionnelle en lien avec son passé, son présent et son avenir.

Le passage de la vie d'élève à la vie d'enseignant peut être difficile. Kanno et Stuart (2011) comparent le nombre d'heures que l'élève passe dans une école par rapport au nombre d'heures que l'étudiant-maître y passe, pour expliquer la lenteur et la difficulté de faire la transition d'élève à enseignant. Cette transition est difficile, même

quand l'étudiant a choisi de plein gré cette nouvelle carrière et travaille activement à adopter une nouvelle identité professionnelle (Kanno et Stuart, 2011, p. 245).

Dans une recension des études sur la transition professionnelle, Moore (2008) décrit l'expérience d'une étudiante au Cambodge qui a dû rapidement faire la transition à enseignante lorsqu'elle a été embauchée pour travailler dans le même programme universitaire qu'elle venait de compléter en tant qu'étudiante. Initialement, elle se fiait sur les notes qu'elle avait prises elle-même en tant qu'étudiante à l'université pour planifier ses leçons. Mais elle réalisa plus tard que sa présentation de la matière, même faite à la façon de son professeur, ne fonctionnait pas comme elle s'y attendait. Autrement dit, même si elle connaissait bien le contenu du cours, elle n'avait pas le même succès que son ancien professeur. De plus, selon elle, le fait qu'elle ne soit pas une locutrice « native », comme l'était son ancien professeur, a eu un effet sur la réception de son enseignement par ses élèves. Pour elle, le rôle de l'enseignant va au-delà de transmettre les savoirs ; l'enseignant doit acquérir des compétences pédagogiques, dont la capacité à développer une relation de confiance pour rendre ces savoirs accessibles aux étudiants. D'ailleurs, ce constat a été observé chez d'autres enseignants qui ont réalisé qu'ils avaient beaucoup plus à offrir à leurs étudiants que leurs connaissances linguistiques (Burt, 2014 ; Roussi et Messin, 2011 ; Wernicke-Heinrichs, 2013). Les nouveaux enseignants apprennent comment créer des leçons tout en découvrant de nouvelles facettes de la personne qu'ils deviendront pour réussir ce travail. Ils jouent en quelque sorte un rôle, avant de pouvoir intérioriser une identité professionnelle qui leur est propre (Kanno et Stuart, 2011). Il n'est pas surprenant que ce rôle corresponde à ce qu'il pense que devrait faire un enseignant. Sabatier (2011) décrit cette transition professionnelle en termes d'un passage en trois temps : « d'un savoir notionnel à un savoir professionnel et enfin à un savoir agir » (p. 200).

En même temps que l'étudiant s'engage dans ce passage à devenir enseignant, il s'éloigne un peu plus son ancienne identité d'étudiant. Kanno et Stuart (2011) notent que lorsque les participants à leur étude s'identifiaient de plus en plus aux enseignants, la distance entre eux et les élèves de leurs classes grandissait, ce qui leur permettait d'avoir plus d'espace pour créer de nouvelles relations avec ces derniers en tant qu'enseignant. Il y a donc deux processus à l'œuvre dans la construction identitaire pour les étudiants en formation des enseignants : celui de l'éloignement de l'identité étudiante et celui de la découverte et l'investissement dans une nouvelle identité professionnelle,

ce qui correspond aux trajectoires « *outbound* » et « *inbound* » dont parle Wenger (1998).

Dans son étude des enseignants de français, Wernicke-Heinrichs (2013) observe comment l'identité d'apprenant et celle d'enseignant peuvent néanmoins continuer à co-exister chez les enseignants bilingues du français et devenir source de tension. Elle explique :

This tension was produced as participants attempted to construct their incumbency in the membership category of « FSL teacher » while, at the same time, accounting for successful professional development in Vichy which required addressing language development (or at least some form of learning) as a positive outcome of study abroad. (p.138)

Selon sa recherche, lors de leur séjour à Vichy en France, les enseignants de français de base (FSL) avaient du mal à réconcilier leur identité d'enseignants de français et leur identité d'apprenant de la langue. Pour les participants à sa recherche, ces identités étaient difficiles à réconcilier, ce qui a mené Wernicke-Heinrichs (2013) à proposer qu'ils associaient l'identité « enseignant de français » avec l'idée que celui-ci devrait être un « locuteur natif » et pas un apprenant de la langue. C'est cette présupposition, basée sur le mythe de l'enseignant de langue comme « locuteur natif » de cette langue, qui était à la source des tensions identitaires que vivaient les participants à sa recherche.

On voit au final que la tension identitaire peut marquer la transition entre apprenant et enseignant de langue et peser sur la construction identitaire chez les enseignants bilingues. La partie qui suit identifie des perspectives qui peuvent permettre aux nouveaux enseignants de trouver un sentiment de légitimité dans la construction identitaire.

2.4. Des perspectives légitimisantes

La résolution des tensions identitaires n'est souvent pas un processus simple ni rapide. Toutefois, certaines perspectives théoriques sur le bilinguisme, sur la notion de compétence et sur l'identité d'un apprenant de langue peuvent aider les enseignants bilingues à adopter une posture plus légitime par rapport à leur travail.

2.4.1. Changement de perspective : de déficit à atout

Plusieurs auteurs (Castellotti, 2011 ; Cook, 1999 ; Coste, Moore et Zarate, 1997/2009 ; Luk et Lin, 2007 ; Kern et Liddicoat, 2008) ont tenté de proposer des perspectives alternatives à celle du locuteur « natif ». Notamment, un changement de terminologie pour parler de l'apprenant de langue peut recentrer l'attention sur d'autres aspects du locuteur bilingue. Luk et Lin (2007) proposent le terme « *intercultural speakers* » pour mettre moins l'emphase sur la langue cible et plus d'attention sur le contact des langues. Cook (1999) suggère de parler de « multicompétence » pour mettre en valeur les habiletés uniques des bilingues plutôt que d'adopter une perspective déficitaire sur ces derniers en comparaison au locuteur natif. Il propose aussi de remplacer le terme « *L2 learner* » par « *L2 user* ». Suivant la même idée, Kern et Liddicoat (2008) suggèrent de remplacer le terme « apprenant » par « locuteur-acteur ». Selon eux, l'image de « l'apprenant » est associée à une « tête pleine de savoirs et de savoir-faire acquis au cours des ans par des processus internes d'apprentissage » (p. 29). De plus, la notion d'un apprenant évoque l'idée d'un parcours établi qui n'est pas complété. En contraste, « le locuteur n'est pas seulement quelqu'un qui parle, mais quelqu'un qui agit, c'est-à-dire qui fait acte de parole et par là même devient acteur social » (p. 29). Or, pour l'enseignant qui était aussi apprenant d'une L2, ce changement de perspective peut aider à déloger la notion de l'apprenant « non-natif » qui ne sera jamais à la hauteur d'un locuteur « natif ». Toutes ces options terminologiques tentent de légitimer l'utilisateur d'une L2.

Ces changements de terminologie dénotent aussi un changement majeur de paradigme. Castellotti (2011) suggère que pour « dénativiser » l'apprentissage des langues, il faut focaliser sur l'acquisition de compétences uniques, ce que la notion de compétence plurilingue amène. Coste, Moore et Zarate (1997/2009) définissent la compétence plurilingue et pluriculturelle comme :

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (p. 12)

L'introduction du terme *compétence plurilingue* permet de focaliser sur le plurilinguisme comme la gestion d'un répertoire linguistique et culturel varié et sur l'acquisition de stratégies interlinguistiques et métalinguistiques, ce qui a mené à l'introduction de la notion de *l'atout bilingue* de Gajo (2001) mentionné plus haut. En valorisant davantage la compétence plurielle, la perspective plurilingue sur l'apprentissage des langues offre une alternative au mythe du locuteur « natif ». Selon Castellotti (2011, p. 46), l'adoption d'une perspective plurilingue par les apprenants de langue peut:

conduire à transformer l'insécurité linguistique des « non-natifs » en valorisation de leurs capacités d'approximation, de mise en relation, de contournement et de transfert qui les métamorphose en locuteurs-enseignants plurilingues. On ne naît pas plurilingue... on le devient!

Ainsi, en laissant de côté une perspective axée sur le déficit pour en adopter une centrée sur les capacités d'approximation, de mises en relation, de contournement et de transfert, on peut voir comment les apprenants de langue peuvent se construire une identité légitime.

2.4.2. Changement de perspective sur l'appartenance à une communauté

Wenger (1998) propose que l'apprentissage peut être vu comme une forme de participation sociale à une communauté de pratique : « *Participation here refers not just to local events of engagement in certain activities with certain people, but to a more encompassing process of being active participants in the practices of social communities and constructing identities in relation to these communities* » (p. 4). Il explique que la participation n'est pas uniquement une question de côtoyer certaines personnes ou d'assister à des activités avec eux, mais qu'elle implique la participation active plus large dans les pratiques communautaires et la construction identitaire en lien avec celles-ci. Pour le nouvel enseignant de français, c'est dans l'exercice du métier et les interactions avec les membres des communautés cibles que sera négocié l'accès à celles-ci.

Toujours selon Wenger (1998), la participation active dans des communautés cibles engage l'individu sur une trajectoire d'insertion vers l'intérieur de celles-ci (*inbound trajectory*). En même temps, l'individu peut se trouver sur une trajectoire qui l'éloigne des communautés (*outbound trajectory*), le mène à circuler à la périphérie (*peripheral trajectories*) ou à chevaucher les frontières de différentes communautés

(*boundary trajectories*). Pour Wenger, l'identité n'est donc pas un objet stable, mais plutôt un processus dynamique, toujours en mutation « *is not an object, but a constant becoming. The work of identity is always going on* » (1998, p. 153-154). Selon lui, le travail identitaire consiste en des mouvements de rapprochement et d'éloignement de communautés variées qui s'étalent au cours d'une vie.

Ainsi, la notion de la construction identitaire par l'insertion dans une communauté de pratiques de Wenger (1998) peut aider à imaginer comment les enseignants bilingues parviennent à appartenir à une communauté professionnelle dans le temps s'ils adoptent les pratiques de celles-ci. Ce qui est important à souligner, c'est que les pratiques sont plurielles d'après Wenger, et qu'il n'existe pas une seule pratique qui puisse servir à établir l'appartenance à une communauté de pratiques. En suivant cette logique, on peut concevoir alors que si les enseignants bilingues n'ont pas encore acquis certaines compétences langagières des membres d'une communautés à un point fixe dans le temps, ils peuvent adopter d'autres pratiques de cette communauté qui les placent néanmoins sur une trajectoire d'insertion dans celle-ci.

2.4.3. Changement de perspective : d'une identité imposée à une identité négociée

Au début de ce chapitre, j'ai décrit l'étude de Pavlenko (2003) dans laquelle les enseignants en formation continue vivaient des questionnements au niveau de leur identité linguistique et professionnelle. Ces enseignants exprimaient leur "embarrassment, frustration, desperation, and torment" et se décrivaient comme "*passive, incompetent, stupid, and childlike*" (p. 260). Ces sentiments de honte, de frustration, de désespoir et de tourment s'appliquent à leur parcours d'apprenant de L2. Pourtant, à la fin de leurs cours universitaires, plusieurs d'entre eux ont pu vivre une transformation identitaire, à laquelle fait allusion le titre de l'article « *I Never Knew I Was Bilingual* ». En effet, ce titre suggère que, pour ces enseignants, comprendre qu'ils étaient bel et bien bilingues, malgré leurs compétences variées dans les langues de leur répertoire, était une révélation. Les enseignants participant à l'étude de Pavlenko (2003) n'avaient jamais pensé à s'identifier comme « bilingues » parce qu'ils associaient ce mot avec une représentation monolingue de l'individu qui maîtrise deux langues parfaitement. C'est après avoir pris connaissance et discuté de la théorie de Cook (1999) sur la multicom pétence – laquelle permet aux individus ayant plus d'une langue

de pouvoir être considérés comme des locuteurs légitimes de cette L2 sans que leur bilinguisme soit équivalent à un double monolinguisme – que les enseignants ont pu s’imaginer adoptant une identité bilingue. Dans cette optique, les enseignants se sont sentis moins enfermés dans l’insécurité d’être un locuteur « non-natif ». Ils ont pu dorénavant se considérer multicompétents et négocier une identité d’enseignants légitimes.

Dans la lignée de ces conclusions, Pavlenko et Blackledge (2007) ont proposé que des identités puissent être imposées, assumées et négociées, ce qui invoque la possibilité que l’individu puisse agir et résister aux représentations qui circulent pour se construire son identité. En même temps, comme le signale Gee (1996), les discours, officiels ou non, jouent un rôle puissant et pèsent sur la construction identitaire. Selon lui, les discours peuvent inclure des gestes, des actions et des façons d’agir qui permettent de visualiser les caractéristiques, les valeurs et les façons d’être associés à certains rôles ou groupes sociaux. Par exemple, comme le souligne Burt (2014), les discours officiels du gouvernement fédéral, comme par exemple la Loi sur les langues officielles au Canada, communiquent l’idée que le bilinguisme est une compétence égale dans deux langues. Selon Burt, plus ces discours sont présents et reproduits dans un milieu donné, plus il est difficile pour les individus de les remettre en question et d’en réduire l’emprise.

En reconnaissant les forces discursives à l’œuvre dans la société, Pavlenko (2003) ne préconise pas le simple *empowerment* des « non-natifs », mais elle souligne l’importance de remettre en cause la formation des hiérarchies dans la profession de l’enseignement des langues qui marginalisent certains groupes d’enseignants : « *Inequitable hierarchies are an issue that should be addressed not only within the marginalized group but also within the profession as a whole* » (p. 252).

Norton (2001) indique d’ailleurs que s’il y a des locuteurs « non-natifs » qui ne se sentent pas à l’aise de s’exprimer devant les locuteurs « natifs », c’est parce que ceux-ci sont vus (et se perçoivent) comme les « gardiens » de cette communauté. Si ces derniers ne voient pas les locuteurs de L2 comme légitimes, ils peuvent dès lors nuire à leur accès à la communauté, en refusant par exemple, d’interagir avec eux dans la langue de la communauté, ou même leur en refuser tout simplement le droit d’accès.

Wenger (1998) abonde dans le même sens en proposant que dans les trajectoires identitaires dans les communautés de pratiques : « *in order to be on an inbound trajectory, newcomers must be granted enough legitimacy to be treated as potential members* » (p. 101). Autrement dit, un locuteur « non-natif » qui cherche à trouver sa place dans une communauté de locuteurs « natifs » est de fait impliqué dans une dynamique de pouvoir où les individus qui sont déjà membres de la communauté ont le pouvoir de leur octroyer (ou refuser) cette légitimité tant désirée. L'individu bilingue doit donc négocier son identité dans le cadre de ces contraintes sociales.

À la lumière des travaux cités dans ce chapitre, on entrevoit comment les enseignants bilingues du français qui souffrent d'une perpétuelle insécurité linguistique et professionnelle pourraient désormais arriver à se voir autrement. Au lieu de se percevoir comme des enseignants inférieurs à leurs collègues locuteurs « natifs », ils pourraient voir comment leur apprentissage d'une seconde langue leur confère des perspectives interlangagières indispensables au métier d'enseignement des langues, perspectives que des locuteurs « natifs » ne développent pas nécessairement.

2.5. Résumé du chapitre

Partant de la description d'une étude d'enseignants de langue L2 qui sont surpris d'apprendre qu'ils pourraient être considérés bilingues (Pavlenko, 2003), j'ai identifié des recherches qui permettent de voir comment l'insécurité linguistique peut mener souvent à un sentiment d'illégitimité professionnelle (Roussi et Messin, 2011). Les écrits permettent de voir comment les origines de l'insécurité linguistique se trouvent en partie dans les représentations qui circulent sur le bilinguisme en tant que collage de deux monolinguisms séparés. Les recherches montrent comment le bilingue peut être positionné comme étant déficitaire par rapport au locuteur « natif » (Castellotti, 2011), ce qui le mène à questionner sa légitimité en tant que locuteur (Norton, 2000/2013). Les recherches indiquent aussi comment ces représentations du bilinguisme comme double monolinguisme sont reproduites dans les discours des jeunes des programmes d'immersion (Roy, 2010 ; Roy et Galiev, 2011) et contribuent aux dilemmes identitaires vécus par les enseignants de langue L2 (Burt, 2014). Ma recherche s'appuiera sur ces études pour tenter d'établir de quelle manière ces représentations se manifestent dans les discours de mes participants.

D'autres recherches développent l'idée que la valorisation des compétences métalinguistiques (Gajo, 2001) et de la compétence plurilingue chez l'apprenant (Castellotti, 2011 ; Coste, Moore et Zarate, 1997/2009) permet d'élargir la notion de bilinguisme en recourant à une définition qui repose sur un répertoire de langues maîtrisées à des niveaux variables. Les recherches révèlent que la construction identitaire chez les apprenants est affectée par leurs enseignants et leurs réactions aux compétences variées de l'enfant (Dagenais, Day et Toohey, 2006 ; Moore et Simon, 2002). Ces perspectives seront évoquées dans les prochains chapitres pour réfléchir sur la construction identitaire chez des apprenants de langue.

La recherche suggère également que la construction identitaire peut prendre des trajectoires variées au sein des communautés de pratique, et que ces trajectoires évoluent tout au cours de la vie professionnelle (Wenger, 1998). Les trajectoires sont façonnées à la fois par les discours et interactions avec l'entourage, permettant ainsi d'approfondir la connaissance de soi ainsi que le rapport aux autres (Gohier et al., 2001), menant parfois les enseignants à vivre des tensions dans la construction même de leur identité (Burt, 2014 ; Wernicke-Heinrichs, 2013). De plus, même si les discours populaires sur le bilinguisme portent à croire qu'un bilingue ne sera jamais à la hauteur d'un locuteur « natif » dans la langue cible, certaines recherches révèlent qu'un enseignant de langue L2 peut trouver sa légitimité par des moyens allant au-delà de sa connaissance linguistique (Burt, 2014 ; Roussi et Messin, 2011 ; Wernicke-Heinrichs, 2013). Les transformations identitaires nécessaires pour dépasser l'insécurité linguistique et acquérir un sentiment de légitimité professionnelle exigeraient alors de percevoir l'identité comme étant négociable, plutôt qu'imposée ou simplement assumée (Pavlenko et Blackledge, 2007), tout en acceptant que certaines forces externes puissent s'imposer sur ce processus.

Pour faire le lien direct avec mon sujet de recherche, je m'intéresse autrement dit ici à la façon dont les nouveaux enseignants de langue entreprennent la transition entre leur identité d'apprenant et celle de professionnel ; je cherche à savoir comment ils négocient leur identité professionnelle en lien avec les discours qui circulent sur le bilinguisme et les enseignants de langue, puis à voir s'ils peuvent trouver une légitimité dans leur travail. Ce faisant, ma recherche vise à mieux comprendre les processus amorcés dans les programmes d'immersion et qui se poursuivent durant la formation initiale et continue des enseignants. En reconnaissant que chaque individu aura un

cheminement identitaire particulier d'apprenant, suivant des trajectoires diverses (Wenger, 1998), je cherche à identifier quels processus favorisent et/ou nuisent à l'émergence des compétences professionnelles. Finalement, pour les fins de cette recherche, je conçois la construction identitaire professionnelle des enseignants bilingues comme un processus dynamique, itératif et complexe qui se construit dans le discours et les interactions sociales. Imbriqués dans ce processus, se trouvent des référents au passé, au présent et à l'avenir.

Chapitre 3.

Méthodologie

Ce chapitre sert à tracer le parcours que j'ai entrepris dans ma recherche, ainsi que les décisions qui ont informé ma recherche en cours de route. Je décris premièrement comment certaines de mes expériences d'apprenante et d'enseignante m'ont menée à poser mes questions de recherche. Deuxièmement, j'explique trois perspectives sur la recherche qui ont orienté mes choix méthodologiques. Troisièmement, j'explique comment mon positionnement a pu affecter le discours des participants et la façon dont j'ai approché celui-ci, surtout parce que je suis à la fois chercheure et membre de la communauté dans laquelle ma recherche a été conduite. Quatrièmement, je décris les démarches que j'ai entreprises dans ma recherche : comment j'ai sélectionné mes participants, qui ils sont et comment j'ai tenté de répondre aux critères éthiques établis par l'université. Cinquièmement, j'élabore sur la manière dont l'entrevue semi-dirigée a été utilisée. Et finalement, je décris les étapes utilisées dans mon analyse des données.

3.1. Objet et questions de recherche

Researchers cannot help being socially located persons. We inevitably bring our biographies and our subjectivities to every stage of the research process, and this influences the questions we ask and the ways in which we try to find answers. (Cameron et al., 1992, p. 5)

Tel que peut l'indiquer la citation ci-dessus, mon intérêt pour la construction identitaire est lié à ma propre biographie comme je l'ai indiqué au Chapitre 1. Je me reconnais dans les discours des participants sur les dilemmes, les conflits et les parcours identitaires qu'ils ont vécus. En même temps, leurs discours me révèlent comment leurs biographies sont différentes de la mienne et ils me permettent aussi de voir qu'il y a une variété de façons dont les vécus et les dynamiques sociales ont des effets sur la construction identitaire.

Je suis née à Montréal de parents venant de Hong Kong. La langue à la maison était le cantonais, mais mon grand frère et moi, nous nous parlions en anglais, la langue de la télévision. Nos parents nous défendaient de parler l'anglais devant eux, croyant

qu'une telle règle faciliterait l'usage et l'apprentissage du cantonais. Malgré cette règle, l'anglais était ma langue dominante. Les dimanches, nous allions à l'école chinoise pour apprendre le mandarin, ce que nous détestions. Dans nos cours de mandarin, les meilleurs élèves venaient de Taiwan et s'assoiaient en avant de la classe. Ils avaient toutes les réponses. Nous, enfants d'immigrants nés au Canada, nous nous assoyions en arrière et nous chuchotions en anglais, langue non comprise par les Taiwanais et parfois aussi par l'enseignant.

Étant née après que la Charte de la langue française, aussi connue comme la Loi 101, ait été entérinée au Québec en 1977, mon frère et moi avons été scolarisés dans des écoles francophones. Puisque mes parents ne lisaient pas bien le français, ils ne comprenaient pas toujours les communications venant de l'école, ce qui veut dire qu'ils ne remplissaient pas les formulaires pour me permettre de participer à certaines activités scolaires alors que mes amis le pouvaient.

Ne parlant pas bien le français, mon père a été mis à pied après une vingtaine d'années de travail au Québec et il a dû rentrer à Hong Kong pour trouver de l'ouvrage durant mon adolescence. Donc, notre famille a été séparée pendant plusieurs années. En 1995, lors du référendum sur l'indépendance du Québec, mes parents et mes amis se sont enlignés des deux côtés opposés dans le débat sur la souveraineté, me laissant confuse et déchirée entre deux appartenances politiques. Dès un jeune âge, j'ai vécu des expériences d'exclusion en lien avec les compétences linguistiques et les politiques linguistiques de l'école et de la province.

Aujourd'hui, à l'âge adulte, ma langue dominante dans ma vie personnelle demeure l'anglais et j'arrive avec difficulté à parler à mes parents d'événements émotifs, sensibles ou difficiles, à cause de la politique linguistique dans ma famille. Quand j'étais jeune, ce n'était pas permis de parler l'anglais devant mes parents. Mais même si je ne suis plus enfant, cette règle – qui, depuis longtemps, n'a plus été appliquée par mes parents – continue à m'affecter. Quand je n'ai pas les mots en chinois pour communiquer mes idées, j'hésite à employer l'anglais à cause de cette politique linguistique et je finis souvent par choisir de ne pas communiquer plutôt que de m'exprimer dans la langue défendue. Les langues ont toujours représenté pour moi des dynamiques complexes d'inclusion et d'exclusion, reliées à des dynamiques de pouvoir et à l'accès à des communautés linguistiques.

Une fois arrivée en Colombie-Britannique, j'ai été dirigée vers une carrière dans l'enseignement du français parce que je venais du Québec et parce que la demande pour les enseignants de français était élevée. Avant même d'avoir complété ma formation professionnelle, des emplois permanents en français m'ont été offerts. Du jour au lendemain, mon pouvoir avait basculé : j'ai été reconnue et valorisée en tant que bilingue ayant des compétences langagières considérées comme autant d'atouts professionnels. L'intégration à une communauté professionnelle d'enseignants de français m'a alors accordé une certaine légitimité et un pouvoir d'influencer l'apprentissage des élèves dans mes classes.

Aujourd'hui, j'enseigne dans le programme de formation continue dans une université où mon pouvoir s'étend à avoir une influence sur mes pairs et mes anciens étudiants de français qui sont maintenant devenus des collègues. Je retrouve dans mes cours des étudiants que j'ai eus quand j'étais enseignante en immersion et des étudiants qui étaient dans le programme de formation initiale dans lequel j'ai travaillé auparavant. Quand je côtoie mes collègues bilingues, j'ai de l'empathie pour eux parce que j'ai vécu, lors de mon enfance, des difficultés semblables à m'insérer dans des communautés où j'ai été positionnée de façon désavantageuse et ce en fonction de mes compétences linguistiques.

Donc, ce sont mes expériences de jeunesse et d'adulte qui m'ont menée à m'intéresser aux questions identitaires et à la question de recherche présentée au Chapitre 1, à savoir quelles sont les dynamiques linguistiques tout au long de la vie qui contribuent au positionnement identitaire des enseignants bilingues du français en Colombie Britannique.

À travers cette question, je vise à comprendre quels sont les défis que vivent les enseignants de français bilingues, dans le but de mieux appuyer la construction identitaire de ceux qui sont inscrits dans les programmes universitaires de formation en français. Par ailleurs, cette recherche me permet d'apporter un regard nouveau sur mon propre positionnement identitaire dans la communauté d'enseignants bilingues de français en Colombie-Britannique.

3.2. Choix méthodologiques

J'adopte dans cette recherche interprétative une approche biographique par laquelle je construis un récit collectif à partir des entrevues que j'ai menées auprès d'enseignants bilingues de français. J'aborde la construction identitaire à partir d'une perspective critique sur les dynamiques d'inclusion et d'exclusion qui entourent l'apprentissage et l'enseignement des langues.

3.2.1. Une recherche interprétative

Bien que les termes *recherche interprétative* et *qualitative* soient utilisés de façon interchangeable, j'opte pour le premier parce qu'il décrit mieux le travail de réflexion et d'interprétation que cette recherche m'a fait faire. La recherche interprétative (Pires, 1997) repose sur l'interprétation des discours de personnes interviewées et l'observation des contextes dans lesquels ils se situent. Elle s'attarde sur les réalités sociales construites par et avec les participants à la recherche, tout en tenant compte des dynamiques qui s'installent entre eux et entre ces derniers et le chercheur. Pour moi, le travail de chercheuse revient à être *interprète*. Comme une musicienne qui prend une partition écrite par un compositeur, j'examine un phénomène à travers mes yeux et mes expériences pour en produire une interprétation qui n'est ni éternelle ni universelle. Au contraire, elle est personnelle et temporelle.

Quatre caractéristiques de la recherche interprétative sont particulièrement pertinentes pour ma recherche. Selon Pires (1997), ce courant de recherche se caractérise, entre autres :

(a) Par sa souplesse d'ajustement pendant son déroulement, y compris par sa souplesse dans la construction progressive de l'objet même de l'enquête ; (b) par sa capacité de s'occuper d'objets complexes, comme les institutions sociales, les groupes stables, ou encore d'objets cachés, furtifs, difficiles à saisir ou perdus dans le passé; par sa capacité d'englober des données hétérogènes... ; (c) par sa capacité de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale relevant de la culture et de l'expérience vécue étant donné, justement ; (d) sa capacité de permettre au chercheur de rendre compte (d'une façon ou d'une autre) du point de vue de l'intérieur ou d'en bas (p. 52)

Mon étude sur les identités des enseignants de français se situe dans ce courant de recherche pour plusieurs raisons. Premièrement, l'étude des identités d'enseignants

nécessite des outils souples, tels que l'entrevue semi-dirigée, parce que la construction de ces identités se fait souvent dans le moment d'interaction avec autrui. C'est dans l'interaction avec autrui que se dessine le « je » individuel pour se dire. Au fur et à mesure que les entrevues avancent, l'idée de l'objet à découvrir se clarifie et la souplesse d'une recherche interprétative permet d'ajuster ses objectifs en court de route. Les outils spécifiques utilisés dans cette étude seront décrits en plus grand détail dans une section ultérieure du chapitre.

Ensuite, Pires (1997) explique qu'une approche interprétative permet de traiter d'objets de recherche qui sont complexes. Dans le cas de l'identité, la compréhension et la construction de celle-ci sont parfois simultanées. Très souvent, l'identité est indissociable de l'interaction sociale dans laquelle elle est formulée ou construite. L'identité peut aussi être cachée ou difficile à saisir selon des dynamiques de pouvoir qui peuvent entrer en jeu ou même, à cause des expériences antérieures des participants. Parce que l'identité est une construction liée à l'interaction dans laquelle elle est exprimée, elle peut aussi sembler contradictoire à des moments. Dans une recherche interprétative, ces contradictions font partie d'une vision d'ensemble qui enrichit la compréhension du phénomène étudié.

De manière semblable, Pires (1997) explique que l'objet de la recherche n'est pas de trouver des vérités absolues, mais de décrire l'hétérogénéité des données recueillies sur le terrain et de voir comment elles illustrent les phénomènes en place dans un contexte particulier. Les enseignants de français vivent et ont vécu leurs expériences d'apprentissage et de travail de plusieurs façons. Il ne s'agit pas ici de généraliser pour prédire les expériences de futurs enseignants, mais de réfléchir sur les façons dont les données de la recherche peuvent m'aider à comprendre et conceptualiser la construction identitaire.

Finalement, le dernier point souligné par Pires (1997) est qu'une recherche interprétative doit tenir compte non seulement de la perspective adoptée par la chercheuse, mais aussi de celles offertes par les informateurs. En effet, mon positionnement de chercheuse vis-à-vis des récits racontés par les participants sera abordée plus loin dans une section sur mon positionnement de chercheuse et sur les considérations spécifiques dont j'ai dû tenir compte.

Pour toutes ces raisons, mon étude sur l'identité des enseignants de français adopte une approche interprétative. Dans les deux prochaines sections, je décrirai comment une approche biographique et une perspective basée sur la théorie critique ont encadré ma recherche.

3.2.2. Une approche biographique

Pour ma recherche, il me semblait logique d'employer une approche biographique basée sur le recueil de données à l'aide d'entrevues de groupes pour examiner les expériences des enseignants ayant été élèves d'un programme d'apprentissage du français, tel que l'immersion française. Plus spécifiquement, ma recherche se concentre sur les liens entre l'identité d'apprenant et de professionnel chez les enseignants de langues secondes. Les recherches menées dans le domaine jusqu'ici focalisent sur divers aspects de l'identité des jeunes apprenants (Lamb, 2011 ; Moloney et Harbon, 2008 ; Martin, 2012 ; Molyneux, 2004 ; Roy, 2010 ; Pilote, 2006), sur les apprenants universitaires (Lemaire, 2013), sur l'identité des enseignants qui travaillent dans leur langue seconde (Burt, 2014 ; Ilieva, 2010 ; Reis, 2011 ; Wernicke-Heinrichs, 2013). Cependant, aucune des recherches que j'ai recensées ne s'est attardée à relier les expériences vécues en tant qu'apprenant du français à la construction identitaire vécue plus tard en tant qu'enseignant bilingue de français. Au départ de cette recherche, j'ai postulé que pour les enseignants qui ne travaillent pas dans leur langue dominante ou maternelle, leur identité professionnelle est basée sur leurs expériences d'apprenant de la langue dans laquelle ils travaillent. Pour cette raison, j'ai choisi une approche méthodologique qui pose un regard chronologique sur les vies des enseignants.

Un aspect essentiel d'une approche biographique est la construction d'un récit. Creswell (2007) décrit les démarches d'une approche biographique comme suit:

*Analyze the participants' stories, and then "restory" them into a framework that makes sense. **Restorying** is the process of reorganizing the stories into some general type of framework. This framework may consist of gathering stories, analyzing them for key elements of the story (e.g. time, place, plot, and scene) and then rewriting the stories to place them within a chronological sequence. (p. 56)*

Selon Creswell (2007), une approche biographique s'opère en deux temps. Dans un premier temps, le chercheur doit recueillir des récits après avoir établi avec les participants une relation de confiance pour qu'ils puissent vouloir partager leurs histoires. De plus amples détails sur cette phase de la recherche seront offerts plus loin dans la section sur l'entrevue semi-dirigée. Dans un second temps, le chercheur doit attribuer un sens à plusieurs bouts de récits recueillis dans les rencontres avec les participants, trouver un fil conducteur pour construire une histoire cohérente et voir quels sont les thèmes qui se dégagent de ceux-ci. Pour Creswell (2007), le défi vient du fait qu'aucun participant à lui seul ne raconte une histoire complète.

En même temps, étant donné que ces récits ont été recueillis dans le contexte d'entrevues de groupe, quand un individu raconte un bout de récit, les autres participent à la narration de ce récit avec lui par leur langage corporel. Ils hochent de la tête et montrent qu'eux aussi, ont vécu quelque chose de semblable, ou du moins, comprennent l'expérience de celui qui la raconte. Cette dynamique d'entrevue sera décrite davantage un peu plus loin. D'une entrevue à l'autre, en tant qu'intervieweur, je garde en tête certains thèmes qui semblent ressortir pour pouvoir sonder dans les entrevues suivantes si ces thèmes se répètent. Ce travail de collage nécessite donc d'interpréter l'ensemble de ces indices qui pourraient suggérer qu'un récit en particulier a un caractère commun à d'autres. En regroupant ces bouts de récits, une certaine chronologie apparaît.

Creswell (2007) rappelle que ce processus de construction d'une histoire à partir de plusieurs récits suscite un ensemble de questions importantes à se poser quant à l'approche biographique : « *Who owns the story? Who can tell it? Who can change it? Whose version is convincing? What happens when narratives compete? As a community, what do stories do among us?* » (p. 57). Ces questions m'ont menée à me questionner sur l'autorité du récit que j'ai choisi de raconter. En effet, en optant pour une approche biographique, je ne cherche pas à créer une seule histoire monolithique qui explique tout. L'exercice de construire ce récit collectif a été pour moi, une façon d'attribuer un sens à ce que je vis et ce que j'observe dans la communauté professionnelle à laquelle j'appartiens et que j'ai choisi d'étudier. En re-créant/écrivain/racontant cette histoire, j'espère créer un texte qui me permette à moi, ainsi qu'à mes participants et aux lecteurs de cette thèse, de se situer et de stimuler des conversations sur la construction identitaire des enseignants bilingues.

À la lumière des questions de Creswell (2007) présentées plus haut, je me suis interrogée sur l'ampleur de ma responsabilité et sur ma légitimité en tant que narratrice. Finalement, je me suis réconciliée avec ce rôle en reconnaissant que je ne prétends pas avoir créé un récit universel qui s'applique de manière généralisable. L'histoire de la construction identitaire que je présente dans cette thèse est mon interprétation de mon propre récit et de ceux des participants qui ont collaboré à mon étude. Elle trouve sa légitimité dans le fait qu'elle est basée aussi sur ma connaissance de la communauté professionnelle des enseignants de français et aussi sur la recension des écrits sur la construction identitaire.

3.2.3. Une perspective critique

Comme le montre la recension des écrits présentée dans le chapitre précédent, les identités sont, selon une perspective critique, négociées car elles peuvent être attribuées aux individus et acceptées ou rejetées par ces derniers à l'intérieur de dynamiques sociales axées sur le pouvoir (Pavlenko et Blackledge, 2004). De plus, tel qu'évoqué dans le Chapitre 2, les identités sont aussi construites par rapport aux représentations sociales qui circulent dans la société. Une représentation qui a une forte emprise aujourd'hui et qui s'impose aux enseignants pendant qu'ils construisent leur identité professionnelle est celle que l'enseignant de français légitime est un « natif » de la langue. Selon cette représentation, ceux qui ont acquis le français comme langue seconde ou additionnelle sont donc positionnés de façon inférieure par rapport aux locuteurs dits « natifs ». Ainsi, pour comprendre les dynamiques à l'œuvre dans l'assignation aux enseignants bilingues de français d'un statut d'infériorité, l'adoption d'une perspective critique est pertinente. Selon Heller (2002), celle-ci est « [...] capable de révéler quels intérêts sous-tendent les actions, les représentations et les discours, et qui bénéficie de l'évolution des processus sociaux » (p. 10). Elle peut donc servir à éclairer quels intérêts sont servis par une représentation sociale qui associe le locuteur natif de français à l'enseignant légitime de cette langue. La perspective critique peut également aider à comprendre comment les enseignants bilingues peuvent par moments accepter ou rejeter un positionnement d'infériorité par rapport aux locuteurs natifs et chercher à se construire une identité différente.

3.3. Mon positionnement comme chercheure

Un aspect commun aux trois orientations méthodologiques que j'adopte dans ma recherche est l'importance de poser un regard critique sur mon positionnement en tant que chercheure. Tout d'abord, comme je l'ai décrit au Chapitre 1 et en début de ce chapitre, les circonstances personnelles et professionnelles m'ont menée à me questionner sur les dynamiques d'exclusion et d'inclusion liées aux compétences linguistiques et à la construction de l'identité. Ainsi, je me positionne comme une enseignante ayant une expérience intime des phénomènes explorés dans cette recherche. Ensuite, je me positionne à la fois comme collègue et enseignante auprès des participants à ma recherche car j'assume une fonction de formatrice universitaire dans la communauté professionnelle étudiée. Donc, je ne prétends pas que mon positionnement est neutre ; il est situé dans des relations de pouvoir puisque j'ai accès à des structures institutionnelles et professionnelles auxquelles tous les participants n'ont pas accès, ce qui me place dans une position privilégiée à certains égards. De plus, étant donné que je conduis ma recherche dans un milieu qui m'est familier et que je continue à être apprenante et enseignante de langue, je me positionne comme *insider*, ayant une connaissance intime des expériences vécues sur le terrain.

Les participants peuvent eux aussi me positionner comme *insider* s'ils me considèrent comme quelqu'un ayant appris le français à l'école et non à la maison. En revanche, certains peuvent aussi me voir comme une locutrice « native », ou une « Francophone » et donc, possiblement comme une *outsider* qui appartient à une communauté autre que la leur. En Colombie-Britannique, il existe une population non-négligeable d'enseignants pour qui le français est la langue dominante. Ce sont des gens qui ont grandi ou vécu en France, au Québec, ou dans d'autres pays où le français est la langue de la majorité. Souvent, c'est l'accent qui permet de distinguer rapidement si le français est une langue dominante ou non. Bien sûr, ces catégories « natif/non-natif » ne sont pas toujours claires et il existe une grande zone grise dans laquelle les gens comme moi peuvent être positionnés par les autres.

Dans sa recherche sur le phénomène de francisation des travailleurs anglophones au Québec, Heller (2002) explique comment elle n'était pas nécessairement vue comme étant une *insider*, mais elle n'était pas neutre non plus. Elle adopte le point de vue que la neutralité est une illusion et que la recherche existe dans

un contexte social et historique où des dynamiques de pouvoir ne peuvent être effacées. Or, quand Heller est allée parler aux travailleurs anglophones pour sa recherche, ces derniers la voyaient d'abord comme quelqu'un qui ne partageait pas les intérêts des Francophones voulant protéger le français au Québec. Ensuite ils l'ont vue comme une alliée, car elle cherchait à donner la parole à ceux qui étaient marginalisés et à servir de porte-parole pour eux. Selon Laghzaoui (2011), une telle personne « est investi[e] du pouvoir de parler au nom d'un groupe » (p. 274). Voilà une des options pour les participants dans l'interprétation de mon rôle dans cette recherche. Les façons dont mes participants me positionnent peuvent aussi varier selon mes comportements, mes gestes, mes mots, et la façon dont je me présente. Ils me positionnent selon les expériences antérieures qu'ils ont eues avec d'autres gens ayant eu un parcours linguistique et culturel semblable au mien. Leurs représentations de qui je suis peuvent aussi évoluer durant la session d'entrevue, au fur et à mesure que l'on apprend à se connaître.

Pour ma part, lors des entrevues, j'ai voulu créer un sentiment de sécurité pour les enseignants qui auraient pu se sentir marginalisés dans leur identité d'enseignant œuvrant dans leur L2. Ainsi, ma recherche se qualifie de « *advocacy research* », ce que Cameron et al. (1992) caractérisent par : « *a commitment on the part of the researcher not just to do research on subjects but research on and for subjects* » (p. 15). Plus tard, en relisant les transcriptions des entrevues menées, il m'est apparu possible que ma recherche ait aussi eu un effet *d'empowerment* sur certains participants, et l'écoute des récits de leur pairs leur ait permis de s'ouvrir plus facilement dans le partage, à leur tour, de leurs vécus.

Dans les prochaines sections, j'explique les décisions méthodologiques qui me permettent de mitiger les dynamiques de pouvoir qui ont pu s'opérer durant la collecte de données et qui ont peut-être mené certains participants à me voir comme une alliée dans leur quête de légitimité professionnelle.

3.4. Profil des participants

Pour explorer les processus de construction identitaire de l'enseignant de français, j'ai entrepris trois entrevues de groupe et une entrevue individuelle avec un total de dix-huit participants. Ils étaient surtout des enseignants d'immersion et la plupart

étaient aussi des finissants du programme d'immersion. Dans la section qui suit, je décrirai le processus de sélection de ces participants ainsi que les conditions dans lesquelles les entrevues ont eu lieu.

3.4.1. Sélection des participants et organisation des sessions de discussion

Les dix-huit participants initiaux à cette étude travaillent dans le milieu de l'éducation du français de la Colombie Britannique. Les niveaux d'expérience varient, allant du stade de la formation professionnelle à l'université jusqu'à l'administration ou des postes de coordonnateurs, mais ils ont tous en commun un lien étroit avec le programme d'immersion. Initialement, je me suis intéressée à parler uniquement à des enseignants qui sont eux-mêmes finissants du programme d'immersion française. Toutefois, ce critère a causé des difficultés pour le recrutement, étant donné que le premier programme d'immersion n'a ouvert ses portes qu'en 1968 en Colombie-Britannique (Gibson, 2013) et qu'il y a donc peu d'enseignants âgés de plus de 40 ans qui sont finissants du programme. De plus, chaque fois qu'une invitation à participer à mon étude était lancée, plusieurs personnes ont répondu avec intérêt et enthousiasme, mais elles n'étaient pas tous des finissants d'immersion. Pour ces raisons, j'ai élargi ce critère de sélection pour inclure aussi celui des participants qui avait fait ses études à l'école et en immersion française, ainsi que ceux qui ont appris le français dans le programme de français de base car c'est la construction identitaire des enseignants pour qui le français n'est pas la langue dominante qui m'intéresse de prime abord. Toutefois, une participante a complété sa scolarité dans le système francophone au Québec, dans un milieu majoritaire. Bien qu'elle ait des opinions sur la situation en Colombie-Britannique, j'ai choisi d'exclure ses commentaires de mon analyse puisque ses expériences étaient issues d'un milieu très différent de celui des autres participants et ne cadraient pas avec l'objet de mon étude. Donc, sur dix-sept participants qui restent, onze ont fait leurs études en immersion, cinq en français de base et un à la fois à l'école francophone et en immersion. Au moment de la collecte de données ces participants occupent tous un poste dans le programme d'immersion ou dans le programme de français de base. Sur l'ensemble de leur carrière, certains des participants ont évolué dans d'autres programmes.

J'ai mené quatre sessions d'entrevue – trois en groupe et une individuelle. La première session a eu lieu en octobre 2013 durant une conférence provinciale à laquelle j'ai assisté avec cinq participants (incluant la participante dont les propos ont été exclus), ce qui nous offrait une occasion de rencontre pour l'entrevue. Quelques mois avant la conférence, j'ai soumis une proposition d'atelier au comité organisateur indiquant l'intention de ma recherche et l'invitation aux participants à venir parler de leur identité. Une courte description de ma session était incluse et publiée dans le guide d'inscription aux participants. J'ai aussi communiqué directement avec l'organisatrice pour lui demander si une telle requête pouvait se faire dans le contexte d'une conférence de développement professionnel, même si mon atelier ne suivait pas la structure habituelle d'un animateur qui présente des idées pédagogiques. La proposition a néanmoins été acceptée. Ma session a donc eu lieu dans une des salles allouées à la conférence, dans un hôtel.

La deuxième session a eu lieu au mois de novembre 2013 avec 4 participants. Après avoir lancé une invitation par courriel à des collègues de mon district scolaire, je les ai aussi invités à faire suivre l'invitation à leurs collègues. La session a eu lieu dans un restaurant du quartier. Pour cette session, ce sont mes contacts professionnels qui m'ont permis de recruter les participants. Dans ce cadre, il est important de noter que j'avais donc déjà une relation d'amitié et une relation professionnelle avec ces quatre participants. La troisième session a eu lieu cinq jours plus tard alors que j'étais invitée par le coordonnateur d'un district scolaire à venir passer la journée pour donner un atelier aux enseignants d'immersion. En préparation pour cette journée de développement professionnel, j'ai demandé au coordonnateur d'envoyer une invitation à ces mêmes enseignants pour savoir s'ils seraient intéressés à participer à mon étude. La session a donc eu lieu avec huit participants au même endroit après l'atelier, dans la bibliothèque d'une école. Enfin, la dernière session a eu lieu en novembre dans un autre district scolaire où j'avais été également invitée par la coordonnatrice de langue à donner un atelier. En échange, j'ai invité celle-ci à participer à mon étude. J'ai donc mené une entrevue individuelle avec elle, la veille de mon atelier, à l'hôtel où j'étais logée.

Le profil démographique des participants est présenté dans le Tableau 1 qui suit.

Tableau 1. Description du profil des participants de l'étude

Session	Pseudonyme	Poste occupé	Programme d'études du français suivi	Années d'enseignement en IF/ total d'années en enseignement
1	Brigit	Étudiante-maître	IFT	0 sur 0 (stage)
1	Daisy	Étudiante-maître	IFP	0 sur 0 (stage)
1	Helen	Étudiante-maître	IFP	0 sur 0 (stage)
1	June	Étudiante-maître	IFT	0 sur 0 (stage)
2	Benjamin	Enseignant	IF et CSF	4 sur 4
2	Danielle	Enseignante	IFT	7 sur 7
2	Fara	Enseignante	IFP	10 sur 10
2	Jessica	Enseignante	IFP	9 sur 11
3	Betty	Enseignante	FdB	27 sur 28
3	Jasmine	Enseignante	Aucune donnée	20 +
3	Kim	Directrice	FdB	18 sur 25
3	Linda	Bibliothécaire	FdB	24 sur 30
3	Michael	Enseignant	IFP	6 sur 6
3	Oliver	Coordonnateur	FdB	16 sur 21
3	Shauna	Enseignante	IF	6 sur 6
3	Wendy	Enseignante	FdB et FA	17 sur 20
4	Kerry	Coordonnatrice	IFP	10 sur 11.5

Note. IF = Immersion française ; IFP = Immersion française précoce ; IFT = Immersion française tardive ; FdB = Français de base ; FA = Français accéléré ; CSF = Conseil scolaire francophone.

Les informations compilées dans ce Tableau 1 ont été obtenues à partir d'un questionnaire rempli par les participants avant l'entrevue et un questionnaire de suivi envoyé par courriel après l'entrevue. En plus de l'information décrite dans le Tableau 1, tous les participants ont eu des expériences d'apprentissage du français au niveau post-secondaire. Pour protéger l'identité des participants à mon étude, je leur ai assigné un pseudonyme dans ce texte. J'ai choisi des noms anglophones quand le nom original de l'individu était un nom typiquement anglophone.

3.4.2. Préoccupations éthiques

Cette étude a été menée en respectant les exigences éthiques de l'université Simon Fraser. Une demande d'éthique a été soumise au Bureau d'éthique (Office of

Research Ethics, ORE) de l'université qui a jugé que mon étude posait un minimum de risque aux participants. Avant d'entreprendre les entrevues de groupe et l'entrevue individuelle, chaque participant a signé le formulaire de consentement après avoir été informé de l'objectif de la recherche, des bénéfices et risques potentiels de la participation à celle-ci et de la possibilité de quitter l'étude en tout temps. Pour certains, la discussion d'expériences difficiles dans le passé pouvait être pénible à raconter ou à revivre. En revanche, le fait d'avoir partagé les expériences dans une discussion pourrait offrir à d'autres un support moral, si une atmosphère de convivialité, de solidarité et d'écoute s'installait dans la dynamique de l'entrevue. Toutefois, dans l'entrevue de groupe, il était possible que la présence d'autres personnes puisse causer une gêne, surtout si un participant craignait d'être jugé ou comparé aux autres membres du groupe ou même par l'interviewer.

Les enregistrements audios ont été sauvegardés sur un magnétophone numérique. Les transcriptions de ces enregistrements ainsi que les enregistrements audios ont tous été sauvegardés sur un disque dur externe que j'ai gardé dans un lieu sûr. En plus d'attribuer un pseudonyme à chaque participant pour assurer la confidentialité, dans la transcription des entrevues j'ai éliminé le plus possible les informations contextuelles qui pourraient les identifier.

3.5. L'entrevue comme outil de recherche

Le recours à l'entrevue est une manière directe d'aller chercher les informations sur les expériences des acteurs sociaux selon Poupart (1997) et Savoie-Zajc, (2009). Cependant, il y a quelques considérations méthodologiques importantes à prendre en compte pour trouver le meilleur équilibre entre le contrôle exercé par l'interviewer et la liberté d'expression des participants. Dans les sections suivantes, j'explique quelles sont celles que j'ai prises en compte dans ma recherche, soit le recours à un guide d'entrevue flexible, le respect de l'effet de groupe et le choix de langue(s) employée(s) durant les entrevues.

3.5.1. Un guide d'entrevue flexible

Lors de la collecte de données, adopter un guide d'entrevue assez flexible permet de pouvoir réagir aux commentaires des participants pour creuser plus loin ou

clarifier un point au besoin. L'élaboration d'un guide d'entrevue m'a aidée à cerner les thèmes les plus importants à couvrir durant l'entrevue, et en même temps, elle a offert la flexibilité de m'ajuster dans l'articulation précise des questions selon la direction de la discussion pendant l'entrevue. Avant de plonger dans des questions plus intimes, j'ai opté pour des questions plus descriptives (Savoie-Zajc, 2009) pour commencer. Voici l'ordre général et le type de questions posées.

- *Pouvez-vous m'expliquer le cheminement que vous avez pris pour devenir enseignant de français ?*
- *Qu'est-ce qui vous a encouragé à devenir professeur de français ?*
- *Quels sont des défis à être enseignant de langue seconde ?*
- *Est-ce qu'il y a des défis additionnels à être enseignant de français quand le français n'est pas votre langue maternelle ? Y-a-t-il des avantages ?*
- *Est-ce qu'il y a des expériences qui ressortent pour vous qui vous ont marqués en ce qui concerne votre identité bilingue et/ou professionnelle ?*
- *Selon vous, à qui appartient la responsabilité d'assurer la compétence langagière des enseignants de français ? (ex. : le programme d'études de français, le programme de formation professionnelle, une responsabilité individuelle, l'employeur, etc.)*
- *Est-ce que vous diriez que votre bilinguisme est relié à ce que vous faites comme métier ou relié à qui vous êtes, comme personne ?*
- *Pour conclure, avez-vous d'autres pensées à propos des processus de la construction de votre identité en tant que bilingue et en tant qu'enseignant de français ?*

Une fois les entrevues commencées, je me suis plutôt inspirée de l'approche de l'entretien compréhensif de Kaufmann (2007), qui suggère que :

Le ton à trouver est beaucoup plus proche de celui de la conversation entre deux individus égaux que du questionnement administré de haut. Parfois ce style conversationnel prend réellement corps le cadre de l'entrevue est comme oublié : on bavarde autour du sujet. (p. 48)

En effet, tel que j'ai mentionné plus haut, dans ma sélection des participants, je connaissais certains des enseignants avant de commencer l'entrevue. Ceci affecte la familiarité du ton que j'ai pu adopter lors de mes entrevues. En particulier, la première entrevue de groupe était avec des gens que je n'avais jamais rencontrés. Donc, le ton était initialement plus formel que dans les autres entrevues. Néanmoins, une fois la

discussion entamée, il n'était pas difficile de faire parler les participants parce que le sujet semblait les intéresser et parce qu'ils m'avaient positionnée comme une alliée, ou une *advocate* dans le sens qu'emploient Cameron et al. (1992), qui cherchait à être une porte-parole pour eux. Dans la deuxième et la quatrième entrevues, je connaissais déjà les participants, et je pouvais alors prendre un ton plus conversationnel dès le début. Durant la troisième entrevue, les participants avaient participé à l'atelier que j'ai présenté dans leur milieu ; le temps que l'on avait passé ensemble durant la journée a forgé un début de relation professionnelle.

3.5.2. L'effet de groupe

Durant les entrevues de groupe, la dynamique sociale dans le dialogue fait partie des considérations de la construction identitaire.

Le groupe de discussion recrée un milieu social, c'est-à-dire un milieu où des individus interagissent. Ce contexte crée une dynamique de groupe où les énoncés formulés par un individu peuvent engendrer des réactions et entraîner dans la discussion d'autres participants. (...) Le groupe donne un sentiment de sécurité aux participants. (Geoffrion, 2010, p. 393).

Par moments, la diversité des expériences partagées a causé de petits malaises dans l'entrevue – évidents dans les silences – et certaines personnes semblaient parfois éviter de se prononcer. À d'autres moments, j'ai observé qu'un sentiment de solidarité semblait s'installer dans la conversation quand les participants hochaient la tête pour signaler qu'ils partageaient des expériences communes ou semblables. Je les encourageais alors à élaborer sur ces points. Une autre technique que j'utilisais – parfois inconsciemment je crois – pour me rapprocher des participants était d'utiliser le pronom « *we* » dans mes interventions et questions. Selon Dam (2015), l'utilisation de pronoms personnels est un des moyens par lesquels on peut créer des liens avec une communauté. En revanche, il arrivait que certains participants se distancient du groupe en faisant part d'expériences qui les positionnaient comme des individus ayant plus de pouvoir par rapport aux autres membres du groupe.

3.5.3. Choix de langue(s)

Une dernière approche que j'ai adoptée pendant les entrevues était liée à la langue. En ayant choisi l'entrevue comme moyen de collecte de données, je reconnais

qu'il s'agit d'une situation d'interaction où des enjeux langagiers sont à l'œuvre. Les dynamiques de pouvoir peuvent être affectées par la/les langue(s) choisie(s) ainsi que les différents accents en français. Je devais donc réfléchir aux langues que je voulais utiliser et encourager dans mes entretiens. Si nos interactions avaient eu lieu en français, les différents accents auraient pu affecter les positionnements des individus comme plus ou moins compétents dans cette langue alors que cela n'aurait pas forcément été évident si la conversation avait eu lieu en anglais. En adoptant une perspective sociolinguistique, Castellotti (2006) souligne que « les attributs linguistiques (tel que l'accent) ne servent que de prétexte, ou de justification, pour valider... une catégorisation sociale » (p. 5). Dans le cas des interactions langagières entre enseignants de langue, une dichotomie existe entre les accents dits « d'immersion » (Lyster, 1987) et les accents dit « francophones ». Pour éviter cette hiérarchisation des gens selon leur accent en français, de manière générale, j'ai choisi de parler en anglais dans les entretiens, puisque des accents différents en anglais en Colombie-Britannique n'auraient pas les mêmes connotations de pouvoir. Par ailleurs, un autre avantage d'utiliser l'anglais est qu'il est possible que certains participants soient simplement plus à l'aise à communiquer dans leur langue dominante et que leurs commentaires soient plus poussés et nuancés en anglais qu'en français. Donc, de manière générale, j'ai opté de leur poser des questions en anglais, après avoir souligné au début des entretiens qu'ils avaient le choix de communiquer dans la langue de leur préférence. De leur côté, la majorité des participants ont choisi de s'exprimer en anglais.

Toutefois, la question du choix de langue(s) n'était pas si simple. Si le recours à l'anglais pouvait servir à contourner les inégalités, certains enseignants pouvaient en revanche se sentir insultés par l'idée que les enseignants de français se parlent en anglais. Selon mes expériences d'enseignement dans des programmes d'immersion et mes observations anecdotiques, il y a deux groupes d'enseignants : ceux qui croient qu'il faut le plus souvent possible se parler en français – soit parce qu'ils sont fiers de leurs compétences, soit parce qu'ils se voient comme modèles et veulent montrer aux élèves qu'ils communiquent en français avec ceux qui parlent cette langue ; et ceux qui se parlent entre collègues en anglais parce qu'ils le préfèrent ou parce qu'ils peuvent mieux communiquer leurs idées en anglais. Pour le premier groupe d'enseignants, ça peut paraître insultant de proposer que tout le monde se parle en anglais, alors que le second groupe serait peut-être soulagé d'avoir l'option d'utiliser leur langue dominante.

Pour gérer ces dynamiques complexes, voici quelques lignes directrices que j'ai suivies pour guider mes décisions. Premièrement, quand le contenu de la communication était simple et impliquait un minimum d'interaction, le choix naturel était d'utiliser le français - par exemple dans les invitations que j'ai lancées à participer à mon étude par courriel et dans les descriptions des ateliers que j'ai présentés à la conférence. Deuxièmement, quand j'avais déjà établi une relation avec un individu dans une langue, j'ai continué dans cette même langue. Troisièmement, dans ma description de la recherche j'ai expliqué que les participants pouvaient utiliser la langue de leur choix pour communiquer, et que je m'intéressais au contenu de leurs propos pas à leur choix de langue. Même quand j'ai présenté l'étude en français dans mes premiers contacts, j'ai moi-même changé à l'anglais quand c'était le temps de commencer l'entrevue. Seule exception était l'entrevue individuelle pour laquelle j'ai commencé à parler en français car la participante et moi avions l'habitude de communiquer dans cette langue. Cependant, après quelques minutes, j'ai décidé de changer à l'anglais car j'avais l'impression que la participante pouvait pousser plus loin ses commentaires en anglais. Au moment où j'ai changé de langue, j'ai ressenti son hésitation à enchaîner en anglais et je me suis demandée si ma décision l'avait heurtée, voire même insultée. Plus tard dans l'entrevue, Kerry est revenue au français quand le sujet était un peu moins complexe et ensuite nous sommes passées d'une langue à l'autre de façon plus fluide. Au final, si un participant commençait à parler dans une langue, je répondais dans la même langue, pour signaler qu'on pouvait voguer d'une langue à l'autre selon le choix des participants.

3.6. Procédures d'analyse

Dans cette section, j'explique les procédures que j'ai suivies pour analyser les données et identifier les extraits intéressants à présenter dans cette thèse. Néanmoins, une séparation parfaite entre collecte de données et analyse des données est difficile.

3.6.1. Transcription des données

Dans les quatre sessions avec les éducateurs, les conversations étaient enregistrées par deux moyens différents, au cas où une méthode ne fonctionnerait pas ou que la voix d'un interlocuteur ne soit pas bien captée par un appareil. Durant la

première entrevue, le logiciel *Audacity* a été utilisé sur un ordinateur portable avec un microphone externe. Par mesure de précaution, la fonction “*Voice Memo*” a été utilisé en même temps sur un iPhone. Durant les entrevues suivantes, j’ai utilisé un magnétophone numérique parce qu’il était plus compact et discret puis aussi efficace dans l’enregistrement d’un son de bonne qualité. Bien que le téléphone intelligent ait bien capté le son, il a été moins facile de transférer un si gros fichier numérique sur l’ordinateur pour faire la transcription par la suite.

Pour la transcription, les fichiers sonores ont été téléchargés dans l’ordinateur. Lors de la transcription, j’ai inséré une ponctuation intuitive qui se rapprochait le plus possible d’un texte écrit, afin de favoriser une lecture plus fluide du texte. Je n’ai effectué aucune correction grammaticale afin de respecter la nature du discours oral des participants. Suite à l’enregistrement des entrevues, j’ai rédigé des notes de terrain de mes impressions générales sur le déroulement de l’entrevue et sur les discours des participants. J’ai réécouté les enregistrements sonores à plusieurs reprises pour corriger et pour compléter mes premières transcriptions. Étant consciente du fait qu’une transcription écrite d’une expérience auditive et visuelle ne peut que représenter une portion limitée de la communication, j’ai voulu incorporer le plus possible des indices du non-verbal qui avaient été exprimés lors de l’entrevue. Ainsi, avec Kvale (1996), je vois le processus de transcription comme une étape interprétative car la « *transcription is itself an interpretive process* » (p. 160). Le tableau 2 présente les conventions de transcription adoptées dans cette thèse.

Tableau 2. Conventions de transcription

Symbole	Signification
.	Courte pause
..	Pause moyenne
...	Longue pause
()	Geste non-verbal
[]	Mots explicatifs ajoutés par la chercheure
Mots en lettres majuscules	Emphase venant du participant
(...)	Parties inaudibles
??	Locuteur non identifiable

La transcription sert comme point de départ à partir de laquelle je construis mon interprétation de la communication dans les entrevues ; celle-ci est basée aussi sur la façon dont j'ai vécu ces échanges. Ainsi, j'ai aussi porté attention à l'intensité des échanges, aux émotions communiquées par les participants et aux sentiments qui semblaient être partagés dans le groupe.

3.6.2. Méthodes d'analyse

Mon approche analytique s'est basée sur la théorisation ancrée de Strauss et Corbin (1998) et, plus particulièrement, sur la description de Kaufmann (2007) de l'entretien compréhensif. J'ai entrepris une analyse générale des discours dans les entrevues et à certains moments, ce sont les propos de la *Positioning theory* de Davies et Harré (1990) qui m'ont aidée à poser des questions sur mes données.

a) La théorisation ancrée

Quand je suis arrivée à la première rencontre de collecte de données, j'avais en tête des idées de ce que j'allais découvrir, naturellement, puisque le sujet de l'identité bilingue des enseignants m'avait intéressée depuis un certain temps. Toutefois, j'ai fait l'effort d'arriver avec une disposition d'ouverture qui pourrait me permettre d'être surprise par les données recueillies, ou du moins, me permettre de découvrir des

perspectives qui pourraient approfondir mes idées initiales. Mais puisque ma collecte de données n'avait pas comme objectif de vérifier des hypothèses, je considère que mon analyse s'inspire de l'approche de la théorisation ancrée (Strauss et Corbin, 1988), où la théorie que je développe provient du terrain plutôt que d'une seule idée clairement formée dès le départ.

Au fur et à mesure que mes entrevues ont avancé, ma compréhension de la construction identitaire des enseignants s'est approfondie, et ceci a informé les questions que je posais ainsi que les manières d'aborder mes questions. En effet, Paillé (1994) explique qu'une « des caractéristiques majeures [de la théorisation ancrée] est la simultanéité de la collecte et de l'analyse, du moins au cours des premières étapes, contrairement aux façons de faire plus habituelles où la collecte de données est effectuée en une seule occasion et suivie de l'analyse de l'ensemble du corpus » (p. 152) ». D'une entrevue à l'autre, ma théorisation de la construction identitaire s'est raffinée. Plusieurs manuels de recherche sur la théorisation ancrée font la liste des étapes entreprises dans les procédures analytiques. Dans la version de Paillé (1994), il cite six étapes :

Codification : étiquetage de l'ensemble des éléments présents dans le corpus initial ; Catégorisation : où les aspects les plus importants du phénomène à l'étude commencent à être nommés ; Mise en relation : étape où l'analyse débute véritablement ; Intégration : moment central où l'essentiel du propos doit être cerné

Modélisation : où l'on tente de reproduire la dynamique du phénomène analysé ;

Théorisation : qui consiste en une tentative de construction minutieuse et exhaustive de la « multidimensionnalité » et de la « multicausalité » du phénomène étudié » (p. 153).

Ces étapes correspondent à ce que j'ai fait dans ma recherche. Toutefois, le processus s'est déroulé de manière moins linéaire que cette liste ne le fait paraître. Dans les étapes initiales, j'ai utilisé un logiciel d'analyse NVivo pour faire ressortir des thèmes récurrents. À l'aide de ce logiciel, j'ai pu observer la fréquence de certains mots et expressions, ou dans certains cas, une absence de l'usage de certaines expressions que je m'attendais à voir. En soulignant certaines expressions récurrentes, je pouvais aussi réfléchir à la façon dont les participants parlaient de ces thèmes en relisant les contextes dans lesquels ces expressions apparaissaient. C'est alors la lecture répétée

de mes transcriptions et l'écoute répétée de mes enregistrements, en conjonction avec la relecture de mes cadres théoriques qui a fait émerger mon analyse de la construction identitaire telle qu'elle sera décrite dans les chapitres qui suivent. Cependant, un dernier élément s'est ajouté à mon analyse des données, un élément suggéré par la critique de Pavlenko (2007) face à la théorisation ancrée. Elle écrit : « *the notion that themes and patterns 'emerge freely' in analysis, taking shape of a 'grounded theory' (Strauss and Corbin, 1990), is in itself naïve and misleading, because it obscures the sociohistorical and cultural influences on the researcher's conceptual lens* » (p. 167). La critique de Pavlenko m'a en effet fait réaliser que ce n'étaient pas que les données cueillies et les cadres théoriques qui m'ont amenée à mes analyses. La conscientisation graduelle de ma propre perspective de chercheuse et les effets de mes expériences et de mes réflexions sur l'identité ont amplifié mon analyse. C'est en réalisant que mes propres expériences avec les langues tournent beaucoup autour des notions d'inclusion et d'exclusion, et des dynamiques de pouvoir de mon environnement que j'ai compris comment je voulais examiner les expériences des participants à mon étude. L'importance de mon expérience comme apprenante et enseignante de langue dans le processus analytique ne m'est pas apparue tant que je n'ai pas eu terminé la collecte de données et entamé leur analyse.

b) L'analyse des discours

Mon analyse des discours s'est inspirée de ce que Davies et Harré (1990) appellent *Positioning Theory*. Selon eux,

Any reader (of a story, say), may, for one reason or another, position themselves to be positioned as outside the story looking in. Such positioning may be created by how the reader perceives the narrator and/or author to be positioning them (as reader) or it may be created by the reader's perception of the characters themselves. (p. 50).

Selon leur théorie, quiconque raconte un récit a le pouvoir d'orienter l'interprétation de celui-ci. De ce point de vue, les paroles et événements choisis par la personne qui raconte ses expériences de vie ne sont pas neutres, mais des moyens par lesquels elle choisit – consciemment ou non – de construire son « personnage ». Ceci s'aligne aussi avec l'idée de Clandinin et Connelly (1996) que les enseignants peuvent raconter trois types de récits : des *cover stories*, des *sacred stories*, et des *secret stories* selon les contextes professionnels, émotionnels et intellectuels dans lesquels ils travaillent. Les

cover stories sont issus du désir de se représenter soit comme l'expert ou comme quelqu'un dont les valeurs s'alignent avec celles de la communauté immédiate. Dans le cas des *sacred stories*, on cherche à s'aligner avec les pratiques approuvées par la théorie ou les institutions bien connues. Les *secret stories*, en revanche, sont les récits partagés seulement par des enseignants quand ils se sentent en sécurité, protégés du jugement public des autres (Clandinin et Connelly, 1996, p. 25). Clandinin et Connelly (1996) nous assurent que ce n'est pas autant une question de raconter des vérités et des mensonges, mais que l'auteur d'un récit est en contrôle de ce qu'il veut divulguer ou cacher, selon l'image qu'il veut représenter de lui-même par le récit qu'il choisit de raconter et selon le public auquel il le raconte.

3.6.3. Critères de crédibilité de la recherche

Ma recherche se base sur une approche biographique et une perspective critique et ces approches ont orienté mon choix de critères de crédibilité à respecter. Selon Clandinin et Connelly (1990), les critères traditionnels de crédibilité liés à la validité, la fiabilité et le potentiel de généralisation ne s'appliquent pas à une recherche de nature biographique parce que la création d'un bon récit est un exercice interprétatif qui repose sur des interactions multiples entre intervieweur et interviewé, ainsi qu'entre les interviewés eux-mêmes dans une situation de groupe. Ces interactions très contextualisées sont uniques et ne peuvent pas être reproduites ailleurs. En revanche, Loh (2013) propose que de meilleurs critères de crédibilité pour la recherche biographique seraient : « *trustworthiness, narrative truth, verisimilitude and utility* » (p. 1). De manière générale, ces termes suggèrent qu'un récit bien construit doit susciter la confiance du lecteur, décrire une situation qu'il puisse reconnaître et être utile pour pousser les réflexions sur l'objet étudié (comme l'identité). Ce sont en effet des qualités que j'ai cherché à respecter au cours de ma recherche. Cela dit, Kaufmann (2007) suggère que « L'essentiel de la validité vient de l'intérieur de la recherche et ne peut être bien jugé qu'à long terme » (p. 32).

Selon Patton (2015) les chercheurs qui adoptent une perspective critique s'engagent dans la recherche non seulement pour contribuer à la construction des connaissances, mais aussi dans le but d'agir pour redresser les inégalités observées : « *Critical change researchers set out to use inquiry to critique society, raise consciousness, and change the balance of power in favor of those less powerful* » (p.

692). Dans ma vie professionnelle et personnelle, je valorise la justice sociale et une telle orientation éthique a aussi motivé ma recherche, dans le sens que j'espérais qu'en étudiant la construction identitaire des enseignants bilingues de français, je pourrais contribuer à la construction de représentations plus positives sur ces derniers. En effet, ce que m'ont rapporté les participants me laissent espérer que mon étude aurait déjà contribué à changer leur propre représentation de leur identité. Ainsi, dans une entrevue, une étudiante-maître s'est exclamée : « *I feel more relaxed. I mean, I'm not a teacher yet. I wasn't really expecting to get anything out of this workshop. But we're all in this together... linguistic battles. I can make a few mistakes and nobody will call me out on this. So thanks guys!* (rires et acquiescement des autres dans le groupe) » (Betty, 25 octobre 2013). Dans la même veine, un participant qui était enseignant depuis 6 ans a dit : « *The fact that you're doing this [research] makes me feel better* » (Michael, 12 novembre 2013). Ces commentaires offerts en fin d'entrevue en guise de conclusion, laissent croire que l'expérience de pouvoir s'exprimer sur les défis qu'ils ressentent en tant qu'enseignant travaillant en langue seconde avait été positive et transformatrice. En ce sens, j'ai mené ma recherche non seulement *pour* ces enseignants, mais aussi *avec* eux. Cet objectif correspond à ce que Cameron et al (1992) appellent *empowering research* :

We understand 'empowering research' as research on, for and with. One of the things we take that additional 'with' to imply is the use of interactive or dialogic research methods, as opposed to the distancing or objectifying strategies positivists are constrained to use. It is the centrality of interaction 'with' the researched that enables research to be empowering in our sense (p. 22).

La manière par laquelle j'ai mené les entrevues a permis d'avoir une interaction bidirectionnelle dans l'échange d'information et dans la construction d'une conception commune. D'un côté, les participants m'ont informé sur leurs expériences et points de vue, et de l'autre, mes questions leur ont permis de réfléchir, parfois d'une nouvelle manière, sur leur construction identitaire. De concert, intervieweur et interviewés ont construit ensemble, à travers ces échanges, de nouvelles perspectives sur l'identité qui leur ont permis de s'approcher d'une légitimité linguistique et professionnelle. Donc, la perspective critique que j'adopte dans cette recherche porte à la fois sur l'objet de la recherche – la construction identitaire – et l'objectif transformatif de la recherche qui vise à redresser les inégalités dans les façons dont les enseignants bilingues sont représentés.

3.7. Résumé de chapitre

Ce chapitre sert à faire le pont entre le pourquoi et le comment de ma recherche. J'y décris premièrement l'objet et la question de recherche auxquels je me suis intéressée. En effet, l'origine personnelle et professionnelle de mon intérêt de recherche a servi à forger mes perceptions sur les dynamiques de pouvoir autour des compétences langagières. Ces expériences m'ont inspiré à me poser des questions à propos de la construction identitaire des enseignants de français qui sont eux-mêmes apprenants de cette langue. Pour explorer ce sujet et ces questions en particulier, j'ai eu recours à trois approches méthodologiques (la recherche interprétative, une approche biographique et une perspective critique), émergeant des perspectives épistémologiques entourant ce domaine de recherche.

Puisque mon travail adopte une perspective critique de la recherche, je me positionne en tant que chercheure soit comme *insider* ou *outsider* vis-à-vis du sujet de la recherche, ainsi que des participants à celle-ci. On trouve dans ce chapitre une description détaillée du processus de sélection des participants et de leurs profils respectifs. J'y décris également les mesures prises pour respecter les normes éthiques de l'université. Le principal outil méthodologique choisi et employé est celui de l'entrevue, en groupe et individuelle, afin de recueillir le discours des participants engagés à explorer avec moi ce sujet de recherche. Finalement, on trouve dans ce chapitre une description des procédures que j'ai employées pour enregistrer et transcrire les discours, et ensuite pour analyser les données recueillies par les entrevues, dont la théorisation ancrée et l'analyse des discours. J'y discute également les critères de crédibilité qui s'appliquent à mon analyse.

Chapitre 4.

Expériences en contraste : périodes de validation et d'incertitude

Dans ce chapitre et le suivant, je décris comment les enseignants de langue L2 se voient et se perçoivent comme professionnels et locuteurs d'une L2. Je vais aussi examiner comment ils se réfèrent à leurs expériences d'apprenant et d'enseignant pour construire leur identité. À partir des trois discussions de groupe et de l'entrevue individuelle que j'ai menées auprès des participants à cette recherche, je vais tracer les liens entre le récit identitaire de ces enseignants de français et le cadre théorique exposé dans le Chapitre 2. Il se dégage de mon analyse de leur récit collectif, trois périodes de vie auxquelles se réfèrent les enseignants dans leur récit qui semblent nourrir la construction de leurs identités d'enseignants. La première période est constituée d'expériences valorisantes et de choix positifs durant l'apprentissage du français. Possiblement, ce sont ces expériences positives qui ont contribué à leur décision de poursuivre une carrière dans l'enseignement de cette langue. La deuxième période, par contraste, est marquée par des difficultés à trouver leur place dans la communauté d'enseignants de langue seconde durant la période d'insertion professionnelle et se sentir confiants sur le plan linguistique et professionnel. Dans la dernière période, discutée au Chapitre 5, certains enseignants trouvent des stratégies pour développer une légitimité professionnelle qui ne repose pas uniquement sur la compétence linguistique. Celle-ci est alors désinvestie comme étant la seule 'preuve' de leur expertise professionnelle.

4.1. Une période d'expériences positives

Ce que les extraits des entrevues révèlent est que les enseignants se réfèrent à des expériences positives durant leur apprentissage du français à l'école, expériences qui ont eu un impact sur leur construction identitaire. Les enseignants expliquent que pendant cette période, ils avaient un fort sentiment d'appartenance à une communauté d'apprenants du français, ils recevaient des rétroactions positives sur leurs compétences en français et ils étaient motivés à poursuivre leurs études en français plus loin. Pour certains, faire des études en français était bien vu car cela offrait des avantages et des

débouchés sur un emploi dans un contexte de pénurie d'enseignants français en Colombie-Britannique.

4.1.1. L'appartenance à une communauté d'apprentissage distincte

Ce sont surtout les enseignants qui avaient été scolarisés en immersion qui ont évoqué leur appartenance à une communauté distincte dans les écoles. Une caractéristique des programmes d'immersion française au Canada souvent citée est que les élèves appartiennent à une communauté d'apprenants de langue seconde (de Courcy, 2002 ; Lewis, 1986) sur plusieurs années, surtout s'ils ont commencé le programme au début du primaire et y sont restés jusqu'à la fin du secondaire. Au cours des années vécues ensemble dans le programme, les élèves développent ainsi des amitiés, des complicités et des connexions très fortes. De plus, ces liens sont renforcés dans la mesure où les élèves d'immersion sont souvent distingués des autres élèves apprenants de français dans les programmes réguliers. Dans l'extrait suivant, un enseignant et ancien élève d'immersion parle de ses observations dans une école à double-voie où le fait de pouvoir parler le français distinguait les élèves de l'immersion des élèves dans la voie anglaise.

There was the French kids and the English kids, French fries and English muffins. Right away, you have a built-in in-group, when the English kids were around, we didn't want them to understand, so we'd speak in French. Often, a lot of the Late⁸ immersion would come up to me with their English friends and speaking to me in French to show off to their friends. « Look at what I can do... I'm better than the one that doesn't speak French at all ». What's funny is that it's often the weakest kids that want to show off in front of their English peers. Because they get that sense of validation. I can remember it starting really early, English kids and French kids and that was an essential part of their identity. (Benjamin, 7 novembre 2013).

Dans cet extrait, l'enseignant semble passer d'une description de son expérience en tant qu'étudiant en immersion – en utilisant le pronom « we » – à une description de ses observations en tant qu'enseignant de la dynamique entre les élèves – suggéré par le pronom « they ». Selon lui, l'inscription au programme d'immersion implique la création systématique de catégories (« *right away, you have a built-in in-group* »). Il observe qu'il y a une appartenance sociale qui se développe, telle que signalée par les

⁸ « Late immersion » ou l'immersion tardive, commence en 6^e année, tandis que l'immersion précoce (ou Early immersion) commence dès la maternelle.

catégorisations « *French fries* » et « *English muffins* ». Dans ce cas-ci, l'accès à la communauté d'immersion est automatique à partir du moment où l'enfant est inscrit dans le programme. De plus, les jeunes d'immersion pouvaient choisir de parler le français devant leurs camarades anglophones, les excluant forcément de la conversation, mais en revanche, quand ils voulaient s'intégrer au grand groupe, ils pouvaient parler l'anglais. Les liens entre langues, pouvoir et identités sont évidents dans cet extrait car on peut voir comment les étudiants de l'immersion détenaient le pouvoir de choisir quand inclure les autres du grand groupe – en parlant l'anglais – et quand les exclure – en parlant le français. L'auteur de cet extrait indique que même les élèves qui réussissent moins bien exploitent la relation entre langue et pouvoir en se vantant de leur connaissance du français (« *What's funny is that it's often the weakest kids that want to show off in front of their English peers* »). Ils se positionnent ainsi comme ayant accès à des ressources linguistiques qui ne sont pas à la disposition des Anglophones monolingues. Selon Norton (2000/2013), les dynamiques de pouvoir peuvent opérer à plusieurs niveaux d'interaction.

Power does not operate only at the macro level of powerful institutions such as the legal system, the education and the social welfare system, but also at the micro level of everyday social encounters between people with differential access to symbolic and material resources – encounters that are inevitably produced within language. (p. 7)

Dans l'extrait examiné ci-dessus, le pouvoir inégal semble s'exprimer au niveau micro dans la dynamique entre les élèves qui sont en immersion et ceux qui ne le sont pas, car ces premiers ont accès aux ressources linguistiques en français et au développement de compétences dans cette langue et ils peuvent ainsi acquérir plus de ressources que les autres.

Les enseignants, eux aussi, contribuent à distinguer les apprenants de l'immersion de ceux du programme régulier en suggérant qu'ils participent à un apprentissage intellectuellement exigeant. C'est ce qu'indique la participante suivante : « *I respect them, my French Immersion students. It's really tough on the brain. Extra mental effort just to go through the extra* » (Abby, 25 octobre 2013). Cette enseignante reconnaît que les élèves doivent faire un effort intellectuel supplémentaire (« *extra mental effort* ») pour apprendre le français. Selon une autre enseignante du secondaire, les finissants du programme d'immersion eux aussi sont très fiers quand ils réussissent à surmonter les défis rencontrés dans la poursuite de leurs études dans une langue

seconde : « *Those of us who stay are survivors. You can't help but feel proud of that* » (Kerry, 20 février 2014). Cette enseignante, qui fait partie elle aussi des finissants de l'immersion française, utilise le pronom « *us* » pour faire référence à la fois à elle-même et aux jeunes à qui elle enseigne. Elle explique que le fait de rester dans le programme est une source de fierté parce que ce n'est pas tout le monde qui continue jusqu'à la 12^e année et que les élèves qui terminent le programme en 12^{ème} année peuvent être perçus comme des survivants (« *survivors* »). Ainsi, survivre dans le programme alimente le sentiment de fierté que suscite l'attachement à une communauté d'apprentissage distincte, marquée par le succès.

La fierté de réussir un programme exigeant, et d'avoir des compétences langagières que d'autres élèves n'ont pas, contribue à créer une appartenance à une communauté distincte. Toutefois, la création du sentiment qu'il existe un « nous » distinct, engendre aussi l'émergence du concept du « eux », qui peut servir à exclure. Il s'agit d'un accès exclusif à une sous-communauté particulière que les membres pourraient décrire comme étant « méritée ». La recherche de Lo (1999) sur les groupes d'appartenance fait aussi allusion à la force des communautés formées à partir de catégories linguistiques. Selon elle, les *insiders* membres d'une communauté linguistique peuvent utiliser leur connaissance de plusieurs langues pour contrôler l'accès à leur groupe selon leur désir d'inclure ou d'exclure les autres.

4.1.2. La validation externe des compétences langagières

Les enseignants font aussi référence à un autre facteur qui a rendu leur expérience d'apprentissage positive. Il s'agit de la validation externe de leurs compétences langagières par les enseignants ou par des locuteurs « natifs » rencontrés lors de voyages.

Lorsqu'on apprend une nouvelle langue, il est parfois difficile d'évaluer ses propres habiletés. L'apprenant va donc chercher une validation externe que ses compétences se développent tel qu'attendu. Ce processus de validation, s'il est positif, peut aider l'apprenant à acquérir plus de confiance. Dans l'énoncé suivant, un participant se souvient comment ses compétences ont été reconnues par les autres. « *I was told left right and centre that "oh you speak such good French so you should be a teacher"* » (Helen, 25 octobre 2013). Lors des entrevues, il était évident dans le ton de

voix de ces deux participantes qu'elles étaient fières que leurs habiletés langagières aient été valorisées par d'autres personnes et notamment dans le cadre d'un recrutement professionnel. On peut également déceler d'autres indices de leur fierté par leur choix de mots. L'expression « *left right and centre* » dans le premier extrait met l'emphase sur la fréquence de ces appréciations positives. Dans le second passage, le terme « *head hunted* » signale que June avait été recrutée activement par un conseil scolaire. Ces expériences semblent avoir servi à solidifier l'estime de soi en tant qu'apprenant du français.

Une autre source de validation externe des habiletés langagières vient lors de rencontres avec des locuteurs francophones au cours de voyages. L'accès à des voyages est un facteur qui contribue au potentiel d'avoir des expériences positives d'apprentissage du français. Mais ce qui est d'autant plus motivant, c'est que l'expérience de voyager dans un endroit/espace/lieu francophone ouvre la possibilité d'être validé dans ses connaissances langagières. Par exemple, Linda, qui a suivi le programme de français de base, raconte comment elle a eu une conversation en français avec un Francophone lors d'un stage au Québec et ce souvenir est resté un moment très important et valorisant pour elle.

After 5 years in high school French, and when I did my first 6 weeks in Trois-Rivières. It was a moment on a little cruise on the St-Lawrence river, and I ended up sitting beside a really old man who couldn't speak any English. Here's me with my very limited French, but we communicated! The only reason we could communicate, was because I could speak a little bit of French. The POWER in that was amazing. I just thought: Wow! I'd never been able to speak to this guy if I didn't have that. So, I think, you have to GO there. (Linda, 12 novembre 2013)

Dans cet extrait, bien que cette participante décrive son français comme étant limité, elle exprime sa grande joie lorsqu'elle réussit à communiquer avec un Francophone monolingue de Trois-Rivières. Le fait qu'un échange linguistique ait eu lieu – aussi minimal qu'il ait été – suscite une émotion très puissante chez cette apprenante. Elle termine en disant que : « *you have to GO there* », suggérant que de telles expériences émotives ne sont pas possibles sans l'expérience de voyager dans une région où l'anglais n'est pas parlé. Sans être mis dans une situation où la communication dans sa langue dominante est impossible, elle croit que ce moment Eureka n'aurait pas eu lieu. La force de cette expérience marquante entre en écho avec l'idée de Dewaele (2011) que l'émotion est à la base de l'apprentissage. Selon lui, quand un apprenant vit une

expérience positive, il sera davantage ouvert à apprendre et sera prêt à y dévouer plus d'énergie.

Dans un autre groupe de discussion, Fara fait part d'une expérience semblable, en racontant son expérience de travailler et d'apprendre avec des locuteurs « natifs » lors de son voyage en tant qu'élève de l'immersion.

For me ... going on a trip to Quebec and France and just the whole process of being involved in that class... Whole experience of traveling and communicating with native speakers and realizing that wow, I can actually communicate and they understand what I'm saying mostly! Having that as a really good memory, developing friendships. I really think that was a huge shift for me. Knowing that I can do this: Be a confident French speaker. (Fara, 7 novembre 2013)

Fara raconte comment elle a réussi à communiquer avec des locuteurs « natifs ». Elle explique que c'est sa participation à une communauté qu'elle a rencontrée lors de son voyage qui l'a aidée à comprendre qu'elle avait les compétences de communication nécessaires dans cette situation. Pour tous ces participants, la validation externe de leurs habiletés langagières par des locuteurs francophones durant le processus d'apprentissage semble avoir eu un effet profond sur le développement de leur confiance en soi en tant que locuteurs du français. Cela dit, l'accès à la communauté des locuteurs du français est octroyé par les membres de celle-ci. Bien que l'expérience pour ces apprenants du français ait été positive dans la validation de leurs habiletés langagières, ce sentiment positif ne se serait pas produit sans un geste posé par les locuteurs « natifs », c'est-à-dire les locuteurs légitimes (Bourdieu, 1977).

Néanmoins, il est intéressant de noter que dans l'échange entre les locuteurs francophones et Fara, la dynamique qui s'installe est plutôt collaborative. S'il y a des différences entre les locuteurs « natifs » et Fara en termes de leur accès aux ressources linguistiques en français et leurs opportunités de développer des compétences dans cette langue, ce n'est pas devenu un objet de tension et l'étudiante d'immersion n'a pas été défavorisée dans les communications. Au contraire, les échanges ont donné lieu à une dynamique de collaboration.

Pour Cummins (2000), les relations entre individus peuvent être coercitives ou collaboratives. D'une part, une relation de pouvoir coercitive peut marginaliser les individus d'un groupe social. D'autre part, celles qui sont collaboratives impliquent une

redistribution plus égalitaire du pouvoir et facilitent la prise en charge de soi par l'apprenant d'une langue. « *Collaborative relations of power ... reflect the sense of the term 'power' that refers to 'being enabled' or 'empowered' to achieve more. Within collaborative relations of power, 'power' is not a fixed quantity but is generated through interactions with others* » (Cummins, 2000, p. 44). Ainsi, on peut voir dans les extraits présentés ci-dessus comment les interactions entre les apprenants de français et les Francophones ayant plus de ressources et de compétences en français peuvent être collaboratives, positives et renforcer le sentiment chez les jeunes d'être capables de communiquer en français, plutôt que coercitives et marginalisantes.

4.1.3. Vouloir relever le défi malgré l'incertitude et les craintes

Selon les participants, les expériences de validation externe ont contribué à augmenter leur confiance à communiquer en français. De plus, ils sont fiers d'avoir pu relever le défi d'apprendre et ensuite d'enseigner en français, ce qui semble constituer pour eux une expérience de validation interne. Les trois extraits suivants montrent comment la validation interne de sa capacité à relever le défi d'enseigner le français peut contribuer à la construction identitaire chez les enseignants.

Dans ce premier exemple, June explique comment elle a décidé d'étudier en français au niveau de la formation initiale quand elle a appris que c'était possible de faire ses études en éducation dans cette langue.

Before I wasn't always planning on going to SFU [Simon Fraser University] for my PDP [Professional Development Program], I was going to go to another school to do my Education training, but when I found out that SFU offered the PDP in French, I immediately wanted to come. I knew I could do it. (June, 25 octobre 2013)

June raconte qu'elle avait une attitude positive quand elle a choisi de s'inscrire au programme de formation initiale de SFU offert en français en affirmant « *I knew I could do it* ». Donc, elle se sentait assez confiante qu'elle avait les compétences linguistiques nécessaires pour relever le défi de compléter un programme de formation initiale en français. Dans cet extrait, certains mots suggèrent qu'un déclic s'est produit à ce moment-là pour elle : « *When I found out that SFU offered the PDP in French, I immediately wanted to come* ». C'est quand elle a su qu'un programme en français existait, qu'elle a décidé de s'y inscrire, malgré le fait que plus tôt durant notre

discussion, elle avait déclaré : « *I definitely have a bit of [fear]* » (June, 25 octobre 2013). Pourtant, quand la possibilité lui a été présentée de mener ses études en français, elle savait « *immediately* » qu'elle voulait la prendre.

Une autre enseignante explique qu'enseigner en français est devenu une façon de relever le défi de confronter sa peur : « *It's kind of like you expose yourself to things that scare you. That's what this whole French career is for me* » (Kerry, 20 février 2014). Pour elle, la confrontation de la peur est la dynamique centrale de sa carrière en tant qu'enseignante de français.

Dans l'extrait suivant, Benjamin explique comment, lui, a besoin de ressentir un certain manque de confiance afin d'être en mesure faire un bon travail.

I feel I need a certain lack of confidence... I find that I don't know, I have to check it. I think that makes me a better teacher. You can't just wing it. In English, I can get away with winging a lot more, but in French, I can't. It keeps me honest, it keeps me from being complacent... I'm not afraid of making mistakes. I always want to be striving to make it better... But I think, I think, it keeps me honest, it makes me better. (Benjamin, 7 novembre 2013)

Selon ce jeune enseignant de français, parce qu'il y a un défi linguistique à relever, il doit faire des efforts constants pour travailler son français et s'investir dans son apprentissage. Cela l'aide à éviter d'improviser et de faire preuve de complaisance vis-à-vis de son enseignement. Il dit ne pas avoir peur de faire des erreurs et qu'il cherche continuellement à se dépasser : « *I think that makes me a better teacher... it keeps me honest, it makes me better* ». Il anticipe que l'apprentissage continu du français va lui permettre de s'améliorer et de demeurer honnête sur le plan professionnel.

On remarque au fil de la lecture de ces extraits des références à la présence ou l'absence de sentiments comme la peur et la confiance. Selon Dewaele (2011), les émotions jouent un rôle important dans le désir d'apprendre une langue. D'un côté, la création d'une atmosphère positive qui favorise des relations encourageantes entre les élèves et avec l'enseignant peut favoriser le désir d'apprendre, et ainsi, développer la confiance de l'élève. D'un autre côté, il explique que les apprenants peuvent aussi souffrir de *Foreign Language Classroom Anxiety*, qu'il définit comme un phénomène composé d'un mélange de sentiments, perceptions, croyances et comportements vécus dans un contexte d'apprentissage qui font qu'un élève ne voudrait pas communiquer

dans la langue cible. Les enseignants qui ont participé à mon étude se sont positionnés comme étant des apprenants qui aimaient bien le défi d'apprendre le français. Ils ont exprimé comment ils pouvaient néanmoins souffrir parfois de sentiments d'anxiété à communiquer en français, et comment ces émotions pouvaient persister quand ils sont devenus enseignants. C'est d'ailleurs le constat de Lewis (1995) qui a observé comment les enseignants de français peuvent se sentir en déséquilibre quand ils vivent une tension entre la prise de risque et l'engagement dans la profession enseignante.

Ces sentiments de crainte et de vouloir faire face à des défis peuvent aussi être reliés à leur perception que la communauté à laquelle ils cherchent à appartenir est plus ou moins accessible (Norton, 2000/2013). Si dans l'imaginaire des enseignants L2, la communauté professionnelle des enseignants de français ne semble pas accessible, leurs craintes de ne pas être à la hauteur des attentes pourraient être amplifiées et compromettre leur désir de s'investir dans l'apprentissage continu de la langue. Par contre, s'ils jugent que cette communauté pourrait être éventuellement accessible – malgré les défis rencontrés et les efforts exigés – ils peuvent choisir, comme l'ont fait les enseignants cités ci-haut, de s'investir dans leur apprentissage. Il faut noter, cependant, que leur perception de l'accès à cette communauté peut changer au fil des ans selon leurs expériences dans la profession enseignante.

4.1.4. Le français : un choix circonstanciel et profitable

En revanche, ce ne sont pas tous les apprenants de langue qui ont investi dans l'enseignement de cette langue pour les mêmes raisons ou qui sont motivés par un désir de se dépasser. Pour plusieurs participants, la décision de s'inscrire dans le programme d'immersion s'est avérée profitable, car elle a mené indirectement ou directement à leur choix de carrière. Par exemple, dans l'extrait qui suit, Brigit, une étudiante en formation initiale explique comment elle s'est retrouvée dans ce programme après avoir complété le programme d'immersion tardive :

I did Late immersion. Actually, nobody in my family speaks French other than me. So it was kind of random, my parents just encouraged it. Went into Late immersion. Finished Late immersion. I got to SFU and was initially planning on doing Business. I failed miserably. But... I knew I could fall back on French. So I took some French courses and wondered 'ok, where I could go from here'? Did some volunteering, just fell in love with it. Now

we are in the PDP at SFU, June and I. Yeah, we're just starting our thing.
(Brigit, 25 octobre 2013)

Cette participante explique comment le choix du programme d'immersion tardive, un choix qui n'était pas basé sur une connexion familiale au français, lui a permis de faire ses études universitaires dans l'enseignement du français. Après l'échec de son plan initial d'étudier en commerce, elle s'est repliée sur ses compétences en français pour rediriger ses études dans ce domaine. Elle n'est pas la seule à souligner le rôle qu'ont joué les circonstances dans la sélection d'une carrière dans l'enseignement du français. D'ailleurs, Sabatier (2011) l'a aussi noté dans sa recherche sur les étudiants dans un programme de formation initiale de l'enseignement du français. Lors de ses conversations avec les participants à sa recherche, deux perspectives sont ressorties sur le choix du français comme langue d'étude et de travail. Les énoncés suivants illustrent bien ces perspectives : la première porte sur la nature circonstancielle du choix de carrière, « *To be frank, it was something I fell into. I had French qualifications and I could get stability quicker* » (Jessica, 7 novembre 2013) et la deuxième sur les bénéfices de ce choix « *My original plan was to stay in French for 5 years and then switch to English. So much easier. I know I don't have to check my vocab, and double check. Then, I saw the kids in English (rires)* » (Benjamin, 7 novembre 2013).

Dans le discours de Brigit présenté ci-dessus, la participante raconte que l'enseignement du français « *was something I fell into* » et elle enchaîne en expliquant comment son choix de carrière était motivé par des raisons pragmatiques ; puisqu'elle avait les qualifications en français, elle pouvait plus facilement obtenir un emploi avec un contrat renouvelable. On peut deviner qu'en commençant son explication avec « *To be frank* », elle laisse entendre qu'elle ne voit pas ces raisons comme étant les meilleures. Plusieurs autres participants ont, de leur côté, aussi témoigné que leur décision de poursuivre leurs études en français n'était pas originalement reliée à un plan de carrière pour l'avenir. En revanche, une fois entrés dans le programme de formation initiale ou occupant un poste d'enseignant de français, ils ont constaté quels étaient les avantages de leur choix. La demande pour le programme d'immersion étant grande, ils ont eu accès à plus de choix de postes et à une stabilité d'emploi très tôt dans leur carrière, tandis que leurs collègues en anglais devaient parfois faire de la suppléance pendant plusieurs années avant d'obtenir un poste permanent.

Par ailleurs, certains enseignants ont souligné qu'enseigner en immersion serait plus facile à exercer en raison du type d'élèves inscrits dans le programme. Selon eux, les comportements des élèves seraient moins difficiles, et par conséquent le travail serait moins exigeant pour l'enseignant comparé à celui des collègues qui enseignent en anglais. C'est ce à quoi Benjamin fait allusion avec son commentaire « *Then, I saw the kids in English (rires)* » dans l'extrait ci-dessus. Les rires du groupe suggèrent que plusieurs participants partagent l'idée que les élèves dans le programme régulier en anglais ont des comportements plus difficiles à gérer.

Dans la même veine, d'autres participants se sont référés à la métaphore de l'investissement (Norton, 2000/2013) pour expliquer comment leurs années d'étude en français ont été rentables sur le plan professionnel. Par exemple, Jessica a déclaré :

It was also something I realize, to get a return on my investment, because I'd studied French since I was three years old... You've gone through all this trouble to get it, why not try to get it back. So there was some sort of loyalty as well in that notion of getting a return on all that time I had invested in studying. (Jessica, 7 novembre 2013)

Dans le regard rétrospectif que Jessica pose sur son apprentissage du français pendant des années, elle a eu un gain concret sur son investissement éducatif en obtenant un poste d'enseignement en français. Norton (2000/2013) conçoit l'investissement en termes d'accès à une communauté imaginée et de gains potentiels en capital culturel et économique. Pour les participants comme Jessica, c'est sur le dernier qu'elle mise en décrivant le retour qu'elle a obtenu sur son investissement, tandis que le discours de Benjamin laisse croire qu'il mise plus sur ce qu'il voit comme de meilleures conditions de travail comme gains de son investissement.

Cette première période d'apprentissage du français et de construction identitaire est ainsi constituée d'expériences qui soutiennent les participants dans leur cheminement. Dans leurs discours, ils se réfèrent à des souvenirs de sentiments d'appartenance à une communauté linguistique, de moments de validation externe de leurs compétences linguistiques, à un désir de relever les défis de l'apprentissage de la langue malgré les incertitudes et les craintes, et à l'obtention d'un retour sur leur investissement dans le français. L'apprentissage de la langue et la construction identitaire s'insèrent néanmoins dans des dynamiques de pouvoir variées qui affectent les individus qui cherchent à se joindre à une nouvelle communauté linguistique et avec

lesquelles ils doivent composer pendant qu'ils apprennent sa langue et tentent d'y accéder. Cette période est suivie par une phase plus difficile, explorée dans la prochaine section, au cours de laquelle les questionnements identitaires émergent plus fréquemment.

4.2. Une période de remises en question

Une fois installés dans leur nouvelle profession, les enseignants arrivent à comprendre comment leurs expériences d'être un) apprenant et celle d'être un) enseignant diffèrent. Les expériences positives valorisantes vécues lors de leur scolarité les ont possiblement même menés à choisir la profession de l'enseignement du français L2, et certains se sont peut-être attendus à vivre des expériences aussi positives et valorisantes en tant qu'enseignant. Toutefois, avec l'initiation à leur nouveau travail et la construction d'une identité professionnelle, des réalisations difficiles et un doute peuvent aussi s'installer. Dans cette section, j'examine une deuxième période de construction identitaire chez les enseignants de français, marquée par des remises en question liées parfois à des expériences dévalorisantes. De prime abord, ces moments de questionnement sont souvent centrés autour de l'insécurité linguistique, mais en creusant davantage, les connaissances langagières ne sont pas les seules sources de doute. Les nouveaux enseignants sont confrontés à de nouveaux groupes d'appartenance et aux attentes non dites qui les accompagnent. De plus, les interactions avec leurs collègues peuvent aussi créer des tensions relatives à des dynamiques de pouvoir qui leur sont nouvelles. Au final, la période de remises en question est suscitée par l'écart qui se creuse entre la façon dont les enseignants de français se voient en tant que locuteur du français et la représentation idéale de l'enseignant de français à laquelle ils sont confrontés une fois entrés dans la profession. Cette section examinera par conséquent les contextes variés de ces remises en question et les différents types de confrontations que peut vivre un nouvel enseignant de français.

4.2.1. Les changements de groupes d'appartenance

Les situations de changements de groupe d'appartenance peuvent inciter un enseignant à se questionner sur sa légitimité professionnelle et linguistique. La situation la plus marquante que tout enseignant doit vivre est, certes, l'entrée dans la profession,

lorsqu'il passe de la communauté d'apprenants à la communauté d'enseignants. Il faut aussi souligner que la transition d'une communauté à une autre se fait en deux temps : d'abord, il faut reconnaître la nécessité d'un éloignement d'une communauté familière et ensuite, on doit adopter une ouverture face à une nouvelle communauté qui est moins bien connue. Plusieurs moments de remises en question ont lieu quand une de ces deux étapes pose des défis.

Dans un premier exemple, ce qui rend la transition entre les communautés difficile est que les nouveaux enseignants découvrent qu'une fois devenus professionnels, les attentes au niveau de leurs compétences linguistiques ne sont plus les mêmes que quand ils étaient simplement des apprenants de la langue. Dans cet extrait, une enseignante compare les réactions qu'elle a eues par rapport à ses connaissances langagières lorsqu'elle était étudiante et après lorsqu'elle est devenue enseignante.

As a learner, when I'd go to Quebec and France, the native speakers were very complimentary about my use of the language, very welcoming. « You speak French so well, are you sure you're an immersion student? ». That did untold, like, things for my confidence as a user of the language... because teachers, while well-intentioned, a lot of the interaction had to do with correction... Whereas strangers would tell you how wonderful your language skills are. (Jessica, 7 novembre 2013)

Elle explique qu'en tant qu'apprenante du français et dans le contexte d'un voyage étudiant, les locuteurs « natifs » estimaient qu'elle avait de bonnes compétences en français, ce qui lui a donné confiance. Mais, bien qu'elle utilise le passé pour se référer aux corrections des enseignants (« *a lot of the interaction had to do with correction* »), elle se réfère à son expérience une fois devenue enseignante. Dans ce milieu de travail, au contact de collègues qui cherchaient à corriger son français, elle était confrontée à une réaction différente à ses compétences. Son ton de voix durant l'entrevue signalait qu'elle n'a pas apprécié les actions de ces collègues parce que cela remettait en question son habileté à bien communiquer en français, même si elle reconnaissait qu'ils avaient de bonnes intentions. Il est possible aussi qu'elle voyait ces corrections comme une critique de sa compétence professionnelle. De plus, il semblerait que, contrairement à la réception « *very welcoming* » qu'elle a reçu des « locuteurs natifs » quand elle était apprenante, elle s'est sentie en contraste moins bien accueillie par ses collègues dans l'enseignement. Or pour Gohier et al. (2001), c'est dans les interactions avec les

collègues que se construit aussi l'identité professionnelle dans la mesure où s'opère une mise en tension entre la représentation de soi et la représentation qu'autrui renvoie de soi.

Pour Jessica, ses expériences d'apprenante l'ont aidée à construire une certaine représentation d'elle-même en tant que locutrice du français : une empreinte de confiance et compétence. Toutefois, en devenant enseignante et en interagissant avec ses nouveaux collègues, elle est confrontée à des commentaires qui contredisent sa représentation initiale, la forçant à repenser sa place dans cette nouvelle communauté. Par ailleurs, ses interactions avec les autres peuvent être interprétées en termes des dynamiques de pouvoir décrites par Cummins (2000). Ses contacts avec les locuteurs de français au Québec et en France s'insèrent dans une relation de pouvoir collaborative et en revanche, ceux qu'elle a avec des collègues au sein de son environnement professionnel peuvent aussi être vus comme coercitifs car ils imposent une relation hiérarchique basée sur le niveau de compétences en français des interlocuteurs. Le passage d'expériences positives en tant qu'apprenant et de relations collaboratives avec des Francophones à des expériences négatives en tant qu'enseignante et des relations coercitives avec des collègues francophones peut être un choc dans l'entrée en profession.

Dans l'extrait suivant, pour contrer la dévalorisation des compétences linguistiques par les collègues francophones qui corrigent le français, Fara, une finissante de l'immersion, explique qu'en début de carrière, elle demandait à une collègue francophone de corriger ses plans de leçon, car elle manquait de confiance en ses compétences linguistiques. Elle fait montre ici d'une stratégie d'anticipation :

French is not my first language. Although I was in Frlmm [French Immersion] for many years, there's always that thought in your mind, confidence-wise, my grammar is not always perfect. You really have to think about what you're doing. When I first started teaching, I'd get a francophone teacher to mark and correct what I was going to teach, to make sure I was ok. (Fara, 7 novembre 2013).

Sa formulation, « *Although I was in Frlmm for many years* » suggère qu'il y avait peut-être une attente – imaginée ou réelle, consciente ou inconsciente – que le programme d'immersion lui aurait permis d'acquérir de meilleures connaissances grammaticales, ou du moins, une meilleure confiance en ses capacités grammaticales, la préparant mieux

pour le travail d'enseignant de français. En expliquant que « *French is not my first language* », cette participante justifie sa décision d'obtenir de l'aide d'un Francophone qui saura comment corriger ses fautes. D'une certaine manière, en utilisant les mots « *to mark and correct* » cette enseignante se positionne comme un apprenant et associe possiblement le Francophone au rôle de l'enseignant qui a toutes les bonnes réponses et qui a le pouvoir de déterminer ce qui constitue la norme. Ce positionnement dans un échange entre deux professionnels suggère que cette participante a intériorisé l'idée que ses compétences sont inférieures à celles d'un locuteur « natif ». Le discours de Fara suggère qu'elle est peut-être réticente à se voir comme professionnel, du moins initialement, car elle n'a pas les compétences grammaticales désirées (ou celles qu'elle se représente comme étant désirées). Si elle a obtenu son brevet d'enseignement et même obtenu un poste, ce n'est pas suffisant pour qu'elle se voit réellement comme enseignante. Ceci entre en écho avec l'idée de Wenger (1998) que l'appartenance à une communauté de pratique ne s'accomplit pas en un seul geste ou décision.

Dans ce même extrait, on peut aussi noter qu'en choisissant d'aller consulter spécifiquement un Francophone, cette participante exprime sa représentation de l'enseignant idéal du français comme étant un locuteur « natif ». Je reviendrai à ce thème des représentations de l'enseignant idéal dans la prochaine section. Pour le moment, force est de constater que cette enseignante assigne au jugement linguistique de son collègue francophone un plus haut statut que le sien. Plutôt que d'entrer dans une relation d'entraide, où deux professionnels sont sur un certain pied d'égalité et peuvent se demander conseil, Fara forme une relation hiérarchisée basée sur les compétences linguistiques. En disant : « *when I first started teaching* » Fara situe sa construction identitaire dans le temps. Si on pense à la construction identitaire en terme de trajectoire (Wenger, 1998), l'extrait de Fara illustre comment elle s'est positionnée en début de carrière comme une apprenante qui avait besoin de correction.

Il arrive que des étudiants complètent une formation initiale visant à enseigner dans un programme de français, mais ils obtiennent un poste dans un autre programme. Dans ces cas-ci, ils doivent faire une transition entre la communauté imaginée (Norton, 2000/2013) dans laquelle ils pensaient s'intégrer à une toute autre communauté. Ce changement de groupe d'appartenance devient alors l'objet de remises en question professionnelles. Dans l'extrait suivant, une enseignante est choquée de se voir offrir un

poste en immersion alors qu'elle a été formée pour enseigner le français de base (FdB), domaine dans lequel elle se voit mieux qualifiée pour exercer.

I was finishing my schooling in Manitoba as an FSL specialist.... I want to move to BC, there are jobs there, but you gotta step up and become French immersion trained. I was petrified. I moved across the country and it was to a full-time continuing contract.... I jumped in. First year teacher, and there were two of us in my program when I graduated that had full-time jobs.... It was absolutely frightening but I did see myself always as an FSL specialist.
(Betty, 12 novembre 2013)

Cette enseignante explique qu'elle a été formée pour enseigner le français de base à l'élémentaire, mais qu'en Colombie-Britannique, il n'y avait pas de poste de spécialiste en FdB à ce niveau à cette époque et que la seule option était d'enseigner en immersion. Du point de vue administratif, cela pouvait sembler logique de l'embaucher pour l'immersion puisqu'elle cherchait un poste à l'élémentaire et les cours de FdB ne sont offerts généralement qu'à partir de la 5^e année. Toutefois, pour cette enseignante, le saut à l'immersion était terrifiant. En soulignant qu'il n'y avait que deux personnes de son programme de formation qui se sont vu offrir des postes à temps plein, elle suggère qu'elle se comptait parmi les chanceux. Ses mots : « *You gotta step up and become French Immersion* » laissent croire qu'elle ressentait l'obligation de relever le défi d'enseigner en immersion. Néanmoins, le choix difficile d'enseigner en immersion l'a confrontée aux limites de son confort. Quand elle dit : « *It was absolutely frightening* », elle explique comment ce sentiment a marqué son expérience et que forcément, ce n'était pas positif. Par conséquent, elle n'a gardé ce poste que pour un an pour ensuite retourner à la classe de français de base le plus vite possible.

En disant, « *I did see myself always as a FSL specialist* » Betty imaginait s'intégrer à une communauté de spécialistes en français de base. Mais, quand elle a été engagée en immersion française, elle s'est vue dans une situation où elle devait s'intégrer à une communauté professionnelle différente, celle des enseignants d'immersion. Elle a dû faire de gros efforts et ajuster ses attentes pour tenter d'adopter une trajectoire *inbound* (Wenger, 1998) afin d'avoir accès à la communauté des enseignants d'immersion, un projet trop difficile qu'elle a fini par abandonner.

4.2.2. Tensions dans les contacts avec les collègues

Si dans la première phase de construction identitaire les élèves de l'immersion se voient comme ayant plus de connaissances en français que les Anglophones de leur école, ce qui les permet de se positionner de façon avantageuse par rapport à ces derniers, une fois devenus enseignants de français, ce positionnement change. Ils entrent en contact avec des Francophones et ils peuvent se sentir inférieurs par rapport à ces derniers qui ont, dans leur imaginaire, des compétences linguistiques plus élevées. Ce positionnement moins prestigieux peut devenir une source de tensions qu'ils n'avaient pas connue comme élève. La participante Brigit décrit ici l'intensité de ses émotions:

I'm terrified to speak with somebody who I know is francophone... [When I speak French] I have to make conscious decisions..., it's not as natural. Then throw in a francophone that I have to speak to, then it's like « oh my gosh ». I know I'm going to be judged on everything I'm saying. I have to get my verb conjugations correct, it's very hard, you have to change your voice tone, you're trying to translate, I think it's stressful. (Brigit, 25 octobre 2013)

Pour cette participante, l'expérience de parler à un collègue francophone est stressante. Elle explique qu'il lui faut plus d'efforts parce que la communication en français n'est pas naturelle pour elle. D'ailleurs, elle déclare : « I know I'm going to be judged on everything I say ». Elle n'offre pas nécessairement d'exemples de moments réels où elle a été jugée, mais ayant intériorisé cette représentation, elle est convaincue que les Francophones jugeraient mal la qualité de son français si elle leur parlait. Les mots qu'elle choisit pour décrire cette situation, « I'm terrified », « Oh my God », « it's stressful » révèlent le haut degré de malaise qu'elle ressent en présence des enseignants francophones de son entourage. Brigit n'est pas la seule à ressentir cette insécurité linguistique lorsqu'elle est en situation d'interaction avec un locuteur francophone. Michael, un enseignant d'immersion depuis six ans, raconte comment il se sent lui aussi intimidé durant un atelier offert à des professeurs de français.

When I go to my Pro-D or something as a French Immersion teacher, I feel intimidated when I have to express myself, when the leader of the French Pro-D is like « everyone has to say something in French today or else ». I don't even want to be in that situation.. I just feel.. [??? - shut down?] Yeah, I feel like the embarrassed kid in the class, which isn't me (Michael et ???, 12 novembre 2013).

Dans cet extrait, ce jeune enseignant dit se sentir intimidé quand un animateur exige que tout le monde dise quelque chose en français. Il ajoute qu'il se sent comme « *the embarrassed kid* », l'élève gêné qui ne peut pas répondre à la question du professeur. Cet enseignant se positionne comme un enfant dans ses interactions avec des collègues francophones dans l'atelier. Pourtant, il est entouré de collègues qui font le même métier et qui sont supposément des pairs. Mais, les enseignants de français ne se sentent pas tous valorisés et à leur place. Cela entre en écho avec l'idée mentionnée plus haut que les nouveaux enseignants, bien qu'ils aient suivi et réussi leur formation professionnelle, ne se sentent pas toujours prêts à faire partie de la communauté enseignante. Si Michael se sent comme un enfant gêné lors d'ateliers prévus pour enseignants de français, c'est parce qu'il ne se voit pas appartenir à la communauté enseignante, du moins, la communauté des enseignants de français.

Ce qui explique que cette communauté d'enseignants ne soit pas complètement accessible à Michael peut être expliqué par les rapports de force selon lesquels certains locuteurs jouissent d'une plus grande légitimité que d'autres (Bourdieu, 1977). Ainsi, les gens comme Michael ont un moins grand « pouvoir d'imposer la réception » (p. 20) de ses paroles aux autres dans la salle. De par la situation – imaginée ou réelle – Michael ne se sent pas capable d'utiliser sa voix en français devant d'autres enseignants de cette langue. La peur d'être humilié le décourage d'essayer de le faire. Les émotions négatives et dévalorisantes associées au vécu d'enseignant de français entrent en contraste avec les émotions positives liées à l'expérience d'apprentissage du français. C'est cet écart entre les deux vécus et le changement de statut dans le positionnement identitaire, qui rend l'insertion dans la communauté professionnelle particulièrement difficile. Il est possible que pour lui, les enseignants qui ont accès à cette communauté doivent idéalement être des gens pour qui le français est la langue dominante. Il ne se positionne donc pas comme étant un membre légitime de cette communauté et son discours semble indiquer qu'il est sur une trajectoire périphérique (Wenger, 1998) qui ne l'amènera pas à se rapprocher davantage de cette communauté des enseignants de français.

Dans une situation comme celle de Michael, le nouvel enseignant de français doit faire une transition entre son expérience positive d'apprenant dans un programme d'immersion – où sa connaissance de la langue le met en position d'être valorisé pour ses compétences linguistiques – à une situation où il est confronté par des dynamiques

de pouvoir qui le défavorisent (ou qui lui donnent le sentiment d'être défavorisé) par rapport à ses pairs.

Un autre défi rencontré par les enseignants d'immersion est qu'ils doivent interagir aussi avec les enseignants du programme régulier d'anglais. Ces interactions peuvent devenir une source de tension quand les enseignants anglophones considèrent que leurs collègues en immersion jouissent d'avantages qu'ils n'ont pas. C'est ce que raconte Betty dans l'extrait suivant :

I'll often downplay the fact that I'm in French immersion, or deliberately not mention it... there's often a sense from English teachers that we're taking away a job. I was always hired quickly. I was always, I was one of the first hired. You get jobs younger. You get more continuing contracts.... There can be a real negative sense around that. (Betty, 12 novembre 2013)

Selon Betty, les enseignants d'immersion sont souvent embauchés plus rapidement que les enseignants pour les programmes anglophones et ces derniers ont l'impression que le programme d'immersion est à la source des coupures de postes en anglais. Elle cherche donc à contourner cette tension entre les deux groupes en évitant de parler de son travail en immersion. Comme l'expliquent Gohier et al. (2001) en reprenant des idées de Sikes, Measor et Woods (1985), « l'identité professionnelle de l'enseignant est une identité négociée en fonction des contraintes de l'environnement professionnel et des intérêts de la personne » (p. 7). Pour gérer la situation dans laquelle elle se trouve, Betty fait le choix de ne pas mettre en avant son identité d'enseignante en immersion afin d'éviter les conflits.

Toutefois, ce ne sont pas tous les enseignants d'immersion qui choisissent une telle approche. L'accès à des postes est souvent le résultat d'un travail et d'efforts supplémentaires pour apprendre une langue seconde et soutenus pendant plusieurs années. Et cela peut devenir source de frustration pour des enseignants de l'immersion lorsque leurs amis et collègues ne comprennent pas ce qu'ils ont dû investir pour décrocher leur poste, tel que l'indique l'extrait suivant.

I have a lot of friends that work in trades and I have a lot of friends around my age group that I hang out in social networks that don't teach in immersion. I wish I could connect to them on a level. And they're always saying: « You're so lucky! » but what's so lucky about grinding for 12 years in school to learn a new language and then keeping it up? I don't think there's any luck involved. If you practiced an instrument all your life and

you taught music. Would I call you lucky? So, I just hate that. That I'm lucky because I got a job early. Well no, I spent a lot of time working on it, money, and resources and travelled. So yeah, that does bug me. (Michael, 12 novembre 2013)

Tandis que ses amis qui ont des métiers spécialisés ont peut-être obtenu un poste après avoir complété quelques cours professionnels, Michael, lui, a développé ses connaissances du français durant toute sa scolarité et a même dû continuer à travailler ses compétences linguistiques après le secondaire. Selon lui, ce n'est pas la chance qui lui a accordé un poste, mais il l'a obtenu par un engagement soutenu et continu dans l'apprentissage du français. Face aux commentaires de ses amis qui ne comprennent pas le degré d'investissement qu'il y a mis, il se sent incompris. Ceci entre en écho avec un aspect de la dimension psychologique du modèle de la construction identitaire de Gohier et al. (2001). Selon ces auteurs,

L'importance de la dynamique affective, en partie inconsciente, se [manifeste], entre autres, dans le rapport de contiguïté avec l'autre, dynamique constitutive du moi, du sentiment du droit à exister, donc à créer. Ce rapport, fondamental, de contiguïté, n'évacue pas la présence et la nécessité de rapports conflictuels dans la formation de l'identité du sujet-acteur social, mais il érige les fondations identitaires constituées par le sentiment d'identité. (p. 8)

Or, la frustration qu'exprime Michael vis-à-vis des représentations que ses amis se font du travail d'enseigner le français contribue à forger une posture d'aliénation des autres. La tension qu'il ressent entre sa vision de sa profession et celle de ses amis le positionne de telle manière à réaliser qu'il n'est pas en contiguïté avec ceux qui l'entourent.

Par ailleurs, les tensions qui peuvent émerger entre les professeurs des programmes d'immersion et des programmes anglais tournent aussi autour de la langue utilisée dans les espaces partagés, comme le raconte une directrice d'une école bilingue.

Il y avait une motion dans la salle des professeurs pour dire que à l'heure du midi, pendant les récrés, on ne devait parler qu'en anglais pour que personne ne soit exclu. Alors je voyais des gens du Québec, pour eux, leur temps c'était pour se reposer .. ils étaient tous mal à l'aise. Alors, je me suis levée, « désolée », et j'ai dit que « c'est mon heure de diner, j'ai le droit de m'exprimer dans la langue de mon choix, ... ». J'étais probablement la seule qui pouvait dire cela, puisque les autres venaient de

l'est. C'était mal vu qu'ils sont venus du Québec pour prendre les emplois des gens de l'ouest. (Kim, 12 novembre 2013)

La pénurie des enseignants qualifiés de français dans l'ouest du pays a mené à des campagnes de recrutement dans les autres régions. Paradoxalement, l'arrivée de professeurs de français venus d'ailleurs pour enseigner en immersion n'est pas nécessairement bien reçue par les enseignants locaux qui se voient alors en compétition avec les nouveaux venus pour décrocher un poste. Étant donné le contact des langues dans les écoles et les clivages régionaux et linguistiques dans le pays, il n'est pas rare de rencontrer dans les écoles des tentatives d'établir des politiques linguistiques comme outil de contrôle pour gérer les tensions entre les groupes. Comme l'expliquent Pavlenko et Blackledge (2004) : « *languages may not only be « markers of identity » but also sites of resistance, empowerment, solidarity or discrimination* » (p. 4). Quand Kim s'est prononcée sur son droit de parler la langue de son choix dans ses heures de pause, cela lui a offert une occasion de montrer sa solidarité avec ses collègues qui parlent français. Ce moment a pu servir de moment d'affiliation identitaire pour elle. D'après Gohier et al. (2001) qui s'inspirent des travaux de Dubar (1996 cités dans Gohier et al., 2001), Kim est engagée dans :

l'articulation entre deux transactions, l'une interne à l'individuel, l'identité pour soi, l'autre externe, l'identité pour autrui. L'identité pour soi, relevant du processus biographique, est une transaction 'subjective' entre l'identité héritée et celle qui est visée, et que la personne revendique comme sienne (Gohier et al., 2001, p. 6).

Kim aurait pu aussi défendre les gens de l'ouest, puisqu'elle vient elle-même d'une province de l'ouest, mais c'est la cause langagière qui l'a inspirée et menée à agir comme porte-parole pour le français. C'est donc dans une situation de conflit qu'elle a exprimé le besoin et le désir de défendre la cause de la langue française à son école. L'identité qu'elle choisit d'afficher à ce moment-ci est clairement en réaction aux autres enseignants autour d'elle dont l'attitude est plus protectrice et excluante.

On voit dans cette section que le contact entre groupes d'appartenance joue un rôle central dans les dynamiques, parfois conflictuelles, où sont engagés les enseignants de français et que ces dynamiques peuvent les mener à remettre en question leurs positionnements. En même temps, ce sont ces moments de remise en question et de conflit qui permettent aux enseignants de français de faire des choix dans

leur positionnement, de découvrir et d'exprimer des sentiments importants et ainsi, de construire leur identité professionnelle et linguistique.

4.2.3. Les représentations de l'enseignant « idéal » de français

Dans leurs discussions de groupe sur leur vécu en tant qu'enseignants, les participants expriment ce qu'ils voient comme étant les caractéristiques essentielles de l'enseignant « idéal » du français et ce qu'ils considèrent être les critères d'admission à cette communauté imaginée (Norton, 2000/2013). Certains enseignants semblent imaginer que ceux qui ont le français comme langue « maternelle » ont vécu la situation d'apprentissage idéale par rapport à ceux qui ont acquis cette langue en contexte scolaire. Par exemple, une enseignante explique qu'elle n'avait pas considéré devenir professeur de français car cette langue n'est pas sa langue maternelle. « Je n'ai jamais pensé être prof de français. Prof, oui. Toujours, toujours. Mais en immersion, non. Parce que ce n'est pas ma langue maternelle » (Linda, 12 novembre 2013). En utilisant le terme « langue maternelle », elle fait référence à une notion souvent soulevée dans les discussions sur l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes. Tel que mentionné au Chapitre 2, la sociolinguiste Dabène (1994) explique que ce terme peut se référer à la langue de la mère, la première acquise, la langue la mieux connue et la langue acquise « naturellement » dans un milieu homoglotte. Elle signale que « langue maternelle » est souvent associée à la notion de locuteur « natif » et que celui-ci est « considéré généralement comme le meilleur connaisseur de la langue » (p. 11). Dans l'extrait ci-dessus, Linda raconte qu'elle ne se voyait pas comme enseignante d'immersion et elle semble estimer qu'elle serait moins légitime (Bourdieu, 1977) dans ce poste qu'un locuteur « natif », car le français est sa langue seconde. Cependant, plusieurs auteurs ont longtemps défendu l'idée qu'une personne qui a appris le français en premier n'est pas forcément le meilleur locuteur de cette langue et de manière semblable, un enseignant qui a appris son français dans un contexte homoglotte n'est pas forcément un meilleur enseignant que celui qui l'a appris dans un contexte hétéroglotte (Castellotti, 2011 ; Cook, 1999 ; Llurda, 2005 ; Medgyes, 1994).

Dans la discussion entre les participants, l'enseignant « idéal » de français a non seulement été associé à l'idée que le français soit sa langue maternelle, il a également été associé à l'héritage culturel francophone. Dans l'extrait suivant, un enseignant

explique qu'il considère que c'est son appartenance à une famille francophone qui lui confère sa légitimité en tant qu'enseignant de français.

[My case is] a little different because there's a biological component. Literally, half my family is French. Cultural identity that I share. I talk to my grandparents, I talk to my cousins. I'm more comfortable saying that I'm French. It's not a reflection of how confident I feel in French, but strictly genealogical thing. Different component. Just because of my background (Benjamin, 7 novembre 2013).

Donc pour Benjamin, sa légitimité en tant qu'enseignant de français serait plus étroitement liée au degré de souches généalogiques francophones qu'à un degré de confiance en ses compétences linguistiques en français « *Literally, half my family is French... I'm more comfortable saying that I'm French... It's not a reflection of how confident I feel in French, but strictly genealogical thing* ». Son discours sur son héritage francophone se rapproche d'une image de l'appartenance à une communauté partageant plusieurs caractéristiques. En fait, selon Steinke (2017) l'appartenance à la communauté francophone est déterminée par un ensemble de caractéristiques partagées qui dépassent la langue française :

Many regard the Francophone community as having a specific and shared language, but also a shared heritage and culture in common. Francophones constitute a community unto themselves, and one must possess certain characteristics to be a member of the community.... other factors such as heritage, legitimacy, ethnicity and participation in or adhesion to the culture of the community must also be considered. (p. 6)

Autrement dit, la maîtrise du français et la confiance en ses capacités linguistiques dans cette langue ne garantissent pas à elles seules qu'un enseignant de français puisse être considéré légitime. Ce pourquoi, un enseignant de français qui a acquis un haut degré de compétence en français, ou un certain degré de confiance en ses compétences en français, pourrait ne pas être considéré légitime si cette langue n'est pas sa langue maternelle ou s'il ne peut pas se réclamer d'un héritage francophone.

Dans son discours, Benjamin utilise les mots : « *literally* », « *strictly* » et « *just because* » qui suggèrent que selon lui, il n'y a rien à débattre sur la question de sa légitimité en tant qu'enseignant de français, elle est présumée à l'avance par ce dernier. Pavlenko et Blackledge (2004) appellent ceci une *assumed identity* parce qu'elle est acceptée *a priori* et n'est pas le résultat d'un travail de négociation (p. 21). Dans le cas de Benjamin et de Linda, leurs identités sont présumées en fonction de leur

appartenance culturelle et de leur origine linguistique dite français langue « maternelle », ce qui confère au premier son statut légitime de « francophone », et à la seconde, son statut d'enseignante « non-native » et illégitime.

Comme nous avons vu dans la recension des écrits, une conséquence de la survalorisation du locuteur « natif » semble être que les enseignants « non-natifs », ou qui ont le français comme langue seconde, n'arriveraient jamais à atteindre cet idéal. En effet, quand le français n'est pas leur langue dominante, certains enseignants estiment qu'ils doivent compenser en étant très compétents sur le plan linguistique.

I think I feel a pretty big responsibility in terms of if I'm going to be teaching the language, then I have to be quite competent... I've always enjoyed the language but was never a big stickler for... grammatical rules and things like that. (Daisy, 25 octobre 2013).

Cette étudiante ressent la responsabilité d'avoir des connaissances solides en français afin de pouvoir enseigner cette langue. On remarque qu'en ajoutant l'explication « *was never a big stickler for... grammatical rules* », elle confirme qu'elle utilise le terme « *competent* » pour se référer à la compétence grammaticale en français et non à une compétence plus générale d'ordre professionnel ou pédagogique. Ce glissement entre la compétence professionnelle et grammaticale laisse croire que pour plusieurs enseignants, être capable de faire son travail est équivalent à avoir une bonne maîtrise de la grammaire française et vice-versa. Ceci entre en écho avec la recherche de Parks (2017) qui souligne le lien entre la perception d'avoir des compétences langagières insuffisantes et un faible sentiment d'auto-efficacité (*self-efficacy*), qui, à la longue et avec d'autres facteurs, peut inviter le désir d'abandonner ce travail d'enseigner le français. On peut se demander si les enseignants bilingues qui associent la compétence linguistique à la compétence professionnelle s'imaginent que s'ils ne maîtrisent pas le français selon l'idéal qu'ils se font, ils ne pourront jamais être considérés comme des enseignants de français compétent.

De plus, les participants perçoivent l'enseignant « idéal » de français non seulement comme celui qui a une compétence linguistique élevée dans cette langue, mais aussi qui a un certain accent en français, caractérisé comme venant du Québec ou de la France. Par exemple, June, une étudiante en formation initiale et ancienne élève d'immersion, explique comment l'image de l'enseignant idéal peut être associée à un

stéréotype de l'accent idéal en français, ce qui suscite la crainte chez ceux qui ne se considèrent pas conformes à cet idéal.

The fear is being judged by other people [for one's language competency]. Not that it's really their fault because it's natural in us to automatically stereotype people and things like that. Being in the PDP [Professional Development Program] program, right now, you, when people talk, right away, you know. « Oh, they have a good accent. They're good at French. They're definitely francophone ». You can just tell. (June, 25 octobre 2013).

Selon June, l'accent d'un collègue permet aux gens de juger rapidement de sa compétence langagière. Elle ne parle pas directement de son accent à elle, mais y fait allusion. Elle se réfère au « bon accent » associé à une bonne compétence en français et indicateur de la légitimité en tant que membre de la communauté francophone. Si elle ne précise pas si ce « bon accent » est en fait l'accent du Québec ou de la France, il est clair que pour elle, il se distingue du sien ; en soulignant cette question du « bon accent », elle révèle une représentation collectivement partagée quant à l'accent que devraient avoir les enseignants de français : ce dernier est un accent aux sonorités francophones. Par ailleurs, en utilisant le pronom « *they* », elle se distingue de ceux qui ont un « bon accent » et elle indique qu'elle a peur que les gens la jugent à partir de sa « *language competency* ».

Dans sa recherche, Poljak (2015) a trouvé que les élèves d'immersion parlent en français avec un accent qui les distingue des élèves du programme francophone, et même de français de base. À la suite de Lyster (1987), elle nomme l'accent des élèves de l'immersion « *immersionese* ». Puisque June a appris le français dans le programme d'immersion, on peut se demander si elle considère que son accent en français diffère de celui acquis par ceux qui ont été inscrits dans les écoles francophones et qu'il puisse servir de marqueur pour déterminer si elle est (ou pas) une enseignante de français non-légitime.

Bien que June admette que les locuteurs puissent être stéréotypés à partir de leur accent, son discours soutient l'observation de Castellotti (2006) à propos de « [l'émergence d'indices] de représentations stéréotypées d'un oral jugé à la fois comme le plus légitime (et, accessoirement, le plus esthétique) et comme le plus susceptible de servir de modèle à un apprentissage satisfaisant de la langue » (p. 2). Pour Block (2007), la capacité à se faire entendre en tant que locuteur d'une langue est associée à

la possession de l'accent désirable avec le capital social et culturel nécessaire pour être accepté comme membre d'une communauté donnée : « *Audibility is superficially about being heard, but (...) it is about a combination of the right accent as well as the right social and cultural capital to be an accepted member of a community of practice* » (Block, 2007, p. 42). Ainsi, on peut imaginer que June, avec son accent de finissant du programme d'immersion française, possède moins de capital social et culturel que d'autres locuteurs de français pour être entendue et reconnue en tant qu'enseignante légitime de français. Il semblerait qu'en affirmant « *Not that it's really their fault* », June s'imagine que les individus ne peuvent pas s'opposer aux stéréotypes liés aux identités qui circulent dans les représentations sociales et sont imposées (Pavlenko et Blackledge, 2004) sur certaines personnes. Selon June, les règles de jeu identitaire autour des accents sont naturelles et automatiques.

L'ensemble des extraits ci-dessus soulignent à quel point le mythe de l'enseignant « natif » et « légitime » peut avoir une emprise sur les enseignants et sur la manière dont ils se perçoivent identitairement. Ceux-ci semblent croire que le locuteur « natif » du français est le meilleur candidat pour enseigner le français.

4.3. Résumé de chapitre

Dans ce chapitre, nous avons examiné le contraste entre deux périodes de la construction identitaire des enseignants de français. Dans la première période, nous avons décrit des expériences d'apprentissage positives au cours desquelles les apprenants profitent de l'appartenance à une communauté distincte en étant dans le programme d'immersion. Ensuite, ces apprenants peuvent aussi vivre des expériences de valorisation de leurs compétences linguistiques dans divers contextes. De plus, certaines expériences positives viennent du sentiment de vouloir relever le défi d'apprendre et d'enseigner le français. Finalement, pour certains enseignants, c'est une expérience positive parce que leurs connaissances du français leur ont donné des opportunités de carrière que d'autres n'ont pas eues. Ces expériences ont validé leurs connaissances du français et les ont aidés à ressentir qu'à l'aide du français, ils sont parfois dans une position de pouvoir, soit par rapport à des étudiants qui ne parlent pas le français, soit par rapport à des professionnels unilingues qui n'ont pas accès aux mêmes emplois qu'eux. Dans ces contextes variés, la perception de l'accès à la communauté désirée change selon les dynamiques de pouvoir. Comme anciens élèves

d'immersion, ils avaient accès à cette communauté linguistique de façon automatique, de par leur inscription au programme. Plus tard, leur affiliation à la communauté d'immersion acquiert une valeur plus grande puisqu'en tant que finissant du programme, ils font partie d'une élite qui a continué le programme jusqu'à son terme. Toutefois, cette position de privilège glisse vers une position moins avantageuse lorsque ces derniers font le choix d'une carrière d'enseignant. Ce faisant, ils se trouvent à remettre en question leur légitimité en tant qu'enseignant de français. Ces remises en question surviennent surtout dans deux types de situations : quand il y a un changement de groupe d'appartenance et quand il y a des moments de tension entre collègues. Ces situations suscitent parfois de l'incertitude chez les participants quant à leur légitimité professionnelle. En examinant ces moments de doute, on remarque qu'ils sont en grande partie reliés aux représentations qu'ils ont de l'enseignant idéal d'une langue L2 et que leur expérience avec le français les disqualifie de ce profil idéal. En voyant leurs contextes d'apprentissage du français comme étant moins qu'idéaux, il arrive que des enseignants assument des identités dévalorisantes parce qu'ils ne croient pas avoir le pouvoir de négocier des identités plus légitimes. Quand ces individus bilingues font la transition de l'identité d'étudiant à l'identité de professionnel, la perception de leur accès à la communauté désirée change, ainsi que leur interprétation de la composition de cette communauté de pratique.

Chapitre 5.

Vers l'adoption de nouveaux discours

Dans leurs références à leur construction identitaire décrites dans le chapitre précédent, j'ai observé que les enseignants de français ont raconté comment ils ont d'abord vécu des expériences valorisantes à l'école qui leur ont permis de se construire une identité positive comme apprenant du français, mais qu'ensuite, leur entrée dans la profession était parfois un choc négatif qui a fait émerger des doutes sur leur identité d'enseignant et leur légitimité professionnelle. Toutefois, dans certains cas, ces doutes ne persisteront pas pendant toute leur carrière. D'ailleurs, ils peuvent même mener à des réflexions importantes. Gohier et al. (2001) rappellent en effet que :

Ces moments de remise en question ont certes une incidence sur les choix qu'effectuera l'enseignant par rapport à sa pratique, sur sa représentation de lui – comprenant ses connaissances, croyances, attitudes, valeurs, conduites, habiletés, buts, projets, aspirations – et du groupe des enseignants – comprenant les savoirs de la profession, les idéologies et les valeurs éducatives, le système éducatif, la déontologie et les demandes sociales. (p. 5)

Dans ce chapitre, je décris une troisième période de la construction identitaire au cours de laquelle émergent de nouveaux discours sur l'identité professionnelle et la communauté professionnelle dans laquelle les enseignants bilingues de français travaillent. Dans la première partie du chapitre, j'examine les discours divergents autour de l'idée qu'un enseignant peut continuer à être apprenant. Ensuite, j'explique comment les discours sur le bilinguisme et l'enseignant bilingue peuvent évoluer avec le temps et l'expérience. Finalement, j'analyse comment les enseignants se positionnent dans les pratiques d'inclusion et d'exclusion dans la communauté professionnelle et linguistique.

5.1. Discours sur l'enseignant-apprenant

Cette section explore comment les enseignants bilingues se positionnent vis-à-vis de l'idée d'être apprenant du français tout en étant enseignant. Nous avons vu au dernier chapitre comment les compétences linguistiques occupent une place importante dans les références des participants à leur sentiment de confiance en tant qu'enseignant de français ainsi que dans la construction de leur identité professionnelle. Pour certains

participants cités ci-dessous, un enseignant de français en exercice en salle de classe pourrait ou devrait continuer à approfondir ses connaissances de la langue. En revanche, comme nous le verrons dans les paragraphes qui suivent, pour d'autres, ce double rôle d'enseignant-apprenant de la langue n'est pas envisageable.

5.1.1. Un apprentissage terminé

Pendant la discussion de groupe, j'ai posé une question pour savoir si les enseignants seraient ouverts à fréquenter le théâtre ou le cinéma français dans le but de développer leurs connaissances culturelles et linguistiques. Jessica explique son ambivalence sur cette question et justifie pourquoi elle ne participe pas à des activités culturelles en français en dehors des heures de travail :

I'm kind of torn. I feel very similarly to [Fara] in that, [French] was a significant part of my life, in that it was part of my schooling since I'm three or four years, however but in terms of significant connections to French in other areas of life, I come from an anglophone family. Most of my acquaintances who are not French Immersion teachers use the English language. So, the only ties to French are, at this part of my life, in my professional life. There's a selfish part of me that thinks: I did my Master's in French. That's significant you know, professional development on my part. The classes, the readings, the assignments all in French, which was a significant personal challenge. There's a selfish part of me who says, I've paid my dues. (Jessica, 7 novembre 2013)

Pour Jessica, la présence du français dans sa vie personnelle n'est pas aussi grande que lorsqu'elle était étudiante. Maintenant qu'elle est enseignante, le français est la langue du travail. De plus, elle juge que l'apprentissage qu'elle a fait dans son programme d'études supérieures, surtout étant donné le niveau de défi personnel que cela a exigé, satisfait son besoin de développement professionnel. Toutefois, quand elle ajoute : « *a selfish part of me* » et « *I've paid my dues* », elle donne aussi l'impression que, pour elle, le développement professionnel est un devoir ou une obligation envers la communauté professionnelle et non une pratique professionnelle qui apporte une satisfaction personnelle. D'ailleurs, dans sa recherche doctorale sur l'identité professionnelle, Lockhart (2012) a trouvé que ses participants étaient à la recherche d'un équilibre entre la vie personnelle et la vie professionnelle et que cela peut susciter des sentiments contradictoires de responsabilité et de culpabilité chez les enseignants. Toujours est-il que la complétion d'une maîtrise en français peut mener à un sentiment d'avoir investi dans son apprentissage et dans sa carrière. Pour Norton (2000/2013),

l'investissement dans l'apprentissage d'une langue est lié à un désir de recevoir un retour sur son investissement en ayant accès à une communauté cible, ce qui contribue à augmenter son capital culturel. Jessica explique qu'elle a suffisamment cotisé dans l'apprentissage du français durant son programme de maîtrise, ce qui suggère qu'elle ne juge pas nécessaire d'investir davantage dans ce domaine. Pour elle, la participation à la communauté francophone se limite à la vie professionnelle. On peut supposer qu'elle considère que la fréquentation du théâtre et du cinéma en français risquerait d'empiéter sur sa vie personnelle menée en anglais. Jessica caractérise son manque de désir de continuer à apprendre le français d'égoïste, ce qui laisse entendre qu'elle considère que le contraire pourrait être vu comme altruiste et axé sur le bien-être des élèves.

5.1.2. L'enseignant-apprenant

Le fait d'être un enseignant de français et un apprenant de cette langue en même temps peut soulever des insécurités professionnelles, surtout dans le cas de nouveaux enseignants. Dans les trois extraits suivants d'un même échange entre deux étudiants en formation initiale qui ont participé à une entrevue de groupe, ils discutent de l'importance de maîtriser les savoirs nécessaires pour être enseignant et ils partagent comment ils interprètent les jugements portés sur eux par les parents de leurs élèves.

Brigit: « *If I talk to Quebecois Francophone parents, or Francophile even, you can't really admit that "I'm the French immersion teacher and I'm learning with them!" (rises).... Fake it until you make it, in the classroom at least* »....

Daisy: « *I don't think identifying myself as a learner would.. feel necessarily uncomfortable to me.. I think being open as a learner is important for our students, and modelling it. Even with parents. Even though they might have issues with it at first. But I dunno, I would think that the relationships with parents would kind of carry us through* »....

Brigit: « *I would love to be open about it, but I also wouldn't want to have that uphill battle for the rest of the year of having to prove myself. Just because I am learning, doesn't mean I don't know anything. So I think, openness, open dialogue works in any situation, regardless of what it is but I have to take into consideration that they're sending their kid to French Immersion* ».

(Entrevue, 25 octobre 2013).

Dans la première partie de la discussion, Brigit exprime sa conviction qu'elle ne peut pas avouer ouvertement aux parents qu'elle apprend le français avec ses élèves. Wernicke-Heinrichs (2013) a observé une tension semblable dans sa recherche sur les enseignants de français qui ont séjourné outre-mer pour apprendre le français. Dans son étude, les participants avaient du mal à réconcilier leur statut d'apprenant et leur statut de professionnel. Il semblerait que Brigit présume que les parents croient, et peut-être qu'elle le croit aussi, qu'un enseignant est une personne qui possède les connaissances – particulièrement les connaissances linguistiques – et un apprenant est une personne qui continue à les acquérir. Son expression « *fake it until you make it* » laisse supposer que les enseignants doivent tout maîtriser et qu'il s'agit de faire semblant de le faire avant de pouvoir devenir un enseignant compétent en français. Cela rappelle ce que Danielewicz (2001) a écrit sur la différence entre jouer un rôle et assumer une identité (p. 10). Selon lui, dans le premier cas, un individu porte en quelque sorte un costume pour donner l'illusion qu'il est quelque chose d'autre. Dans le second, il s'engage à développer de manière plus profonde l'identité qu'il endosse.

En contraste, pour Daisy, il est tout à fait acceptable de servir de modèle d'apprenant du français devant les élèves et de leur montrer que l'enseignant ne sait pas tout sur la langue. Elle ajoute que les parents peuvent résister à cette idée au début (« *They might have issues with it at first* »), et elle suggère qu'il est toutefois possible de faire évoluer les perspectives des parents à travers la communication avec eux.

Finalement, Brigit reprend l'argument de Daisy en soulignant qu'elle aimerait pouvoir être ouverte et honnête dans sa communication avec les parents. Mais, elle craint que si elle avouait aux parents être apprenante du français, elle aurait à faire ses preuves devant eux pour le restant de l'année. Elle laisse entendre que les parents des élèves en immersion française ont des attentes élevées concernant les compétences en français des enseignants.

Du point de vue méthodologique, un avantage de mener des entrevues de groupe est que cette approche permet aux participants à la discussion de réagir aux points de vue des autres. Ainsi, quand Daisy suggère qu'il est possible d'être honnête à propos de son apprentissage continu du français et que les parents peuvent devenir des alliés dans ce cheminement, cela mène Brigit à clarifier son point de vue car selon Pavlenko et Blackledge (2004), les identités peuvent être négociées dans les

interactions sociales. Ainsi, Brigit ne semble pas croire qu'elle puisse négocier avec les parents pour être identifiée en tant qu'enseignante-apprenante de français et elle est portée à croire qu'elle doit plutôt donner l'illusion d'avoir terminé son apprentissage de la langue. Par conséquent, elle a recours à sa philosophie : « *fake it until you make it* ». En revanche, Daisy croit détenir un certain pouvoir de négocier une identité professionnelle d'enseignante-apprenante de langue, même si elle doit travailler à convaincre les parents de la légitimité de cette identité.

June réalise pour sa part que sa relation avec l'apprentissage a changé depuis qu'elle était à l'école.

I definitely agree ... responsibility um lies in yourself. School does a great job of giving you the basis, but reality is that you need to make that extra step to do programs such as Explore, take extra courses to really push yourself. yah. it's not just something that you can go to school from 9 to 3 and master. You gotta read, live it. Yeah, it just has to become an everyday thing. You can't just stop and yeah, expect it to stay the way it is. (June, 25 octobre 2013).

Selon elle, le rôle de l'école est d'offrir une base de connaissances linguistiques, mais une fois devenu enseignant, ce n'est plus suffisant. Il faut s'investir davantage en français quand on est enseignant, en prenant des cours, des formations, en s'inscrivant à des programmes d'échange linguistique et en vivant quotidiennement en français. Ici, on voit que dans son discours, l'apprentissage du français fait une transition entre un acte relativement passif où l'on reçoit des savoirs de l'école (« *School does a great job of giving you the basis* ») à un engagement quotidien qui doit venir de l'individu (« *you need to make that extra step* »). Pour June, toute nouvelle dans le métier d'enseignant, c'est la réalisation qu'être enseignant de français n'est pas la même chose qu'être étudiant du français. Il faut prendre des mesures supplémentaires pour s'assurer d'avoir du succès. Cela investit l'enseignant d'une responsabilité professionnelle et cette responsabilité ne peut être qu'individuelle.

5.1.3. L'enseignant-apprenant : un modèle pour les jeunes

Comme je l'ai signalé dans le Chapitre 4 sur la période de remises en question, au début de sa carrière, Jessica se sentait plutôt dévalorisée quand ses collègues voulaient corriger son français parce qu'elle croyait qu'ils exprimaient un jugement critique sur la qualité de son français. Pendant que Jessica parlait, Fara hochait la tête

en accord avec elle dans cette conversation et, dans l'extrait suivant, on peut voir comment Fara s'imagine quelle serait sa réaction si quelqu'un corrigeait son français aujourd'hui après dix ans d'expérience.

If someone were to correct me now, I think I'd welcome it. I still feel as though I'm learning. I'm always going to be learning. As teachers, we learn something every day. Whether it be good or bad. But yeah I agree, they need to see that we're not perfect. It's always nice to see that they're starting to learn and helping each other. (Fara, 7 novembre 2013).

Si en début de carrière, ces enseignantes voyaient la correction de leur français par les collègues comme une attaque sur leur compétence professionnelle, après plusieurs années d'enseignement, leurs réactions à de tels commentaires ont changé. D'une part, Fara note que sa réaction serait maintenant beaucoup plus positive « *I think I'd welcome it* » car elle reconnaît que les enseignants continuent à apprendre. Elle reconnaît aussi, avec le temps, que l'identité d'enseignant-apprenant est légitime. D'autre part, elle va plus loin en suggérant que les élèves ont besoin de voir que les enseignants n'ont pas tout acquis « *we're not perfect* », ce qui mène les élèves à accepter que c'est aussi le cas pour eux, et à vouloir s'entraider.

Wendy, une enseignante avec 17 ans d'expérience, voit d'ailleurs son apprentissage continu en dehors de l'école comme étant nécessaire.

I'm the only model they have... my vocabulary is already so limited to school vocabulary. If I don't speak it outside, then I lose... I appreciate having teachers that are my colleagues... with a variety of backgrounds so that I can benefit from that. (Wendy, 12 novembre 2013)

Wendy prend très sérieusement ce rôle de modèle linguistique, surtout dans un milieu minoritaire où les jeunes n'ont pas, dans leur entourage, beaucoup d'exemples de locuteurs de français autres que leur enseignant. Toutefois, elle juge que son vocabulaire est limité au contexte scolaire et que pour bien faire son travail, elle doit donc aller en dehors de ses cours et apprendre de ses collègues qui parlent le français. En disant « *If I don't speak it outside, then I lose* », elle explique qu'elle serait perdante si elle ne pratiquait pas son français en dehors de sa salle de classe. Dès lors, même si ses études sont complétées et qu'elle est déjà en poste, elle voit son apprentissage continu comme un investissement qui lui rapportera un retour (Norton, 2000/2013). Comme elle le note, son apprentissage se poursuit au sein d'une communauté

professionnelle aux origines diverses et celle-ci constitue, selon elle, une source d'apprentissage continu.

Pour Shauna aussi, le souci d'offrir un modèle pour les jeunes apprenants est présent. Chez cette enseignante à l'école élémentaire, c'est l'enseignement des faits culturels qui peut permettre de susciter l'intérêt des jeunes. À partir de sa propre expérience d'apprenante, elle souligne que cet enseignement de la culture a joué un grand rôle quand elle était étudiante en immersion française et que ceci influence désormais l'importance qu'elle met sur la culture francophone dans son enseignement.

For me, a lot of it was tied to popular French music, or TV shows, or movies. The ability to watch that and understand it in French. That's what carried me through, ... For a lot of kids, that's what's missing if their teachers don't have that. Or the ability to look for that culture. (Shauna, 12 novembre 2013).

Les propos de Shauna soulignent que même si elle n'a pas grandi au sein de et avec la culture francophone, elle voit l'importance d'acquérir les connaissances culturelles dans l'apprentissage. Pour ce faire, premièrement, elle s'inspire de ses propres expériences d'écolière pour comprendre ce qui aiderait un jeune enfant à apprécier son apprentissage en français et pour créer un programme d'études qui attirerait les jeunes. En effet, le désir d'offrir aux jeunes les mêmes expériences positives que l'on a vécues soi-même est un important attrait du métier. Selon Borg (2003), les expériences vécues durant la scolarité jouent un rôle incontournable dans la création des valeurs et des pratiques de l'enseignant. Selon lui, les expériences scolaires forment la base de sa conception du métier d'enseignant et elles continuent à influencer les décisions professionnelles pendant très longtemps. Deuxièmement, en disant « *that's what missing if their teachers don't have that* », Shauna reconnaît que nombre d'enseignants de français n'ont pas grandi dans un contexte culturel francophone. En ajoutant « *Or the ability to look for that culture* », elle souligne la nécessité pour les enseignants d'acquérir des connaissances ou des ressources nécessaires pour que les cultures francophones soient représentées dans les cours et que les élèves puissent être exposés à ces dernières. Pour Shauna, cette capacité relève enfin d'une compétence professionnelle nécessaire dans l'exercice du métier d'enseignant de français. Que l'enseignant ait grandi ou pas en contextes culturels francophones, l'important pour Shauna est de parvenir à exposer les élèves à ces cultures.

Ce qui est intéressant dans ces discours, est la façon dont les divers participants interprètent leur devoir de continuer à apprendre. Ceux qui expriment que leur apprentissage est terminé peuvent peut-être s'imaginer que l'identité de l'enseignant est celle d'une personne possédant les connaissances nécessaires, tandis que l'identité de l'apprenant est celle de celui qui continue à en accumuler. Avec la transition d'élève à enseignant complétée, certains participants peuvent alors s'imaginer que l'apprentissage se termine une fois qu'ils deviennent enseignant. En revanche, les participants qui expriment un désir intrinsèque de continuer à se développer langagièrement ont possiblement une autre interprétation de l'identité d'enseignant, comme étant une personne qui doit dorénavant prendre charge de son apprentissage continu. D'une certaine manière, ces participants sont actifs dans la négociation d'une identité légitime professionnelle (Pavlenko et Blackledge, 2004) en allant chercher de nouvelles connaissances. De plus, on voit ici l'intersection d'un devoir professionnel avec un désir personnel de se perfectionner, formant ainsi un tout cohérent de l'identité globale d'une personne (Gohier et al., 2001).

5.2. Discours sur le bilinguisme et l'enseignant bilingue

Si certains (Burt, 2014 ; Pavlenko, 2003 ; Reis, 2011) proposent que les représentations sociales peuvent être difficiles à changer comme nous l'avons indiqué au Chapitre 2, l'analyse des discours des enseignants bilingues présentée dans la section suivante révèle que ces représentations peuvent commencer à changer avec le temps et l'expérience, particulièrement grâce à la participation au développement professionnel et aux études supérieures. Dans ce qui suit, j'examine quelques exemples de discours qui révèlent un début de changement au niveau des représentations qui ont trait au bilinguisme, et je montre comment elles sont liées aux représentations de l'identité de l'enseignant bilingue.

5.2.1. Une vision bilingue du bilinguisme

Jessica, enseignante d'immersion, explique comment son programme de maîtrise en éducation en français a transformé sa vision et sa pratique d'enseignante.

Turning point was my Master's degree. Research that said using their first language as a stepping stone. I felt less guilty for using English as a stepping stone. I grew up with Francophone teachers and the use of

English was strictly forbidden. If you ever did use English, you were chastised. In my master's I learned that it was actually a very natural language learning strategy to rely on your own first language to learn another. (Jessica, 7 novembre 2013)

Elle explique comment les connaissances qu'elle a acquises dans son programme de maîtrise lui ont permis de remettre en question le message véhiculé par ses propres enseignants francophones. Tandis que ses enseignants appliquaient envers leurs élèves une politique linguistique excluant l'utilisation de la L1 en salle de classe, ses études universitaires lui ont indiqué qu'au contraire, la L1 pouvait servir de pont pour apprendre une L2. D'ailleurs, la notion que l'apprentissage d'une langue seconde exige que l'on se détache de sa première langue s'inscrit dans une vision monolingue du bilinguisme (Gajo, 2001) selon laquelle les langues diverses se développent en complète isolation sans influencer l'une et l'autre. En revanche, une perspective plurilingue (Coste, Moore et Zarate, 1997/2009) préconise une approche métalinguistique – telle que la décrit Jessica – selon laquelle l'apprenant s'appuie sur les connaissances linguistiques qu'il possède déjà pour apprendre une autre langue. Pour Jessica, l'adoption de cette dernière perspective sur l'apprentissage des langues l'a aidée à réduire le sentiment de culpabilité qu'elle ressentait face à l'usage de l'anglais dans ses cours. Au terme de son programme de maîtrise, elle se sentait plus validée dans ses pratiques pédagogiques qui font appel à l'anglais dans certaines situations.

Dans la même veine, un autre participant, Oliver, affirme dans une discussion sur les enjeux de l'enseignement en immersion :

We're not creating French kids, they're bilingual kids, on a spectrum of bilingual competency. (Oliver, 12 novembre 2013).

Pour lui, l'objectif du programme d'immersion n'est pas de créer des Francophones, mais des jeunes bilingues possédant des compétences variées. Sa perspective sur le bilinguisme s'éloigne de la vision monolingue du bilinguisme. Dans sa recherche, Burt (2014) avait déjà observé une telle vision monolingue chez les enseignants qui comparaient les habiletés bilingues à un idéal du locuteur « natif » et ne reconnaissaient pas que les gens bilingues puissent avoir des compétences uniques.

Betty, enseignante depuis vingt-six ans, explique quant à elle comment elle a changé sa façon de (re)présenter son identité aux élèves.

I think you need to turn apology on its head. And I now come into my classes celebrating that I'm an Anglophone who's learned this level of French. And I share that with my kids in order to inspire them somewhat. And say: you know, « I did it! And I did because I love all languages! I love learning languages in general... And isn't it fabulous that you have this opportunity? Yes, you can do what I do if that's what you want to get ». (Betty, 12 novembre 2013).

Le discours de cette enseignante va à l'encontre de représentations sociales très prégnantes qui veulent que l'enseignant qui travaille dans sa langue seconde ne soit pas aussi compétent qu'une personne pour qui la langue cible est sa langue dominante. Plutôt que de voir l'expérience d'apprentissage du français sous une perspective déficitaire, Betty adopte ouvertement le discours inverse. Elle souligne comment les élèves ont une opportunité unique d'apprendre une langue et célèbre le plaisir qui peut être associé à cet exercice. En fait, son discours propose une nouvelle manière de se légitimer en tant qu'utilisatrice du français. Plutôt que de chercher la légitimité en faisant appel à sa maîtrise de la langue ou à sa proximité à la norme linguistique, elle déclare « *you can do what I do* » pour proposer que les élèves suivent son modèle pour apprendre le français et se positionner comme locuteurs légitimes du français.

5.2.2. De l'insécurité linguistique à la compétence professionnelle

Roussi et Messin (2011) suggèrent, nous l'avons déjà souligné à maintes reprises, que pour les enseignants dont le français n'est pas la langue dominante, l'insécurité linguistique est très présente. Néanmoins, le discours des participants dans ma recherche semble indiquer que le temps et l'expérience peuvent servir à réduire l'intensité de cette insécurité chez les enseignants de français. Comme l'explique Jessica dans l'extrait suivant, l'acquisition de certaines connaissances peut aussi encourager les enseignants à changer les perceptions qu'ils construisent de leurs habiletés linguistiques. Elle souligne que ce n'est pas forcément l'amélioration de ses compétences qui lui a donné plus de confiance linguistique et professionnelle, mais plutôt son changement de perspective sur ce que constitue le bilinguisme.

Once I think I started letting go of the notion of mastery and perfection, I became a lot more confident using the language. Rather than presenting myself as a master of the language, it's more: « I've studied it longer and I'm just further along in the journey than you are. Let me show you what I know because it's appropriate for your level. I have the skills to teach you » ... I think [my confidence] had a lot more to do with my notion of what it

actually meant to be a bilingual multilingual person. You know, for me, it equalled perfection and mastery. And that might not necessarily be the case » (Jessica, 7 novembre 2013).

À l'origine, Jessica voyait la perfection et la maîtrise de la langue comme étant les seuls éléments essentiels pour définir sa compétence professionnelle. Elle raconte que c'est quand elle a décidé de se présenter, non pas comme experte de la langue, mais plutôt comme un apprenant cheminant sur un parcours d'apprentissage du français, que sa confiance a augmenté. De plus, en soulignant qu'elle possède « *the skills to teach you* », elle met l'emphase sur les compétences pédagogiques et professionnelles qu'elle possède, plutôt que de focaliser uniquement sur ses compétences linguistiques. Jessica comprend dorénavant qu'elle n'est pas seulement la somme de ses connaissances langagières, mais elle reconnaît qu'un enseignant bilingue peut être efficace en puisant dans l'ensemble de ses compétences langagières et pédagogiques.

Selon Danielewicz (2001), ce qui fait un bon enseignant n'est pas sa méthodologie ou son idéologie, mais plutôt un travail identitaire : « *What makes someone a good teacher is not methodology, or even ideology. It requires engagement with identity, the way individuals conceive of themselves so that teaching is a state of being, not merely ways of acting or behaving* » (p. 3). À la lecture de Danielewicz, on peut imaginer que l'évolution professionnelle de Jessica l'amène à comprendre que son travail ne repose pas uniquement sur ses gestes professionnels, mais dépend de sa manière de se concevoir en tant qu'enseignante et de sa manière d'être, à un niveau plus fondamental.

Dans le chapitre précédent, l'enseignante Betty faisait part de sa difficulté à accepter qu'elle serait enseignante en immersion française après avoir reçu une formation en enseignement du français de base. De façon similaire, Wendy explique comment elle avait des doutes sur sa capacité à enseigner en immersion en début de carrière, mais elle a persévéré et a fini par accepter qu'elle serait enseignante dans ce programme.

August got around, no job. Then I got a job offer for immersion! ... So I took it, kept it, and realized maybe I could do this. Self-doubt for sure. I'd tell people « don't judge me ». It's a lot of growth... Once I taught, it was more about processes, than the language it's in.... Probably actually around 10 years, I guess this is what I'm going to do! » (Wendy, 12 novembre, 2013).

Au début, Wendy s'inquiétait de ce que les gens autour penserait d'elle et comment ils jugeraient son niveau de compétence en français. En disant : « *Once I taught, it was more about processes, than the language it's in* », elle montre qu'elle a compris que l'enseignement du français n'est pas seulement une question de maîtriser la langue, mais qu'il faut bien comprendre quels sont les processus d'apprentissage chez les jeunes. Dans sa recherche doctorale, Burt (2014) a documenté des processus semblables. Malgré l'existence de discours officiels qui renforcent la domination de la norme du « natif », les enseignants qui ont participé à son étude ont trouvé d'autres moyens de mesurer leur compétence professionnelle, au-delà de leur connaissance du français.

L'adoption d'un nouveau discours à propos de la compétence professionnelle n'apparaît pas nécessairement dès l'entrée dans la profession. D'ailleurs, ce n'est qu'après dix ans de travail en immersion et après une réflexion sur sa carrière que Wendy a pu articuler une vision plus large de sa compétence en tant qu'enseignante du français, qui dépasse la compétence linguistique.

5.2.3. Vers une identité intégrée et authentique

Dans la section précédente, j'ai expliqué comment la composante langagière - associée à une insécurité langagière – occupe une partie importante de la construction identitaire chez les participants à mon étude. Pour certains, avec le temps, cette insécurité est remplacée par une acceptation de ses compétences pédagogiques et professionnelles. Dans cette section-ci, j'explore comment certains aspects de l'identité professionnelle sont liés à l'identité globale de la personne. L'identité professionnelle assumée par les participants est-elle convergente ou divergente de leur identité en dehors du travail ? Quand nous avons discuté du désir de fréquenter le théâtre comme activité culturelle en dehors des heures de travail, l'étudiante-maître Daisy a réfléchi à ses expériences d'élève et de future enseignante :

I enjoyed French as a student. But there's also resistance.. I can relate to that.. at the end of a long week, I don't want to go to a [French] play. But I was thinking, even for myself. I really need to work on my identity integration. These are not just two separate worlds.. Not just professional development. This can be like personal growth. (Daisy, 25 octobre 2013)

Daisy raconte qu'il y a un contraste entre le plaisir qu'elle ressentait à apprendre le français en tant qu'étudiante et sa résistance, maintenant qu'elle est enseignante, à participer à des activités culturelles en français après une longue semaine de travail. Elle avoue ne pas être satisfaite de sa réaction et explique qu'elle doit travailler sur l'intégration de sa vie professionnelle et personnelle. Elle va même plus loin en soulignant que la participation aux activités culturelles en français n'est pas simplement une question de développement professionnel, mais qu'il s'agit d'une forme de croissance personnelle. La pensée de Daisy rejoint ce que Gohier et al. (2001) proposent au sujet de l'identité professionnelle : « Pour qu'un individu la reconnaisse comme sienne, l'identité professionnelle doit être intégrée à l'identité qu'on peut appeler globale de la personne » (p.4). Daisy reconnaît, en principe du moins, l'importance de cette intégration, même si elle ne la vit pas au niveau de ses émotions et de ses actions pour le moment. C'est pour elle, un nouveau discours, et possiblement une nouvelle façon d'imaginer son identité professionnelle future.

Une autre participante, Kerry, communique un message semblable. Elle réfléchit à la place qu'occupe le français dans sa vie – depuis sa vie d'élève jusqu'à sa vie d'enseignante.

Je devrais être fière de mon identité, comment c'est développé [*sic*] et le fait que ma deuxième langue est devenue une partie de mon identité. Ce n'est pas.. quelque chose d'artificiel ou c'est vraiment quelque chose authentique qui fait partie de moi et qu'il faut valoriser nos élèves pour qui ils sont, pour ce que chaque élève apporte dans la classe. (Kerry, 20 février 2014).

En réfléchissant à ses expériences d'élève, elle réalise que sa connaissance du français est une partie intégrale de qui elle est : une partie dont elle est fière. Pour Kerry, le français n'est pas un aspect de sa vie professionnelle qui peut être séparée de sa vie personnelle. De plus, en faisant un parallèle avec ses propres expériences d'élève, elle réfléchit à ce dont ont besoin les jeunes d'aujourd'hui dans les programmes d'immersion. Selon elle, l'apprentissage du français n'est pas seulement l'acquisition d'une connaissance, c'est une expérience qui touche et qui détermine l'identité d'un individu. Si cet individu bilingue devient un enseignant, il s'ensuit que son bilinguisme deviendra alors une partie intégrale de son identité globale, et pas seulement professionnelle. Kerry ajoute aussi « qu'il faut valoriser nos élèves pour qui ils sont », suggérant que cet aspect de leur apprentissage langagier est peut-être négligé. Il est

possible que son commentaire soit une réaction à ses expériences personnelles d'apprendre le français sans que son bilinguisme ne soit reconnu et célébré. En effet, la recherche de Martin (2012) sur des jeunes apprenants plurilingues indique que la reconnaissance du plurilinguisme d'un enfant par un adulte a un impact important sur la confiance et l'identité linguistique du jeune.

De manière plus générale, Kerry conclut :

You can't fake it. Early in my career, there are moments.. « Do I really deserve to be here? » I've even had people correct my French... odd moments where other people may not see you as being deserving to be there. But after a certain amount of time of confidence-building and having to swim upstream, you make it work. (Kerry, 20 février 2014)

En contraste avec l'étudiante-maître Brigit qui croit qu'il est nécessaire d'adopter la philosophie : « *fake it until you make it* », Kerry, une enseignante et coordinatrice avec dix ans d'expérience, arrive à la conclusion contraire. Pour elle, l'enseignant qui apprend le français ne peut pas faire semblant d'être francophone. Elle avoue avoir eu des moments de doute à savoir si elle méritait d'être dans son poste actuel quand elle dit : « *Do I really deserve to be here?* ». Mais, avec un certain temps investi à développer sa confiance en soi et en cheminant à contre-courant des attitudes des autres sur sa légitimité professionnelle elle concède, « *you make it work* ». Cette phrase suggère que ce qui change avec le temps n'est pas forcément l'accumulation d'un niveau suffisant de connaissances, mais l'adoption d'une nouvelle attitude d'acceptation de ses compétences linguistiques et de son statut à la fois d'enseignante et d'apprenante de français. Alors que Brigit n'était pas à l'aise avec l'idée de se présenter comme étant moins connaissant devant les parents francophones, Kerry assume pleinement son rôle d'enseignante malgré la perspective des autres sur elle.

On voit émerger dans ces discours sur le bilinguisme et l'identité de l'enseignant bilingue une transition d'une perspective déficitaire sur l'enseignant non-francophone à une perspective bilingue sur l'enseignant qui est toujours apprenant de la langue qu'il a choisi d'enseigner. En reconnaissant les qualités et les capacités des enseignants bilingues, les participants commencent aussi à considérer que leurs élèves eux-mêmes sont bilingues, et non des « *failed native speaker(s)* » (Cook, 1999). De plus, ces discours émergents sur le bilinguisme sont indicatifs d'une certaine évolution dans la conception de leurs propres attentes envers la communauté professionnelle des

enseignants de français. Tandis que la perspective initiale était que seuls les locuteurs ayant le français comme langue dominante ont accès de manière légitime à la communauté professionnelle des enseignants de français, les nouveaux discours tendraient vers une définition plus ouverte d'un locuteur légitime du français. Ce décalage entre les deux perspectives sur le bilinguisme au sein d'une même communauté professionnelle remet en question l'existence d'un « *shared repertoire* » comme l'exige la « *community of practice* » dont parle Wenger (1998). Et malheureusement, cet écart de perception des critères qui font qu'un enseignant de français soit légitime ou non est une source de tensions qui divise la communauté professionnelle des enseignants de français.

5.3. Discours sur les rapports entre l'identité et les communautés linguistiques et professionnelles

Dans cette dernière section du chapitre, j'explore les manières dont les participants parlent de leurs identités en lien avec les communautés qui les entourent. Tout d'abord, je discute des diverses façons qu'ils ont de découvrir les communautés francophones et la communauté des enseignants de français. Ensuite, j'examine comment les participants prennent position face aux dynamiques d'inclusion et d'exclusion dans les communautés professionnelles et, dans la section finale, j'explore comment ils se décrivent comme leaders et modèles d'apprenants dans les relations intergénérationnelles.

5.3.1. La découverte des communautés linguistique et professionnelle

Dans l'extrait suivant, Linda signale qu'il faut dépasser l'acquisition du français en contexte scolaire pour participer à la communauté francophone et se définir comme francophone.

You can't just do French immersion here for 12 years and then think, I'm French. You've gotta go and experience that culture. You've got to be in the francophone environment and spend a little time there. Be immersed in that language. Not just in the classroom, not the school, but in the entire community. (Linda, 12 novembre 2013)

En disant « *You can't just do French immersion here for 12 years and then think, I'm French* », Linda suggère que l'apprentissage du français dans le programme d'immersion et l'étude du français en milieu minoritaire de la Colombie-Britannique ne sont pas des conditions suffisantes pour intégrer la communauté francophone.

Dans l'extrait suivant, Kerry explique comment elle a été initiée par son professeur universitaire à ce qui, pour elle, représente la communauté francophone.

J'étais produite d'immersion, mais je n'ai pas prévu d'utiliser mon français du tout. C'était ma deuxième année d'université, puis il y avait un professeur qui m'a encouragé de voyager au Québec pour faire un programme de bourse de cinq semaines. Quand j'étais là, j'ai redécouvert mon amour pour la langue et j'ai fait des relations avec des amis que je n'aurais pas pu faire sans parler français avec eux. Alors c'était vraiment quelque chose qui a ouvert mes yeux aux possibilités de.. travailler dans cette deuxième langue dans une façon que je n'ai jamais prévu auparavant, avant de faire ce voyage-là. (Kerry, 20 février, 2014)

L'encouragement du professeur à entreprendre ce voyage l'a menée à entreprendre une carrière en français et s'intégrer à une nouvelle communauté professionnelle d'enseignants de français. Ceci rejoint ce que Lockhart (2012) a trouvé dans sa recherche doctorale, notamment que les relations de mentorat jouent un rôle important dans l'introduction au métier d'enseignement.

Comme l'indique aussi Brigit dans son discours, l'expérience de participer à la discussion de groupe dans le cadre de cette recherche lui a permis de découvrir un sentiment d'appartenance à une communauté. À la fin d'une discussion d'environ une heure, elle s'est exclamée : « *I feel more relaxed. I mean, I'm not a teacher yet. I wasn't really expecting to get anything out of this workshop. But we're all in this together... So thanks guys! (laughter from the whole group)* » (Brigit, 25 octobre 2013). Brigit explique qu'elle se sent plus détendue et qu'elle est surprise et reconnaissante de découvrir dans la discussion de groupe qu'elle n'est pas seule et qu'elle appartient à un groupe qui partage des expériences communes. Le commentaire de Brigit fait écho à celui de Michael, qui a participé à un autre groupe de discussion, et a observé qu'il est rassuré par le fait que ma recherche porte sur la construction identitaire des enseignants bilingues de l'immersion : « *The fact that you're doing this makes me feel better* » (Michael, 12 novembre 2013).

En effet, pour ce groupe professionnel, les rencontres permettant de parler des expériences d'apprentissage et d'enseignement du français sont rares. Dans les écoles, les enseignants d'immersion ont parfois la chance de se réunir pour discuter de leurs programmes et pour collaborer sur des projets, mais il n'arrive pas souvent qu'ils aient l'occasion de parler de leur identité professionnelle et linguistique. Or, selon Wenger (1998), c'est souvent en parlant de ses expériences personnelles et professionnelles que l'identité se construit.

Bien que j'aie fait allusion à la communauté imaginée ou désirée (Norton, 2000/2013) dans les discussions et analyses sur son accessibilité, il n'est pas clair que les enseignants de mon étude en soient pleinement conscients. La communauté des enseignants bilingues de français n'est pas toujours visible, même pour les gens qui en font partie. Elle devient visible à partir du moment où l'on reconnaît que cette communauté est distincte de celle des enseignants dits « natifs » de cette langue ou de celle des enseignants qui travaillent dans d'autres matières, et que les enjeux de cette communauté sont uniques. Pour les participants, les discussions de groupe que j'ai menées étaient des occasions rares de découvrir qu'ils pouvaient appartenir à une communauté d'enseignants bilingues de français et qu'ils pouvaient tirer bénéfice d'y être associés. Comme l'avaient observé Pavlenko (2003) et Reis (2011), c'est en faisant l'expérience de telles réflexions dialogiques que l'évolution vers de nouvelles représentations peut se passer.

5.3.2. L'inclusion et l'exclusion

La responsabilité qui incombe à l'enseignant de travailler ses compétences en français a été abordée dans chacune des discussions menées lors de ma recherche. Plus haut, j'ai discuté de l'enseignant de français qui demeure apprenant de la langue. Dans cette section-ci, je reprends ce thème sous l'angle des pratiques d'inclusion et d'exclusion de ceux qui ne s'investissent pas dans l'amélioration de leurs compétences en français ou qui sont jugés comme ayant de faibles compétences dans la langue. En effet, les participants ont des perspectives différentes sur les dynamiques d'exclusion et d'inclusion des personnes. Dans les deux extraits ci-dessous, Benjamin adopte deux positionnements différents sur les pratiques de sa communauté professionnelle par rapport à un collègue jugé incompetent en français : « *I think it's a bit dodgy to be telling colleagues where to spend their time. I would NEVER tell anyone else their French is not*

good enough ». (Benjamin, 7 novembre 2013). En signalant qu'il ne dirait jamais à un collègue que son français n'est pas adéquat, Benjamin avance que ce n'est pas son rôle de critiquer les habiletés d'un autre enseignant. En revanche, plus tard dans la discussion, il explique comment il considère que la communauté d'enseignants forme une équipe et que si un membre de celle-ci ne fait pas sa part (pour améliorer son français), cela affecte le groupe entier : « *We're all on the same team. We got a player who's dogging it, he's hurting the team. That's not fair* ». (Benjamin, 7 novembre 2013). Pour Benjamin, si un enseignant bilingue ne travaille pas sur ses compétences linguistiques, cela peut rejaillir négativement sur tous ses pairs bilingues. En ayant recours à la métaphore d'une équipe, Benjamin suggère que la communauté des enseignants bilingues de français n'est pas toujours une source de soutien axée sur l'entraide, car certains peuvent mal juger les compétences en français de leurs co-équipiers.

Selon Wenger (1998), une des compétences à développer dans une communauté de pratique est la capacité à rendre des comptes à celle-ci, ce qu'il appelle « *accountability to the enterprise* ». Wenger explique ainsi l'imputabilité : « *the ability to understand the enterprise of a community of practice deeply enough to take some responsibility for it and contribute to its pursuit and to its ongoing negotiation by the community* » (p. 137). En d'autres mots, pour participer de manière compétente dans une communauté de pratique, un enseignant doit comprendre la vision commune du groupe et par conséquent, doit agir de manière à contribuer à la mission du groupe : il doit partager cette vision commune. Selon la perspective de Benjamin, ce ne sont pas tous les enseignants de son entourage qui prennent la responsabilité pour le développement continu de leurs propres compétences langagières.

En contraste, lors d'une autre discussion de groupe, Kerry parle d'une situation où, dans un courriel, un collègue ou un parent dans son entourage, l'aurait questionnée sur ses compétences en français. Elle ne donne pas de détails de leur correspondance ni sur l'objet spécifique de la communication. Mais elle explique dans l'extrait suivant son approche vis-à-vis des gens qui doutent de sa compétence comme coordinatrice d'un programme de français.

Well, seeing that we see that person in the circles because our circle is small, I think they realized how important it is to be accepting of our differences and diversity if they want their.. these programs to continue to

succeed. So we need to have advocates. Not every advocate is going to be a perfect .. speaker. We want to work towards rigour.. We all want to be [CEFR level] C2s but the reality of it is that we're all on a path. Usually, people become pretty empathetic when they understand how hard we work to get this point. So it's never « You're right. I'm wrong ». It's more: « Let's talk about this ». « What.. I'm curious about your perspective. Tell me about that ». So I believe that attitude is a really big part of it. For example, working with CPF [Canadian Parents for French] who will stumble over their French. It is easy to judge. I have to be very careful of that. The way they sound to me is perhaps the way I sound to others. Right ?.. Mindful of common vision to see. (Kerry, 20 février 2014)

Dans ce long passage, Kerry souligne l'importance de respecter les différences car la communauté des acteurs dans les programmes d'immersion dans la région de la Colombie-Britannique où elle travaille est assez petite : « *our circle is small* ». Elle raconte qu'elle a expliqué à son interlocuteur que tous les enseignants de l'immersion désirent avoir au moins des compétences de niveau C2 selon l'échelle du CEFR et que les enseignants qui ne l'ont pas travaillent pour atteindre cet objectif, ce qui suscite de l'empathie chez les interlocuteurs quand ils comprennent cela. Donc, plutôt que de se lancer dans une confrontation avec les critiques de ses compétences, Kerry engage ses interlocuteurs critiques de ses compétences dans une discussion et elle écoute ce qu'ils ont à dire. Elle termine en adoptant une posture réflexive sur les jugements qu'elle peut porter, à son tour, sur les compétences linguistiques en français des autres enseignants dans la communauté.

Plutôt que de se positionner dans une dynamique d'exclusion, Kerry se dit disposée à entrer en relation avec les gens dans son entourage pour participer à construire une communauté professionnelle inclusive de ceux qui ont des niveaux de compétence linguistique variés. Son engagement à agir ainsi correspond à ce que Wenger (1998) appelle « *mutuality of engagement* ». Pour lui, il s'agit de « *the ability to engage with other members and... the ability to establish relationships in which this mutuality is the basis for an identity of participation* » (p. 137). De cette manière, Kerry s'assure que les critiques deviennent des alliés qui comprennent que la communauté des intervenants en immersion française est diverse et que, au-delà d'une maîtrise parfaite du français, il existe d'autres critères importants qui font qu'un éducateur peut être efficace dans son rôle.

Les deux extraits de Benjamin et de Kerry illustrent le manque de consensus sur les dynamiques d'inclusion et d'exclusion dans la communauté des enseignants

bilingues. La dévalorisation des compétences bilingues contribue aux remises en question chez les enseignants bilingues, décrites dans le chapitre précédent. Une fois de plus, on remarque qu'au sein de la communauté des enseignants de français il n'est pas clair qu'il existe un consensus sur les critères d'admission à cette communauté.

5.3.3. Le leadership et les relations intergénérationnelles

Dans le déroulement de l'une des discussions de groupe, les participants ont réfléchi initialement à leurs propres expériences d'apprentissage en tant qu'élèves. Ensuite, ils sont passés à leurs expériences professionnelles. Éventuellement, les conversations ont abouti à des conclusions sur la mission que les enseignants se donnent en travaillant avec une future génération de gens et de professionnels bilingues. Cette dernière catégorie de discours porte sur des initiatives de leadership et de relations intergénérationnelles.

Dans le commentaire d'Oliver présenté plus haut sur une nouvelle vision du bilinguisme « We're not creating French kids, they're bilingual kids » (Oliver, 12 novembre 2013), ce dernier montre qu'il réfléchit aux objectifs de l'ensemble du programme et non uniquement à sa situation personnelle. Certes, en tant que coordonnateur de programme, il est bien placé pour réfléchir aux besoins collectifs des membres de la communauté éducative. Les gens qui participent à la conversation avec lui sont, en effet, des enseignants du même district scolaire et peuvent avoir auparavant développé une relation de confiance avec lui. Donc, le message d'Oliver a le potentiel d'avoir un impact à deux niveaux sur les autres enseignants dans le groupe : premièrement, son commentaire valide les capacités des enseignants bilingues présents en suggérant que leur mandat n'est pas de créer des Francophones « natifs » ; deuxièmement, il situe les élèves dans une perspective de croissance plutôt que de déficit. Ainsi, en prononçant cette conclusion, Oliver exerce son pouvoir de leadership en tant que coordonnateur, mais il se situe lui-même dans une relation de pouvoir collaborative avec ses collègues plutôt que de pouvoir coercitif (Cummins, 2000).

Dans une discussion individuelle que j'ai eue avec Kerry qui, tel que mentionné plus haut, est aussi maintenant coordonnatrice des programmes de français dans un district scolaire, elle fait part de son objectif en tant que leader des enseignants de français.

A huge part of my goal.. is enabling. Treating everyone as a potential me. Someone who will be in my role.. How can I build capacity.. [in others who] may not have confidence to present in front of others?.. I am giving people opportunity to step in for me wherever I can. Encouraging copresenting. Giving feedback when it's solicited. Unsolicited feedback is the worst thing you can do. Turns someone off of this path. But an openness to learn when they've screwed up. One thing that I've noticed is that people are very hard on themselves. By fostering partnership and allowing people to step into your role. And not being worried about [them] taking your spot.. [I value a] distributed leadership model rather than individualized leadership. (Kerry, 20 février 2014)

Kerry parle de manière très directe à propos de son approche du leadership. Ayant été elle-même élève en immersion, et ayant vécu les mêmes insécurités linguistiques mentionnées par les autres participants à la recherche, elle aborde dans son entrevue les défis d'assumer un poste de leadership, un poste souvent occupé et convoité par des Francophones venant du Québec ou de France. La complétion d'un programme de maîtrise en éducation en français l'a peut-être aidée à assumer avec confiance son poste de leadership. Il est clair que sa vision pour le rôle est le résultat d'une réflexion personnelle. Quand elle dit : « *treating everyone as a potential me* », elle se sert de son vécu pour considérer les autres membres de la communauté professionnelle comme partenaires dans l'apprentissage. Elle valorise l'importance de ses interactions au sein d'une communauté hétérogène et souhaite devenir une source d'*empowerment* pour d'autres. D'ailleurs, elle cite l'approche du *distributed leadership* – terme inspiré par les écrits de Wenger (1998) sur la distribution du leadership dans une communauté de pratique. Ce terme est employé aussi par les auteurs contemporains dans le monde du leadership éducationnel (voir par exemple, Spillane et Diamond, 2007) qui préconisent une distribution du pouvoir pour permettre aux membres à tous les niveaux d'une communauté d'agir en tant qu'agents de changement. Dans cette logique, le changement n'est pas une tâche assumée seulement par les administrateurs et ceux qui sont dans un poste de transformation organisationnelle spécialisé. Ce que Kerry cherche à bâtir est la capacité de chacun à jouer un rôle de leadership pour mener le changement ; c'est pourquoi elle met en valeur ce que les autres enseignants autour d'elle peuvent contribuer à la communauté. De plus, elle prend position contre les conseils non-sollicités en disant : « *unsolicited feedback is the worst thing you can do* ». Cependant, quand on lui demande un conseil, elle est contente de l'offrir avec un soutien. Cela fait écho à l'extrait de Benjamin présenté plus haut lorsqu'il raconte qu'il n'oserait jamais critiquer les compétences en français d'un collègue. Dans son cas, il

n'offre pas de pistes pour venir en aide à un tel collègue ; d'ailleurs, son discours semble suggérer qu'il se considère membre d'une « équipe » qui ne s'entraide pas. Kerry, en contraste, est ouverte à offrir à ses collègues des suggestions sur la formation continue s'ils en demandent et elle leur propose des façons de réaliser leur propre potentiel. Il semblerait que Kerry se positionne donc dans une communauté plus collaborative et respectueuse des différences d'habiletés.

5.4. Résumé de chapitre

Après avoir mis en contraste au chapitre précédent les expériences positives et négatives des enseignants, le présent chapitre décrit l'émergence de nouvelles perspectives sur l'identité des enseignants bilingues de français. Certes, ces nouvelles perspectives sont le résultat de questionnements après des années de construction identitaire professionnelle. Ces discours émergent différemment pour chaque individu, étant donné la variété des expériences de chacun. En premier lieu, nous avons vu comment les enseignants de français – qui continuent aussi à être des étudiants du français – se positionnent dans ce double rôle face aux collègues et aux parents de la communauté. Ensuite, nous avons vu comment les discours sur le bilinguisme évoluent d'une perspective surtout monolingue du bilinguisme à une perspective qui désormais présente le bilinguisme comme une habileté unique, distincte de deux monolinguisms isolés. Quand les enseignants acceptent éventuellement cette vision du bilinguisme, ils peuvent enfin voir leurs habiletés bilingues d'une manière plus légitime. Ceci a bien sûr des effets sur la façon dont ils perçoivent alors le rôle de l'enseignant bilingue par rapport à l'identité de leurs élèves bilingues. Finalement, nous avons examiné comment les participants se positionnent de différentes façons en lien avec les communautés francophones et celles des enseignants bilingues qui les entourent. Ils développent chacun une façon d'aller à la rencontre de ces communautés, se positionnent par rapport aux dynamiques d'inclusion et d'exclusion dans celles-ci et se situent par rapport au leadership et aux relations intergénérationnelles.

Chapitre 6.

Conclusion

La popularité des programmes d'immersion française en Colombie-Britannique, et le remarquable essor de ceux-ci, ont conduit à une sérieuse pénurie d'enseignants. Dans ce contexte, beaucoup d'enseignants, eux-mêmes issus de l'immersion française, se questionnent sur la légitimité de leur identité professionnelle. Œuvrant moi-même dans ce domaine, tant sur le terrain scolaire qu'en contexte de formation universitaire, ma thèse porte sur cette problématique et mon travail avait pour but de mieux comprendre la nature et les racines de l'identité professionnelle. Mon travail retrace l'histoire des contextes du bilinguisme canadien et l'émergence des programmes d'immersion française (Chapitre 1). Il repose sur une recension des écrits sur les questions d'identité professionnelle en évolution, sur l'identité linguistique des apprenants et des professionnels, sur les tensions dans la transition entre l'état d'apprenant au devenir enseignant et sur les perspectives légitimisantes (Chapitre 2). Pour mener cette recherche, j'ai adopté une méthodologie interprétative et biographique basée sur une perspective critique (Chapitre 3) qui m'a permis de recueillir et d'analyser les discours des enseignants sur les questions d'identité professionnelle des enseignants bilingues du français (Chapitres 4 et 5) et d'avancer des constats sur la construction identitaire. Dans ce chapitre de conclusion, je reviendrai sur ces constats pour en dégager quelques recommandations s'appliquant principalement à trois milieux : le milieu scolaire, le milieu universitaire et enfin celui de la communauté professionnelle des enseignants de français. Ces observations ouvrent également de nouvelles pistes de recherche sur lesquelles je me pencherai brièvement.

6.1. Résultats

Mon étude cherchait à examiner comment des enseignants pour qui le français est une langue seconde décrivent leurs expériences et les interactions qu'ils ont vécues à différents stades de vie : durant leur scolarité, durant la formation initiale à leur métier et durant leur carrière d'enseignant. À partir de ces discours, je me suis intéressée à savoir comment ils s'expriment à propos des dynamiques de pouvoir en lien avec leur connaissance et apprentissage du français. Cette section offrira un sommaire des

résultats présentés dans les Chapitres 4 et 5. Notamment, je résumerai comment la construction identitaire s'opère en trois périodes de temps. Ensuite, je ferai le lien entre ces périodes et le développement de la confiance chez les enseignants. Finalement, je signalerai quelles expériences peuvent conduire les enseignants qui réussissent à trouver une légitimité professionnelle.

6.1.1. Le développement de la confiance identitaire dans le temps

En examinant l'ensemble des discours adoptés par les participants à mon étude sur leur vécu sur plusieurs années, y compris les années d'apprentissage initial du français et d'intégration dans la profession enseignante, deux trajectoires semblent se dessiner dans l'évolution de leurs identités linguistiques et professionnelles. À l'analyse des discours, on peut voir comment le sentiment de confiance linguistique et professionnelle, que j'ai appelé ici la confiance identitaire, se développe dans le temps et peut suivre deux trajectoires possibles. Selon les discours analysés, la confiance des locuteurs d'une L2 (en tant qu'enseignants et apprenants) vis-à-vis de leurs compétences langagières et professionnelles change selon l'environnement et le niveau institutionnel où ils se trouvent dans leurs parcours d'étudiant à l'école, à l'université et dans le milieu du travail enseignant. Dans chaque contexte, ils comparent leurs compétences linguistiques et professionnelles aux autres locuteurs de français et à un idéal du locuteur dit natif.

Durant les études à l'école, il se dégage des données un discours collectif marqué par un haut niveau de confiance identitaire en tant qu'apprenant du français. Les participants ont décrit leur vécu scolaire dans les programmes de français comme une période où ils se sentaient compétents et valorisés pour leurs compétences en français. De plus, vers la fin de la scolarité, la confiance peut atteindre un sommet quand ils terminent leur programme en français au secondaire parce qu'ils réalisent qu'ils se distinguent de ceux qui ont abandonné l'étude du français. Les participants rapportent que la connaissance du français leur permet d'exercer un certain pouvoir pour exclure ou inclure les élèves qui ne connaissent pas aussi bien cette langue.

En revanche, à l'entrée dans un programme de formation professionnelle à l'université, les participants rapportent qu'ils sont dorénavant comparés à d'autres étudiants universitaires, y compris des Francophones pour qui le français est une langue

dominante. C'est à ce moment-ci que leur confiance linguistique semble diminuer de façon abrupte. En raison de leur manque de confiance linguistique, ils se questionnent aussi sur leur légitimité professionnelle en tant que futurs enseignants de français, ce qui contribue à une période de questionnement et d'incertitude identitaire qui persiste pendant les premières années dans la profession.

Finalement, quand les enseignants sont en intégration dans la profession, la construction identitaire peut suivre deux trajectoires possibles : une trajectoire ascendante qui témoigne d'un regain de confiance ou une trajectoire descendante qui souligne la persistance d'une insécurité linguistique laquelle maintient le sentiment de non légitimité. D'un côté, certains participants rapportent qu'ils continuent à ressentir de l'incertitude quand ils se font corriger leur français par des collègues qui ont le français comme langue dominante, ce qu'ils vivent comme une expérience dévalorisante. Ceux-là semblent souffrir et vivre dans la crainte quand ils se trouvent dans une situation où leur français pourrait être évalué ouvertement, comme dans une séance de développement professionnel en français. Comme l'ont indiqué certains des participants, ils peuvent hésiter à se placer dans de telles positions en évitant de participer à certaines situations d'apprentissage. Ces expériences peuvent aussi les mener à choisir un poste d'enseignement en anglais pour ne plus avoir à confronter les jugements et leurs propres sentiments d'illégitimité. À l'inverse, d'autres participants indiquent qu'avec le passage du temps, ils arrivent à surmonter les défis vécus quotidiennement, et à se situer en tant qu'enseignants légitimes de français. Pour certains, c'est en entreprenant des études supérieures en français qu'ils arrivent à adopter une perspective plus positive de leur identité comme enseignant bilingue de langue. Cette perspective peut les inciter à investir dans leur propre apprentissage continu du français et même à offrir une contribution sous forme de leadership ou mentorat à la communauté professionnelle.

6.1.2. L'accès à diverses communautés et le sentiment d'appartenance

En soi, la fluctuation dans les niveaux de confiance n'est ni anormale ni forcément problématique quand on commence une carrière dans l'enseignement. Il est normal de s'interroger, en tant que jeune enseignant, quant à son appartenance à une communauté professionnelle. Mais, la recherche a montré que les apprenants d'une

langue L2 peuvent chercher à s'investir dans leur apprentissage de cette langue s'ils jugent qu'ils auront un retour sur leur investissement en ayant accès à la communauté cible (Norton, 2000/2013).

Dans mon entourage, j'ai été témoin du découragement de certains collègues pour qui le français est une L2 face à leurs interactions langagières dans leur milieu d'enseignement et constaté leur désir de s'éloigner de la communauté professionnelle des enseignants de français parce qu'ils se sentent rejetés par celle-ci. Pour moi, l'idée que mes collègues voudraient quitter l'enseignement du français signale un échec pour notre communauté professionnelle. Il me semble donc important d'examiner de plus près comment accroître, pour tous les enseignants, l'accès à la communauté désirée. Comment ouvrir les frontières d'appartenance à la communauté cible afin que tous puissent y accéder et se sentir les bienvenus ?

À chaque étape de l'apprentissage d'une L2, les communautés auxquelles l'individu cherche à appartenir peuvent être perçues comme étant plus ou moins accessibles. Par exemple, pour les élèves qui entrent dans le programme d'immersion, l'accès à la communauté d'immersion pourrait être considérée automatique « *a built-in in group* » comme l'a décrit Benjamin. Plus tard, quand ces élèves complètent leurs études en français, ils développent le sentiment d'appartenir à une communauté particulière de locuteurs du français. Ce sentiment naît des efforts qu'ils ont déployés jusqu'en 12^e année alors que tous les élèves inscrits en immersion ne complètent pas nécessairement le programme. Les participants qui ont eux-mêmes vécu ce cheminement se considèrent dès lors comme des « *survivors* » comme l'a exprimé Kerry. La reconnaissance de cet accomplissement est représentée par une hausse en confiance identitaire à la fin du secondaire.

Cependant, une fois admis dans un programme de formation initiale des enseignants de français à l'université, les participants sont confrontés à des locuteurs qui connaissent parfois mieux le français qu'eux. Certaines caractéristiques des apprenants de la L2 peuvent rendre l'accès à une communauté d'enseignants de la L2 très difficile, comme par exemple la dénomination péjorative de l'accent « *immersionese* » pour évoquer l'accent des élèves finissants d'immersion (Poljak, 2015). De plus pour certains participants, entre le secondaire et l'admission dans un programme de formation initiale, il s'est peut-être écoulé quelques années durant

lesquelles leur utilisation du français n'était pas régulière. Donc, en plus de chercher à se joindre à une communauté plus diverse au niveau des habiletés langagières, certains doivent remettre à niveau les connaissances en français qu'ils avaient acquises préalablement. Avec les comparaisons qui circulent entre leurs propres compétences et celles des locuteurs dits « natifs », on peut alors comprendre pourquoi certains participants pourraient s'imaginer que cette nouvelle communauté désirée puisse être difficilement accessible.

Ensuite, lorsque les participants occupent un poste d'enseignement en français, les défis continuent. Leur nouvelle communauté professionnelle, composée d'enseignants issus à la fois du programme d'immersion et de milieux francophones, n'est pas nécessairement accueillante, comme l'ont rapporté les participants. Pour certains, le sentiment de ne pas mériter accès à cette communauté semble prolonger l'insécurité identitaire ressentie lors de leur formation. De plus, certains perçoivent que les attentes tacites de cette communauté professionnelle sont élevées et d'autres estiment qu'ils sont entrés dans cette communauté avec hésitation et crainte. Doutant de leur compétence langagière et professionnelle, certains décident alors de demander à leurs collègues francophones de corriger la grammaire dans leurs productions. Mais ce faisant, ils risquent d'exacerber l'écart de pouvoir entre enseignants, sans pour autant augmenter leur confiance linguistique, ni leur compétence langagière.

Ce qui est frappant dans le discours des participants à cette recherche est le contraste de leur vécu dans la communauté des apprenants de langue comparé à celui dans la communauté des enseignants de français. Pour les participants, la première était généralement accueillante puisqu'ils étaient félicités par leurs enseignants et des locuteurs « natifs », ce qui était valorisant. Mais arrivés dans le milieu du travail, les participants vivaient mal les jugements et les critiques venant des autres enseignants de français. Dans la trajectoire identitaire des participants, la transition entre l'appartenance à une communauté rassurante, valorisante et accueillante à une communauté plus exigeante et critique est vécue comme un passage difficile. Cependant, on peut comprendre que les attentes de cette dernière communauté soient plus rigoureuses que celles qu'on attendrait pour les élèves. Néanmoins, il y a lieu de se demander si l'accès à la communauté professionnelle est plus pénible qu'il ne devrait l'être et s'il ne mènerait pas plusieurs enseignants bilingues à se limiter à une trajectoire périphérique, en marge de la communauté professionnelle. À la longue, les enseignants qui se trouvent sur cette

trajectoire périphérique se verront difficilement investis dans leur profession et y resteront difficilement.

6.1.3. Trouver sa légitimité

Toutefois, les discours de certains participants à cette étude révèlent comment certains d'entre eux voient l'importance de continuer à se développer surtout au niveau langagier et suivent une trajectoire qui leur permet d'augmenter leur sentiment de confiance identitaire. Ils voient leur apprentissage continu du français comme un devoir, celui d'être un modèle visible d'un apprenant de langue à vie, et non comme représentant une lacune dans leurs compétences professionnelles. Ils adoptent des discours plus légitimants en confrontant les attentes irréalistes sur les compétences du locuteur d'une L2. Ils réussissent à se construire une identité d'enseignant bilingue légitime en réexaminant ce que c'est d'être bilingue et en cherchant à appuyer leurs élèves à devenir bilingues, comme l'a si bien exprimé Oliver.

Finalement, les enseignants qui semblent avoir trouvé une certaine légitimité ou confiance identitaire expliquent comment ils cherchent à créer des dynamiques inclusives au sein de leur communauté plutôt que de juger et d'exclure les enseignants qui ont moins de connaissances en français. Certains tentent d'encourager les enseignants bilingues à prendre des rôles de leadership. Ils s'engagent de façon active dans cette communauté (Wenger, 1998) et, en d'autres mots, ils reconnaissent qu'ils ont du pouvoir dans la construction de leur communauté professionnelle et ils l'exercent avec confiance.

Ce qui distingue ce groupe d'enseignants des enseignants qui perdent confiance semble être une capacité de négocier leur identité (Pavlenko et Blackledge, 2004) en questionnant les idées préconçues qui circulent sur les enseignants qui travaillent dans leur L2. Ce qui est flagrant, c'est comment ces participants adoptent une vision plus large de ce que constitue le bilinguisme, comme l'ont fait les participants à l'étude de Pavlenko (2003) citée au tout début de cette recherche. Ce travail de redéfinition du bilinguisme leur ont permis de se voir et de voir leurs collègues bilingues comme des enseignants légitimes. En somme, c'est ce travail en particulier qui permet de contrer le problème de la rétention dans les programmes d'immersion.

6.1.4. Possibilités et limites de la recherche

Cette étude présentait surtout pour moi une opportunité de participer à des dialogues avec mes collègues enseignants à propos de la construction identitaire en tant qu'enseignants de français, de leur construction d'une identité bilingue, et de leur sentiment d'appartenance aux communautés linguistique et professionnelle auxquels ils désiraient s'intégrer. À cette fin, la recherche m'a permis de montrer que leurs expériences antérieures ont contribué à leur positionnement identitaire actuel. L'adoption d'une perspective biographique et rétrospective sur la vie des participants m'a aidée à obtenir des informations sur le vécu d'apprentissage du français langue seconde à l'école et en formation initiale, puis pendant l'entrée dans la profession enseignante et après plusieurs années dans l'enseignement. Elle m'a permis de mener les participants à considérer leur propre construction identitaire à long terme pour parler des événements qui les ont marqués et qui, selon eux, ont contribué à définir leur trajectoire. Leurs discours ont révélé comment les interactions sociales, qui s'insèrent dans des dynamiques de pouvoir, affectent le développement de la confiance en tant que locuteur d'une langue seconde et enseignant de cette langue.

Certains participants ont par ailleurs affirmé que leur expérience dans l'étude leur a offert un lieu de réconfort et facilité un sentiment d'appartenance à un groupe, aussi minime et temporaire soit-il. Leurs commentaires, appuyés par les hochements de tête des autres participants, laissent croire que ma recherche aurait pu les soutenir dans la construction de leur identité linguistique et professionnelle.

Néanmoins, cette recherche est limitée dans le sens qu'elle ne visait pas à généraliser le processus de construction identitaire des participants à tous les enseignants L2. En effet, les expériences des participants sont uniques et ancrées dans des contextes particuliers alors elles ne peuvent pas être reproduites dans d'autres contextes et à d'autres moments dans le temps. J'espère néanmoins que les récits de construction identitaire offerts par les participants à cette recherche pourront résonner avec les expériences des enseignants bilingues ailleurs et stimuler davantage de réflexions et de conversations à ce sujet.

6.2. Recommandations

Les résultats de ma recherche ont généré d'autres questions et d'autres réflexions quant à l'intersection de l'apprentissage d'une langue additionnelle et la construction identitaire. Ces questions et réflexions méritent d'être explorées autant dans le contexte de la pratique enseignante (scolaire et universitaire) que le contexte de la recherche. Ensemble, ces deux contextes peuvent se compléter pour avoir un plus grand impact sur le vécu des enseignants bilingues.

6.2.1. Recommandations pour la pratique

Selon moi, il est temps que l'idée du bilinguisme comme étant l'acquisition de deux monolinguisms laisse place à une perspective bi-/plurilingue du bilinguisme (Gajo, 2001 ; Turnbull, 2018), si l'on veut que les enseignants L2 puissent se sentir légitimes comme professionnels. Cette dernière définition du bilinguisme a de nombreuses retombées sur l'apprentissage et l'enseignement du français, mais en particulier sur la construction identitaire (Burt, 2014 ; Roy et Galiev, 2011). Tel que nous l'avons vu au Chapitre 2, quand le bilinguisme est défini comme la juxtaposition de deux monolinguisms, les enseignants qui ont le français comme langue additionnelle peuvent avoir tendance à comparer leurs propres compétences à celles des locuteurs monolingues du français et à considérer que ces derniers sont les seuls enseignants légitimes du français. Cette interprétation place l'enseignant pour qui le français est une L2 dans une situation quasi impossible, en tout cas loin d'être gagnante, car vouloir imiter l'enseignant monolingue du français implique aussi mettre de côté les qualités et habiletés développées par l'apprentissage d'une langue additionnelle (Gajo, 2001 ; Coste, Moore et Zarate, 1997/2009 ; Reis, 2011).

Plusieurs recherches ont montré comment la représentation sociale du double monolinguisme est véhiculée à plusieurs niveaux de la société, des discours officiels du bilinguisme au Canada (Burt, 2014) jusqu'aux pratiques pédagogiques qui prônent l'élimination de la L1 (Cummins, 2007). Pour transformer une représentation sociale aussi ancrée dans la conscience collective et susciter un changement au niveau de l'identité, Ilieva (2010) et Reis (2011) suggèrent d'engager les enseignants dans un processus de réflexion, dans un contexte social où de nouvelles idées sont co-construites en communauté et où ils ont la chance de se questionner par rapport à leurs

pratiques. À mon avis, les programmes d'études supérieures offrent une excellente occasion de travailler sur ce processus.

Le programme de diplôme d'études supérieures dans lequel j'enseigne vise à proposer aux enseignants en service une perspective bilingue sur le bilinguisme, afin de les encourager à remettre en question les pratiques pédagogiques axées sur une vision monolingue du bilinguisme. Ce type de programme, étalé sur deux années, et préconisant l'enquête professionnelle comme outil de réflexion, permet aux enseignants de réaliser des changements réels et durables à leurs valeurs pédagogiques, notamment parce qu'ils ont la chance d'arriver à des conclusions par eux-mêmes, à l'aide de processus discursifs qui s'opèrent au sein d'une communauté, ce que Bakhtin (1981) appelle *internally persuasive discourse* (cité dans Ilieva, 2010). Par exemple, à travers des études de terrain, ils peuvent découvrir les implications et contradictions de politiques linguistiques défendant l'utilisation de l'anglais dans tout contexte d'apprentissage du français. Ils réalisent, entre autres, que ces politiques peuvent créer des sentiments négatifs envers la langue première (ou langue dominante). Par ailleurs, exiger que le parler des apprenants de français s'approche le plus possible de celui de locuteurs monolingues du français, peut diminuer la prise de risques et affecter le désir de communiquer avec profondeur. Nous avons vu aussi comment cette vision monolingue de l'apprentissage du français peut limiter les options identitaires pour les élèves (Roy, 2010 ; Pavlenko, 2003 ; Fielding, 2016). Une pédagogie comme l'approche actionnelle mise de l'avant et évaluée par le Cadre européen commun de référence (CECR) (Piccardo, 2011) peut offrir une alternative à des pédagogies centrées sur la correction des erreurs grammaticales. En effet, par sa construction d'énoncés formulés en « je peux » qui focalisent sur ce que l'apprenant est capable de faire, et non sur le type et la quantité de fautes qu'il fait, le CECR et l'approche actionnelle stimulent le sens de l'autonomie chez l'apprenant (Faez, 2011).

De plus, il serait important de mener les enseignants à concevoir des leçons qui reconnaissent l'importance des langues parlées dans le quotidien des élèves dans la communauté et à la maison. Comme les études de Dagenais et al. (2009), Prasad (2014), et Martin (2012) le montrent, de telles leçons basées sur la valorisation du plurilinguisme soulignent comment il est naturel pour les plurilingues de faire appel à leurs multiples ressources linguistiques dans la communication en milieux multilingues. Ce type d'approche pédagogique préconisant le développement d'une disposition

plurilingue devrait figurer de façon plus visible dans les programmes d'études officiels du Ministère de l'éducation. Dans la version actuelle du programme d'études de la Colombie-Britannique, le développement d'une « identité personnelle et culturelle positive » (BCME, 2019) est considéré comme une sous-compétence essentielle pour l'apprenant, et la valorisation de ses langues parlées est décrite comme étant un aspect de la connaissance de soi. Il faudrait développer cette idée davantage et mieux expliquer comment celle-ci peut avoir un impact sur l'apprentissage du français, ou de toute autre langue, ainsi que sur le développement d'une identité plurilingue. Ainsi, Fielding (2016), Pavlenko (2003) et Roy (2010) ont suggéré dans leurs recherches qu'un apprenant adoptera une identité seulement lorsqu'il ressent qu'il s'agit d'une option identitaire permise (« *safe identity options* »). Dans le cas des programmes d'enseignement du français, étant donné qu'une majorité des pratiques pédagogiques continuent à préconiser le monolinguisme dans les cours de français (Cummins, 2007), et malgré les recherches qui suggèrent que ces pratiques empêchent les étudiants d'avoir recours à leurs ressources linguistiques plurielles en limitant quelles sont les options identitaires à leur disposition (Dagenais, Day et Toohey, 2006 ; Fielding, 2016 ; García-Mateus et Palmer, 2017), il est alors impératif de faciliter la construction identitaire des bilingues comme locuteurs légitimes des langues dans leurs répertoires.

À mon avis, la construction d'une identité bi-/plurilingue devrait alors être un objectif visé dans les programmes de français et ce, de manière officielle dans le texte du programme d'études de la Colombie-Britannique. Ensuite, il serait important de communiquer cet objectif identitaire et qu'est-ce que cela implique pour la pédagogie à l'école et l'enseignement dans la formation initiale et continue des enseignants. Il est d'autant plus pertinent de commencer ce travail tout de suite puisqu'un grand nombre d'élèves dans les écoles sont déjà plurilingues et une majorité d'étudiants inscrits au programme de formation des enseignants de français sont des locuteurs de français langue seconde.

Depuis quelques mois, je travaille sur un projet pilote à mon université intitulé « CLIC : Compétence langagière intégrée au contenu » avec les étudiants qui ont obtenu un niveau B1 ou B2 à l'examen DELF, lequel est exigé pour être admis au programme de formation initiale. Mon mandat est de les appuyer dans leur parcours identitaire et langagier, avec l'objectif de mieux les outiller pour réussir dans leurs cours universitaires ainsi que dans leur carrière comme enseignant de français. Durant ce

cours, offert trois heures par semaine, les étudiants discutent de théories comme la perspective bi-/plurilingue du bilinguisme (Gajo, 2001) et réfléchissent au processus de la négociation d'une identité plus positive et légitime en tant que locuteur d'une langue additionnelle (Pavlenko et Blackledge, 2004). Ces discussions, souvent tenues en anglais, leur langue dominante, permettent aux étudiants de se retrouver dans un groupe vivant les mêmes défis et de s'encourager mutuellement à prendre des risques quand vient le temps d'interagir avec les locuteurs dits « natifs » du français qui sont inscrits dans leur programme.

Après un semestre d'enseignement de ce cours, et ayant pris connaissance des parcours et des défis auxquels sont confrontés les étudiants en formation initiale qui ont le français comme langue additionnelle, il me semble que ce genre de soutien devrait être offert à tous les étudiants qui désirent devenir des enseignants de français. Ces étudiants mériteraient aussi d'être suivis à long terme durant leur intégration dans la profession enseignante dans les écoles pour s'assurer qu'ils se sentent outillés pour gérer les défis identitaires et langagiers non seulement pendant leur transition vers le milieu professionnel mais tout au cours de leur carrière professionnelle. Dans le contexte d'un cours comme CLIC, ou dans les programmes de formation continue décrits plus haut, les étudiants réalisent qu'ils ont du pouvoir dans la négociation de leur identité linguistique et professionnelle (Pavlenko et Blackledge, 2004), un processus qui, à mon avis, devrait commencer dès la scolarité.

Finalement, l'offre de plus d'ateliers de développement professionnel, de clubs de lecture ou de sorties culturelles pourraient permettre aux enseignants L2 en service de réfléchir et dialoguer avec leurs pairs pour créer de nouveaux discours sur l'identité et la légitimité des enseignants de langue L2, en soulignant ce qu'ils apportent à la profession. Bien qu'il y ait des enseignants bilingues, comme certains participants de mon étude, qui considèrent qu'ils ont fini d'investir dans leur apprentissage du français et qui ne veulent pas désormais empiéter sur leur temps personnel, l'intérêt de continuer à apprendre la langue tout en réfléchissant à l'identité linguistique et professionnelle qui se donne à voir a aussi été exprimé par plusieurs participants, indiquant qu'un besoin pour ce type de développement enseignant existe. D'une part, ces dialogues devraient avoir lieu dans des situations où les participants se sentent en sécurité et où les dynamiques interactionnelles marginalisantes sont minimisées. D'autre part, il faut aussi faire connaître ces enjeux aux locuteurs pour qui le français est la langue dominante.

Ces derniers ont besoin d'apprendre à reconnaître comment les enjeux de pouvoir dans les interactions entre locuteurs dit « natifs » du français et ceux pour qui c'est une L2 affectent ces derniers et peuvent aussi affecter leurs élèves qui apprennent le français.

Enfin, la thématique du développement identitaire des jeunes bilingues commence à se manifester dans les conférences pour les enseignants de français, comme par exemple à la conférence 2018 de l'Association provinciale des professeurs d'immersion et du programme francophone de Colombie-Britannique (APPIPC). Petit à petit, les enseignants s'interrogent sur les expériences de leurs élèves et comment celles-ci affectent la construction de leurs identités. Par ailleurs, le phénomène de l'insécurité linguistique touche non seulement les enseignants, mais aussi les étudiants. Ainsi, au Canada, la Fédération de la jeunesse canadienne-française (FJCF), un regroupement national d'associations de jeunes francophones, a mis en vedette sur son site web un projet qui vise à s'adresser à l'insécurité linguistique, ce qu'elle appelle « un enjeu de société intersectoriel et intergénérationnel » (FJCF, 2018). Cette stratégie vise à sensibiliser le public sur la diversité des parcours langagiers de leurs membres et à célébrer les histoires uniques qui ont mené les Canadiennes et Canadiens à parler plusieurs langues. Ces initiatives qui ouvrent des conversations au sujet des défis de la construction identitaire aideront certainement à créer des communautés étudiantes et professionnelles plus accueillantes.

6.2.2. Recommandations pour la recherche

Pour développer des interventions plus ciblées et adaptées aux besoins des enseignants L2 du français, il faudrait mener une recherche pour en savoir davantage sur les conditions qui empêchent certains enseignants de se construire une légitimité professionnelle en tant qu'enseignant L2 d'une langue et qui permettent à d'autres de le faire. Qu'est-ce qui différencie l'environnement d'un groupe de l'autre et comment réduire l'écart entre les deux afin de permettre à tous les enseignants L2 qualifiés de trouver leur place dans la communauté professionnelle et linguistique ?

Parmi les dix-huit participants aux entrevues effectuées pour cette recherche avec qui je suis restée en contact depuis la cueillette de données, au moins trois d'entre eux n'enseignent plus en français à l'heure actuelle. Étant donné la pénurie des enseignants de l'immersion, il serait important de mener une recherche auprès de ceux

qui ont quitté le programme pour mieux comprendre quels sont les facteurs qui les ont poussés à partir. Quel rôle joue le défi linguistique et identitaire dans la décision de partir? Pour l'instant, la recherche de Parks (2017) suggère que le chemin que prend l'enseignant de langue qui décide de décrocher de son travail n'est pas une simple question de manque de compétence linguistique, mais implique un sentiment plus complexe de manque de confiance en son habileté à bien réussir son travail. Il faut alors entreprendre d'autres recherches pour mieux comprendre leur situation et identifier des pistes de solutions.

Notamment, une recherche devrait être menée sur le projet pilote (CLIC), pour déterminer si cette forme de soutien permet aux étudiants de se sentir mieux équipés pour l'entrée dans la communauté professionnelle. Il serait intéressant aussi de suivre ces nouveaux enseignants dans leur début de carrière pour voir si, en effet, ils suivent une trajectoire selon laquelle la confiance identitaire pourrait augmenter sur le temps leur évitant ainsi de quitter l'enseignement en langue seconde.

Les entrevues menées dans ma recherche ont été effectuées auprès d'un échantillon d'enseignants en formation initiale et service et non auprès d'élèves et de futurs enseignants. Ces derniers ont l'occasion, depuis quelques années, de bénéficier de nouvelles initiatives de pédagogies plurilingues mises en place au niveau scolaire ; il serait alors intéressant de voir si les trajectoires identitaires de leurs élèves prendraient une autre route que celle des participants à ma recherche.

Et finalement, une recherche longitudinale pourrait recueillir des données sur les discours des apprenants et des enseignants à divers moments de leur vie plutôt qu'à un seul moment pour tracer au fil des ans comment les discours sur la construction identitaire évoluent.

S'il est souhaitable que les programmes de français puissent produire une relève forte d'apprenants confiants dans leur identité de bi-/plurilingues, il faut les mener à remettre en question l'idéalisation du locuteur « natif » et à adopter un regard plus contemporain sur les compétences plurilingues.

Références

- Alphonso, C. (2018). Federal government commits funds to address shortage of French immersion teachers. *Global News*. Repéré de <https://globalnews.ca/news/4922887/french-immersion-school-canada-demand-teachers/> en juillet 2019.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays* (Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist). Austin and London: University of Texas Press.
- Block, D. (2007). *Second Language Identities*. New York: Continuum.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34, 17-34.
- Braine, G. (2005). *A History of Research on Non-native Speaker English Teachers*. In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 13-23). New York: Springer.
- British Columbia Ministry of Education (2019). *Les nouveaux programmes d'études de la Colombie-Britannique*. Repéré de <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/curriculum/fral/core/goals-and-rationale/> en juillet, 2019.
- Brogden, L.A. (2009). François, f/Fransask-qui? Franco-quoi? : Constructions identitaires d'un enseignant en formation en situation linguistique minoritaire. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 66(1), 73-99. DOI: 10.1353/cml.0.0088
- Burt, K.L. (2014). *Profiles of French Immersion Teachers: Personal and Professional Identities and the Linguistic and Cultural Reproduction of a Bilingual Canada*. PhD dissertation. Simon Fraser University.
- Byrd Clark, J. et Labrie, N. (2010). La voix de jeunes canadiens dans leur processus d'identification : les identités imbriquées dans des espaces multiformes In S. Osu, G. Col, N. Garric et F. Toupin (Eds.), *Construction d'identité et processus d'identification* (pp. 425-438). Berne: Éditions Peter Lang.

- Causa, M. (2008). Origine socioculturelle de l'enseignant : une question d'identité et de légitimité professionnelle. In P. Martinez, D. Moore et V. Spaëth (Eds.), *Plurilinguismes et enseignement : Identités en construction* (pp. 153-165). Paris: Riveneuve éditions.
- Cameron, D., Frazer, E., Harvey, P., Rampton, M.B.H. et Richardson, K. (1992). *Researching Language: Issues of power and method*. New York: Routledge.
- Canadian Parents for French. (2018). *French as a Second Language Enrolment statistics 2012-2013 to 2016-2017*. Repéré de <https://cpf.ca/en/files/Enrolement-Stats-2018-web-1.pdf> en juillet 2019.
- Canadian Parents for French British Columbia & Yukon. (2019). Where are they now? Où sont-ils maintenant?. Repéré de <https://bc-yk.cpf.ca/watn/> en juillet 2019.
- Clandinin, D.J. et Connelly, M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories. Stories of Teachers. School Stories. Stories of School. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.
- Castellotti, V. (2006) « Accents francophones et appropriation du français : quelles représentations? » Actes du colloque Français fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement, Lyon, SIHFLES et ICAR, 8-10 décembre 2005, [http://colloqueff.ens-lsh.fr/pdf/Castellotti_Veronique.pdf]
- Castellotti, V. (2011). Natif, non natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues? In F. Dervin et V. Badrinathan (Eds.), *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* (pp. 29-50). Bruxelles: Éditions Modulaires Européennes et InterCommunications.
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme : Le cas du Val d'Aoste*. Didier: Paris.
- Cook, V. (1999). *Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching*. TESOL Quarterly, 33(2), 185-209.
- Cook, V. (2005). Basing Teaching on the L2 User. In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 47-61). New York: Springer.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997/2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design : choosing among five approaches (2nd Edition)*. London: Sage Publications.

- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Dagenais, D., Day, E., et Toohey, K. (2006). A Multilingual Child's Literacy Practices and Contrasting Identities in the Figured Worlds of French Immersion Classrooms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 205-218.
- Dam, L. (2015). The functionality of personal pronouns in constructions of communities. *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication*, 1, 31-42.
- Dangerfield, K. (13 février, 2019). Demand for French Immersion grows as spots shrink. *Global News*. Repéré de <https://globalnews.ca/news/4922887/french-immersion-school-canada-demand-teachers/> en juillet 2019.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching Selves: Identity, Pedagogy, and Teacher Education*. New York: State University of New York.
- Davies, B. et Harré, R. (1990). Positioning: the Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20(1), 43- 63.
- DeCourcy, M. (2002). *Learners' Experience of Immersion Education: Case Studies of French and Chinese*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Derivry-Plard, M. (2008). Comment les étudiants se représentent-ils leurs enseignants de langue étrangère ? In P. Martinez, D. Moore et V. Spaëth (Eds), *Plurilinguismes et enseignement: Identités en construction* (pp. 141-152). Paris: Riveneuve éditions.
- Dewaele, J.-M. (2011). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22(1), 23-42.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Elmiger, D. (2000). Définir le bilinguisme. Catalogue de critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme. In B. Py (Ed.), *Analyse conversationnelle des représentations sociales : unité et diversité de l'image du bilinguisme* (pp. 55-76). Suisse: Travaux neuchâtelois de linguistique (Tranel).
- Ewart, G. (2009). Retention of New Teachers in Minority French and French Immersion Programs in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 473-507.

- Faez, F., Majhanovich, S., Taylor, S., Smith, M. et Crowley, K. (2011). The Power of “Can Do” statements: Teachers’ Perceptions of CEFR-informed Instruction in French as a Second Language Classrooms in Ontario. *The Canadian Journal of Applied Linguistics, Special Issue: 14(2)*, 1-19.
- Fédération de la jeunesse Canadienne-française. (2018). Stratégie nationale pour la sécurité linguistique. Repéré à <http://fjcf.ca/snsl/> en juillet 2019.
- Fielding, R. (2016). Bilingual Identity negotiation in practice : teacher pedagogy and classroom interaction in a bilingual programme. *The Language Learning Journal*, 44(2), 152-168.
- Gajo, L. (2000). Disponibilité sociale des représentations: approche linguistique. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 32, 39-53.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- García-Mateus, S. et Palmer, D. (2017). Translanguaging Pedagogies for Positive Identities in Dual Language Bilingual Education. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 245-255.
- Gee, J.P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourse (2nd Ed.)*. Pennsylvania, USA: Taylor & Francis Ltd.
- Genesee, F. (1978). A Longitudinal Evaluation of an Early Immersion School Program. *Canadian Society for the Study of Education*, 3(4), 31-50.
- Geoffrion, P. (2010). Le groupe de discussion. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 391-414). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gibson, J. (2013). A glimpse of the earliest years of Canadian Parents for French. Présentation à la conférence CPF 2013 Colombie-Britannique et Yukon. Repéré de <https://bc-yk.cpf.ca/wp-content/blogs.dir/1/files/The-Earliest-Days-of-CPF-in-BC-by-Judy-Gibson.pdf> en juillet 2019.
- Gibson, J. et Roy, S. (2015). Canadian Parents for French : How a grassroots organization has contributed to the advancement of Canada’s official languages policy. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(2), 218-240.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l’enseignant sur le plan enseignant : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l’éducation*, 27(1), 3-32.
- Goodings, S. (1997). A small miracle – Canadian Parents for French 20 years on. *CPF National News*, 73(3).

- Gouvernement du Canada. (2018). *Investir dans notre avenir 2018-2013 : Plan d'action pour les langues officielles*. Sa Majesté la Reine du chef du Canada. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/langues-officielles-bilinguisme/plan-action-langues-officielles/2018-2023.html>
- Grauer, P. (2018, August 20). Teacher retention a key issue for future of French immersion in B.C., says expert. Retrieved from <https://www.thestar.com/vancouver/2018/08/20/teacher-retention-a-key-issue-for-future-of-french-immersion-in-bc-says-expert.html>
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris: Didier.
- Ilieva, R. (2010). Non-native English-Speaking Teachers' Negotiations of Program Discourses in their Construction of Professional Identities within a TESOL Program. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 66(3), 343-369.
- Kanno, Y. et Stuart, C. (2011). Learning to Become a Second Language Teacher: Identities in Practice. *The Modern Language Journal*. 95, 236-252.
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession ? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, ON: Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Kern, R. et Liddicoat, A. (2008). Introduction : de l'apprenant au locuteur/acteur. In G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 27-34). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Kvale, S. (1996). *InterViews*. California: SAGE Publications, Inc.
- Laghzaoui, G. (2011). *Paroles d'immigrants! Représentations sociales et construction identitaire chez les enseignants immigrants francophones en Colombie-Britannique*. Thèse de doctorat. Université Simon Fraser.
- Lamb, T.E. (2011). Fragile Identities: Exploring Learner Identity, Learner Autonomy and Motivation through Young Learners' Voices. *The Canadian Journal of Applied Linguistics, Special Issue*, 14(2), 68-85.
- Lambert, W.E. et Tucker, G.R. (1972). *The Bilingual Education of Childre : The St-Lambert Experiment*. Massachusetts, USA: Newbury House Publishers.
- Lapkin, S., MacFarlane, A. et Vandergrift, L. (2006). *L'enseignement du français langue seconde au Canada: points de vue du personnel enseignant*. Ottawa, ON: Canadian Teachers' Federation.

- Lelièvre, F. (2012). Le bon accent anglais c'est celui du dictionnaire. Représentations et perception de l'accent anglais en France. In M. Dreyfus et J.-M. Prieur (Eds.), *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques* (pp. 263-276). Paris: Houdiard.
- Lemaire, E. (2013). Étudier à l'université en français dans le contexte minoritaire ouest-canadien : ce que peut nous apprendre le dessin réflexif. *Cahiers de l'ILOB*, 6, 87-107.
- Leung, C., Harris, R. et Rampton, B. (1997). The Idealised Native Speaker, Reified Ethnicities, and Classroom Realities. *TESOL Quarterly*, 31(3), 543-560.
- Loh, J. (2013). Inquiry into Issues of Trustworthiness and Quality in Narrative Studies: A Perspective. *The Qualitative Report*, 18(65), 1-15.
- Llurda, E. (Ed.). (2005). *Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession*. New York: Springer.
- Lockhart, K. (2012). *L'identité professionnelle des enseignants de l'immersion française en Colombie-Britannique*. Thèse de doctorat. Université Simon Fraser.
- Ludi, G. et Py, B. (2003). *Être bilingue (3e édition)*. New York: Peter Lang.
- Luk, J. et Lin, A. (2007). *Classroom Interactions as Cross-Cultural Encounters: Native Speakers in EFL Lessons*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lyster, R. (1987). *Speaking immersion*. *Canadian Modern Language Review*, 43(4), 701-717.
- Macintyre, P.D., Burns, C. et Jessome, A. (2011). Ambivalence About Communicating in a Second Language : A Qualitative Study of French Immersion Students' Willingness to Communicate. *The Modern Language Journal*, 95, 81-96.
- MacFarlane, A. (2001). Are brief contact experiences and classroom language learning complementary? *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 58(1), 64-83.
- Martin, B. (2012). Coloured language : identity perception of children in bilingual programmes. *Language Awareness*, 21(1-2), 33-56.
- Masson, M., Larson, E. J., Desgroseilliers, P., Carr, W. et Lapkin, S. (2019). Accéder aux possibilités : Étude sur les difficultés liées à l'offre et à la demande d'enseignants en français langue seconde au Canada. Commissariat aux langues officielles/Office of the Commissioner of Official Languages. <https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/apropos/index> Repéré le 11 juillet, 2019.

- Masson, M. (2018). Reframing FSL Teacher Learning: Small Stories of (Re)Professionalization and Identity Formation. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity (J-BILD)*, 2(2), 77-102.
- Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher*. London : Macmillan.
- Moloney, R. et Harbon, L. (2008). I speak therefore I am: Self-perceptions of identity in immersion program language learners as an expression of intercultural competence. *University of Sydney Papers in TESOL*, 3, 111-129.
- Molyneux, P. (2004). Pride and Empowerment: Bilingually educated students reflect on their learning. *Australian Language & Literacy*, 1(2), 4-10.
- Moore, D. et Simon, D. (2002). Déritualisation et identités d'apprenants. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 1-19.
- Moore, S.H. (2008). Chapter 3: Trained for teaching highschool, poached for teacher training: a case study of a Cambodian Teacher's first year of teaching in Cambodia. In T.S.C. Farrell (Ed.), *Novice language teachers: Insights and Perspectives for the First Year* (pp. 29-42). Oakville, CT: Equinox Publishing Ltd.
- Mougeon, R.; Nadasdi, T. et Rehner, K. (2010). *Sociolinguistic Competence of Immersion students*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2000/2013). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Toronto: Pearson Education.
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In M. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 158-171). Harlow, England: Pearson Education.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Parks, P. (2017). Understanding the connections between second language teacher identity, efficacy, and attrition: A critical review of recent literature. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity (J-BILD)*, 1(1), 75-91.
- Patriquin, M. (31 octobre, 2012). In conversation with Graham Fraser. *Macleans*. Repéré de <https://www.macleans.ca/general/in-conversation-with-graham-fraser/> en avril 2017.
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. California: Sage Publications.
- Pavlenko, A. (2003). "I Never Knew I Was a Bilingual": Reimagining Teacher Identities in TESOL. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 251-268.

- Pavlenko, A. et Blackledge, A. (2004). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Cleveland, Buffalo: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188.
- Piccardo, E. (2011). Du CECR au développement professionnel : pour une démarche stratégique. *The Canadian Journal of Applied Linguistics/La revue canadienne de la linguistique appliquée. Numéro hors série: 14(2)*, 20-52.
- Poljak, L. (2015). *A search for "Immersionees": Identifying French Immersion Accents in BC*. Master's Thesis. Simon Fraser University.
- Pilote, A. (2006). Les chemins de la construction identitaire : Une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone. *Éducation et francophonie*. 34(1), 39-53.
- Pires, A.P. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. In Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires (Eds.), Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 3-54). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires (Eds.), Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Prasad, G. (2014). Portraits of Plurilingualism in a French International School in Toronto : Exploring the Role of Visual Methods to Access Students' Representations of their Linguistically Diverse Identities. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*. 17(1), 51-77.
- Rajagopalan, K. (2005). Non-native Speaker Teachers of English and their Anxieties: Ingredients for an Experiment in Action Research. In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers : perceptions, challenges and contributions to the profession*. (pp. 283-303). New York: Springer.
- Raptis, H. et Fleming, T. (2004). From "La Plume de Ma Tante" to "Parlez-Vous Français?" The Making of French Language Policy in British Columbia, 1945-1982. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 28, 1-9.
- Reis, D. S. (2011). Non-native English-speaking teachers (NNESTs) and professional legitimacy: a sociocultural theoretical perspective on identity transformation. *International Journal of Socialization and Language*, 208, 139-160.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

- Roussi, M. et Messin, K.C. (2011). L'insécurité linguistique entre pratiques enseignantes et compétences langagières vers une redéfinition du rôle de l'enseignant de langues. In F. Dervin et V. Badrinathan (Eds.). *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* (pp. 237-264). Bruxelles: Éditions Modulaires Européennes et InterCommunications.
- Roy, S. (2010). « *Not Truly, Not Entirely ... pas comme les Francophones* ». *Canadian Journal of Education*, 33(3), 541-563.
- Roy, S. et Galiev, A. (2011). Discourses on Bilingualism in Canadian French Immersion Programs. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 67(3), 351-576.
- Sabatier, C. (2011). La formation des professeurs de Français de base en Colombie-Britannique: Représentations, identités et empowerment. In A.-M. deMejía et C. Hélot (Eds), *Empowering Teachers Across Cultures/Enfoques críticos/Perspectives croisées* (pp. 179-206). Frankfurt: Peter Lang.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 337-360). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Sénat Canada (2017). *Horizon 2018 : Vers un appui renforcé à l'apprentissage du Français en Colombie-Britannique*. Rapport du Comité sénatorial permanent des langues officielles. Ottawa. Repéré à www.senate-senat.ca/ollo.asp
- Sikes, P., Measor, L. et Woods, P. (1985). *Teacher careers, crisis and continuities*. London: The Falmer Press.
- Société francophone de Maillardville. (2018). <http://www.maillardville.com/about/history/>
Repéré le 11 juillet 2019.
- Spillane, J.P. et Diamond, J.B. (Eds.). (2007). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Statistique Canada. (2017). Un nouveau sommet pour le bilinguisme français-anglais. Repéré à <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016009/98-200-x2016009-fra.cfm>
- Steinke, J. (2017). *Beyond Je m'appelle: Perceptions of Competence and Francophone Identity among French as a Second Language Speakers*. Master's Thesis. Simon Fraser University.
- Strauss, A. L. et Corbin, J. M. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage Publications Ltd.

- Swain M. et Lapkin, S. (2005). The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada : some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 169-186.
- Tedick, D.J., Christian, D. et Fortune, T.W. (2011). *Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities. Bilingual Education & Bilingualism*. Bristol , UK: Channel View Publications.
- Turnbull, B. (2018). Reframing foreign language learning as bilingual education: epistemological changes towards the emergent bilingual. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2(8), 1041-1048.
- Veilleux, I. et Bournot-Trites, M. (2005). Standards for the Language Competence of French Immersion Teachers: Is There a Danger of Erosion? *Canadian Journal of Education*, 28(3), 487-507.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Wernicke-Heinrichs, M. (2013). *Authenticating “non-native speaker teacher” professional identity in French as a Second Language (FSL) Education*. PhD Thesis. University of British Columbia.
- Zarate, G., Lévy, D. et Kramsch, C. (Eds.). (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des archives contemporaines.