
Les compétences en français : Agentivité et motivation des étudiants universitaires

Krystyna Baranowski

kbaranowski@ustboniface.ca

UNIVERSITÉ DE ST-BONIFACE

Résumé

L'agence de recrutement de l'Université de St-Boniface, petite université francophone de l'Ouest canadien, cherche à recruter des étudiantes et étudiants au sein de ses programmes de 1er cycle auprès des écoles d'immersion française, des écoles françaises ainsi que des collectivités d'immigrants francophones. Cependant, un pourcentage important des étudiants admis éprouve des difficultés relatives aux compétences linguistiques.

Les résultats préliminaires de ma recherche qualitative fondée sur une série d'entrevues avec des étudiants allophones, anglophones et francophones révèlent une « responsabilisation linguistique » des apprenants grâce à l'intégration de certains éléments du *Portfolio canadien des langues pour enseignants* (CASLT/ACPLS, 2010) dans le cadre du cours de rattrapage, *Français 1001 : Grammaire de l'écrit*. Les répercussions sur l'encadrement linguistique des étudiants, la formation initiale des enseignants de langue et le rôle primordial des écoles secondaires sont mis en valeur dans ce rapport.

Mots-clés : bilinguisme, formation universitaire, réflexivité, identité linguistique, agentivité linguistique

Abstract

The Université de St-Boniface, a small Western Canada Francophone university, actively recruits its undergraduate students from immersion schools, French-language schools, and the French-speaking immigrant community. Nevertheless, a high number of students accepted have difficulties in the area of linguistic competence.

The preliminary results of my qualitative research, based on a series of interviews with Allophone, Francophone and Anglophone students, suggest a growing sense of “linguistic accountability” due to the integration of certain elements of the *Canadian Language Portfolio for Teachers* (CASLT/ACPLS, 2010) in their makeup course *Français 1001: Grammaire de l'écrit*. The implications for linguistic support, pre-service teacher training and the crucial role of secondary schools are highlighted in the report.

Key words: bilingualism, university preparation, reflexivity, linguistic identity, linguistic agency

Introduction

Dans le présent rapport, je partage les résultats préliminaires de mes entretiens avec des étudiants de 1^{re} année de l'Université de St-Boniface (l'USB) qui sont obligés de suivre des cours de mise à niveau linguistique. Les aspects autoréflexifs de ces cours semblent annoncer une responsabilisation des étudiants envers la langue française.

L'Université de St-Boniface a pour mandat de desservir la communauté francophone et francophile du Manitoba. Afin d'être admis en 1^{re} année universitaire, les candidats doivent faire preuve de certaines compétences linguistiques. Le test d'admission, administré par le Service de perfectionnement linguistique (SPL)¹ de l'USB, dure une heure et demie et comprend un test de grammaire et une dissertation libre de deux pages. Pour l'année 2013–2014, le taux de réussite au test s'élevait à 20 %. Soixante pour cent des candidats ont reçu un « plan de perfectionnement » parce que leurs compétences ne répondaient pas aux exigences du test, et ont dû suivre des cours de rattrapage et des séances d'encadrement au SPL. Ces étudiants sont automatiquement inscrits au cours *Français 1001 Grammaire de l'écrit*, qui fait partie des cours désignés.

Le cours *Français 1001* relève de la Faculté des arts et des sciences et comptait, en 2013–2014, approximativement 170 étudiants dans les différentes sections du cours offertes. La clientèle du cours de rattrapage est formée de 40 % de Franco-Manitobains, de 40 % d'étudiants provenant d'un programme d'immersion française et de 20 % d'étudiants étrangers. Voici les objectifs du cours, selon la responsable, Mme Dilk :²

- aider les étudiants à consolider leurs connaissances de base ;
- perfectionner les compétences orales et écrites ;
- reconnaître la valeur de la langue française.

En 2011, Mme Dilk et moi avons partagé *Le Portfolio canadien des langues pour enseignants* (CASLT/ACPLS, 2010), basé sur le *Cadre européen de référence*, qui se veut un outil d'autoresponsabilité pour les apprenants de la langue française. En s'inspirant du *Portfolio*, Mme Dilk a créé une version spécifique à son cours qui exigeait une analyse approfondie des forces, des faiblesses et

¹En plus de faire passer les tests d'admission à l'Université, le SPL offre un Centre de tutorat et des ateliers de soutien linguistique tout au long de l'année. L'appui du SPL est très prisé par les étudiants et les professeurs de l'USB.

²L'entrevue avec Mme Dilk se passa le 17 octobre 2013.

des projets de ses étudiants en matière d'expression française. Dans le cadre du cours *Français 1001*, le *Portfolio* représente 20 % de la note totale et comprend :

- une biographie linguistique ;
- des objectifs personnels par rapport au cours ;
- des réflexions ponctuelles et des preuves des progrès réalisés ;
- des preuves selon lesquelles les étudiants ont utilisé les services du Centre de tutorat du SPL.

Importance de cette étude

Étant donné la pénurie d'enseignants en immersion au Manitoba (Ewart, 2009) et le fait qu'à chaque recensement fédéral le nombre de Franco-Manitobains qui se désignent comme locuteurs natifs du français diminue en dépit des nouveaux arrivants francophones activement recrutés par la province (Lepage, Bouchard-Coulombe et Chavez, 2012), la menace à la vitalité de l'enseignement du français au Manitoba est véritable.

En tant que professeure de français langue seconde à la Faculté d'éducation, je suis très consciente de l'urgence de promouvoir le français comme langue viable dans le contexte minoritaire de cette province. Nous savons que les programmes d'immersion française connaissent un essor, grâce en partie à l'intérêt que leur portent les nouveaux arrivants (Manitoba, 2013, p. 124). Malgré le fait que le Ministère d'éducation du Manitoba n'offre pas de statistiques ciblant des inscriptions des élèves immigrants, de manière non-officielle, l'influence de la présence immigrante en immersion est reconnue par les médias (à titre d'exemple, veuillez voir "Newcomers" (2013). Toutefois, pour assurer la consolidation de ces programmes, il faut des enseignants-modèles du français et des finissants du secondaire capables de s'adapter aux études universitaires, que ce soit dans des universités francophones ou anglophones.

À ma connaissance, personne n'a cherché à explorer les motivations et l'agentivité³ (Dörnyei, 2009; Dörnyei et Ushioda, 2008) des étudiants moins doués en français qui se présentent en 1re année à l'USB. Une meilleure compréhension de leurs motifs peut fournir une piste ou un guide pour l'élaboration d'autres cours ou programmes de maintien des compétences linguistiques en milieu minoritaire. De plus, une compréhension critique du rôle des outils

³La traduction de l'anglais du terme *agency* s'avère problématique. J'emploie le mot « agentivité » dans le sens de l'autodétermination selon Ahearn (2001, p. 112) qui propose que l'agentivité se réfère à la capacité d'agir médiée par le contexte socioculturel. Je me base également sur la définition de Dörnyei (2009, p. 229) qui conçoit la notion de l'agentivité linguistique par rapport à la construction du « moi idéal » et de l'intentionnalité.

autoréflexifs, tel que le *Portfolio canadien des langues pour enseignants*, pourrait également justifier l'investissement dans l'apprentissage et le maintien de la langue chez les finissants du secondaire et les nouveaux arrivants.

Cadre théorique

Cette étude qualitative (Creswell, 1998; Patton, 2002) examine les expériences des étudiants de 1^{re} année à l'Université de St-Boniface au Manitoba. Mes orientations théoriques se nourrissent du socioconstructivisme (Vygotsky, 1978) qui signifie que tout apprentissage se fait dans un contexte social et nécessite une interaction entre individus. Simultanément, je m'inspire du dialogisme bakhtinien (Vitanova, 2005) qui fusionne le monde linguistique au monde social, un espace où ceux des périphéries s'approprient les langues pour se recréer par rapport au contexte local. Suivant Bakhtine (1981, 1986), notre monde est multivocal et dialogique ; notre identité évolue dans un *background* culturel et idéologique qui permet la communication, d'où l'importance primordiale du contexte.

Questions de recherche

Mes questions de recherche trouvent leur source dans le paradoxe des étudiants, formés pour la plupart au Manitoba, qui se croient capables de suivre une formation dans une université francophone et qui souhaitent la suivre, même s'ils reçoivent un « Plan de perfectionnement » à la place de la désignation « Recommandé » au test d'admission.

Je me suis posé les questions suivantes :

1. Le taux de réussite au test d'admission à l'Université de St-Boniface (20 % des candidats réussissent ; 60 % reçoivent un « Plan de perfectionnement ») est faible. Quelle est la perception des étudiants par rapport aux résultats du test ? Quelles sont leurs perceptions envers le français, une fois inscrits au cours obligatoire *Français 1001* ?
2. Dans quelle mesure les étudiants trouvent-ils la composante *Portfolio* du cours utile ? Quels sont leurs sentiments d'autoresponsabilité et d'agentivité envers la maîtrise du français ?
3. Selon les étudiants, quels sont leurs besoins et les solutions possibles au dilemme posé par le test d'admission et les cours de rattrapage, malgré le fait d'être finissants d'écoles francophones, d'écoles d'immersion ou de systèmes d'éducation étrangers ?

Méthodologie

La méthodologie de ce projet se fonde d'une part sur l'étude descriptive et interprétative des entretiens semi-dirigés enregistrés (Creswell, 1998; Kvale,

1996) effectués avec neuf participants de 1^{re} année à l'Université de St-Boniface de novembre 2013 à avril 2014. Des documents du cours *Français 1001* (l'historique, le plan de cours, la description des tâches, les notes finales du cours) et des consultations avec Mme Dilk, la responsable du cours et l'esprit créatif derrière l'encadrement des étudiants éprouvant des difficultés avec la langue, forment la deuxième source de données. Finalement, mon journal de réflexion et d'observations tenu tout au long de la recherche témoigne de ma tentative de réflexivité et de transparence, source de fiabilité dans le cadre de toute recherche qualitative.

Collecte de données et analyse

Comme suite à la transcription des entretiens, l'analyse des données s'enracinait dans mon épistémologie qualitative. L'analyse préliminaire reposait sur les catégories thématiques de mes questions d'entrevue. De manière itérative, je relisais et notais les mots-clés ou des phrases qui en ressortaient. Les thèmes et sous-thèmes émergeaient des paroles transcrites des participants. Suivant Bogdan et Biklan (2003), je créais intuitivement des liens entre les citations. Ce processus me permettait de dégager les thèmes ou tendances qui se présentaient. Ces thèmes sont interprétés selon un positionnement « émic », soit celui d'une spécialiste dans le domaine de l'apprentissage du français langue seconde.

Après le codage initial, j'ai passé en revue mes données en relisant les transcriptions et en vérifiant les catégories et thèmes émergents au moyen d'un double codage (*consensus coding*) et de l'imbrication de mes impressions et réflexions consignées dans mon journal de bord.

Participants

Depuis une liste initiale de 25 noms d'étudiants souhaitant participer à mon projet à l'automne 2013, neuf étudiants ont accepté de participer à une entrevue (Tableau 1). Le groupe de participants comprenait cinq anglophones, deux Franco-Manitobains et deux allophones de pays étrangers⁴.

Considérations éthiques

Je suis professeure à l'Université de St-Boniface. Cependant, mes étudiants du 2^e cycle sont inscrits à la Faculté d'éducation, et mes étudiants du 1^{er} cycle suivent leurs études au campus anglophone de l'Université du Manitoba. Ainsi, je n'ai point de contact direct avec les étudiants de 1^{re} année universitaire visés

⁴Étant donné le nombre restreint de participants, et en vue de protéger la confidentialité des membres de cette étude, j'identifie donc, à ce stade-ci, les participants selon leur scolarité (immersion, écoles françaises, scolarité à l'étranger).

TABLEAU 1
Profil des participants à la recherche

Scolarité	Nombre de personnes	Identité linguistique
École d'immersion de la maternelle à la 12e année	3	Anglophone
École d'immersion de la maternelle à la 8e année	2	Anglophone
École francophone en milieu minoritaire manitobain	1	Francophone
Autre (scolarité à l'étranger)	2	Allophone
Parcours mixte ^a	1	Francophone

^aUne étudiante franco-manitobaine a suivi un programme de la maternelle à la 8e année dans une école francophone et a terminé ses études en immersion.

aux fins de cette recherche.

De mon orientation qualitative, j'estime les liens entre la chercheuse et les participants comme étant fondés sur la collaboration. J'ai déployé des efforts pour respecter la confidentialité des participants en utilisant par exemple des pseudonymes et en modifiant certains aspects de leur vécu (comme le nom de leur école secondaire). De plus, la date, l'heure, et le local des entrevues avaient été négociés avec eux. Ceci dit, tous les participants ont choisi de me rencontrer sur le campus de l'USB, sans doute pour des raisons de temps et de proximité. Je suis en même temps consciente de ma position de professeure et de chercheuse. En plus de suivre le protocole d'éthique de l'Université de St-Boniface, j'essayais de minimiser les effets de l'inégalité de pouvoir lors du recrutement, pendant les entrevues et dans toute communication visant à obtenir de la rétroaction, comme *member check*. J'ai expliqué clairement de vive voix et par écrit mes obligations en tant que chercheuse ainsi que les raisons m'ayant poussé à entreprendre ce projet. La participation au projet était et continue d'être purement volontaire.

Limites de cette étude

À ce stade-ci de mon analyse des données, ma recherche s'informe des entretiens tenus avec neuf participants parmi les 78 étudiants inscrits au cours de perfectionnement. J'avoue que ces résultats ne sont guère généralisables. Qui plus est, il me reste à examiner les résultats du cours et les perceptions de la responsable du cours ainsi qu'à revoir les notes réflexives consignées dans mon journal afin d'esquisser un portrait plus complet. Ainsi, comme je l'ai précisé dans l'introduction, je ne présente que des résultats très préliminaires fondés sur des thèmes émergents.

Résultats préliminaires

L'identité

L'identité linguistique est le premier grand thème ressorti de mon analyse des données.⁵ Chez les Franco-Manitobains et les étudiants étrangers, le français était considéré comme leur ancre à la communauté manitobaine :

Je m'accroche ici. (étudiant étranger)

Je veux retrouver mes racines.
(Franco-Manitobaine d'un programme d'immersion)

En revanche, les anglophones voyaient le français comme un outil ou une porte d'entrée au marché de travail :

Le bilinguisme est un futur avec plus d'options. (immersion)

Je suis ici pour devenir enseignante. (immersion)

Je suis *grateful*. Ça donne un avantage dans la vie. (immersion)

L'anxiété linguistique

Le deuxième thème relevé souligne l'anxiété ou le manque de confiance des participants à s'exprimer de vive voix ou par écrit. Cette anxiété de communication se manifestait chez des étudiants provenant d'un programme d'immersion en particulier, mais les deux étudiants de l'étranger ont fait part de leur hésitation à parler à cause de leur accent français souvent mal compris. Il importe de mentionner également que ce sentiment de frustration ou de déception était ressenti par les deux Franco-Manitobains. Par exemple, la Franco-Manitobaine qui a suivi son programme secondaire en immersion se disait submergée par la quantité de travail à l'Université et limitée par son manque de connaissance des normes de la langue, une lacune qu'elle a attribuée à de mauvaises habitudes de travail et le contexte minoritaire linguistique du français.

Parler est très difficile pour moi. Pour parler je fais toujours des traductions de l'anglais dans ma tête. (immersion)

Je suis toujours '*not good enough*'. (immersion)

C'est très intimidant. Tu vas jamais être comme eux.
(étudiante étrangère parlant de
l'intégration linguistique et culturelle)

⁵Afin de respecter les participants, les paroles exactes des entretiens ont été gardées telles quelles. J'utilise des italiques pour montrer l'alternance des codes (*code switching*) entre le français et l'anglais.

L'agentivité

Le troisième thème ressorti englobe le sentiment d'agentivité à l'égard de la langue française. Lorsque je questionnais les étudiants au sujet de l'utilité du *Portfolio* dans le cadre du cours *Français 1001*, les participants le trouvaient :

Difficile : Analyser est très difficile. J'aime plus que quelqu'un me dit ça et ça.
(immersion)

Frustrant : Je sais qu'il faut que je fasse mais écrire sur papier ne m'aide pas.
(immersion)

Valorisant : J'avais pensé au début que c'était quelque chose de stupide pour des points, mais ça m'a aidé parce que tu ne réalises pas comment tu as grandi si tu ne regardes pas ton passé.
(Franco-Manitobain)

Parfois tu es triste quand tu vois tes notes — OH ! — mais quand tu compares au passé — OH ! — Wow !
(immersion, en commentant sur son parcours linguistique à l'aide du *Portfolio*)

Des neuf participants, sept étudiants admettaient les avantages du *Portfolio*, surtout à cause de ses aspects réflexifs. Pour ceux qui reconnaissaient la valeur du *Portfolio*, ils faisaient état du sentiment de contrôle exercé sur leur propre apprentissage ainsi que des éléments très personnalisés, comme les stratégies d'autocorrection.

Discussion et interprétation

Selon les trois thèmes ressortis des entretiens menés auprès des étudiants de 1^{re} année universitaire, j'interprète les données sous la lentille de « capital » linguistique et social (Norton 1995). Parmi les neuf participants, six étudiants espéraient continuer leurs études à la Faculté d'éducation de l'Université de St-Boniface afin de devenir enseignants. Cependant, leur parcours universitaire dans un établissement d'enseignement francophone ne s'annonçait pas facile. Selon leur professeure de *Français 1001*, « Souvent ils arrivent dans le choc parce qu'ils croient avoir terminé leurs cours de français en 12^e année. » En d'autres mots, les étudiants étaient prêts à suivre des cours *en* français, mais pas à suivre des cours *de* français. Lors des entretiens, les étudiants anglophones ont mentionné qu'ils avaient obtenu des notes très élevées au secondaire, en particulier en français. D'autres avaient reçu des médailles d'or pour le français. Seulement un étudiant d'immersion parmi les participants doutait de son français et a décidé de s'immerger pendant un an dans un pays francophone en préparation à ses études dans une université francophone.

Malgré la déception de devoir suivre un cours de rattrapage, les étudiants ont loué les avantages du cours :

Les cours me donnent *building blocks*, les choses que je n'ai jamais vues.
(immersion)

Pour une Franco-Manitobaine : « Je voulais apprendre la structure de ma langue » : quelque chose qui n'a pas été expliqué en détail, selon elle, dans ses cours au secondaire.

Il me semble que nous pourrions nous demander pourquoi, après douze ans d'études dans des écoles franco-manitobaines ou d'immersion, les étudiants manitobains ressentent ce « choc » lorsqu'ils entreprennent des études dans leur langue de choix. En même temps, comme le suggère Mme Dilk, il faut reconnaître que ces jeunes ont perdu la familiarité de leur monde scolaire :

- leur groupe social ;
- l'encadrement du système au secondaire ;
- leurs professeurs familiers.

Il semble exister un fossé entre l'université et le secondaire, aggravé sans doute par le manque de maîtrise linguistique et culturelle de la langue française et expliqué en partie par le contexte minoritaire. Deux des participants à l'étude ont mentionné que leurs cours d'immersion au secondaire étaient parfois donnés en anglais. Les mêmes étudiants ont déploré leur manque de préparation à des études dans une université francophone où ils se trouvaient « arriérés en grammaire et à l'oral ». Trois étudiants ont loué la qualité générale de l'enseignement au secondaire, mais ont souligné le choc culturel flagrant entre le secondaire et la première année universitaire, un problème qui tient peut-être au manque de maturité générale des étudiants.

Répercussions pratiques et conclusions

Ce projet cherche à explorer les perceptions et les expériences des étudiants de 1^{re} année universitaire ayant reçu un « Plan de perfectionnement » comme suite au test d'admission à l'USB pour l'année 2013–2014. Les résultats préliminaires se fondent sur les témoignages de ces étudiants lors d'entrevues réalisées de novembre 2013 à avril 2014. Étant donné que l'analyse de cette recherche se trouve au stade préliminaire, les recommandations qui suivent représentent les « voix » et les suggestions des participants au moment de l'entrevue :

1. Il serait enrichissant et avantageux d'entamer des conversations ouvertes entre l'université, les enseignants et les administrateurs des écoles secondaires. Les attentes universitaires et l'emploi du français normatif ne devraient pas étonner ni les enseignants ni les étudiants. Une préparation à ces attentes est donc souhaitable. Après tout, que ce soit en langue première, en langue seconde ou en langue supplémentaire, le perfectionnement linguistique est un processus continu. De plus, selon deux des

participants, un cours tel que *Français 1001* devrait s'offrir au secondaire pour faciliter la transition vers l'université⁶.

2. Les étudiants provenant de programmes d'immersion manifestent des signes d'anxiété linguistique et d'intimidation. À titre d'exemple, un étudiant a confié qu'il avait constaté une certaine méprise de la part des francophones envers une personne non francophone : « Quand tu parles français, les personnes te regardent comme 'Ugh' » (immersion). En même temps, il convient de souligner qu'au fond, le grand amour de la langue et la fierté d'être admis à l'université francophone dans un contexte à prédominance anglophone prévalaient durant les entretiens.
3. Selon certains étudiants, l'université pourrait envisager d'organiser une campagne d'accueil et de relations publiques pour faciliter l'intégration des finissants de programmes d'immersion et étrangers avec les francophones. Les anglophones et les nouveaux arrivants, en particulier, ont demandé la mise en place d'un système de jumelage avec des étudiants de 2e ou de 3e année ainsi que de centres et d'endroits désignés pour socialiser en français.
4. La responsable du cours *Français 1001* est persuadée que le manque de confiance linguistique manifesté par les étudiants anglophones, et ce malgré le fait qu'ils soient très nombreux à l'USB, représentant 40 % de la population estudiantine, est particulièrement persistant. La construction du nouveau Musée canadien des droits de la personne ainsi que l'organisation d'ateliers ciblés contre l'intimidation dans le milieu scolaire au Manitoba nous laissent croire en quelque sorte à un éveil à la diversité, quelles que soient les différences d'accent ou de culture. Il importe donc d'aider ces étudiants à se créer une image de soi réaliste : toujours obtenir des A+ n'est pas forcément nécessaire, mais célébrer mes progrès linguistiques l'est.
5. La notion de s'autoévaluer en fonction de son rendement aux tests ne devrait pas constituer la seule mesure de l'apprentissage du français. Malheureusement, nous constatons trop souvent qu'il s'agit de l'attitude prédominante chez les étudiants universitaires. Le Service de perfectionnement linguistique (SPL) de l'USB examine actuellement les tests de compétences et d'admissibilité. Le Centre a déjà apporté des modifications importantes telles que celle de mettre un plus grand accent sur la spontanéité et la compréhensibilité de la communication orale, deux qualités qui vont plus naturellement de pair avec les habiletés recherchées chez les futurs enseignants. Il convient de noter qu'un outil

⁶ Il est à noter que le cours *Français 1001* est offert en ce moment dans une école secondaire de Winnipeg.

autoréflexif, comme le Portfolio, pourrait également faire partie d'une approche visant la responsabilisation linguistique.

En conclusion, j'aimerais insister sur le rôle essentiel des universités en tant que formatrices des futurs enseignants du français ainsi que le rôle du Ministère de l'Éducation du Manitoba en ce qui touche aux compétences des enseignants du français. Actuellement, les finissants des Facultés d'éducation du Manitoba ne reçoivent pas de titre de compétences particulier en français et peuvent se faire embaucher pour enseigner à tous les niveaux, selon la décision d'embauche de la division scolaire. Une décision de la part du Ministère de rendre les cours de formation sur l'enseignement du français obligatoires, que ce soit le français de base ou l'immersion française, pourrait aplanir certains des obstacles uniques à la situation minoritaire au Manitoba.

Références

- Ahearn, L. 2001. Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, pp. 109–137.
- Bakhtin, M. 1981. *The dialogic imagination : Four essays*. Trad. M. Holquist. Austin, University of Texas Press.
- Bakhtin, M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Trad. V. McGee), C. Emerson et M. Holquist (dir.). Austin, University of Texas Press.
- Bogden, R. et S. Biklen. 2003. *Qualitative research for education : An introduction to theories and methods*. Boston, A & B Longman.
- Canadian Association of Second Language Teachers/Association canadienne des professeurs de langue seconde (CASLT/ACPLS). 2010. *Portfolio canadien des langues pour enseignants*. Ottawa, CASLT/ACPLS.
- Creswell, J. 1998. *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Dörnyei, Z. 2009. Individual differences : Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, 59, pp. 230–248.
- Dörnyei, Z. et E. Ushioda. 2008. *Motivation, language identity and the L2 self*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Ewart, G. 2009. Retention of new teachers in minority French and French immersion programs. *Canadian Journal of Education*, 32, pp. 473–507.
- Lepage, J.-F., C. Bouchard-Coulombe et B. Chavez. 2012. Portrait des minorités de langue officielle au Canada : les francophones du Manitoba. Ottawa, Statistique Canada, n° 89-642-X au catalogue — n° 008. Disponible à : www.statcan.gc.ca/pub/89-642-x/89-642-x2012008-fra.pdf.
- Manitoba, Dept. of Education and Advanced Learning. 2013. *Enrolment report, September 30, 2013*. Winnipeg, Manitoba Education and Advanced Learning, Schools' Finance Branch. Disponible à : www.edu.gov.mb.ca/k12/finance/sch_enrol/enrolment_2013.pdf.
- “Newcomers to Canada enrolling children in French immersion”. 2013. CBC News [on-line]. Le 8 mai 2013. Disponible à : www.cbc.ca/news/canada/manitoba/newcomers-to-canada-enrolling-children-in-french-immersion-1.1396457.

- Norton Peirce, B. 1995. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29, pp. 9–31.
- Kvale, S. 1996. *Interviews : An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Patton, M. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Vitanova, G. 2005. Authoring the self in a non-native language : A dialogic approach to agency and subjectivity. Dans J. Hall, G. Vitanova et L. Marchenkova (dir.), *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning : New perspectives*, pp. 149–169. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.