

# La sociolinguistique pour le changement en immersion française : un examen transdisciplinaire d'idéologies linguistiques dans les prairies canadiennes

Olushola Adedeji, Stephen Davis, Sylvie Roy and Andrea Sterzuk

Volume 27, Number 3, Winter 2024

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1118850ar>  
DOI: <https://doi.org/10.37213/cjal.2024.33445>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

University of New Brunswick

ISSN

1920-1818 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Adedeji, O., Davis, S., Roy, S. & Sterzuk, A. (2024). La sociolinguistique pour le changement en immersion française : un examen transdisciplinaire d'idéologies linguistiques dans les prairies canadiennes. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 27(3), 27–51. <https://doi.org/10.37213/cjal.2024.33445>

Article abstract

This article examines the discourses of French immersion students and educators with respect to the linguistic ideologies that prevent them from being included in Francophone communities. We begin with a review of literature on certain ideologies to better understand the work that is already being done in the field. In this paper, we draw on sociolinguistics for change, a theoretical perspective that takes a critical and reflective approach to our role as researchers as well as examining power relations among French as a second language speakers. We examine excerpts from our research that are related to discourses on current ideologies. Our transdisciplinary team examines the following themes: linguistic varieties, linguistic security, immersion and plurilingual students, and the roles of linguistic repertoires for students in French immersion. We note that the discourses continue to exclude French learners, but that these discourses can lead to changes, especially among young plurilingual students. We conclude that more inclusive conceptions of Francophone identity are possible.



## **La sociolinguistique pour le changement en immersion française : un examen transdisciplinaire d'idéologies linguistiques dans les prairies canadiennes**

Olushola Adedeji  
*Université de Regina*

Stephen Davis  
*Université de Regina*

Sylvie Roy  
*Université de Calgary*

Andrea Sterzuk  
*Université de Regina*

### **Résumé**

Cet article examine les discours d'enseignants<sup>1</sup> et d'élèves en immersion française sur les idéologies linguistiques qui les empêchent d'être inclus dans les communautés francophones. Nous débutons par une recension des écrits sur certaines idéologies pour mieux connaître le travail qui se fait déjà dans le domaine. À partir de la sociolinguistique pour le changement qui prend une approche critique et réflexive sur notre rôle en tant que chercheurs ainsi que sur l'examen des relations de pouvoir chez les parlants de français langue seconde, nous examinons des extraits de nos recherches qui traitent des discours sur les idéologies présentes. Notre équipe transdisciplinaire examine donc les variétés linguistiques ; la sécurité linguistique des élèves ; la pertinence de l'immersion pour les élèves plurilingues et les rôles des répertoires linguistiques des élèves dans l'apprentissage du français en immersion. Nous constatons que les discours continuent à exclure les apprenants de français, mais que ces discours commencent à changer, surtout chez les apprenants plurilingues. Si on s'éloigne un peu de l'idée que la francophonie doit être d'une certaine façon, on conclut que des changements sont possibles.

### **Abstract**

This article examines the discourses of French immersion students and educators with respect to the linguistic ideologies that prevent them from being included in Francophone communities. We begin with a review of literature on certain ideologies to better understand the work that is already being done in the field. In this paper, we draw on sociolinguistics for change, a theoretical perspective that takes a critical and reflective approach to our role as researchers as well as examining power relations among French as a second language speakers. We examine excerpts from our research that are related to discourses on current ideologies. Our transdisciplinary team examines the following themes: linguistic varieties, linguistic security, immersion and plurilingual students, and the roles of linguistic repertoires for students in French immersion. We note that the discourses continue to exclude French learners, but that these discourses can lead to changes, especially among plurilingual learners. We conclude that more inclusive conceptions of Francophone identity are possible.

## **La sociolinguistique pour le changement en immersion française : un examen transdisciplinaire d'idéologies linguistiques dans les prairies canadiennes**

### **Introduction**

La politique canadienne contemporaine de bilinguisme officiel s'inscrit dans une idéologie du bilinguisme qui le considère en fait comme deux monolinguisms parallèles (Heller, 2007; Heller et McElhinny, 2017). Dans cette vision de la langue comme système autonome, chaque langue est censée être un système fixe également idéalisé (Heller, 1999). Pourtant, le concept de la fixité d'une telle linguistique ne se retrouve pas dans les pratiques plurilingues réelles des utilisateurs de langues dans le contexte social. Ces pratiques sont intrinsèquement remplies de complexités et de désordre et obscurcissent les frontières érigées entre les langues.

Les provinces canadiennes de l'Alberta et de la Saskatchewan partagent une histoire anglo-dominante qui a entraîné des taux élevés de monolinguisme anglais et des discours sociétaux qui considèrent la perte de langue première comme normale. Historiquement, cette réalité a été construite à travers les lois scolaires et d'autres politiques gouvernementales (Mackey, 2010; Sterzuk & Shin, 2021). Lorsque l'Alberta est entrée dans la Confédération en 1905, par exemple, elle a officiellement maintenu la tradition bilingue français-anglais de la région (Mackey, 2010). En pratique, cependant, elle est devenue exclusivement anglophone. En 1915, le gouvernement a interdit l'utilisation de toutes les autres langues à l'école. Même en 1988, en vertu de la loi linguistique de l'Alberta, aucun document officiel n'était autorisé dans une langue autre que l'anglais. Le but était d'anticiper l'imposition d'un bilinguisme institutionnel parrainé soutenu par le gouvernement fédéral (Mackey, 2010). L'histoire linguistique de la Saskatchewan a suivi une trajectoire historique similaire (Von Staden & Sterzuk, 2017). Aujourd'hui, 81,7 % de la population de la Saskatchewan déclarent parler l'anglais comme langue première et 88,8 % déclarent que l'anglais est la langue la plus souvent parlée à la maison (Statistics Canada, 2022).

### **Descriptions des programmes d'immersion en Alberta et en Saskatchewan**

L'immersion française a été créée à St Lambert, au Québec, en 1965, dans le but d'offrir une éducation bilingue dans les deux langues officielles du Canada, le français et l'anglais, aux élèves et aux familles majoritairement anglophones (Lambert & Tucker, 1972). Dans le domaine de l'enseignement du français langue seconde, le nombre d'écoles d'immersion française a augmenté afin de mieux promouvoir le bilinguisme français-anglais dans toutes les provinces et territoires du Canada (Genesee, 1998). En Saskatchewan, les premiers programmes d'immersion française ont été offerts à Saskatoon en 1968 et à Regina en 1969 (Reeves, 2006). En Alberta, le français est important pour les communautés, même si les programmes bilingues comme l'espagnol, l'allemand, le chinois sont populaires. En 2019-2020, plus de 200 000 élèves en Alberta étudient en français : 8 757 étudiants dans les écoles de langue française (pour les ayants droit), 46 591 en immersion française et 147,513 en français langue seconde (Government of Alberta, 2022). Et en Saskatchewan, près de 50 000 élèves étudient en français en 2019-2020 : 1900 dans les écoles de langue française, 16 500 étudiants en immersion française et 31 000 en français langue seconde (Government of Saskatchewan, 2020).

L'inscription dans ces programmes continue à augmenter. En 2015-2016, par exemple, quelque 430 000 élèves étaient inscrits à des programmes d'immersion française au Canada, comparativement à 360 000 en 2011-2012, soit une augmentation de près de 20 % en seulement quatre ans à un moment où le nombre total d'élèves est demeuré le même (Canadian Parents for French, 2017; Masson et al., 2019). Bien que les programmes d'immersion française aient contribué de manière significative à fournir un degré élevé de maîtrise de la langue française aux enfants canadiens non francophones, les écoles d'immersion française continuent à exercer des pratiques pédagogiques monolingues pour différentes raisons et dans plusieurs contextes scolaires (Byrd Clark & Roy, 2022).

Ainsi, les parents qui ne parlent pas français ou qui n'ont pas accès aux ressources pertinentes se sentent souvent inadéquats pour apporter le soutien nécessaire aux apprentissages de leurs enfants et hésitent à inscrire leurs enfants à des programmes d'immersion en français (Barrett DeWiele & Edgerton, 2020; Davis et al., 2019; Kunnas, 2019). De plus, la compétence linguistique à l'oral des jeunes qui fréquentent l'immersion française dans les provinces de l'Ouest est souvent critiquée. Cette critique les empêche habituellement de continuer de perfectionner leur langue. Ils arrêtent complètement de parler le français et restent silencieux lors des conversations en français (Roy, 2020). Une des idéologies, celle du français standard, qui se transmet de génération en génération, prévient le nombre de locuteurs du français d'augmenter.

Le but de cet article est de jeter un regard critique sur certains discours et comment les idéologies linguistiques en immersion française marginalisent les élèves et étudiants qui aimeraient continuer à apprendre le français. Plus précisément, nous examinons les discours sur les variétés linguistiques ; la sécurité linguistique des élèves ; la pertinence de l'immersion pour les élèves plurilingues et les rôles des répertoires linguistiques des élèves dans l'apprentissage du français en immersion.

### **Cadre théorique**

C'est à partir de la sociolinguistique pour le changement que nous voulons examiner les données dans le cadre de cet article (Auger et Roy, 2012; Roy, 2020). La sociolinguistique pour le changement se définit comme l'examen des pratiques langagières (et de tout ce qui entoure une langue) dans une société, ainsi que l'examen des discours qui relèvent et transmettent les idéologies linguistiques. Le terme « changement » réfère à la façon avec laquelle les acteurs sociaux réfléchissent sur les discours qui les marginalisent, les catégorisent ou qui excluent les autres. Puisque les idéologies sont historiquement reproduites et transmises dans des contextes sociaux spécifiques et qu'elles sont rarement mises en question, la sociolinguistique pour le changement tente d'apporter des améliorations en discutant et en questionnant ces idéologies dans des milieux locaux (par ex. avec les enseignants), tout en gardant en tête les politiques et les pratiques plus globales. Ce sont surtout des réformes sociétales qui nous intéressent et qui peuvent aussi faire avancer les idées et les perceptions pour ainsi inclure les locuteurs du français langue seconde aux communautés francophones.

La sociolinguistique pour le changement a été mise en place par trois chercheurs lors d'une conférence en France au début des années 2000. Auger, Dalley et Roy (2007) utilisent la sociolinguistique critique (Heller, 2003) pour mieux comprendre les enjeux langagiers dans leur communauté respective. La sociolinguistique critique voit la langue comme une pratique sociale et toute interaction comme contribuant à construire le monde

autour de nous. Les auteurs de la sociolinguistique pour le changement travaillent également avec les enseignants en formation et dans les écoles. Ce qui manquait donc pour ces auteures, avec la sociolinguistique critique, c'est l'action d'apporter des changements, d'en faire partie et de les nommer. La sociolinguistique pour le changement (Roy, 2020), devenue plus tard sociolinguistique pour le changement, permet effectivement à Auger, Dalley et Roy (2007) d'examiner les idéologies linguistiques présentes tout en discutant de ces idéologies avec les futurs enseignants et ceux dans les écoles. En plus d'examiner certaines idéologies, la sociolinguistique pour le changement met l'accent sur qui a le pouvoir de prendre des décisions sur l'usage des langues, la façon dont ces décisions sont prises et comment celles-ci peuvent marginaliser les locuteurs qui ne cadrent pas dans les définitions du bon usage, par exemple.

Pour notre article, la sociolinguistique pour le changement permet d'aborder un travail pratique avec les enseignants ou les futurs enseignants dans les écoles d'immersion française. C'est en posant des questions aux enseignants et futurs enseignants sur leurs croyances et sur leurs façons de travailler avec les jeunes que nous pouvons apporter des changements. Par exemple, les changements peuvent se faire dans la façon dont on traite les locuteurs du français langue seconde, avec laquelle on apprend une langue et avec laquelle on détermine qui est légitime de l'enseigner. Malgré le fait que la sociolinguistique pour le changement reste théorique, ce qui veut dire qu'elle ne fait pas partie d'une pratique pédagogique quelconque (Roy, 2020), nous utilisons ce cadre théorique afin d'examiner les discours qui émanent de nos données respectives et ainsi débiter une conversation sur la manière d'apporter des changements.

La sociolinguistique pour le changement est également réflexive (Pennycook et Makoni, 2019). Ceci veut dire que nous ne pouvons pas examiner qui est marginalisé ou mis à l'écart si nous ne faisons pas une réflexion de qui nous sommes et comment nous reproduisons les discours dominants sur les langues (Bourdieu, 1971). Dans le cadre de cet article, nous avons donc intérêt à faire une introspection de nos propres valeurs et biais pour mieux comprendre ce que les gens nous disent.

Notre positionnement en tant que chercheurs sera donc important pour analyser les données ici, puisque nous n'avons pas le même rapport à la langue selon le contexte dans lequel nous l'avons apprise.

### **L'équipe transdisciplinaire**

Dans ce qui suit, nous proposons de situer notre propre cheminement langagier et identitaire avant de poursuivre à expliquer d'où viennent nos données et comment nous avons procédé à l'analyse. Notre équipe se compose de quatre personnes qui, de près ou de loin, travaillent avec des enseignants, soit en immersion française, soit en français langue seconde. Nous sommes tous bilingues ou plurilingues.

Olushola Adedeji est enseignant d'immersion française à Regina en Saskatchewan. Il a commencé son parcours en français à l'université au Nigeria en Afrique de l'Ouest. Le français était sa sixième langue à l'époque. Bien qu'il ait entamé son apprentissage du français en retard dans un milieu fortement plurilingue et qu'il ait fait beaucoup de progrès dans la langue, il cherche toujours à se perfectionner, tout en étant très fier et sûr de s'en servir. Au fait, c'est le désir de voir plus d'élèves d'immersion française manifester cette fierté et cette confiance en français qui l'a motivé à entreprendre une recherche doctorale dans le but de mieux comprendre et de décrire comment l'insécurité linguistique est vécue

chez les élèves d’immersion française en Saskatchewan en se basant sur les perspectives des élèves et des enseignants du programme.

Stephen Davis est professeur adjoint dans la Faculté d’éducation à l’Université de Regina. Aujourd’hui, il enseigne dans le Baccalauréat en éducation française à l’Université de Regina, contribuant à la formation des enseignants en situation linguistique minoritaire en Saskatchewan. Stephen a également enseigné en immersion française à Saskatoon, en Saskatchewan, où il a grandi et suivi des programmes d’immersion comme élève. Il parle l’anglais et le français quotidiennement dans sa vie personnelle et professionnelle, tout en apprenant l’espagnol, l’allemand et le michif. Dans sa recherche, il explore les perspectives et les idéologies des enseignants par rapport à l’éducation et à l’inclusion des élèves réfugiés en immersion française à travers les prairies canadiennes, ainsi que les pédagogies plurilingues et les politiques inclusives.

Sylvie Roy est professeure dans une faculté d’éducation. Elle est née au Québec et se considère comme francophone et bilingue. Elle habite en Alberta depuis 23 ans. Son cheminement identitaire a changé depuis qu’elle habite en Alberta. Elle mise sur le français dans sa famille et dans son emploi, mais elle vise à promouvoir le bilinguisme pour que le nombre de parlants français soit plus élevé au Canada. Elle forme des enseignants de français surtout pour l’immersion française, même si le programme permet également de former des enseignants pour les écoles de langue française et pour le français langue seconde. Travaillant depuis plusieurs années sur les idéologies langagières en immersion française, elle examine dorénavant les changements qu’apportent les jeunes plurilingues puisque leur réalité diffère des discours ultérieurs de ceux qui appartiennent aux communautés francophones.

Andrea Sterzuk est professeure dans une faculté d’éducation. Elle est née en Saskatchewan et a appris le français (et d’autres langues) au cours de sa scolarité. Sa langue première est l’anglais. Elle forme des enseignants en anglais principalement, mais travaille aussi pour les programmes de langue française dans sa faculté. Ses projets de recherche et son enseignement portent sur les questions de pouvoir, d’identité et de langue en éducation, en particulier en ce qui concerne le colonialisme de peuplement. Elle étudie présentement le cri et l’ukrainien.

Notre équipe transdisciplinaire illustre que nous venons de différents contextes, que nous avons appris les langues de différentes façons et que nous avons conduit nos recherches avec différents buts. Comme l’explique Byrd Clark (2016), “... transdisciplinarity represents all of the authors’ interpretations, as they reflect the crossing, intersecting, and navigating of the in-between-ness of social structures and the subjective dimensions of everyday life” (p. 5). Ce qui nous réunit, ce sont les thèmes de pouvoir (par ex. qui décide quelle variété de français est plus importante et qui met en place les règles de l’utilisation de la langue). Avoir le pouvoir veut aussi dire décider de/influencer/influer sur qui est marginalisé dans le processus et qui se sent exclu des communautés francophones.

## **Recension des écrits**

### ***Idéologies et discours***

L’examen des discours nous permet de capter les idéologies qui sont des croyances reproduites historiquement (Blommaert, 2005). Elles sont peu questionnées par les acteurs sociaux qui les transmettent sans trop réfléchir. Elles peuvent être implicites et reproduites

par les gestes, les attitudes et ce que l'on dit. Les idéologies linguistiques font référence aux idées qu'on a sur les langues et sur comment on devrait les utiliser dans une société ou dans une communauté spécifique dictée par un groupe de gens qui ont un certain pouvoir et qui obtiennent ce pouvoir d'une façon ou d'une autre (par ex. par les médias, en tant que chef de file ou en critiquant ouvertement ceux qui ne parlent pas comme lui). Comme Verschueren (2012) raconte que "when one is inclined to say, 'but that is normal,' that is a good chance that ideology is at work" (p. 12). Les recherches qui tiennent compte des idéologies linguistiques examinent comment ou pourquoi les parlants utilisent leurs langues, ou plus spécifiquement leurs répertoires et variétés linguistiques, et comment ces répertoires catégorisent ou rendent légitimes les discours et les pratiques langagières (Piller, 2015; Heller, 2011; Kroskrity, 2010; Irvine & Gal, 2000). Souvent, ces idées sur les langues mises en place par un groupe qui détient le pouvoir se transmettent de génération en génération et sont imposées par les institutions scolaires. Toutefois, elles sont également implicites et souvent prises pour acquises, sans trop qu'on les questionne. Dans les discours des gens, et pour nous ici, lors des entrevues avec nos participants, nous pouvons retracer les idéologies reliées au français, à comment on devrait l'enseigner et à qui devrait l'enseigner.

### *Variétés linguistiques*

Une variété linguistique est un terme général désignant toute forme distinctive d'une langue ou d'une expression linguistique. Plusieurs études montrent que le français parlé par les élèves, voire par les enseignants, en immersion française au Canada, est moins valorisé sous l'effet de la survalorisation d'une variété de la langue qui est considérée comme « le français standard ». Ce qui en découle naturellement est la dévalorisation des autres variétés de la langue comme celle employée par les élèves d'immersion française (Fraser, 2006; Lyster, 1987; Roy, 2020; Wernicke, 2016, 2017). Cela découle du manque de reconnaissance du fait qu'il n'y a pas qu'une seule variété du français ni une seule façon de la parler (Boudreau, 2016, 2021; Blanchet, 2016; Léger & Brisson, 2022; Morvan, 2022; Thibeault & Fleuret, 2020). Gadet (2007) confirme ce point de vue lorsqu'elle énonce qu'« il n'est pas de langue que ses locuteurs ne manient sous des formes diversifiées [...] » (p. 13). D'après les études de Roy (2012, 2015, 2020), Cook (1999), et Wernicke (2016, 2017, 2020), la reconnaissance de cette réalité de même que l'appréciation des variétés linguistiques restent à se faire valoir dans les écoles d'immersion française au Canada — surtout du moment où le français parlé en immersion française est injustement comparé à celui parlé par les francophones (ici, il s'agit des personnes dont le français est la langue maternelle ou langue seconde et qui l'utilisent fréquemment et aisément dans différents contextes et dans diverses conversations de tous les jours). Ce qui s'ensuit naturellement est le jugement (bien mal placé) d'infériorité que l'on porte sur le français de ces premiers-là. Être inclus dans une communauté linguistique peut se faire à petite échelle (par ex. famille, village) ou grâce aux politiques linguistiques en place (par ex. à l'échelle d'une nation ou au niveau mondial). Les idéologies permettront donc de faire valoir une certaine façon de parler si le groupe s'accorde sur une définition de ce que c'est que d'être inclus dans une communauté particulière.

Dans son étude, Roy (2012, 2020) souligne que le français parlé par les élèves d'immersion française est une variété du français digne d'être non seulement reconnue, mais aussi mise en valeur. Selon elle, « les gens qui parlent une variété de français ont tous

autant le droit d'utiliser la langue avec les variances qui existent que ceux qui imposent une norme dans une communauté linguistique » (Roy, 2012, p. 4). La reconnaissance de ce fait s'avère cruciale dans la mesure où elle aiderait les enseignants ainsi que les élèves d'immersion française à avoir une image positive de leur variété linguistique plutôt que de se percevoir, ou d'être perçus par les autres, comme des locuteurs francophones échoués et illégitimes. Voilà exactement ce que font Dicks et Kristmanson (2017) lorsqu'ils font l'éloge du français parlé des élèves en immersion française tout en soulignant que ces derniers ont un niveau de compétence en français qui fait l'envie de plusieurs qui ne sont pas dans le programme. Ils font cela tout en critiquant les études qui font penser autrement comme celle de Bibeau (1984) qui évoque l'idée superflue que l'aisance des élèves d'immersion avec la langue française est généralement en deçà de celle des jeunes francophones. Ce genre de comparaison est critiqué par Cook (1999) qui insiste que l'enseignement de la langue seconde jouirait de beaucoup plus de bénéfices si l'on accordait plus d'importance et d'attention aux locuteurs du français — pour qui la langue est une langue seconde — au lieu de se tenir aux locuteurs natifs pour déterminer à quel point le français de ces premiers se rapproche du français des francophones.

### *Insécurité linguistique*

L'insécurité linguistique, selon Meyerhoff (2006), est « le sentiment (qu'ont des locuteurs d'une langue) que la variété linguistique qu'ils utilisent est en quelque sorte inférieure, laide ou mauvaise. [Il s'agit] des attitudes négatives envers sa propre variété exprimée en termes esthétiques ou moraux » (p. 172, libre traduction). L'idéologie du français standard, le français qui devrait être bien parlé et écrit, sans fautes (ceci en raison également du français écrit et du dictionnaire qui fait en sorte que l'on possède des paramètres de ce qui est considéré bon ou mauvais français) est à même de déclencher un fort sentiment d'insécurité linguistique chez des locuteurs qui ne détiennent pas la variété de la langue qui est plus valorisée ou considérée légitime (Boudreau, 2021). Selon Canadian Parents for French (2020), les manifestations de l'insécurité linguistique sont beaucoup plus documentées dans les communautés francophones canadiennes alors qu'elles sont aussi fortement présentes chez les apprenants/locuteurs de français langue seconde, y compris les élèves et les enseignants d'immersion française. Pour mitiger ce sentiment d'insécurité chez les élèves et enseignants en immersion, ils stipulent qu'il est crucial de comprendre ses impacts sur ces derniers, tout en encourageant ces apprenants/locuteurs du français langue seconde au Canada à s'exprimer en français avec confiance.

En effet, quelques autres études témoignent de la présence de ce phénomène chez les élèves d'immersion française. Par exemple, Roy (2010) dans son étude sociolinguistique et ethnographique menée auprès des élèves en immersion française dans deux écoles intermédiaires en Alberta, fait une analyse de la manière dont les élèves se perçoivent dans la société canadienne. Elle révèle que la définition de l'identité bilingue des élèves au sein de la société canadienne marginalise les élèves de l'immersion puisqu'ils ne rentrent pas dans cette définition qui consiste à être capable de parler les deux langues de façon séparée (voir Heller, 2011 plus tôt). De même, dans ses études grandement basées sur les discours des enseignants, des élèves en immersion française ainsi que d'autres personnes impliquées dans le programme dans les prairies, Roy (2012, 2015, 2020) mentionne que les élèves d'immersion sont exclus dans la communauté bilingue lorsqu'ils

parlent français malgré le fait qu'ils sont satisfaits de leur réussite dans la langue (d'autres se taisent complètement). De plus, elle nous fait comprendre que ce phénomène chez les élèves d'immersion française est largement alimenté par des idéologies linguistiques du français au Canada et au monde. Au niveau de la pratique quotidienne de la langue, et selon Brogden (2008), Macintyre et al. (2011) et Mandin (2010), ce sentiment d'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion se manifeste souvent au moment où ceux-ci interagissent avec des locuteurs natifs (y compris élèves francophones) et lorsqu'on fait une comparaison entre leur façon de parler la langue et celle de locuteurs natifs ou ceux qui possèdent une compétence élevée en français.

### *Les élèves plurilingues en immersion française*

Plusieurs élèves et familles plurilingues s'intéressent à l'immersion française au Canada, non seulement parce qu'ils croient que le bilinguisme anglais-français pourrait présenter certains avantages économiques, mais également parce qu'ils considèrent ce bilinguisme comme un élément essentiel de l'identité canadienne (Dagenais & Berron, 2001; Dagenais & Jacquet, 2000; Dagenais & Moore, 2008). Croire que le bilinguisme canadien va leur ouvrir des portes constitue également une idéologie. D'ailleurs, les élèves plurilingues développent souvent de fortes compétences langagières en français et en anglais en immersion (Bourgoin & Dicks, 2019; Mady, 2015; Turnbull et al., 2001). Cependant, les enseignants expriment des perspectives diversifiées en ce qui concerne la pertinence de l'immersion française pour les élèves plurilingues, et ces élèves sont parfois exclus du programme en raison de leur niveau d'anglais supposément insuffisant (Bourgoin, 2016; Davis, 2019; Roy, 2015). De plus, des élèves plurilingues subissent l'exclusion et la marginalisation dans le programme d'immersion française au Canada parce que leur compétence est souvent jugée faible en anglais, la langue dominante au Canada (Davis, 2019; Lapkin, et al., 2006; Mady & Masson, 2018; Roy, 2015). Malgré tout cela, ces élèves plurilingues réussissent bien dans le programme d'immersion partout au Canada; ils affichent une grande motivation de réussir dans le programme et jouissent de beaucoup de soutien de leurs familles (Dagenais & Berron, 2001; Dagenais & Jacquet, 2000; Davis, 2019; Mady, 2013, 2015).

Dans son étude effectuée en Saskatchewan, Davis et al. (2019, 2021) donne encore plus de renseignements approfondis sur le sujet à travers l'analyse des discours et des expériences des enseignants (N=56) de même que des parents nouveaux-arrivants et plurilingues (N=23). Favorisant une méthodologie mixte avec des questionnaires et des entrevues, cette étude révèle que la plupart des enseignants expriment que l'apprentissage de la langue française favoriserait le développement des élèves plurilingues en matière de compétence en anglais, alors que certains enseignants d'écoles se tiennent à l'idée que ces élèves-là ont besoin d'un certain niveau de compétence en anglais pour réussir dans le programme d'immersion. Ce raisonnement se base sur le fait que des enseignants sont enclins à se servir de l'anglais dans la classe et sur le fait que l'anglais est la langue dominante. L'idéologie de l'anglais comme langue de pouvoir est acceptée globalement, sans que l'on réfléchisse aux conséquences pour les autres langues, minoritaires ou en danger.

Somme toute, les travaux présentés plus haut permettent d'établir que les idéologies linguistiques perdurent et qu'elles découlent du manque de reconnaissance des variétés linguistiques. Ces études permettent également de comprendre que des idéologies

linguistiques véhiculées dans la société ont un impact non seulement sur la confiance des apprenants de la langue française en immersion, mais aussi sur l'inclusion des élèves plurilingues dans les prairies canadiennes.

### Méthodologie

Notre méthodologie représente une approche de recherche hybride et transdisciplinaire (Byrd Clark et Roy, 2022). Plus précisément, nous analysons l'ensemble des données provenant de plusieurs projets de recherche effectués antérieurement, chacun ayant sa propre méthodologie et provenant de différentes trajectoires épistémologiques et académiques. Par exemple, Olushola emploie une approche de méthode mixte pour examiner l'insécurité linguistique chez des élèves d'immersion française en Saskatchewan (Adedeji, 2022). Pour son étude de cas descriptive sur ce phénomène dans le contexte d'immersion française, il a recueilli au cours de six mois des données au moyen de questionnaires remplis par plus de 500 élèves de la 7<sup>e</sup> année à la 12<sup>e</sup> année et par plus de 100 enseignants. Il a également collecté des données par entrevues non structurées menées auprès de 21 enseignants et par groupes de discussion focalisée menés auprès de quatre groupes d'élèves de 11<sup>e</sup> année et 12<sup>e</sup> année. S'agissant des participants aux entrevues et aux groupes de discussion focalisée, le libre choix d'y participer en français ou en anglais était donné aux participants. Stephen adopte également une approche de méthode mixte par l'entremise des entrevues semi-dirigées et par des questionnaires pour deux populations distinctes. Plus précisément, il a créé deux questionnaires, le premier pour les enseignants et le deuxième pour les parents nouveaux-arrivants. Plusieurs participants de chaque groupe ont également participé à des entrevues. Pour celles-ci, les parents nouveaux-arrivants et les enseignants avaient le choix de participer en anglais ou en français. Cette approche de méthode mixte et la triangulation des données – c'est-à-dire, l'analyse statistique des données quantitatives des questionnaires et l'analyse thématique des données qualitatives provenant des entrevues – permet à Stephen de mieux comprendre les expériences et les perspectives des enseignants et des parents quant aux élèves nouveaux arrivants et plurilingues en immersion française en Saskatchewan (Davis et al., 2019, 2021). Finalement, Sylvie travaille sur les idéologies linguistiques en immersion française et en formation des maîtres (Roy, 2012, 2020). Par exemple, elle utilise une approche ethnographique et sociolinguistique lorsqu'elle collecte les données. Pour la plupart de ses recherches depuis 2004, elle a passé de 4 à 6 mois dans des écoles d'immersion française à faire de l'observation une ou deux fois par semaine. De plus, elle a interviewé plus d'une centaine de jeunes, enseignants et administrateurs sur différents thèmes reliés au bilinguisme et sur leurs expériences en immersion française dans le cadre de ces recherches subventionnées par le Conseil de recherche en sciences humaines au Canada (CRSH 2004, 2008 et 2018 avec Dr. Byrd Clark comme chercheure principale). Les questions d'entrevues visaient, entre autres, à mieux comprendre qui dit quoi, qui a le privilège d'apprendre et d'enseigner le français et comment le bilinguisme et le plurilinguisme canadien se vivent par les participants.

Toutes les études mentionnées consistaient à examiner les discours sur le français en Alberta dans différents contextes. Souvent, les deux langues étaient employées. Elle prend également les documents officiels qui donnent une idée de ce que les agents de pouvoir mettent en place pour diriger la population vers une certaine façon de parler et de voir le monde. Des thèmes proviennent donc de ces données. La relation entre les discours, disons

officiels, et ce que les participants disent nous donnent une idée de ceux qui sont marginalisés et mis en catégories. La partie critique de la sociolinguistique pour le changement dans sa recherche permet de poser les questions suivantes : qui décident, pourquoi les décisions se font-elles de cette façon, qui en bénéficient, quelles en sont les conséquences pour les apprenants de français dans les écoles d'immersion et comment peut-on apporter des changements aux discours sur les idéologies qui marginalisent les apprenants du français.

Bien que nos projets de recherche soient abordés de manière individuelle, nous avons trouvé des thèmes communs dans nos études. Nous avons tous reçu l'approbation de nos universités respectives d'utiliser nos données de façon anonyme. Nous prendrons donc ici des extraits de nos recherches qui ont été approuvés et que nous avons examinés ultérieurement de façon individuelle. Notre équipe a discuté de nos projets de recherche à travers des rencontres virtuelles à plusieurs reprises et nous avons enregistré ces sessions. Nous avons surtout discuté sur ce que représente la sociolinguistique pour le changement dans nos propres contextes de recherche, puisque les thèmes revenaient dans chacun. En mobilisant le cadre théorique de la sociolinguistique pour le changement, nous cherchons surtout à identifier et à interpréter les idéologies des enseignants en immersion française en Saskatchewan et en Alberta dans le but de rendre les programmes d'immersion plus équitables et inclusifs et d'examiner ce que nous pouvons recommander comme changements. Dans ce qui suit, nous avons également voulu garder la 'voix' ou la façon de présenter les données selon le chercheur qui les a recueillis. L'approche transdisciplinaire nous permet donc d'opter pour différentes façons de présenter nos données, ayant des antécédents différents, mais désirant rester fidèle à notre objectif initial de recherche, à travers les discours, les idéologies du français dans les deux provinces et la sociolinguistique pour le changement qui peut transformer celles-ci par la réflexivité. Les extraits suivants ont été choisis selon le thème discuté.

## **Données et analyse**

### ***Discours sur les variétés linguistiques (données de Olushola)***

Comme nous avons décrit à la page 6, une variété linguistique est un terme général désignant toute forme distinctive d'une langue ou d'une expression linguistique. Les variétés linguistiques ou répertoires linguistiques que les gens utilisent servent souvent de base au jugement, voire à l'exclusion, de certains groupes sociaux, professions et, dans ce cas, contextes d'apprentissage et communautés linguistiques cibles.

Dans le prochain extrait, Enseignant A est un francophone qui enseigne en immersion depuis plus de cinq ans à l'élémentaire.

*I : [...] Donc, selon vous, est-ce que vos élèves se sentent à l'aise quand ils doivent ou quand ils devraient s'exprimer en français?*

*Enseignant A : Oh, ça, je vais te dire! C'est mi-figue, mi-raisin, mi-figue, mi-raisin, comme on dirait plus simplement en langage courant, comme ci, comme ça. Je vais prendre le cas de certains élèves dans certaines situations linguistiques te parlent pas excellemment français, sans accent. D'ailleurs, même la plupart de mes élèves...j'ai environ plus de 60 pour cent de mes élèves qui parlent le français, sans ton. Pourtant, ils sont des familles anglo-saxonnes. Tu comprends? Dans ma classe,*

*on entend le français que tu ressentes que cet enfant parle anglais, sans accent, sans accent dans ce qu'il me dit, mais ces élèves ne parlent pas souvent à moins qu'on leur impose la langue.*

Enseignant A exprime qu'il existe dans sa classe des élèves qui parlent très bien le français. Pourtant, il met beaucoup d'emphase sur l'accent, ou le ton, avec lequel ses élèves parlent la langue française. Il semble que pour lui, parler "excellamment français" c'est parler "sans accent" – pourtant, il ne précise pas la variété d'accent qu'il considère le plus « normal » et je (l'intervieweur) ne lui ai pas demandé d'explicitier ce point, mais je suppose qu'il s'agit en tout cas de la survalorisation d'un accent particulier qui ne serait pas tout à fait important dans la communication. Le fait aussi que parler « sans ton » est suivi de « Pourtant, ils sont de familles anglo-saxonnes » présuppose que les élèves de familles anglophones parleraient un français moins bon en raison de leur accent anglais qui se ferait toujours entendre lorsqu'ils s'expriment en français. Il n'est pas difficile pour moi de percevoir le discours de l'enseignant dans cette optique, car, moi aussi, j'ai eu des moments où certains interlocuteurs francophones ont exprimé des remarques comme, « Waouh, ton français est bon, tu as un bon accent... tu parles comme des Français » ou, parfois, « ... ton accent est comme celui des Québécois ». Il faut souligner que ces personnes ne me disent pas ces mots que lorsque je leur dis que j'ai appris le français à l'âge adulte. Ce genre de remarques est un signe de manque de reconnaissance et d'appréciation de la diversité linguistique et c'est également une démonstration de l'idéologie que ce sont les locuteurs natifs qui définissent la bonne façon selon leur contexte. Comme le montre Enseignante B dans son discours ci-dessous, plus les gens reconnaissent et valorisent cette variété, plus ils se concentreront sur les messages/idées que véhiculent leurs interlocuteurs et moins ils accorderont trop d'importance aux accents.

Enseignante B enseigne au niveau secondaire. Elle est francophone aussi et enseigne depuis plus de 10 ans.

*I : En tant qu'enseignante bien expérimentée, généralement, qu'est-ce que vous faites dans vos classes pour aider vos élèves à mitiger ce sentiment?*

*Enseignante B : Auparavant, j'enseignais vraiment uniquement français 30 quand j'étais ici et j'ai développé une unité pour mes cours de français 30 qui abordent notamment les accents, la prononciation, les registres de langues. C'est tout un programme d'étude, mais dedans, comme c'est super explicite. J'ai dit aux élèves que comme la prononciation n'est pas aussi importante qu'ils veulent que ceci le soit ou qu'ils pensent que moi, je pense que ce l'est.*

*Comme le fait de faire des erreurs, c'est normal et comme j'essaye de montrer un peu les différents accents qui existent partout au monde. Comme on écoute les accents du Québec, les accents de la France, les accents de l'Afrique, les accents du Canada. Afin de montrer le fait que même si on prend un accent, on pourrait dire français comme cela ne devrait pas avoir d'importance. Même s'ils font des erreurs, je raconte mon histoire même.*

*Comme je suis fransaskoise et comme j'ai vécu au Québec pendant une année pour mes études et tout le monde, là-bas, pensait que je suis anglophone à cause de mon accent. Puis, je pense que certainement, cette histoire personnelle aide les élèves parce qu'ils disent souvent, comme ils apprécient mon accent, le fait que je suis*

*fransaskoise et ils disent que j'ai un bon français. Ils le pensent, mais les personnes au Québec ne le pensaient pas.*

Enseignante B se met à la place des élèves et démontre qu'elle comprend leurs défis en leur montrant que faire des erreurs fait partie de l'apprentissage d'une autre langue et qu'il n'y a pas qu'un seul accent. Elle concrétise sa philosophie en se servant d'exemple pour les élèves pour que ceux-ci voient que, même si elle est francophone, elle fait encore face à certains défis auxquels font face les élèves dans la mesure où son statut de locutrice légitime est remis en question dans un contexte linguistique où sa variété du français est jugée moins favorablement. Dans ce genre de situation, cette enseignante pourrait éprouver, elle aussi, le sentiment d'insécurité linguistique, car elle subit l'effet d'« un idéal de langue fantasmé [qui] est à l'origine d'une forte insécurité linguistique chez les usagers et d'un phénomène de stigmatisation négative de certaines formes et de certaines "façons de parler" » (Boyer, 2017, p. 66). Selon Calvet (2017), la sécurité linguistique des locuteurs est plus forte lorsque ceux-ci « ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler » (p. 39-40). On peut également voir ici que certains membres de la communauté québécoise catégorisent les parlants francophones comme anglophones quand ils ne parlent pas comme eux. Au Québec, c'est souvent le cas que les personnes qui n'ont pas l'accent québécois se font parler en anglais. Ce fait correspond bien au constat de Cormier (2020) qui affirme que « [l] identité linguistique telle qu'une personne la définit par rapport à celle qui lui est attribuée par les autres complexifie la situation. Par exemple, une personne bilingue peut se dire francophone, mais peut être catégorisée comme étant anglophone par d'autres » (p. 60).

Ces deux extraits suggèrent qu'une communauté ou les personnes d'une communauté (par ex. l'enseignant francophone du premier extrait) définissent comment les apprenants devraient parler français. S'ils ont un accent différent de ce qu'ils s'attendent, ils catégorisent les gens d'une façon ou d'une autre, comme ils le font pour moi également (Roy, 2020). La sociolinguistique pour le changement permet de réfléchir à ce constat, tout en apportant des idées sur la manière avec laquelle on peut amener les francophones à réfléchir sur comment ce qu'ils disent affecte les apprenants du français langue seconde (ou langue additionnelle).

### ***Discours sur l'insécurité linguistique***

Nous avons décrit l'insécurité linguistique dans notre recension (voir plus haut à la page 7). Pour nous, il s'agit du sentiment d'insuffisance et de gêne qui sont suscitées, soit par inhibition ou par un pressentiment d'incompétence linguistique (ou les deux), chez un apprenant ou un locuteur d'une langue seconde dans le contexte d'immersion française. Dans l'extrait ci-dessous, l'enseignant C nous fait part de son point de vue sur le sujet.

Enseignant C enseigne au secondaire depuis plus de 5 ans et il est anglophone.

*I : [...] Qu'est-ce que vous proposeriez qu'on ajoute aux programmes d'étude pour réduire l'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française ?*

*Enseignante C : L'insécurité linguistique chez les élèves vient de quelque place assez subconscient. Dès qu'ils sont au niveau secondaire pour le français, je vois cette insécurité immédiatement. Souvent, un élève croit que l'anglais est la langue*

*la plus facile à utiliser, alors il l'utilise par défaut. C'est assez clair aussi que si un élève ne sait pas comment construire une phrase ou pensée critique complètement en français, ils ne trouvent pas le mérite en le disant du tout. Pour moi, non seulement comme enseignant, mais aussi un élève de [la commission scolaire], c'était FORTEMENT encouragé de parler français jusqu'au point que les réponses ou contributions en anglais était souvent rejeté ou même ignorés, ce qui donne l'élève l'idée que ce qu'ils ont à dire n'est pas valorisé. Ils continuent sur un chemin croyant que leurs pensées et contributions ont aucune valeur s'ils ne sont pas communiqués en français, ce qui contribue au cycle d'insécurité parce que l'élève n'a pas le chance d'utiliser les deux langues pour s'exprimer. Nous devons considérer le fait que c'est un programme d'immersion et non pas un programme totalement plongé dans le français. Les stratégies d'utiliser les deux langues, une pour approfondir les compétences et l'autre pour combler les lacunes entre les mots/expressions françaises. S'ils développent le courage et la confiance d'essayer la langue sans savoir plusieurs termes en français, cette confiance pourrait traduire à l'effort de s'améliorer pendant plusieurs stades de l'apprentissage et croissance.*

Au début de l'entrevue, l'enseignant dit que c'est subconscient de se sentir dévalorisé par rapport au français. Pour la sociolinguistique pour le changement, c'est plutôt les discours des autres autour des apprenants de français et des idéologies transmises de génération en génération qui font que les jeunes se pensent incompetents (Roy, 2020). De plus, cet enseignant est de l'avis que l'anglais est le plus facile à utiliser chez les élèves d'immersion française et ses pratiques d'enseignement en français semblent être bien influencées par ses propos. Il faut souligner qu'une deuxième langue, tout comme la première, pourrait être apprise en immersion dans un grand bain linguistique, avec une attitude positive envers l'apprentissage de cette langue (Krashen, 1982 ; Ortega, 2009). La croyance que l'anglais est plus facile à utiliser que le français découle des idéologies erronées de l'apprentissage d'une deuxième langue. L'anglais a aussi du pouvoir dans le monde et y accéder a plus de sens pour certaines personnes qu'apprendre le français. En outre, il faut souligner que cet enseignant nous fait comprendre qu'empêcher les élèves d'avoir recours à l'anglais pour partager leurs idées, surtout lorsqu'ils n'arrivent pas à le faire en français, ne fait que nuire encore à leur confiance. Pour cet enseignant, il s'agit de la valorisation de la langue des élèves et de l'ouverture à une meilleure vision du bilinguisme.

D'ailleurs, ce discours montre également que les pratiques langagières de certains enseignants sont fortement basées sur leurs propres expériences vécues et sur leurs propres perceptions plutôt que sur la réalité à laquelle font face les élèves aujourd'hui (Roy, 2020). Ces pratiques langagières peuvent avoir des impacts négatifs ou positifs sur la confiance des élèves en fonction de la nature des expériences et perceptions en question. C'est pour cela que la sociolinguistique pour le changement est importante à utiliser. Les discours nous indiquent ce qui se passe, le cadre théorique choisi nous amène à questionner comment on peut apporter des changements avec les enseignants et les élèves.

Dans le prochain extrait, nous reproduisons le discours d'une élève d'immersion française au secondaire.

*I: And how do you feel about your level of confidence in speaking French and why do you feel this way? For me.*

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

Cette élève explique qu'elle n'a pas tout à fait la confiance de s'exprimer en français à cause de sa maîtrise insuffisante de la grammaire et parce qu'elle n'a pas toujours le vocabulaire nécessaire pour communiquer en français dans certaines situations. Pourtant, elle dit qu'elle se sent bien à l'aise de parler le français dans la salle de classe avec ses amis qui ne portent aucun jugement sur son accent ou sur sa grammaire. En revanche, elle ne se sent pas à l'aise de parler la langue avec les locuteurs francophones par peur d'être mal jugée. De plus, elle croit qu'elle s'exprimera avec plus de confiance si elle arrive à parler comme les Français (de France). Le discours de cette élève confirme que de nombreux élèves n'ont pas la confiance nécessaire pour s'exprimer en français car ils n'atteignent pas un certain niveau de maîtrise de la grammaire et du vocabulaire (Mandin, 2010; Roy, 2020). Les élèves sont plus encouragés et confiants à utiliser la langue lorsqu'ils ne se sentent pas jugés et évalués par leurs auditeurs. L'insécurité linguistique existe non seulement chez les apprenants du français en immersion, mais chez d'autres apprenants qui sont inscrits à tous les programmes où le français est enseigné. Elle est souvent provoquée par des jugements négatifs portés par les gens sur leurs façons de parler la langue. Par conséquent, les locuteurs ne valorisent pas leur propre façon de parler la langue française ; ils se fixent plutôt souvent comme objectif de parler comme des locuteurs natifs et finissent par intérioriser ce sentiment d'illégitimité s'ils n'atteignent pas cet objectif (Roy, 2020).

### ***Discours sur les élèves plurilingues en immersion (données de Stephen)***

Les discours suivants provenant des entrevues avec des enseignants en immersion française en Saskatchewan illustrent cette idéologie que le succès en immersion dépend des compétences en anglais :

*I think the ideal would be core French, and then do Late French Immersion. I think that's the perfect transition. Like, get your English, which is what you need to survive in Saskatchewan, and then you can still get French immersion and catch up. (Jennifer, enseignante)*

*I've heard some teachers in the staff room saying, 'How am I supposed to teach them French when they can't even speak English?' (Kevin, orthopédagogue)*

Effectivement, plusieurs enseignants croient que les élèves plurilingues devraient apprendre l'anglais avant de poursuivre des études en immersion. L'idéologie de séparer les langues et de devoir les apprendre séparément pour différents buts est très dominants dans les discours de nouveaux arrivants. L'anglais est dominant dans le monde, mais cela n'a pas toujours été ainsi. Les idéologies sont historiquement construites et perpétuées surtout dans les institutions scolaires et nous pouvons en voir la trace ici.

Les extraits suivants reflètent une idéologie envahissante parmi les enseignants que l'immersion n'est pas appropriée pour les élèves réfugiés qui risquent d'avoir des défis majeurs dans la vie :

*We've gotten lots of families from Syria at this school. I think they're struggling to, you know, have proper clothing and lunches. And I just think, you know... I mean, it's an old fact, I mean, obviously if they're teaching in French, it's just another stress at home, and I think we should just look at it as 'Let's learn English first.'*

Britney, enseignante

*So, a Syrian family comes in. There's possible trauma in the family. There's so much more going on, possibly, than just a student being in a new country and starting in a new school. We might say, 'Oh, well, you come from a war-torn country, or you are dealing with some crisis in your family right now,' you know? So again, why put more challenges in front of that child than are necessary, you know?* Joséphine, directrice

Pour résumer, il existe une idéologie déficitaire, discriminatoire et persistante chez certains enseignants en Saskatchewan que l'immersion française n'est pas appropriée pour les élèves et les familles réfugiées en raison de leurs expériences vécues, réelles ou imaginées par les enseignants, y compris les parcours difficiles de migration, les expériences traumatiques et les crises familiales (Davis et al., 2021). Cette idéologie provient de la croyance qu'une langue devrait être apprise en premier avant d'en apprendre une autre. D'ailleurs, dans le contexte sociolinguistique anglo-dominant de la Saskatchewan, l'anglais est souvent considéré la langue la plus importante, même aux yeux des enseignants en immersion française. Du point de vue de la sociolinguistique pour le changement, on peut poser les questions suivantes : qui décide que l'anglais est plus important, et quelles en sont les conséquences pour ceux qui veulent apprendre le français et continuer à parler leurs langues premières? L'immersion française permet aux élèves plurilingues de développer de compétences langagières dans les deux langues officielles du Canada, sans soutenir le développement et le maintien de leurs langues familiales (Kubota & Bale, 2020). Nous demandons aux enseignants et aux chercheurs de réfléchir aux adaptations possibles aux programmes d'immersion française afin de mieux soutenir l'apprentissage langagier et les répertoires linguistiques diversifiés des élèves plurilingues en immersion française.

Les extraits précédents sont évocateurs de discours sur les apprenants plurilingues en immersion. Les expériences et les pensées des étudiants plurilingues sont également façonnées par ces discours. Toutefois, les discours changent et le plurilinguisme apporte de nouveaux défis. La future enseignante dont nous rapportons les propos dans l'extrait ci-dessous vient de l'Alberta d'une famille anglophone. Elle a appris le français en immersion tardive en Alberta. Elle a poursuivi ses études du français en passant 3 mois en France et 4 mois au Québec. Après avoir terminé ses études secondaires, elle a passé 4 ans en Espagne pour travailler. Elle est aussi musicienne et chanteuse. Elle écrit ses propres

chansons. Quand nous l'avons rencontrée, elle se préparait pour être enseignante de français. Elle a fait l'entrevue en français, mais elle avait le choix de la faire en anglais. Voici l'extrait (données de Sylvie) :

*Future enseignante : Je pense le fait que j'ai appris français et espagnol a beaucoup influencé mon identité. Pour cette raison je suis allé en Europe et au Québec. C'est une manière de mieux connaître toutes ces cultures qui parlent ces langues. Avec français et espagnol, il y a beaucoup de cultures avec ces langues. Alors, c'était aussi une manière de connaître autres personnes et d'apprendre beaucoup de « choses », je n'aime pas utiliser le mot « choses », mais c'est beaucoup de choses...*

*I : Ça remplace beaucoup de choses...*

*Future enseignante : Oui, et ça influence beaucoup de choses. Ça a beaucoup influencé mon identité. Même avec la musique parce que j'ai commencé à écrire les chansons. J'ai enregistré mon premier album en Espagne. Et maintenant j'écris quelques chansons en français, quelques chansons en espagnol. C'est curieux, surtout avec espagnol, quand j'ai vécu là, je me sens comme. Pas moitié Canadien, moitié Espagnole. Et peut-être c'est étrange pour les Espagnoles, mais » je suis un peu espagnole ». Ils comprennent que j'ai laissé un peu de moi en Espagne.. Et même au Québec, parce que j'ai fait une petite mémoire dans ma dernière année sur un film québécoise, et j'aime la musique québécoise. Quand on me demande peux- tu me recommander de la musique, quelques artistes, des films, et j'ai toujours des exemples en français. En espagnol ..et pour les anglophones ..c'est ..oh. Oui? Non, non, sont vraiment très très intéressants, je sais. Mais ça fait partie de mon identité. Mais quand même. J'ai beaucoup à apprendre, je suis.*

*Anglophone...*

*I : Alors comment tu te nommerais, multilingue?*

*Future enseignante : Oui, peut-être multilingue.*

*I : Canadienne/ Espagnole/Français/Québécoise/...*

*Future enseignante : Une citoyenne du monde.. Et j'adore voyager. Je pense c'est beaucoup plus facile quand on parle une autre langue, parce qu'on peut communiquer avec les personnes dans le pays. Ça m'a vraiment aidé.*

Quand Sylvie (une des auteurs qui s'identifie comme francophone) a demandé à la future enseignante qui elle était, c'est Sylvie, l'intervieweuse, qui a nommé séparément les pays et qui a conclu qu'elle pourrait être une partie de ces pays. Ainsi, Sylvie a reproduit le discours des langues séparées et des communautés séparées qui est un discours socialement et historiquement mis en place pour protéger une langue ou pour continuer à avoir un certain contrôle de la part des membres d'une communauté. Toutefois, la future enseignante ne s'est pas fait prendre au jeu. Elle s'est identifiée comme citoyenne du monde. Avec cet exemple, nous ouvrons la porte à plus qu'une langue, une communauté, une façon de parler, mais à différentes façons de voir le monde et de se nommer. Les parlants français sont de plus en plus conscients des barrières qu'ils peuvent rencontrer en apprenant le français et souvent ils ne sont pas légitimes de le parler, encore moins de l'enseigner. Avec la future enseignante, on peut voir que son apprentissage du français et de l'espagnol l'a amené à voir les langues et son identité différemment. Avec la sociolinguistique pour le changement, on peut amener ces discours de l'avant et, en

travaillant avec les enseignants, nous pouvons questionner les idéologies ainsi que nos propres croyances.

### Discussion

Selon Gadet (2007), tel que mentionné plus haut, “il n’est pas de langue que ses locuteurs ne manient sous des formes diversifiées, ce que permet d’établir l’observation empirique à tous les niveaux, quoique selon des amplitudes diverses” (p. 13). Autrement dit, les variations linguistiques sont intrinsèques à la langue. Pour des personnes qui tiennent ardemment au français standard et qui ne prennent pas en compte que la langue elle-même est un fait social (Calvet, 2017), ces variations ne sont qu’une déviation des règles (ou des structures) normatives de la langue et constituent une menace pour la langue française. Toutefois, il existe un écart plus ou moins important entre le système socialement dominant des prescriptions linguistiques et la réalité des interactions quotidiennes (Aléong, 1983) où les variations linguistiques demeurent inexorables, du fait que les gens s’en servent. Boyer (2017) affirme que les variations linguistiques sont au fondement de tout exercice sociétal des langues vivantes et continuent d’y être inhérentes. Pour tout dire, elles s’opposent à l’idéologie que la langue est une structure invariante dans la mesure où l’utilisation de la langue peut varier selon divers facteurs, même dans une communauté linguistique monolingue où règne un système normatif bien développé. Ces facteurs peuvent être, entre autres, liés aux milieux sociaux, aux situations particulières et aux histoires personnelles ou collectives. Au demeurant, la variation linguistique est une réalité indéniable qui nous permet de conclure, en accord avec Bulot et Blanchet (2011), qu’il n’y a pas qu’un seul français, ou, autrement dit, qu’il n’y a pas qu’une seule façon de s’exprimer en français. La manière d’utiliser la langue varie selon le temps et l’espace où elle est parlée. En prenant la sociolinguistique pour le changement comme approche, on peut donc faire en sorte que le terme « français standard » s’estompe des discours des locuteurs et se remplace par « répertoires linguistiques » (Blommaert & Backus, 2013).

De plus, l’incontestabilité de la variation linguistique fait montre de la nature hétérogène de la langue - le manque de reconnaissance de cette réalité est à l’origine de toute tentative d’invisibiliser ou d’inférioriser sa propre façon de parler ou celle d’autres locuteurs dont la variété de langue est jugée loin de la norme, du « français standard ». Inversement, la reconnaissance de cette réalité mène à la réception favorable du fait que la langue française ne se parle pas d’une seule façon, étant donné qu’il en existe plusieurs variétés (Bulot & Blanchet, 2011). Selon nos propres constats et plusieurs études (Cook, 1999; Roy, 2012, 2015, 2020; Wernicke, 2016, 2017, 2020), cette attitude positive et favorable envers les variations linguistiques reste à se faire valoir dans les écoles d’immersion française au Canada où l’idéologie que le français parlé au Québec est inférieur au français parlé en France (ou encore l’idéologie que le français parlé par des élèves en immersion française n’est pas aussi bon que celui des francophones) se perpétue.

En outre, la dénégation de la réalité de l’existence de plusieurs variétés de la langue est l’un des principaux facteurs aggravants du sentiment d’insécurité linguistique chez les apprenants du français inscrits au programme d’immersion française. Souvent, les personnes qui dévalorisent la variété du français parlé par les élèves d’immersion française sont celles qui s’en tiennent au français standard ou celles qui survalorisent une variété de langue au détriment des autres. Selon Boyer (2017), « la seule norme légitime est le bon usage, un idéal de langue fantasmé et à l’origine d’une forte insécurité linguistique chez les

usagers et d'un phénomène de stigmatisation négative de certaines formes et de certaines « façons de parler » (p. 66). De toute façon, l'insécurité linguistique se manifeste chez n'importe quel locuteur dès l'instant où il est conscient, d'une manière ou d'une autre, d'une certaine norme quelque part — la bonne raison pour laquelle on parlerait plutôt de sécurité linguistique chez un locuteur dont la variété linguistique, ou la façon de parler, correspond bien aux critères de ce qui est réputé être le « bon langage » ou le « bon usage », le « meilleur modèle ». Calvet (2017) nous éclaire sur ce point lorsqu'il souligne qu'il s'agit de :

[...] de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme. À l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas. (p. 39-40)

Généralement, les apprenants du français langue seconde, surtout dans le contexte d'immersion, ne sont souvent conscients d'UN « meilleur français » qu'au moment où ils deviennent plus âgés et plus conscients des diverses opinions négatives émises sur leur façon de parler la langue française de même que sur certaines variétés du français. Un regard réflexif sur les idéologies remarquées en immersion française au Canada (Roy, 2015, 2020; Roy et Galiev, 2011) révèle que celles-ci contribuent énormément à l'insécurité linguistique chez les élèves d'immersion française et qu'elles sont nettement enracinées dans (ou reliées à) la norme linguistique, par cela même que les idéologies découlent des croyances, des opinions et des idées qui influencent son jugement par rapport à ce que l'on considère comme « normal/standard » ou « anormal/déviant ».

Pour ce qui est des perspectives des enseignants et des directeurs quant aux élèves plurilingues en immersion française en Saskatchewan, nous critiquons deux idéologies langagières interreliées. Premièrement, plusieurs enseignants et enseignants croient qu'il est préférable d'apprendre de nouvelles langues de manière séquentielle – c'est-à-dire, l'une après l'autre – plutôt que de manière simultanée. D'ailleurs, il existe une deuxième idéologie linguistique que l'apprentissage de l'anglais est une étape prérequis pour réussir en immersion française (Davis, 2019). Cette deuxième idéologie peut être analysée de plusieurs façons. Dans un premier temps, certains éducateurs risquent de favoriser l'apprentissage de l'anglais avant l'apprentissage du français parce que cette séquence représente l'expérience vécue par la majorité des enseignants en immersion en Saskatchewan. Dans un deuxième temps, certains enseignants favorisent l'apprentissage de l'anglais avant l'apprentissage du français parce qu'ils ont tendance à employer l'anglais dans leur enseignement en immersion ; cette idéologie reflète et renforce un raisonnement circulaire (notamment, l'idée qu'il faut avoir des compétences en anglais avant de s'inscrire en immersion parce que l'enseignant se servira de l'anglais dans son enseignement, et qu'il faut se servir de l'anglais dans son enseignement parce que les élèves auront des compétences en anglais avant de s'inscrire en immersion). Plusieurs de ces mythes et idéologies en immersion française ont été documentés par des chercheuses dans des études antérieures (Arnett & Bourgoïn, 2018; Arnett & Mady, 2010; Bourgoïn, 2016; Davis, 2019). Nous recommandons, toujours du point de vue de la sociolinguistique pour le changement, que les enseignants et les enseignants réfléchissent de manière critique aux pratiques pédagogiques qui favorisent l'anglais au détriment des autres langues maternelles

en salle de classe et qu'ils s'informent davantage sur la recherche démontrant les compétences langagières sophistiquées des élèves plurilingues en immersion française (Bourgoin & Dicks, 2019; Mady, 2015; Turnbull et al., 2001). Peu importe les intentions des enseignants et des enseignants, les idéologies langagières favorisant l'anglais au détriment des autres langues dans les répertoires linguistiques diversifiées servent à exclure les élèves plurilingues de l'immersion française au Canada.

### Conclusion

Notre article a offert un aperçu de certaines idéologies qui persistent. Nous n'avons pas pu offrir tous les discours qui démontrent ces idéologies, mais nous avons choisi les meilleurs exemples qui proviennent de notre travail réflexif sur les thèmes abordés. De plus, notre article procure certaines réflexions intéressantes 1) l'équipe a travaillé ensemble pour la première fois afin de mieux comprendre comment utiliser la sociolinguistique pour le changement avec les données déjà recueillies tout en restant fidèle à la confidentialité de nos participants et 2) ce fut une première tentative de recherche transdisciplinaire écrite par différents chercheurs avec différentes variétés de français ; ce qui pour nous n'est pas une limitation, mais une démonstration de comment on peut éliminer l'idéologie d'un texte en français standard.

Nous avons également démontré que les idéologies peuvent être en changement si les discours évoluent comme celui des personnes plurilingues (future enseignante) qui ne se sentent pas inclus dans les anciens discours. Il faut donc continuer à discuter avec les personnes plurilingues et voir la manière dont elles perçoivent leur apprentissage des langues et leurs identités. Les changements peuvent également se faire, dans notre cas, avec les enseignants et les élèves si une approche réflexive est utilisée. De cette façon, si un élève se sent marginalisé en raison de son français, une conversation sur le pourquoi, mais surtout sur d'où la marginalisation provient permettra au jeune de se comprendre.

Si nous revenons aux questions posées par la sociolinguistique pour le changement – qui prend les décisions sur les langues qui ont le pouvoir, pourquoi ils le font, comment et qu'elles en sont les conséquences pour les apprenants du français langue seconde dans les prairies canadiennes – nous avons observé dans les discours reproduits dans les extraits choisis que ce sont souvent les locuteurs natifs qui mettent en place les règles du jeu et qui définissent comment parler (par ex. avoir le bon accent et le bon ton) pour être inclus dans une communauté linguistique. En nous appuyant sur notre travail collectif et transdisciplinaire et sur le cadre théorique offert par la sociolinguistique pour le changement, nous voyons plusieurs voies à suivre.

Premièrement, il est important de remarquer et de questionner les discours et d'en ressortir les idéologies linguistiques, c'est-à-dire tout ce qui semble naturel dans les discours au sujet du français qui marginalisent les élèves et les enseignants de l'immersion française parce qu'ils ont des répertoires linguistiques différents de la norme d'une communauté.

Deuxièmement, la notion de réflexivité est importante ici parce qu'en tant que chercheurs nous devons faire en sorte de réfléchir à notre propres passé et histoire pour mieux comprendre nos propres biais. Nous venons de quatre contextes différents. Dans nos contextes, la valeur attribuée au français ainsi que notre identité plurilingue ou bilingue nous ont amenées à examiner nos données à la lumière de nos expériences et de notre travail en immersion française. Quatre autres chercheurs auraient pu avoir des prises de

position différentes axées sur l'adoption du plurilinguisme ou la protection du français au Canada. Toutefois, ce qui nous a particulièrement intéressés dans cet article est la réflexion sur les inégalités dans le système et la manière avec laquelle les discours continuent à reproduire des idéologies qui amènent les jeunes à délaisser le français. Nous devons réfléchir sur les idéologies que nous reproduisons sans nous en rendre compte.

Il faut que les enseignants fassent de même. Si les enseignants comprennent mieux leurs idées sur les langues et pourquoi ils les ont, ils seront plus en mesure de faire réfléchir les jeunes sur les idéologies reliées au français et les conséquences de transmettre celles-ci.

Troisièmement, il est important de sensibiliser et de dialoguer avec les jeunes et les enseignants afin de mieux comprendre comment les discours sur les variétés linguistiques privilégient certains parlants français. Dans tous les discours, nous pouvons retrouver des traces d'idéologies du français et nous pouvons réfléchir sur d'où ils proviennent, qui les mettent en place et quelles en sont les conséquences pour ceux qui ne possèdent pas les bons répertoires linguistiques ou le français spécifique à une communauté.

Nous reconnaissons également la nécessité d'offrir un perfectionnement professionnel aux enseignants, aux administrateurs et des séances d'information plurilingues aux parents sur l'acquisition de la langue, l'immersion et les idéologies pertinentes ; comment ces idéologies sont des constructions sociales qui proviennent d'une histoire ou d'un passé et qui ont été transmises de façon à ce que l'on ne les questionne pas.

En somme, notre article démontre qu'une réflexion transdisciplinaire est importante pour mieux comprendre comment des chercheurs sont venus à discuter d'idéologies linguistiques parce que chacun de nous rencontre des défis dans nos milieux ; celui de promouvoir le français pour que les jeunes l'apprennent et soient inclus dans les communautés locales, nationales et internationales. Dans les prairies canadiennes, ces discussions sont d'autant plus importantes. Il incombe alors aux chercheurs qui s'intéressent à l'épanouissement et à la promotion du français au sein des apprenants inscrits au programme d'immersion française dans cette région du Canada d'effectuer davantage d'études qui dénoncent haut et fort ces idéologies et qui valorisent le français parlé par ces apprenants.

La correspondance devrait être adressée à Stephen Davis.

Courriel : [stephen.davis@uregina.ca](mailto:stephen.davis@uregina.ca)

Notes :

---

<sup>1</sup> Pour faciliter la lecture et moins alourdir le texte, les termes comme « enseignants », « directeurs », « apprenants » (tous au pluriel) ici et partout dans cet article sont utilisés comme des termes épiciques pour l'ensemble de toutes les personnes à qui nous faisons référence. Cela s'applique également aux adjectifs et pronoms qui s'y rattachent.

## Références

- Adedeji, O. (2022, August). Linguistic insecurity in Saskatchewan French immersion schools: Students' perspectives and reflections. *Conference for graduate students in language, communication, and culture 2022*. University of Alberta.
- Aléong, S. (1983). Normes linguistiques, normes sociales : une perspective anthropologique. Dans E. Bédard et J. Maurais (dir.), *La norme linguistique, l'ordre des mots*, p. 255-280). Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française.
- Arnett, K., & Bourgoin, R. (2018). *Access for success: Making inclusion work for language learners*. Pearson Canada.
- Arnett, K., & Mady, C. (2010). A critically conscious examination of special education within FSL and its relevance to FSL teacher education programs. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 19-36.  
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19927>
- Auger, N., Dalley, P. et Roy, S. (2007). La sociolinguistique du changement : Le cas du bilinguisme stéréotypé en classes de français langue seconde et en milieu minoritaire. Dans Henri Boyer (dir.), *Stéréotypes, stéréotype : fonctionnements ordinaires et mises en scène* (vol. 3, p. 25-36). Montpellier, France : L'Harmattan.
- Auger, N. et Roy, S. (2012). Quelles constructions identitaires des élèves en classe d'immersion ? Perspectives comparées : Canada/France. *Construction identitaire à l'école. Perspectives didactiques* (p. 222). L'Harmattan.
- Barrett DeWiele, C. E., & Edgerton, J. D. (2020). Opportunity or inequality? The paradox of French immersion education in Canada. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1865988>
- Bibeau, G. (1984) No easy road to bilingualism. *Language and Society. The Immersion Phenomenon*. 12, 44-47.
- Blanchet P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Textuel.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511610295>
- Blommaert, J., & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. In I. de Saint-Georges, & J. Weber (Eds.), *Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies* (pp. 11-32). Sense Publishers.  
[https://doi.org/10.1007/978-94-6209-266-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-266-2_2)
- Bourdieu, P. (1971). Reproduction culturelle et reproduction sociale. *Social Science Information*, 10(2), 45-79. <https://doi.org/10.1177/053901847101000203>
- Boudreau A. (2016). *À l'ombre de la langue légitime. L'Acadie dans la francophonie*. Classiques Garnier.
- Boudreau, A. (2021). Idéologie linguistique. *Langage et société* (p. 171-174).  
<https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0172>
- Bourgoin, R. (2016). French immersion “so why would you do something like that to a child?”: Issues of advocacy, accessibility, and inclusion. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education*, 1(1), 42-58.  
<http://doi.org/10.4018/IJBIDE.2016010104>
- Bourgoin, R., & Dicks, J. (2019). Learning to read in multiple languages: A study exploring allophone students' reading development in French immersion. *Language and Literacy*, 21(2), 10-28. <https://doi.org/10.20360/langandlit29466>
- Boyer, H. (2017). *Introduction à la sociolinguistique*. Dunod.

- Brogden, L. (2008). De l'interlangue aux architextes : la négociation du bilinguisme chez les enseignant/es en contexte immersive. In: S. Roy et C. Berlinguette (dir.), *Enjeux linguistiques et sociaux au Canada en devenir* (p. 37-66). Blitzprint.
- Bulot, T. et Blanchet, P. (2011). *Dynamiques de la langue française au 21<sup>ème</sup> siècle : une introduction à la sociolinguistique*. www.sociolinguistique.fr
- Byrd Clark, J. S. (2016). Introduction to the special issue. *L2 Journal*, 8(4).  
<https://doi.org/10.5070/L28433285>
- Byrd Clark, J. S., & Roy, S. (2022). French immersion for new social realities in contemporary and transnational times. *Canadian Modern Language Review*, 78(3), 249-270. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0023>
- Calvet, L. J. (2017). *La sociolinguistique*, (9<sup>e</sup> éd). PUF.
- Canadian Parents for French. (2017). *National French-Second-Language Enrolment by Province, Grade and Program* Ottawa. [https://cpf.ca/wp-content/uploads/CPF\\_Nat\\_EnrolementStats\\_2016-2021\\_v4\\_FINAL.pdf](https://cpf.ca/wp-content/uploads/CPF_Nat_EnrolementStats_2016-2021_v4_FINAL.pdf)
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209. <https://doi.org/10.2307/3587717>
- Cormier, G. (2020). Perspectives et définitions scolaires de l'identité linguistique en milieu minoritaire : comment les établissements scolaires de langue française répondent-ils aux besoins des élèves du 21<sup>e</sup> siècle face aux nombreuses transformations sociales, culturelles et démographiques en cours? *Éducation et francophonie*, 48(1), 53–72. <https://doi.org/10.7202/1070100ar>
- Dagenais, D., & Berron, C. (2001). Promoting multilingualism through French immersion and language maintenance in three immigrant families. *Language Culture and Curriculum*, 14(2), 142-155. <https://doi.org/10.1080/07908310108666618>
- Dagenais, D. et Jacquet, M. (2000). Valorisation du multilinguisme et de l'éducation bilingue dans des familles immigrantes. *Journal of International Migration and Integration*, 1(4), 389-404. <https://doi.org/10.1007/s12134-000-1021-5>
- Dagenais, D. et Moore, D. (2008). Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents chinois. *Canadian Modern Language Review*, 65(1), 11-31. [muse.jhu.edu/article/253978](https://muse.jhu.edu/article/253978)
- Davis, S. (2019). "How am I supposed to teach them French when they can't even speak English?": Unpacking the myth of English proficiency as a prerequisite for French immersion. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity*, 3(1), 5-27. [https://bild-lida.ca/journal/volume-3\\_1-2019/how-am-i-supposed-to-teach-them-french-when-they-cant-even-speak-english-unpacking-the-myth-of-english-proficiency-as-a-prerequisite-for-french-immersion/](https://bild-lida.ca/journal/volume-3_1-2019/how-am-i-supposed-to-teach-them-french-when-they-cant-even-speak-english-unpacking-the-myth-of-english-proficiency-as-a-prerequisite-for-french-immersion/)
- Davis, S., Ballinger, S., & Sarkar, M. (2019). The suitability of French immersion for allophone students in Saskatchewan: Exploring diverse perspectives on language learning and inclusion. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 22(2), 27-63. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/28620>
- Davis, S., Ballinger, S., & Sarkar, M. (2021). "More languages means more lights in your house": Illuminating the experiences of newcomer families in French immersion. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 9(2), 336-363. <https://doi.org/10.1075/jicb.20015.dav>
- Dicks, J., & Kristmanson, P. (2017). French immersion students: How good is their French now? State of French second language education in Canada (pp. 9-10). Canadian

- Parents for French. <https://cpf.ca/wp-content/uploads/2017-State-of-FSL-Education-Report.pdf>
- Fraser, G. (2006). *Sorry, I don't speak French: Confronting the Canadian crisis that won't go away*. McClelland & Stewart.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français, nouvelle édition revue et augmentée*. Ophrys.
- Genesee, F. (1998). French immersion in Canada. In J. Edwards (Ed.), *Language in Canada* (pp. 305–325). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511620829.017>
- Government of Alberta (2022). Francophone heritage in Alberta. Alberta.  
<https://www.alberta.ca/francophone-heritage>
- Heller, M. (1999). Heated language in a cold climate. In J. Blommaert (Ed.), *Language ideological debates* (pp. 143–170). Mouton de Gruyter.  
<https://doi.org/10.1515/9783110808049.143>
- Heller, M. (2003). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Hatier.
- Heller, M. (2007). *Bilingualism: A social approach*. Springer.
- Heller, M., & McElhinny, B. (2017). *Language, capitalism, colonialism: Toward a critical history*. University of Toronto Press.
- Heller, M. (2011). *Paths to post-nationalism. A critical ethnography of language and identity*. Oxford University Press.
- Irvine, J. T., & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*, 81, 35-84.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Kroskrity, P. V. (2010). Language ideologies. Evolving perspectives. In J. Jaspers, J. O. Ostman, & J. Werschueren (Eds.), *Society and language use* (pp. 192-211). John Benjamins.
- Kubota, R., & Bale, J. (2020). Bilingualism—but not plurilingualism—promoted by immersion education in Canada: Questioning equity for students of English as an additional language. *Tesol Quarterly*, 54(3), 773-785.  
<https://doi.org/10.1002/tesq.575>
- Kunnas, R. M. (2019). *Inequities in black et blanc: Textual constructions of the French immersion student* [Doctoral dissertation, University of Toronto].  
<https://hdl.handle.net/1807/98071>
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Newbury House Publishers.
- Lapkin, S., MacFarlane, A., & Vandergrift, L. (2006). *Teaching French in Canada: FSL teachers' perspectives*. Canadian Teachers' Federation.
- Léger, R. et Brisson, G. (2022). *La francophonie de la Colombie-Britannique : éducation, diversité, identités*. Presses de l'Université Laval.
- Lyster, R. (1987). Speaking immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 43, 701-717. <https://doi.org/10.3138/cmlr.43.4.697>
- Macintyre, P., Burns, C., & Jessome, A. (2011). Ambivalence about communicating in a second language: A qualitative study of French immersion students' willingness to communicate. *The Modern Language Journal*, 95, 81-96.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01141.x>

- Mackey, W. F. (2010). History and origins of language policies in Canada. In M.A. Morris (Ed.), *Canadian language policies in comparative perspective* (pp.18-66). McGill-Queen's University Press.
- Mady, C. (2013). Adding languages adding benefits: Immigrant students' attitudes toward and performance in FSOL programs in Canada. In K. Arnett, & C. Mady (Eds.), *Minority populations in second language education: Broadening the lens from Canada* (pp. 3-21). Multilingual Matters.
- Mady, C. (2015). Examining immigrants' English and French proficiency in French immersion. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(2), 268-284. <https://doi.org/10.1075/jicb.3.2.05mad>
- Mady, C., & Masson, M. (2018). Principals' beliefs about language learning and inclusion of English language learners in Canadian elementary French immersion programs. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 71-93. <https://doi.org/10.7202/1050811ar>
- Mandin, L. (2010). La création d'espaces dialogiques en milieu universitaire francophone. Dans S. Roy et C. Berlinguette (dir.), *Enjeux linguistiques et sociaux au Canada en devenir : identité, diversité et pratiques pédagogiques* (p. 105-128). Blitzprint.
- Masson, M., Larson, E. J., Desgroseilliers, P., Carr, W., & Lapkin, S. (2019). Accessing opportunity: A study on challenges in French-as-a-second-language education teacher supply and demand in Canada. The Office of the Commissioner of Official Languages.
- Meyerhoff, M. (2006). *Introducing sociolinguistics*. Routledge.
- Morvan, M. (2022). *Classer nos manières de parler, classer les gens*. éditions du commun.
- Pennycook, A., & Makoni, S. (2019). *Innovations and challenges in applied linguistics from the global south* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429489396>
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Hodder Education.
- Piller, I. (2015). Language ideologies. *The international encyclopedia of language and social interaction*, 2, 917-927.
- Reeves, M. (2006). French immersion education. *Encyclopedia of Saskatchewan*. [https://esask.uregina.ca/entry/french\\_immersion\\_education.html](https://esask.uregina.ca/entry/french_immersion_education.html)
- Roy, S., & Galiev, A. (2011). Discourses on bilingualism in Canadian French immersion programs. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes* 67(3), 351-376. <https://www.muse.jhu.edu/article/448802>
- Roy, S. (2010). "Not truly, not entirely... Pas comme les francophones". *Canadian Journal of Education. Special Issue on Language, Identity and Educational Policies*, 33(3), 541-563. <https://doi.org/10.2307/canajeducrevucan.33.3.541>
- Roy, S. (2012). « Qui décide du meilleur français ? Représentations des variétés linguistiques du français en immersion », *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14(1), 1-19. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19944>
- Roy, S. (2015). Discours et idéologies en immersion française. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 18(2), 125-143. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/22926>
- Roy, S. (2020). *French immersion ideologies in Canada*. Lexington Books.
- Government of Saskatchewan. (February 3, 2020). *More students and families choosing French immersion programming than ever before*. <https://www.saskatchewan.ca/government/news-and-media/2020/february/03/more->

- students-and-families-choosing-french-immersion-programming-than-ever-before#:~:text=This%20year's%20theme%20is%20%E2%80%9C50,the%202019%2D20%20school%20year.
- Sterzuk, A., & Shin, H. (2021). English monolingualism in Canada: A critical analysis of language ideologies. In U. Lanvers, A.S. Thompson, & M. East (Eds.), *Language learning in Anglophone countries* (pp. 53-70). Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-56654-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-56654-8_4)
- Statistics Canada (2022). *While English and French are still the main languages spoken in Canada, the country's linguistic diversity continues to grow*. The Daily. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220817/dq220817a-eng.htm?CMP=mstatcan>
- Thibeault, J. et Fleuret, C. (2020). *Didactique du français en contextes minoritaires: Entre normes scolaires et plurilinguismes*. University of Ottawa Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1b9f54d>
- Turnbull, M., Lapkin, S., & Hart, D. (2001). Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics: Province-wide results from Ontario (1998-99). *Canadian Modern Language Review*, 58(1), 9-26. <https://doi.org/10.3138/cmlr.58.1.9>
- Verschueren, J. (2012). *Ideology in language use: Pragmatic guidelines for empirical research*. Cambridge University Press.
- Von Staden, A. et Sterzuk, A. (2017). « Un-frenching » des Canadiennes françaises : histoires des Fransaskoises en situation linguistique minoritaire. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 20(1), 98–114. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/24593>
- Wernicke, M. (2016). Hierarchies of authenticity in study abroad: French from Canada versus French from France? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 19(2), 1–21. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/24209>
- Wernicke, M. (2017). Navigating native-speaker ideologies as FSL teacher. *Canadian Modern Language Review*, 73(2), 208–236. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2951>
- Wernicke, M. (2020). Language teachers on study abroad: A discourse analytic approach to teacher identity. *International Journal of Society, Culture & Language*, 8(2), 1-16 [http://www.ijscs.net/article\\_44772.html](http://www.ijscs.net/article_44772.html)