
L'insécurité linguistique dans le rapport à la lecture et à l'écriture d'étudiants anglophones évoluant dans un milieu universitaire immersif en français au Canada

Brigitte Murray
Marie-Josée Vignola
Université d'Ottawa

Résumé

Au Canada, le bilinguisme français-anglais est devenu pour plusieurs personnes une exigence et un avantage pour le marché du travail. Ainsi, beaucoup d'étudiants anglophones rehaussent leurs compétences en français pendant leurs études universitaires. La maîtrise des compétences linguistiques étant essentielle à la réussite scolaire, nous avons étudié le rapport à la lecture et à l'écriture en français et en anglais d'étudiants anglophones inscrits à un programme de baccalauréat en milieu universitaire immersif en français. En plus de mettre au jour les attitudes, les conceptions, les représentations, les émotions et les sentiments liés à la lecture et à l'écriture, cette étude établit un lien entre l'insécurité linguistique et la volonté d'un étudiant d'apprendre et de choisir le français comme moyen de communication et d'information. L'analyse du rapport à l'écrit constitue donc un outil permettant de repérer l'insécurité linguistique qu'un étudiant peut ressentir et un catalyseur favorisant l'inclusion ainsi que l'estime de soi.


Mots-clés : anglais, bilinguisme, français, immersion en français, insécurité linguistique, rapport à la lecture et à l'écriture

Abstract

In Canada, French-English bilingualism has become for several people a requirement and an advantage for the job market. As a result, many Anglophone students upgrade their French skills during their university studies. Since mastery of language skills is essential to academic success, we studied the relationship to reading and writing in French and English of Anglophone students enrolled in an undergraduate university program that offers a French immersion academic experience. In addition to uncovering attitudes, conceptions, representations, emotions, and feelings related to reading and writing, this study establishes a link between linguistic insecurity and a student's willingness to learn and choose

La correspondance devrait être adressée à Brigitte Murray : bmurr030@uottawa.ca

CAHIERS DE L'IOB / OLBI JOURNAL
Vol. 13, 2023 247–283 doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6589

© Les auteur(e)s. | The author(s). 

French as a means of communication and information. The use of the relationship to reading and writing is therefore a tool for identifying linguistic insecurity a student may feel and a catalyst for inclusion and self-esteem.

Keywords: English, bilingualism, French, French immersion, linguistic insecurity, relation to reading and writing

Introduction

Au Canada, depuis l'instauration de la *Loi sur les langues officielles*, en 1969, le bilinguisme français-anglais est devenu pour nombre de Canadiens¹ à la fois une exigence et un avantage pour le milieu professionnel. Effectivement, d'une part, une connaissance fonctionnelle du français est requise pour de nombreux postes au sein de la fonction publique du Canada (Commissariat aux langues officielles, 2009) et, d'autre part, le salaire des personnes bilingues est plus élevé que celui des personnes unilingues (Diaz, 2018). Ces réalités incitent des parents à inscrire leurs enfants, au cours de leur scolarité obligatoire², en immersion française, un des programmes de français langue seconde (FLS) offerts au Canada et comportant une proportion plus grande d'enseignement en français que le programme régulier de français de base (Rebuffot, 1993). Précisons que dans le contexte canadien, la langue seconde (L2) signifie l'une ou l'autre des langues officielles du pays, le français ou l'anglais. Par ailleurs, pour accroître leurs compétences en français (leur L2) des étudiants non-francophones — c'est-à-dire des étudiants anglophones ou allophones — poursuivent des études universitaires dans un environnement immersif en français. Autrement dit, leur formation comprend, entre autres, des cours dont la langue d'enseignement est le français. Ainsi, au Canada, pour peu que les conditions géographiques, administratives et politiques le permettent, un élève dont la langue première³ (L1) n'est pas le français peut faire toute sa scolarité obligatoire dans un programme de FLS, comme l'immersion française, ainsi que toutes ses études universitaires de premier cycle dans un milieu universitaire immersif en français. Dans le cadre de cet article, nous réservons le terme *étudiants* aux informations s'appliquant uniquement aux personnes inscrites au palier postsecondaire, c'est-à-dire aux personnes qui font des études collégiales ou des études universitaires (les études collégiales

¹Par souci de concision, nous utilisons le masculin, auquel nous attribuons une valeur de neutralité de genre.

²Au Canada, l'instruction est de juridiction provinciale et territoriale ; ainsi, la durée de la scolarité obligatoire varie selon les provinces et les territoires (Statistique Canada, 2013) et comprend les paliers élémentaire et secondaire.

³La *langue première* (L1), également appelée *langue maternelle*, fait référence à une langue acquise naturellement dès le plus jeune âge (Verdelhan-Bourgade, 2002).

peuvent être des études menant au palier universitaire ou peuvent constituer des formations techniques menant à un diplôme professionnel). Nous recourons au terme *élèves* pour les personnes inscrites aux paliers élémentaire ou secondaire.

Qu'une personne ait complété — totalement ou partiellement — sa scolarité obligatoire et postsecondaire dans un programme d'immersion française, le niveau de maîtrise des compétences en lecture et en écriture est proportionnel à l'exposition de la pratique de la lecture et de l'écriture (Barré-De Miniac et al., 2004) et à la bonne compréhension des différentes disciplines scolaires (Chartrand, 2010) parce que la maîtrise de la lecture et la maîtrise de l'écriture sont garantes de la persévérance et de la réussite scolaire non seulement au cours de la scolarisation obligatoire, mais également pendant les études postsecondaires.

Ainsi, au début de leurs études universitaires, les étudiants — quelle que soit leur L1 et quelle que soit la langue d'enseignement des cours — doivent s'approprier de nouveaux mots de vocabulaire, des règles de grammaire moins usitées, de nouveaux genres de texte. Ils doivent également recourir à l'écriture comme moyen de construction des savoirs (Lampron & Blaser, 2012) et développer les habiletés nécessaires à l'exercice de synthèse. Ces nouveaux apprentissages s'imposent également aux étudiants évoluant en milieu universitaire immersif en français. C'est au moyen de l'analyse du rapport à la lecture et à l'écriture en français et en anglais menée sous le prisme de l'insécurité linguistique (IL) que nous explorons cette adaptation linguistique à laquelle sont soumis des étudiants anglophones qui évoluent pendant leurs études universitaires de premier cycle dans un environnement universitaire immersif en français. Si l'IL est susceptible d'entraver la poursuite de l'apprentissage et de l'emploi d'une langue (Buisson-Buellet, 2010), l'analyse du rapport à la lecture et à l'écriture constitue un catalyseur de rehaussement des compétences en lecture et en écriture qui se déploie en deux temps : d'abord, elle permet de relever les forces et les faiblesses des élèves et des étudiants en lien avec les activités de lecture et d'écriture ainsi qu'avec le processus relatif à ces deux activités ; ensuite, elle favorise la mise en œuvre de stratégies de remédiation adaptées visant l'accroissement des compétences en matière de lecture et d'écriture.

En plus du rapport à la lecture et à l'écriture en français et en anglais analysé sous le prisme de l'IL, nous tenons compte dans la présente recherche du bilinguisme dans la société canadienne et, plus particulièrement, du bilinguisme en milieu scolaire au Canada d'une part, parce que le contexte environnemental est soumis aux enjeux linguistiques (Chartrand, 2010) et, d'autre part, parce qu'il influe sur les compétences (Dumont et al., 2010). Prenons l'exemple d'une personne vivant dans un environnement dans lequel les membres emploient des anglicismes. Cette dernière pourrait utiliser ces

anglicismes dans le cadre de travaux évalués et d'examens en classe si ces éléments linguistiques n'ont pas été soulevés en classe. Par voie de conséquence, cette personne se verra pénalisée pour avoir eu recours à ces choix linguistiques qui ne correspondent pas, dans certains cas, à la norme linguistique attendue.

Pour mieux rendre compte du contexte dans lequel les étudiants universitaires en milieu francophone minoritaire apprennent à lire et à écrire, nous exposons maintenant le bilinguisme au Canada — plus particulièrement le bilinguisme individuel et le bilinguisme institutionnel — ainsi que le bilinguisme en milieu scolaire, et nous mettons en perspective la façon dont le bilinguisme présent dans un environnement social influe sur le rapport à l'écrit.

Le bilinguisme au Canada

Dans cette section, nous présentons des caractéristiques du bilinguisme dans la société canadienne et en milieu scolaire au Canada, contextes dans lesquels s'est formé le rapport à la lecture et à l'écriture en français et en anglais des participants à l'étude.

Le bilinguisme individuel et le bilinguisme institutionnel

Au Canada, le bilinguisme individuel et le bilinguisme institutionnel coexistent. Le bilinguisme individuel correspond à la « capacité d'une personne de communiquer dans les deux langues officielles » ; le bilinguisme institutionnel, à « la capacité de l'État et de ses institutions de communiquer avec la population et à l'intérieur de ses institutions dans les deux langues officielles » (Gouvernement du Canada, 2012). Il importe de noter que le bilinguisme institutionnel ne soumet pas les membres d'une population à atteindre eux-mêmes un niveau déterminé de bilinguisme individuel (Gouvernement du Canada, 2012).

Dix-huit pour cent de la population canadienne se considère comme bilingue (Statistique Canada, 2022), et la volonté de voir le Canada devenir un pays bilingue dans une perspective individuelle est très élevée. En effet, plus de 85 % des Canadiens — unilingues ou bilingues — s'accordent pour dire que les deux langues officielles du Canada devraient être enseignées dans toutes les écoles élémentaires et secondaires du Canada. Environ 80 % des Canadiens affirment qu'un plus grand nombre d'élèves de l'élémentaire et du secondaire devraient avoir accès à un programme d'immersion française (Commissariat aux langues officielles, 2019) parce qu'encore aujourd'hui, tous les élèves du Canada n'ont pas accès de façon égale à des cours de FLS ni à des programmes d'immersion française (Commissariat aux langues officielles du Canada, 2009). Par voie de conséquence, le niveau de bilinguisme individuel est inégal d'une province à l'autre, d'une région à l'autre du pays (Diaz, 2018)

et d'une personne à l'autre. Selon Fraser (2016), cette inégalité d'accès aux programmes de FLS à l'élémentaire et au secondaire explique le fait que les compétences linguistiques des diplômés non-francophones du secondaire au Canada se situent sur un continuum, allant de faibles à excellentes.

Le bilinguisme en milieu scolaire

Le Canada offre différents programmes d'enseignement des deux langues officielles (Genesee & Van Gruderbeeck, 1988). Pour ce qui est de l'immersion française en particulier, le premier programme a été instauré en 1965 dans une école élémentaire de Saint-Lambert, au Québec (Lambert & Tucker, 1972), à la suite de la proposition de 12 parents (Fraser, 2016) qui voulaient que leurs enfants communiquent aisément avec les francophones et « participe[nt] activement à l'essor politique et économique de la province » (Lamoureux, 2016, p. 26). Par ailleurs, comme ils estimaient déficient l'enseignement que leurs enfants recevaient dans leurs cours de FLS (Rebuffot, 1993), ces parents ont opté pour un nouveau type de programme innovateur appelé *immersion française*. Selon l'association *Canadian Parents for French* (2017), l'immersion française se distingue par le fait que la L2, dans ce cas-ci le français, constitue la langue d'enseignement dans plus d'une matière scolaire.

Dans les universités au Canada, l'immersion en français a fait son apparition dans les années 1980 (Weinberg & Burger, 2016). Néanmoins, elle y demeure marginale (Gohard-Radenkovic et al., 2016). Au palier universitaire, des environnements immersifs en français ont été mis en œuvre dans des milieux francophones minoritaires du Canada⁴ (Fraser, 2016), c'est-à-dire à l'extérieur de la province de Québec, plus précisément à l'Université d'Ottawa (Ontario), au Collège Glendon de l'Université York à Toronto (Ontario), au Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta et à l'Université Simon Fraser (Colombie-Britannique). Bien que l'immersion varie d'une université à l'autre, Wesche (cité par Weinberg & Burger, 2016) en propose la définition suivante : « L'immersion universitaire vise de façon concomitante l'enseignement de la discipline et l'enseignement de la langue. Le curriculum du cours d'encadrement linguistique est déterminé

⁴Concernant la notion de *milieu minoritaire*, nous retenons la définition de Churchill, Frenette et Quazi (1985). Selon ces chercheurs, un milieu linguistique minoritaire se retrouve dans une communauté comprenant moins de locuteurs qu'un autre groupe linguistique présent sur le même territoire. Au Canada, les quatre types de milieux suivants font l'objet d'une distinction : Le milieu francophone minoritaire (l'ensemble du Canada, sauf le Québec), le milieu anglophone minoritaire (le Québec), le milieu francophone majoritaire (le Québec) et le milieu anglophone majoritaire (l'ensemble du Canada, sauf le Québec).

par les demandes linguistiques spécifiques du cours de discipline⁵ » (p. 105). Pour notre part, nous privilégions une terminologie englobant les différents types d'immersion en français présents dans les universités canadiennes. Ainsi avons-nous recours aux termes suivants : *environnement universitaire immersif en français* et *milieu universitaire immersif en français*. Ces environnements universitaires immersifs en français constituent non seulement un prolongement des programmes de FLS (dont l'immersion française) offerts aux paliers élémentaire et secondaire (Weinberg & Burger, 2016), mais favorisent également l'entrée éventuelle des étudiants sur le marché du travail (Séror & Weinberg, 2021).

À l'Université d'Ottawa, où le présent projet de recherche a été mené, l'immersion en français remonte aux années 1980 (Weinberg & Burger, 2016) et, jusqu'en 2006, différents modèles de ce qu'on appelle le Régime d'immersion en français (RIF)⁶ ont existé. Aujourd'hui, le RIF s'adresse aux étudiants non-francophones ayant terminé leurs études secondaires, qui ont fait — totalement ou partiellement — leur scolarité obligatoire dans un programme de FLS, dont l'immersion française (Knoerr, 2016b), et qui souhaitent poursuivre leur apprentissage en français dans le cadre de leurs études postsecondaires (Knoerr, 2016b; Weinberg & Burger, 2016). Le RIF constitue donc une structure — et non un programme — qui met à contribution différentes unités scolaires et diverses ressources pour offrir aux étudiants les services dont ils ont besoin (Knoerr, 2016a). Ainsi, le RIF ne dispose ni de cours ni de modules d'études, et l'option immersion en français est offerte dans plus de 75 programmes d'études de 1er cycle dans les six facultés d'accueil : Faculté des arts, Faculté de génie, Faculté des sciences, Faculté des sciences de la santé, Faculté des sciences sociales, École de gestion Telfer (Institut des langues officielles et du bilinguisme, 2023)

Dans le cadre du RIF, les étudiants non-francophones suivent une partie de leurs cours de discipline en français en compagnie d'étudiants francophones (Gohard-Radenkovic et al., 2016). Ces cours de discipline se tiennent à raison de 90 minutes deux fois par semaine (Knoerr, 2016c). De plus, ils sont liés à un cours d'encadrement linguistique (CEL) de 90 minutes par semaine offert par un professeur de langue (Knoerr, 2016c), et ce, pour aider les étudiants à bien comprendre la matière du cours de discipline et à améliorer leurs compétences

⁵Pour de plus amples renseignements au sujet de l'environnement immersif en français dans ces universités, vous pouvez consulter les ouvrages et les articles suivants : Cerenelli et al. (2016); Gohard-Radenkovic et al. (2016); Knoerr (2016b); Weinberg (2018).

⁶Pour en savoir davantage sur les modèles qui ont précédé le RIF, vous pouvez consulter Knoerr (2016c, 2018). Pour plus de renseignements sur le RIF, vous pouvez consulter les ressources suivantes : Knoerr et al. (2016a) et Knoerr et al. (2018).

linguistiques en français, que ce soit la compréhension orale, la compréhension écrite ou, encore, la production orale et la production écrite (Buchanan et al., 2016). Le CEL se fonde sur le contenu spécifique du cours de discipline et ne comprend pas de matériel préétabli, comme des manuels de français, des cahiers d'exercices de grammaire ou des listes de vocabulaire (Knoerr, 2016c; Weinberg, 2018), car le cours est — d'une certaine façon — fait sur mesure. Des crédits sont attribués à la réussite du CEL, tout comme c'est le cas pour les cours de discipline (Knoerr, 2016c).

Tous les étudiants de l'Université d'Ottawa, y compris ceux inscrits au RIF, peuvent rédiger leurs travaux et leurs examens en français ou en anglais⁷. Outre qu'il permet aux étudiants de poursuivre une partie de leurs études universitaires en français et de former des diplômés bilingues en mesure d'occuper des postes bilingues, le RIF répond à la recommandation de Fraser, commissaire aux langues officielles du Canada de 2006 à 2016, à l'égard du bilinguisme français-anglais, à savoir que l'apprentissage des deux langues officielles du Canada doit constituer un continuum de l'élémentaire jusqu'au marché du travail (Knoerr et al., 2016b).

Quand le bilinguisme teinte le rapport à l'écrit

Il importe de s'intéresser au rapport à la lecture et à l'écriture en français et en anglais des étudiants inscrits dans un programme d'immersion en français, notamment parce que des abandons semblent pouvoir être attribués à l'IL que certains d'entre eux ressentent par rapport à l'écriture. Cette dernière peut les conduire à craindre de ne pas être en mesure de maintenir une moyenne suffisamment élevée dans leurs cours (Knoerr, 2016a). L'IL à l'écrit, également appelée *insécurité scripturale* (Dabène, 1987), renvoie à la prise de conscience des nombreuses particularités de la langue — à l'oral ou à l'écrit — dans une langue donnée qui suscite la crainte de ne pas parvenir à accomplir la tâche en fonction de critères normatifs prescrits (Murray, 2016). De cette émotion découlent des pratiques de lecture et d'écriture mal assurées (Dabène, 1995), pouvant aller jusqu'à l'évitement de ces activités et même leur rejet total (Buisson-Buellet, 2010).

Par ailleurs, si les compétences orales sont essentielles en matière de bilinguisme, celles liées à la lecture et à l'écriture le sont tout autant, et c'est ce dont il sera question dans la prochaine partie. Nous présentons le rapport à la lecture et à l'écriture, autrement dit le rapport à l'écrit, ainsi que l'IL — qui s'inscrivent dans le cadre conceptuel de la présente recherche.

⁷Sauf dans les cours de langues (Institut des langues officielles et du bilinguisme, 2023).

Cadre conceptuel

Nous exposons d'abord les informations portant sur le rapport à l'écrit et nous les faisons suivre par celles sur l'IL parce que c'est en effectuant une analyse du rapport à l'écrit que l'IL peut être décelée chez un élève ou un étudiant. À la suite des informations exposées sur le rapport à l'écrit, plus particulièrement sur les deux modèles qui ont inspiré celui du présent article ainsi que sur les recherches menées sur le rapport à l'écrit, nous enchaînons avec les informations sur l'IL, notamment sa genèse et son utilisation dans les recherches menées actuellement à ce sujet ainsi que sur celles en lien avec le rapport à l'écrit.

Le rapport à l'écrit

Il importe de tenir compte simultanément de la lecture et de l'écriture dans la présente recherche parce que ces deux activités s'influencent mutuellement (Fijalkow, 2003) et qu'elles soutiennent les apprentissages dans toutes les matières scolaires (Baudry et al., 1997). En effet, ce sont des activités indissociables (Chartrand & Blaser, 2008), interactives (Ivanič, 1998) et complémentaires (Jaffré, 2004). Considérées comme un tout, la lecture et l'écriture constituent *l'écrit*. Le rapport à l'écrit d'une personne varie selon le genre de textes à lire ou à écrire. En effet, à titre d'exemple, une personne peut aimer lire des magazines scientifiques, mais ne pas aimer lire de romans. Le rapport à l'écrit peut être constitué d'éléments favorisant l'apprentissage de la lecture ou celui de l'écriture ou de ces deux activités ou, encore, d'éléments qui nuisent à ces deux types d'apprentissage.

De manière générale, le rapport à l'écrit est positif lorsqu'une personne manifeste une grande inclination pour les activités de lecture et d'écriture, consacre beaucoup de temps aux activités de lecture et d'écriture, est consciente qu'une bonne compréhension des textes écrits ainsi qu'une bonne rédaction de textes ne relèvent pas du don mais plutôt de l'apprentissage⁸ (Chartrand & Blaser, 2008) et qu'elle manifeste une attitude active, consciente, motivée et réfléchie durant les activités de lecture et d'écriture (Aeby, 2004).

Mercier et Dezutter (2012) estiment que le rapport à l'écrit constitue un nouvel outil intéressant pour les enseignants désireux de porter un regard distant, d'une part, sur les pratiques des élèves pour ce qui a trait à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et, d'autre part, sur leurs propres pratiques d'enseignement de ces compétences. (p. 73)

Cet outil s'avère pertinent dans le cadre d'une analyse individuelle, soit par

⁸Par *don*, nous entendons une « [d]isposition innée pour quelque chose » (Robert et al., 1993, p. 675). Quand nous utilisons le terme *apprentissage*, nous faisons référence aux « [m]odifications durables du comportement [obtenues] grâce à des expériences répétées » (p. 106).

rapport à chaque étudiant, parce que le rapport à l'écrit peut varier d'une personne à l'autre et d'un contexte à l'autre (Barré-De Miniac, 2002), que ce contexte soit social ou éducatif, par exemple.

Pour les besoins de notre étude, nous avons repris une version adaptée du modèle du rapport à l'écriture de Barré-De Miniac (2000) et de celui du rapport à l'écrit de Chartrand et Blaser (2008), qui figure dans l'étude de Murray et Vignola (2018). Ce modèle adapté distingue les quatre dimensions suivantes : affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique. La dimension affective se caractérise par les émotions et les sentiments ressentis à l'égard des activités de lecture et d'écriture, par la fréquence, l'énergie et le temps investis dans ces activités ainsi que par le niveau d'inclination manifesté pour différents genres de textes lus et écrits. La dimension axiologique se définit par les valeurs qu'une personne accorde aux activités de lecture et d'écriture dans sa vie personnelle et dans sa vie professionnelle. La dimension conceptuelle renvoie aux conceptions, aux idées et aux représentations d'une personne concernant les activités de lecture et d'écriture. Le processus de lecture et celui de l'écriture s'inscrivent dans la dimension praxéologique.

Afin d'illustrer le caractère à la fois multidimensionnel et interactif de la version adaptée du modèle du rapport à l'écrit retenu pour la présente étude, nous présentons, dans la figure 1, des propos qui pourraient être formulés par un étudiant au sujet de la lecture de romans en français.

Comme il est possible de le constater dans la figure 1, les propos de l'étudiant fictif —qui se répartissent dans chacune des dimensions— sous-tendent un rapport négatif à la lecture de romans en français, susceptible de nuire à son apprentissage de la lecture en français.

Plus particulièrement concernant les recherches menées sur le rapport à l'écrit, les études citées dans cet article portent, selon le cas, sur le rapport à la lecture ou sur le rapport à l'écriture ou, encore, à la fois sur la lecture et l'écriture —c'est-à-dire l'écrit. Certaines d'entre elles ont été menées en contexte de L1 (Lafont-Terranova & Niwese, 2016), de L2 (Maynard & Armand, 2016), de L3⁹ (Pernet-Liu, 2016), et ce, pour des publics variés, différents par leur âge, leur palier scolaire ainsi que par leur milieu (Lafont-Terranova et al., 2016). Certaines recherches ont été effectuées sur l'une ou l'autre des dimensions du rapport à l'écrit (Lafont-Terranova et al., 2016) ou, encore, sur les quatre dimensions du rapport à l'écrit (Murray, 2016; Murray & Vignola, 2018). Si certaines études se sont penchées sur le processus (Vignola, 1995), d'autres ont porté sur le produit (Vignola & Wesche,

⁹La L3, qui correspond à une troisième langue ou à une langue étrangère, renvoie à une langue à laquelle l'apprenant n'est pas exposé dans son quotidien (Verdelhan-Bourgade, 2002).

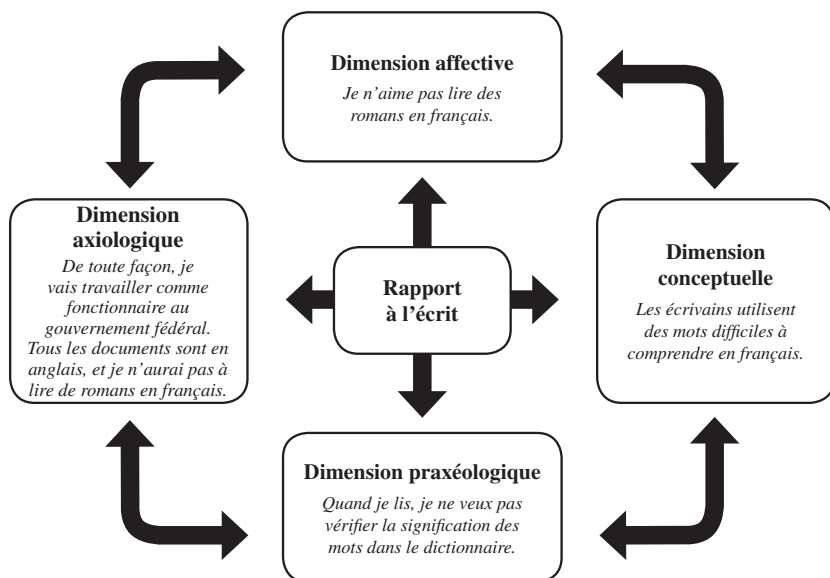


Figure 1

Modèle adapté du modèle du rapport à l'écriture de Barré-De Miniac (2000) et de celui du rapport à l'écrit de Chartrand et Blaser (2008).

1991)¹⁰. Parmi les multiples études menées sur le rapport à l'écrit, aucune n'a été menée en lien avec l'IL en français et en anglais chez des étudiants anglophones de premier cycle évoluant en milieu universitaire immersif en français — l'IL pouvant être une cause de l'évitement ou du rejet d'activités qui demandent l'emploi d'une langue en particulier ou, encore, une conséquence (Desabrais, 2013).

L'insécurité linguistique

Plus précisément au sujet de l'IL, au cours de l'entrevue accordée à l'émission *Horizon politique*, de *Savoir média* (2022), intitulée *Insécurité linguistique : causes et conséquences — Horizon politique — Francophone canadienne*, Boudreau rappelle la genèse des études portant sur l'IL, à savoir que ces dernières ont d'abord été menées auprès de locuteurs monolingues, premièrement auprès d'anglophones et, ensuite, auprès de francophones de différents pays, dont la France. Boudreau rappelle que la définition de l'IL

¹⁰Même si les premières traces des études sur le rapport à l'écrit datent des années 2000 (Chartrand & Prince, 2009), des études précédentes ont étudié le rapport à l'écrit sans utiliser cette appellation.

comporte ce sentiment de honte que ressentent les locuteurs lorsqu'en parlant leur L1, ils constatent que d'autres personnes considèrent qu'ils ne la parlent pas comme il conviendrait de le faire. Elle souligne également que l'IL dans le contexte d'une L1 sous-tend la dimension identitaire de la personne. Les locuteurs d'une L2 ou d'une L3 ne ressentent pas cette honte et ne sentent leur identité ni attaquée ni jugée lorsqu'ils parlent une L2 ou une L3 parce qu'il est admis, compris et accepté qu'il est difficile d'atteindre les compétences langagières des locuteurs natifs ainsi qu'un accent prédéterminé dans une L2 ou une L3.

Nazarri Gomes et al. (2023) se sont intéressés à l'IL chez des locuteurs de français langue étrangère au Brésil. Ils constatent que l'IL est davantage étudiée dans les milieux « où le français est la langue officielle, la langue maternelle de ses locuteurs et/ou la langue d'usage social » (p. 56), mais que quelques travaux ont également été menés dans des contextes de français comme L3. Il est à noter que, dans le domaine de l'apprentissage d'une L2 ou d'une L3, un autre terme est traditionnellement utilisé pour faire allusion à la nervosité associée à la prise de parole dans une L2 ou dans une L3. Il s'agit de celui d'*anxiété langagière* (Horwithz & Young, 1991). Nazarri Gomes et al. (2023) proposent de lier dans les projets de recherche l'anxiété langagière et l'IL, qu'ils associent « à l'idéologie du standard et à celle du locuteur natif » (p. 51) parce que si les concepts d'anxiété langagière et d'IL étaient « associées dans une même étude, ces deux concepts fourniraient une perspective complémentaire », et ce, « dans la mesure où il s'agit de deux champs distincts du savoir visant des objets semblables » (p. 51).

Au Canada, d'autres facteurs que ceux de l'idéologie du standard et du locuteur natif font en sorte que l'IL fait de plus en plus l'objet d'études et qu'elle est utilisée autant dans des contextes d'apprentissage de la L1 (études menées auprès de francophones), d'une L2 (études menées auprès d'anglophones) ou d'une L3 (études menées auprès d'allophones). Parmi ces facteurs, notons le grand nombre de familles exogames (l'union d'une personne francophone avec une personne anglophone) — dont les enfants s'attribuent l'identité bilingue en parlant à la fois de l'identité linguistique et de l'identité culturelle — ou, encore, la *Loi sur les langues officielles*, qui fait du Canada un pays institutionnellement bilingue (français-anglais) et qui a mené à l'instauration de programmes de FLS — notamment d'immersion française —, et ce, autant aux paliers élémentaire et secondaire qu'au palier postsecondaire. Ainsi, un grand nombre de personnes, particulièrement de jeunes adultes, s'attribuent à la fois les identités linguistique et culturelle francophone et anglophone ou, autrement dit, les identités culturelle et linguistique bilingues (Dallaire & Roma, 2003). Par voie de conséquence, les termes *sécurité linguistique* et *insécurité linguistique* (IL) au Canada ont été utilisés non

seulement dans des études dont les participants étaient des locuteurs d'une L1 mais également à d'autres types de locuteurs, dont les suivants : les enseignants de FLS en milieu minoritaire (Lebouthillier et al., 2023), les élèves et les étudiants inscrits dans un programme d'immersion (Buchanan, 2018); les élèves immigrants allophones (Maynard & Armand, 2016); les fonctionnaires fédéraux qui suivent une formation linguistique en français (Commissariat aux langues officielles, 2021).

Concernant ces nouveaux groupes de locuteurs canadiens ciblées dans le cadre de recherches menées sur l'IL, Buchanan (2020), dans son article au titre évocateur "What are immersion students? Francophone, francophile or 'in-between'?" précise que des chercheurs considèrent les étudiants inscrits dans un programme d'immersion française à la fois comme anglophones et francophones, soit « *in-between* [entre les deux] » (p. 4). Ainsi, dans le cadre de la présente étude, parce que les participants sont des étudiants d'un programme universitaire d'immersion française, nous nous sentons légitimées d'avoir recours à l'IL, d'autant plus qu'il est possible de la lier au rapport à la lecture, à l'écriture et, même de façon plus générale, à la langue, comme l'ont fait Maynard et Armand (2016) ainsi que Badrinathan (2020). Par ailleurs, pour ce qui est de l'IL à l'écrit, nous employons la définition de Murray (2016) parce que cette dernière peut s'appliquer autant à la lecture et à l'écriture qu'à différentes langues — soit une L1, une L2 ou une L3.

Question et objectif de la recherche

Comme la maîtrise des compétences linguistiques est essentielle à la réussite universitaire (Simbagoye et al., 2018) et que les participants de notre étude suivent une formation universitaire dans les deux langues officielles du Canada, nous nous sommes posé la question suivante à la lumière des informations que nous avons exposées précédemment : Quel est le rapport à la lecture et à l'écriture en français et en anglais des étudiants anglophones évoluant dans un milieu universitaire immersif en français au Canada, et ce, sous le prisme de l'IL ?

Étant donné que le rapport à l'écrit d'une personne se construit par ses pratiques de lecture et d'écriture tant en milieu scolaire que dans sa vie personnelle (Mercier & Dezutter, 2012), l'objectif de cette recherche vise la description des dimensions affective, conceptuelle et praxéologique du rapport à l'écrit en français et en anglais des participants dans le cadre des cours et dans leur vie personnelle ainsi que celle de la dimension axiologique du rapport à l'écrit en français et en anglais des participants dans le cadre de leur vie personnelle et de leur vie professionnelle¹¹.

¹¹Par *vie professionnelle*, nous faisons référence à la profession que les participants

Ainsi, sous le prisme de l'IL, brossons-nous un portrait global du rapport à l'écrit en français et en anglais des participants. Pour ce faire, nous comparons les pratiques de lecture et d'écriture en français et en anglais évoquées par les participants en fonction des différentes dimensions du rapport à l'écrit et déterminons si leurs pratiques sont favorables ou défavorables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français et en anglais. Nous passons maintenant à la méthodologie employée pour opérationnaliser la présente recherche.

Méthodologie

Dans cette partie, nous présentons les composantes suivantes de la méthodologie : les participants à l'étude, les instruments utilisés ainsi que la cueillette et l'analyse des données.

Les participants

Afin de former un groupe qui soit le plus homogène possible (Cresswell & Guetterman, 2019), chaque participant devait être un étudiant anglophone canadien non issu de l'immigration et inscrit à la fois à un baccalauréat et au RIF de l'Université d'Ottawa. Nous avons rencontré trois groupes du RIF afin de leur présenter le projet de recherche et de recruter des participants. Quatre étudiantes satisfaisant aux critères de sélection ont accepté de participer à l'étude. Les quatre participantes, qui sont toutes des femmes âgées de 17 à 23 ans, sont nées et ont vécu dans une municipalité de l'Ontario. Elles sont toutes en première année universitaire, mais ne sont pas inscrites dans le même programme. En effet, Christine est inscrite en sciences de l'activité physique ; Annie, dans un programme de sciences biomédicales ; Eugénie, en sciences politiques ; Stephanie, en enseignement des langues secondes. Pour assurer l'anonymat, les prénoms utilisés sont des pseudonymes¹².

Parmi celles-ci, une seule participante, Christine, n'a pas été inscrite dans un programme d'immersion française à l'élémentaire et au secondaire parce que ce programme n'était pas offert dans les écoles qu'elle a fréquentées pour les deux paliers de la scolarisation obligatoire. À l'élémentaire, Christine a participé à un programme de français intensif. Au secondaire, comme il n'y avait pas de programme d'immersion française ni de français intensif offert à proximité de son domicile, elle a été inscrite dans un programme de langue anglaise.

Les quatre participantes de l'étude sont francophiles parce qu'elles

envisagent d'exercer à la suite de leurs études.

¹²Pour plus d'informations concernant les participantes de l'étude, veuillez consulter l'Annexe.

apprennent le français par intérêt et non pas seulement en vue d'atteindre des objectifs professionnels qui exigeraient la maîtrise des deux langues officielles du Canada. En effet, elles s'exposent davantage au français que seulement dans les cours universitaires : Annie a eu l'occasion de participer en 11e année à l'échange linguistique Student Homework Exchange, organisé par le YMCA. De plus, elle s'est rendue à Sherbrooke (au Québec) pendant l'été pour y être animatrice de camp de jour auprès d'enfants d'âge préscolaire ; Christine affirme aimer s'exprimer en français ; Eugénie a pris conscience au cours de l'entretien que même si elle lit les articles de Radio-Canada et du journal *La Rotonde*, publié par l'Université d'Ottawa, elle pourrait s'exposer davantage à la langue française qu'elle ne le fait actuellement ; Stéphanie se dit « francophile » parce que, pour elle, ce terme fait référence à une personne qui choisit de faire des études en français et qui parle le français et l'anglais.

Les instruments

Pour la cueillette de données, nous avons utilisé le questionnaire écrit et l'entretien individuel semi-dirigé. Concernant le questionnaire écrit, nous nous sommes inspirées du questionnaire intitulé *Enquête sur les activités de lecture et d'écriture en histoire et en sciences au secondaire*, présenté par Chartrand et Prince (2009). Le questionnaire écrit du présent projet est composé de 44 questions, en lien avec les quatre dimensions du rapport à l'écrit. Dans la section relative au rapport à l'écrit des participantes figurent des questions à choix multiples présentées au moyen d'une échelle de type Likert, posées aussi bien à propos des activités menées en français qu'à propos de celles menées en anglais.

Pour ce qui est du questionnaire écrit, voici quelques exemples de thèmes sur lesquels portent les questions posées ainsi que la dimension visée :

1. Le temps passé par semaine à écrire en français et en anglais, pour les cours et dans la vie personnelle (dimension affective) ;
2. Le niveau d'importance de l'écriture pour avoir une vie personnelle satisfaisante (dimension axiologique) ;
3. L'apport du don et de l'apprentissage dans le fait de bien lire et de bien écrire un texte en français ou en anglais (dimension conceptuelle) ;
4. La nécessité de faire un plan lors de la rédaction d'un texte en français/en anglais, pour les cours et dans la vie personnelle (dimension praxéologique).

La cueillette des données

Pour préparer la cueillette des données, une rencontre d'environ deux heures a eu lieu à l'Université d'Ottawa. Au cours de cette rencontre, chaque

participante a rempli un questionnaire écrit et participé à un entretien individuel semi-dirigé destiné à lui permettre d'approfondir les réponses données dans le questionnaire écrit. Pour assurer l'expression libre des réflexions, les participantes pouvaient employer le français ou l'anglais, autant dans le questionnaire écrit qu'au cours de l'entretien individuel semi-dirigé. Pour les deux instruments, les participantes ont signé un formulaire de consentement ainsi qu'un document nous autorisant à communiquer avec elles ultérieurement pour le cas où des précisions seraient nécessaires, ceci afin d'assurer l'exhaustivité et l'exactitude des données présentées.

L'analyse des données

En ce qui concerne l'analyse des données, nous avons utilisé le modèle d'analyse de contenu fermé de L'Écuyer (1987), dont les catégories sont préexistantes. Chacune des dimensions du rapport à l'écrit constituait une catégorie distincte ; chaque question posée, une sous-catégorie. L'analyse de données manuelle a été privilégiée parce que la quantité de données le permettait et que ce type d'analyse de données met à contribution les idées, la créativité et les prises de conscience des chercheurs (Wanlin, 2007). Une première analyse a d'abord été menée dans une perspective de groupe afin de mettre en lumière les caractéristiques semblables et dissemblables des participantes de l'étude. Ensuite, une seconde analyse a été effectuée dans une perspective individuelle. Pour ces deux types d'analyse, ce sont les contenus manifestes (L'Écuyer, 1987), soit les propos dits et écrits des participantes qui ont été examinés. Cette analyse nous a menées à l'obtention des résultats et à leur interprétation.

Présentation et interprétation des résultats

Nous présentons les résultats en fonction des quatre dimensions du modèle adapté du rapport à l'écrit que nous avons utilisé. Nous nous sommes intéressées à la fois au français et à l'anglais comme suit :

1. dans les cours et dans la vie personnelle pour les dimensions affective, conceptuelle et praxéologique ;
2. dans la vie personnelle et dans la vie professionnelle pour la dimension axiologique.

Pour chacune des dimensions du rapport à l'écrit, nous déterminons si, de façon générale, les participantes manifestent un rapport à la lecture et un rapport à l'écriture favorables ou défavorables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français ainsi qu'en anglais et nous mettons au jour les manifestations d'IL. Par ailleurs, nous soumettons des stratégies

de remédiation si le rapport à l'écrit pour une dimension particulière est défavorable à l'apprentissage du français.

La dimension affective du rapport à l'écrit en français et en anglais

Concernant la dimension affective des participantes de l'étude, il ressort la caractéristique suivante : le lien qui se tisse entre les réponses formulées pour la facilité ou la difficulté à écrire et à lire en français et en anglais dans le cadre des cours et dans leur vie personnelle, leur pratique de la lecture et de l'écriture dans le cadre des cours et dans leur vie professionnelle ainsi que leur inclination pour ces activités en français et en anglais. Dans la pratique, ce lien s'établit comme suit : les participantes préfèrent lire en anglais parce qu'il leur est plus facile de lire dans cette langue et, de ce fait, lisent davantage en anglais lorsqu'elles ne sont pas contraintes de lire en français, comme c'est le cas dans le cadre de cours dont la langue d'enseignement est le français. Dans ce cas-ci, les participantes appréhendent le fait de ne pas comprendre tous les mots qu'elles lisent en français et réagissent donc à l'IL à la lecture en évitant l'activité qui suscite cette émotion, comme le soutient Buisson-Buellet (2010). Selon Murray (2016), ce type de réaction correspond à « la prise de conscience des nombreuses particularités de la langue et la crainte de ne pas être en mesure d'accomplir la tâche en fonction des critères normatifs prescrits » (p. 113).

Dans ces cours, lorsqu'elles sont pressées par le temps, les participantes écrivent quelques mots ou, encore, la majorité des mots en anglais dans les examens, et ce, pour ne pas être ralenties par la traduction des idées à coucher sur le papier. À titre d'exemple, Annie affirme écrire en anglais pour les examens d'un cours donné en français, dans l'extrait 1 :

- (1) seulement pour les examens où il y a une limite de temps. ... Si je veux expliquer quelque chose très rapidement, je vais écrire en anglais. ... je vais traduire en anglais, mais pas toutes les phrases, seulement un mot, deux mots, mais pas beaucoup, pas la réponse entière.

Christine, pour sa part, lorsqu'elle se sent bousculée par le temps lors d'un examen dans le cadre d'un cours dont la langue d'enseignement est le français, elle choisit elle aussi d'écrire principalement en anglais en incluant quelques mots en français dans son texte (extrait 2) :

- (2) J'écris les mots de vocabulaire en français et le reste en anglais.

Ce recours à l'alternance codique corrobore le propos d'Abdelilah-Bauer (2008), selon lequel les personnes qui emploient deux langues quotidiennement sont plus susceptibles d'utiliser cette stratégie dans leurs pratiques langagières.

Selon les réponses formulées par les participantes de l'étude, les outils informatiques, susceptibles de faciliter les activités des usagers, ne favorisent

pas celles de la lecture et de l'écriture. Les participantes disent préférer lire sur support papier plutôt qu'à l'écran, et ce, pour les cours et dans leur vie personnelle, que ce soit en français ou en anglais. Eugénie, pour sa part, soutient que la lecture à l'écran l'incommode (extrait 3) :

(3) Lire à l'écran me cause des maux de tête parce que la lumière est trop brillante.

Les participantes déclarent préférer écrire à la main plutôt qu'au clavier, que ce soit pour les cours ou dans leur vie personnelle. Ainsi, Christine se plaint des accents à ajouter lorsqu'elle écrit en français au clavier (extrait 4) :

(4) C'est le « keyboard », c'est toujours en anglais. Alors, en français, c'est plus difficile, comme les caractères, les accents sur les « e », les « u », des choses comme ça. ... Alors, pour moi, c'est plus facile d'écrire à la main parce que je peux faire ce que je veux. ... j'aime plus écrire à la main qu'à l'ordinateur. C'est plus difficile, je crois, d'écrire à l'ordinateur qu'à la main.

Ces données corroborent les résultats obtenus dans le cadre de l'étude menée par Murray (2016), selon lesquels la facilité constitue un adjuvant à la pratique. Ainsi, sur le plan de la dimension affective, le rapport à la lecture et le rapport à l'écriture en français pour ce groupe de participantes est défavorable à l'apprentissage du français. En effet, parce que les participantes se tournent vers les pratiques de lecture et d'écriture en anglais lorsqu'elles n'ont pas l'obligation de lire et d'écrire en français, et ce, même si, au moment de faire leur demande d'admission et d'inscription dans un programme universitaire d'immersion en français, elles étaient assurément disposées à déployer tous les efforts nécessaires pour atteindre leur objectif de bilinguisme français-anglais. À ce sujet, Christine admet qu'en français « professionnellement, [elle est] plus «confortable» » qu'elle ne l'est dans sa vie personnelle en raison des mots de vocabulaire qu'elle a appris dans le cadre de ses cours universitaires.

Dans le cadre de la dimension affective, comme stratégie de remédiation pour rendre le rapport à l'écrit en français favorable à l'apprentissage du français, des activités parascolaires pourraient être offertes avant ou après les heures de classe afin de permettre aux étudiants d'accroître leur niveau de vocabulaire non scolaire, étant donné que les étudiants sont exposés principalement au vocabulaire scolaire dans le cadre des cours. Ainsi, les étudiants seraient exposés à une plus grande variété d'accents et de mots de vocabulaire, dont ceux du registre familier. Ces périodes d'apprentissage de français prévues à l'extérieur des heures de classe permettraient aux étudiants d'avoir recours aux mots d'un registre particulier selon le contexte. Cette proposition va dans le sens de Boudreau (Savoir média, 2022), qui rappelle l'importance de se familiariser avec tous les registres de langue pour être en mesure de circuler librement dans tous les marchés linguistiques¹³.

¹³Bourdieu (2002) donne un sens très large au mot *marché*. Comme *marché*

Boudreau (Savoir média, 2022) souligne également le fait que des cours de sociolinguistique permettent de dissiper l'IL parce que les personnes peuvent y verbaliser ce qu'elles ressentent. Par ailleurs, lorsqu'ils suivent ce type de cours, les étudiants se rendent compte que l'IL est ressentie couramment par de nombreuses personnes vivant dans différents milieux sociaux et que la sensation de l'IL peut se manifester dans de nombreux contextes. La connaissance de cette réalité apaise ces personnes qui se rendent compte qu'elles ne sont pas les seules à ressentir cette émotion dans certaines circonstances particulières.

La dimension axiologique du rapport à l'écrit en français et en anglais

L'importance accordée à la pratique de la lecture et de l'écriture en français et en anglais semble expliquer l'assiduité à exercer des activités de lecture et d'écriture en français et en anglais chez les participantes. En effet, on peut supposer que plus grande est l'importance accordée à une langue dans l'environnement social, plus grands sont les efforts déployés dans cette langue et, ainsi, plus régulière est la pratique de la lecture et de l'écriture dans cette langue.

Eugenie, par exemple, souligne l'importance de la compétence en lecture et celle de l'écriture en français et en anglais dans sa vie personnelle. À l'inverse, pour Stephanie, Christine et Annie, il est moins important de savoir lire et écrire en français qu'en anglais parce qu'aucune personne ne communique en français dans leur environnement social. Ces propos confirment que l'environnement social influe grandement sur les pratiques individuelles (Dumont et al., 2010) et que les questions linguistiques sont indissociables de leur contexte (Boudreau, 2014).

Quant à la vie professionnelle, si Eugenie et Annie considèrent que la maîtrise de la lecture et la maîtrise de l'écriture en français et en anglais doivent être également excellentes, Stephanie et Christine estiment au contraire qu'il est moins important de développer leurs compétences à la lecture et à l'écriture en français et en anglais. Stephanie explique sa réponse par le fait qu'elle n'envisage pas d'enseigner dans une école de langue française en raison de ses compétences linguistiques en français qu'elle juge insuffisantes. En fait, le discours de Stephanie — qui met en lumière l'IL qu'elle ressent en français, qu'il s'agisse de lire, d'écrire ou de parler — explique que ses choix professionnels dépendent de l'aisance qu'elle manifeste dans chacune des langues officielles du Canada. Ce choix qu'elle fait de ne pas enseigner

linguistique, il considère autant une discussion entre deux personnes dans un lieu public que les discussions qui ont lieu dans une école ainsi que les entrevues d'embauche, par exemple (p. 107).

dans une école de langue française en raison de la perception qu'elle a de ses compétences linguistiques en français corrobore le propos de Lamoureux (Savoir média, 2022) selon lequel l'IL en français mène les personnes qui en souffrent à s'exclure des milieux francophones.

Les réponses d'Eugenie retiennent particulièrement notre attention. Même si elle soutient accorder la même importance au français et à l'anglais dans sa vie personnelle et affirme qu'il faut une excellente maîtrise du français et de l'anglais dans la vie professionnelle, ses pratiques de la lecture et de l'écriture en français et en anglais sont asymétriques. D'abord, le nombre d'heures qu'elle consacre à la lecture et à l'écriture en français et en anglais est en lien direct avec le nombre de cours qu'elle suit chaque trimestre en français et en anglais. Ensuite, dans sa vie personnelle, elle affirme lire hebdomadairement plus de cinq heures en anglais, mais moins d'une heure en français. L'écart est manifeste entre le discours d'Eugenie sur la nécessité de devenir bilingue pour sa vie professionnelle et les efforts réellement déployés pour y parvenir. Cette affirmation d'Eugenie appuie le propos de Savoie-Zajc (2011) selon lequel la désirabilité sociale peut amener les participants à formuler des déclarations pour éviter de se faire juger négativement. Selon nous, si Eugenie avait réellement accordé la même importance au français et à l'anglais, ses pratiques de lecture et d'écriture auraient tendu vers un bilinguisme équilibré, c'est-à-dire que le temps déclaré pour des activités en français et en anglais aurait été à peu près le même en français et en anglais.

En tenant compte seulement de la dimension axiologique, le rapport à la lecture et le rapport à l'écriture en français semblent être plus favorables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en anglais qu'en français et s'explique — comme il en est de même pour la dimension affective — par l'aisance que les participantes de l'étude disent manifester dans la pratique de la lecture et de l'écriture en anglais et par l'IL en français qu'elles éprouvent par rapport aux activités de lecture et d'écriture.

Nous avons fait mention précédemment que Boudreau (Savoir média, 2022) considère qu'il est essentiel de connaître le registre langagier familier, autre que le vocabulaire et le registre scolaires, pour passer d'un marché linguistique à l'autre sans difficulté. Les activités parascolaires que nous avons mentionnées comme stratégie de remédiation lorsque nous avons fait l'analyse de la dimension affective du rapport à l'écrit pourraient se jumeler à des repas pris en compagnie d'autres étudiants inscrits dans un programme universitaire d'immersion française au cours desquels la langue employée serait le français afin d'utiliser le FLS dans un contexte détendu. Parmi les participantes de l'étude, deux d'entre elles se sont exprimées sur le temps qu'elles passent à utiliser le français à l'extérieur des cours dont la langue d'enseignement est le français. Pour sa part, Christine mentionne qu'elle parle en français seulement

dans les cours dont la langue d'enseignement est le français. Quant à Eugénie, elle admet à la fin de l'entretien que cette rencontre lui avait permis de se rendre compte qu'elle n'accordait pas suffisamment de temps à la pratique du français lorsqu'elle n'assiste pas à un cours de français. Les propos de Christine et d'Eugénie donnent à penser que les occasions d'avoir recours au français dans l'espace public dans un milieu francophone minoritaire sont moins nombreuses que dans un milieu francophone majoritaire. Les stratégies de remédiation proposées à prévoir à l'extérieur des cours, soit des activités parascolaires et des repas pris en groupe augmenteraient le nombre d'occasions de pratique du français dans des contextes variés.

La dimension conceptuelle du rapport à l'écrit en français et en anglais

Pour cette dimension, nous avons demandé aux participantes si bien comprendre et bien rédiger un texte en français ou en anglais relevaient du don, de l'apprentissage ou, encore, à la fois du don et de l'apprentissage.

Toutes les participantes conviennent que les activités de lecture et d'écriture en français et en anglais résultent d'un apprentissage, sauf pour l'écriture en anglais. En effet, deux participantes considèrent ne pas avoir appris à écrire en anglais de façon formelle à l'école et ont retenu l'option du don. Eugénie s'explique comme suit (extrait 5) :

- (5) Le français ne me vient pas naturellement à l'esprit. Je ne parlais pas le français à ma naissance ; je l'ai appris en classe. Le français, ce n'est pas naturel.

Stephanie, pour sa part, explique qu'elle a retenu l'option du don pour l'écriture en anglais en raison de son aisance à employer cette langue (extrait 6) :

- (6) Pour moi, j'ai toujours été bonne pour écrire en anglais. Alors, pour moi, c'est vraiment facile de m'exprimer en écriture en anglais. Toutefois, je prends beaucoup de temps à penser à la façon dont je vais dire quelque chose en français. Je dois regarder mes phrases. Je dois penser d'avance. En anglais, je ne pense pas vraiment.

Si nous mettons en parallèle les réponses des participantes pour la dimension conceptuelle et celles fournies pour les dimensions affective et axiologique, il est possible d'avancer que les cours suivis au sein d'un environnement universitaire immersif en français constituent un soutien essentiel à l'apprentissage et à la pratique de la lecture et de l'écriture en français. En effet, les participantes déclarent consacrer à la fois plus d'efforts et plus d'heures à la lecture et à l'écriture en français pour des cours dont la langue d'enseignement est le français. L'importance de suivre des cours en français pour apprendre le français ainsi que pour maintenir ses compétences linguistiques et les améliorer, qui transparaissent dans les déclarations des

participantes, semble corroborer le fait que l'enseignement en classe est le facteur prédominant en matière d'apprentissage (Leithwood et al., 2004). En effet, dans le cadre de cours universitaires, les étudiants — qu'ils soient inscrits dans un programme régulier ou, encore, dans un programme offert en milieu universitaire immersif en français — ont plusieurs occasions de lire et d'écrire : lectures obligatoires, travaux à soumettre, examens à faire. Ainsi, concernant les cours dont la langue d'enseignement est le français, les participantes rédigent une plus ou moins grande partie de leurs travaux et de leurs réponses d'examen en français parce que la traduction des termes de la discipline vers l'anglais ralentirait la rédaction ; toutefois, l'utilisation de termes généraux, autrement dit de la vie quotidienne plutôt que ceux des disciplines scolaires, leur est plus facile en anglais. D'ailleurs, de façon générale, les participantes admettent que les pratiques de la lecture et de l'écriture en français constituent un apprentissage. Ainsi le rapport à la lecture et le rapport à l'écriture en français des participantes en fonction de la dimension conceptuelle sont-ils favorables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français parce que ces dernières sont conscientes qu'elles se doivent de déployer les efforts qui s'imposent pour améliorer leurs compétences linguistiques en français.

Même si les cours suivis au sein d'un environnement universitaire immersif en français constituent une stratégie de remédiation en soi, ces derniers ne diminuent pas d'emblée l'IL à la lecture et à l'écriture. Pour ce faire, d'autres stratégies de remédiation doivent être mises en œuvre au sein de ces cours et en parallèle à ces derniers. Parce que le rapport à l'écrit varie d'une personne à l'autre et d'un contexte à l'autre (Barré-De Miniac, 2002), l'analyse du rapport à l'écrit de chaque étudiant effectuée par le professeur dans le cadre d'un cours permettrait d'élaborer des stratégies de remédiation adaptées à chacun des étudiants. On peut faire l'hypothèse que ces dernières réduiraient les symptômes d'IL à la lecture et à l'écriture qu'ils peuvent ressentir et, ainsi, par le fait même, assurer l'amélioration de leurs compétences linguistiques en français.

La dimension praxéologique du rapport à l'écrit en français et en anglais

Dans le cadre de la dimension praxéologique, nous exposons les données recueillies concernant la rédaction d'un plan et la révision, constituantes du processus d'écriture (Hayes & Flowers, 1980). Nous retenons le plan et la révision parce que ces deux composantes font l'objet d'un enseignement au cours de la scolarisation obligatoire.

Les données obtenues pour cette dimension montrent qu'une attention particulière est accordée aux textes rédigés dans le cadre des cours, que la langue d'enseignement soit le français ou l'anglais. En outre, toutes les participantes affirment faire un plan du texte à écrire dans le cadre des cours

donnés en français ou en anglais. Ces dernières définissent le *plan* comme le processus d'organisation de leurs idées avant l'écriture d'un texte. Toutefois, elles n'ont pas tendance à en faire un pour les textes qu'elles composent dans leur vie personnelle, ceux-ci se limitant à des textos et à des courriels.

Il importe de noter que les efforts fournis par les participantes pour la révision des textes qu'elles rédigent dans le cadre des cours sont tributaires de la facilité ou de la difficulté à lire et à écrire dans une langue. En effet, les participantes déclarent réviser plus attentivement les textes rédigés en français pour les cours dont la langue d'enseignement est le français. Stephanie affirme ainsi que lorsqu'elle révisé les textes qu'elle écrit en français, elle « regarde toutes les règles », qu'elle doit constamment vérifier la règle d'accord des participes passés employés avec les auxiliaires « être » et « avoir » au passé composé, le choix des pronoms et la conjugaison des verbes au conditionnel. Pour les textes rédigés en anglais pour les cours, si la majorité des participantes affirment réviser en totalité les textes qu'elles rédigent, seule Stephanie, dit les réviser partiellement. Elle explique sa réponse par le fait qu'elle se sent plus confiante en anglais qu'en français. Dans ce contexte, c'est la difficulté d'écrire en français — autrement dit l'IL à l'écriture — qui est favorable à l'apprentissage de l'écriture en français parce que les participantes de l'étude accordent plus de temps à la révision des textes rédigés en français qu'en anglais.

Nous avons demandé aux participantes quels étaient les éléments qu'elles révisaient dans les textes rédigés en français et en anglais. Ces dernières ont fait mention de l'orthographe, de la conjugaison, de la grammaire et de la ponctuation, c'est-à-dire des composantes de la cohérence microstructurelle (Cavanagh, 2014). Pour ce qui est de la cohérence macrostructurelle (Cavanagh, 2014), Eugénie est la seule participante qui mentionne s'attarder à l'organisation des idées dans les textes qu'elle écrit en français et en anglais et affirme « [qu'elle] ne pense pas avoir appris à réviser l'organisation des idées ». Ainsi, pour la dimension praxéologique, le rapport à l'écrit des participantes, particulièrement pour la révision de texte, semble être partiellement favorable à l'apprentissage du français parce que les participantes affirment ne réviser que les éléments de la cohérence microstructurelle, et non celles de la cohérence macrostructurelle. À ce sujet, Murray et Vignola (2018) avait également relevé le fait que les participantes de leur étude — des étudiantes francophones vivant en milieu minoritaire francophone inscrites dans un programme universitaire de langue française — effectuaient en général une révision superficielle de leurs productions écrites en français et en anglais parce qu'elles affirmaient ne corriger que les erreurs orthographiques et grammaticales. Le fait que les participantes ne prêtent pas d'attention particulière aux composantes de la cohérence macrostructurelle ne relève pas de l'IL, mais peut-être de la

méconnaissance des composantes de la cohérence macrostructurelle.

Ainsi, les efforts que les participantes déclarent déployer dans la rédaction de travaux en français démontrent que leur rapport à la lecture et leur rapport à l'écriture en français sont favorables à l'apprentissage de ces pratiques. Ce rapport positif à la lecture en français et ce rapport positif à l'écriture en français s'expliquent par le fait que les évaluations augmentent la volonté d'obtenir de bons résultats et, par le fait même, accroissent le niveau d'anxiété — laquelle se manifeste par une IL à la lecture et une IL à l'écriture. Ainsi, les travaux et les examens, pour lesquels une note est attribuée, peuvent mener à des réactions opposées de la part des apprenants. D'une part, ils peuvent constituer une source de motivation pour les participantes qui déploient des efforts pour obtenir la meilleure note possible — la motivation se définissant comme

Le tenseur des forces d'origine interne et externe (situationnelles, contextuelles et globales), dirigées ou non par un but, qui influencent un individu sur le[s] plan[s] cognitif, affectif ou comportemental. (Karsenti, 1998, p. 36)

À ce sujet, il importe de noter que c'est la motivation qui engendre l'engagement scolaire, soit le mécanisme de transfert de la motivation à un apprentissage actif (Toshalis & Nakkula, 2012). D'autre part, ils peuvent susciter un malaise chez les étudiants. À titre d'exemple, Annie affirme qu'elle hésiterait à suivre tous ses cours en français de crainte d'obtenir des résultats moins bons que ceux qu'elle peut obtenir dans un cours dont la langue d'enseignement est l'anglais.

Pour la dimension praxéologique du rapport à l'écrit, deux stratégies de remédiation pourraient être suggérées : la première étant destinée au personnel enseignant ; la seconde, aux élèves. D'abord, dès le palier secondaire, il conviendrait que les enseignants évaluent la composante macrostructurelle dans les textes des élèves et qu'ils enseignent les stratégies permettant aux élèves de prendre l'habitude de se poser des questions essentielles au sujet de l'organisation de leurs textes afin de s'être déjà familiarisés avec cette pratique dès leur entrée au postsecondaire. Les élèves pourraient, par la suite, relire et corriger leur texte à plusieurs reprises pendant une période déterminée et en étant supervisé par l'enseignant après chacune des corrections effectuées par l'élève. Ces révisions successives devraient permettre aux élèves de prendre conscience du fait que les erreurs de leur texte ne peuvent pas être relevées en une seule lecture et que de nouvelles idées sont susceptibles d'émerger à chacune des séances de révision — d'où l'importance de rédiger plusieurs ébauches. Cette stratégie de remédiation s'avère particulièrement concluante quand les élèves consultent chacune des ébauches de textes numérotées et apportent ces dernières à une rencontre prévue pour en discuter

avec l'enseignant afin de l'aider à comprendre la pertinence de la révision dans le processus d'écriture. En effet, cette activité de révisions successives accomplies par l'élève sous la supervision de l'enseignant corrobore le propos de Vygostki (1985), selon lequel une personne peut reproduire par elle-même, c'est-à-dire sans aide, ce qu'elle a déjà fait en présence d'une autre personne qui l'a guidée préalablement dans l'exécution de la tâche.

Conclusion

Selon la présente étude, il semble que des éléments de la dimension affective influe davantage sur l'insécurité linguistique que la dimension praxéologique et la dimension conceptuelle. En effet, les participantes de l'étude affirment lire et écrire davantage en anglais qu'en français parce que ces pratiques leur sont plus faciles à accomplir en anglais qu'en français (dimension affective), parce que leur environnement social leur permet d'employer davantage l'anglais que le français (dimension axiologique), et ce, même si elles disent attribuer la même importance au français et à l'anglais dans leur vie professionnelle à venir et affirment que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français et en anglais est une question d'apprentissage (dimension conceptuelle).

Plus particulièrement concernant l'IL, nous pouvons faire le constat suivant. D'après les déclarations des participantes, il semble que des réactions différentes peuvent faire suite à différents types d'activités de lecture et d'écriture. À titre d'exemple, pour ce qui est de la présente recherche, une IL à la lecture et une IL à l'écriture n'ont pas mené à la même réaction. D'une part, pour ce qui est de l'IL à la lecture, les participantes ont choisi de lire en anglais parce qu'elles préfèrent ne pas buter sur des mots dont elles ne comprennent pas le sens en français. Ainsi, elles réagissent à l'IL à la lecture par l'évitement. D'autre part, pour ce qui est des travaux et des examens rédigés en français, les participantes composent avec l'IL, l'affrontent en s'engageant dans leur apprentissage, en accordant une attention soutenue à la qualité de leurs travaux et de leurs examens en raison de l'évaluation qui suit la remise du travail.

La présente étude a permis d'analyser sous le prisme de l'IL le rapport à l'écrit d'étudiantes anglophones inscrites à la fois dans un programme de premier cycle et dans le RIF de l'Université d'Ottawa et constitue un apport pour l'enseignement-apprentissage des langues et celui d'autres disciplines scolaires. Cependant, il faut relativiser sa portée parce qu'elle ne compte que quatre participants anglophones d'origine canadienne de sexe féminin fréquentant le même établissement universitaire. Aussi nous paraît-il opportun de recourir dans de prochaines recherches à un plus grand nombre de participants de différentes origines afin de mieux représenter les élèves allophones dont le nombre croît d'année en année (Maynard & Armand, 2016). En effet, la mobilité géographique s'est grandement accrue au Canada,

particulièrement depuis les dix dernières années (Le Pichon-Vorstman & Cummins, 2020). Ainsi, les élèves allophones sont de plus en plus nombreux dans les programmes de FLS, dont ceux d'immersion française aux paliers élémentaire et secondaire au Canada (Yamutuale, 2020). Il serait également profitable de mener une recherche auprès de personnes sur le marché du travail qui ont suivi toute leur formation, obligatoire et universitaire dans un environnement immersif en français dans le but d'étudier leur rapport à l'écrit en français et en anglais, et ce, pour les quatre dimensions du rapport à l'écrit. Il conviendrait également de mener une recherche sur les compétences linguistiques réelles des participants (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite, interaction orale et interaction écrite) au début et à la fin d'un programme de premier cycle dans un milieu universitaire immersif en français, ce qui permettrait d'évaluer leur progression en français, pour chacune des compétences linguistiques, mentionnées précédemment.

Dans un contexte où les pratiques langagières et culturelles sont diversifiées, l'analyse du rapport à l'écrit des élèves et des étudiants est d'autant plus pertinente qu'elle favorise une didactique humaniste, qui tient compte des circonstances environnementales individuelles (Auger, 2020) et de la diversité des parcours (Fleuret, 2020). Ainsi, l'analyse du rapport à l'écrit est non seulement un outil permettant un diagnostic utile dans le cadre de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais aussi un catalyseur d'inclusion et de confiance en soi. À ce sujet, lorsque l'analyse du rapport à l'écrit est utilisée dans les salles de classe, elle fait d'une pierre deux coups. En effet, elle permet d'abord de relever les difficultés des élèves et des étudiants individuellement dans le cadre des cours et de suggérer des stratégies de remédiation individuelle. Par la suite, chaque stratégie de remédiation individuelle pourra être proposée à tous les autres élèves du groupe; certains d'entre eux pourront en bénéficier pour améliorer leurs compétences linguistiques en français. Par voie de conséquence, l'amélioration des compétences en matière de lecture et d'écriture en français de ceux qui auront bénéficié de stratégies de remédiation permettra de rehausser leur confiance. Cette dernière entraînera des répercussions positives non seulement en salle de classe, mais également dans leur vie personnelle parce que ces élèves qui ont éprouvé des difficultés pourront connaître d'autres réussites en lecture ou en écriture.

Références

- Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues : grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. La Découverte.
- Aeby, S. (2004). Regards d'élèves en difficulté sur un programme d'enseignement continué de la lecture. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud, & M. Rispaïl (Éds.),

- La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 145–160). L'Harmattan.
- Auger, N. (2020). Une didactique du français pour les contextes minoritaires et au-delà : une approche humaine et humaniste inspirante. Dans J. Thibeault & C. Fleuret (Éds.), *Didactique du français en contextes minoritaires : entre normes scolaires et plurilinguismes* (pp. 273–279). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Badrinathan, V. (2020). L'enseignant de langue étrangère et rapport à la langue : comment l'enseignant indien du FLE négocie l'ambivalence « sécurité-insécurité linguistique », *Circula*, 12, 153–175. <https://doi.org/10.17118/11143/18447>
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2002). L'écriture personnelle, scolaire et professionnelle de lycéens de 17 à 21 ans. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (115–116), 156–166. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1979>
- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., & Rispaïl, M. (Éds.). (2004). *La littératie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. L'Harmattan.
- Baudry, M., Bessonnat, D., Laparra, M., & Tourigny, F. (Éds.). (1997). *La maîtrise de la langue au collège*. Savoir livre.
- Boudreau, A. (2014). Des voix qui se répondent. Analyse discursive et historique des idéologies linguistiques en Acadie : l'exemple de Moncton. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, (4), 175–199. <https://doi.org/10.7202/1024697ar>
- Bourdieu, P. (2002). *Questions de sociologie*. Minuit.
- Buchanan, C.E. (2018). (Trans)Former les identités : impacts de l'immersion universitaire sur la construction identitaire des étudiants. Dans H. Knoerr, A. Weinberg, & C.E. Buchanan (Éds.), *Enjeux actuels de l'immersion universitaire* (pp. 161–182). Groupe de recherche en immersion au niveau universitaire. Université d'Ottawa.
- Buchanan, C.E. (2020). What are immersion students? Francophone, francophile or “in-between”? *CPF Magazine* [Canadian Parents for Children], (Winter), 3–4. <https://www.yumpu.com/en/document/read/63142183/cpf-magazine-winter-2020-issue>
- Buchanan, C.E., Knoerr, H., & Burger, S. (2016). La formation des divers acteurs de l'immersion. Dans H. Knoerr, A. Weinberg, & A. Gohard-Radenkovic (Éds.), *L'immersion française à l'université. Politiques et pédagogies* (pp. 313–345). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Buisson-Buellet, I. (2010). *Atelier d'écriture auprès d'élèves de Cap : écriture accompagnée et (re)construction du scripteur* [mémoire de maîtrise, Université Stendhal Grenoble 3, France]. DUMAS. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00561040>

- Canadian Parents for French. (2017). *French as a second language enrolment statistics : 2012–13 to 2016–17*.
<https://cpf.ca/wp-content/uploads/2017-Enrolement-Stats.pdf>
- Cavanagh, M. (2014). Séquence didactique axée sur les stratégies et amélioration d'un texte explicatif de comparaison chez des élèves canadiens en milieu minoritaire. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (161–162).
<https://doi.org/10.4000/pratiques.2187>
- Cerenelli, B.B., Lemaire, E., & Mougeon, F. (2016). Visages multiples de l'immersion au Canada : de la mission à la réalité. Dans H. Knoerr, A. Weinberg, & A. Gohard-Radenkovic (Éds.), *L'immersion française à l'université. politiques et pédagogies* (pp. 121–160). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Chartrand, S.-G. (2010). Les activités de lecture et d'écriture en histoire et en sciences. Enquête dans les classes du secondaire au Québec. *Canadian Education Association/Éducation Canada*, 46(4), 58–61.
<https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2006-v46-n4-Chartrand.pdf>
- Chartrand, S.-G., & Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion du rapport à l'écrit. Dans S.-G. Chartrand & C. Blaser (Éds.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 107–127). Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G., & Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 32(2), 317–343.
<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3044>
- Churchill, S., Frenette, N., & Quazi, S. (1985). *Éducation et besoins des Franco-Ontariens : le diagnostic d'un système d'éducation*. Conseil de l'éducation franco-ontarienne.
- Commissariat aux langues officielles. (2009). *Deux langues, tout un monde de possibilités. L'apprentissage en langue seconde dans les universités canadiennes*. Gouvernement du Canada. https://epe.lac-bac.gc.ca/100/200/301/ocol-clo/two_languages_world_opportunities-f/SF31-100-2009F.pdf
- Commissariat aux langues officielles. (2019). *Accéder aux possibilités : Étude sur les difficultés liées à l'offre et à la demande d'enseignants en français langue seconde au Canada*. Gouvernement du Canada.
<https://bit.ly/CLO-OCOL-Etudes-Acceder-possibilites-FLS>
- Commissariat aux langues officielles. (2021). *Insécurité linguistique au travail— Sondage exploratoire sur les langues officielles auprès des fonctionnaires du gouvernement fédéral du Canada*. Gouvernement du Canada.
<https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/publications/etudes-autres-rapports/2021/insecurite-linguistique-au-travail-sondage-exploratoire>
- Cresswell, J.W., & Guetterman, T.C. (2019). *Educational research : Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.

- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. De Boeck Université.
- Dabène, M. (1995). La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, & P. Raymond (Éds.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 151–173). Éditions logiques.
- Dallaire, C., & Roma, J. (2003). Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada : Bilan des recherches [communication]. Dans R. Allard (Éd.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et prospectives* (pp. 30–46). Moncton, NB. Association canadienne d'éducation de langue française et Centre de recherche et de développement en éducation, Université de Moncton. uOResearch. <http://hdl.handle.net/10393/12894>
- Desabrais, T. (2013). *Les mots pour le dire...L'influence de l'(in)sécurité linguistique sur l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures à l'Université d'Ottawa* [thèse de doctorat. Université d'Ottawa]. Recherche uO. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/26263>
- Diaz, H.A. (2018). *Le bilinguisme anglais-français hors-Québec : un portrait économique des bilingues au Canada*. Le Conference Board du Canada. https://acufc.ca/wp-content/uploads/2019/01/Etude-Bilinguisme_Conference-Board_2018.11.pdf
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Éds.). (2010). *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*. L'Organisation de coopération et de développement économiques. <https://web.archive.oecd.org/2014-03-07/269360-the%20nature%20of%20learning.practitioner%20guide.fr.pdf>
- Fijalkow, J. (2003, 4–5 décembre). Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? [Communication]. *Conférence de consensus L'enseignement de la lecture à l'école primaire : des premiers apprentissages au lecteur compétent*, Programme incitatif de recherche en éducation et en formation, Paris.
- Fleuret, C. (2020). Apprenants, langues et contextes : quelles configurations pour l'apprentissage du français de scolarisation en Ontario français ? Dans J. Thibeault & C. Fleuret (Éds.), *Didactique du français en contextes minoritaires : entre normes scolaires et plurilinguismes* (pp. 11–34). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Fraser, G. (2016). Préface. L'immersion : naissance et évolution d'un concept canadien. Dans H. Knoerr, A. Weinberg, & A. Gohard-Radenkovic (Éds.), *L'immersion française à l'université. Politiques et pédagogies* (pp. v–xix). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Genesee, F., & Van Gruderbeeck, N. (1988). L'immersion française. Une histoire à succès, *Québec français*, 70, 28–30. <https://id.erudit.org/iderudit/45211ac>

- Gohard-Radenkovic, A., Knoerr, H., & Weinberg, A. (2016). Introduction. Dans H. Knoerr, A. Weinberg, & A. Gohard-Radenkovic (Éds.), *L'immersion française à l'université. Politiques et pédagogies* (pp. 1–20). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gouvernement du Canada. (2012). *Cadre de politiques en matière de langues officielles*. <https://www.tbs-sct.canada.ca/pol/doc-fra.aspx?id=12515>
- Hayes, J.R., & Flowers, L.S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. Dans L.W. Gregg & E.R. Sternberg (Éds.), *Cognitive process in writing* (pp. 3–30). Routledge.
- Horwithz, E., & Young, D. (1991). *Language anxiety : From theory and research to classroom implications*. Prentice Hall.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity : The discursal construction of identity in academic writing*. John Benjamins.
- Institut des langues officielles et du bilinguisme. (2023). *Immersion*. Université d'Ottawa. Récupéré le 25 novembre 2023 de <https://www.uottawa.ca/etudes/immersion>
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud, & M. Rispaïl (Éds.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21–41). L'Harmattan.
- Karsenti, T. (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves* [thèse inédite de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Knoerr, H. (2016a). Interprétations politiques et aménagements institutionnels pour l'immersion à l'Université d'Ottawa. Dans H. Knoerr, A. Weinberg, & A. Gohard-Radenkovic (Éds.), *L'immersion française à l'université. Politiques et pédagogies* (pp. 45–75). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Knoerr, H. (2016b). Les ressources de l'immersion en français à l'Université d'Ottawa. Dans H. Knoerr, A. Weinberg, & A. Gohard-Radenkovic (Éds.), *L'immersion française à l'université. Politiques et pédagogies* (pp. 163–199). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Knoerr, H. (2016c). Apprentissage de la discipline et encadrement linguistique. Dans H. Knoerr, A. Weinberg, & A. Gohard-Radenkovic (Éds.), *L'immersion française à l'université. Politiques et pédagogies* (pp. 223–252). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Knoerr, H. (2018). La collaboration entre professeurs de langue et professeurs de discipline : clé de voûte et talon d'Achille des dispositifs d'intégration de la langue et du contenu. Dans H. Knoerr, A. Weinberg et C.E. Buchanan (Éds.), *Enjeux actuels de l'immersion universitaire* (pp. 183–214). Groupe de recherche en immersion au niveau universitaire. Université d'Ottawa.
- Knoerr, H., Weinberg, A., & Buchanan, C.E. (2018). Impacts des positionnements politique et sociaux sur la mise en place de modèles d'immersion universitaire. Dans H. Knoerr, A. Weinberg et C.E. Buchanan (Éds.), *Enjeux actuels de l'immersion universitaire* (pp. 113–160). Presses de l'Université d'Ottawa.

- Knoerr, H., Weinberg, A., & Gohard-Radenkovic, A. (Éds.). (2016a). *L'immersion française à l'université. Politiques et pédagogies*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Knoerr, H., Weinberg, A., & Gohard-Radenkovic, A. (2016b). Synthèse. Dans H. Knoerr, A. Weinberg, & A. Gohard-Radenkovic (Éds.), *L'immersion française à l'université. Politiques et pédagogies* (pp. 467–476). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lafont-Terranova, J., Blaser, C., & Colin, D. (2016). Introduction. Rapport à l'écriture et contextes de formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 1–9. <https://doi.org/10.7202/1042846ar>
- Lafont-Terranova, J., & Niwese, M. (2016). Le rapport à l'écriture au cœur de deux dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 10–32. <https://doi.org/10.7202/1042847ar>
- Lambert, W.E., & Tucker, R. G. (1972). *Bilingual education of children : The St. Lambert experiment*. Newbury House.
- Lampron, R., & Blaser, C. (2012). La maîtrise des compétences langagières dans la formation postsecondaire : regard sur les pratiques étatsuniennes. *Correspondance*, 18(1). <https://bit.ly/Correspondance-Lampron-Competences-langagieres>
- Lamoureux, S.A. (2016). Bâtir sur le roc ? Politiques et aménagements linguistiques de l'immersion en français au Canada. Dans H. Knoerr, A. Weinberg, & A. Gohard-Radenkovic (Éds.), *L'immersion française à l'université. Politiques et pédagogies* (pp. 23–44). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lebouthillier, J., Kristmanson, P., & Michaud, L. (2023, 8–12 mai). Confiance et capacités langagières orales en français langue seconde (FLS) d'enseignants en formation initiale en enseignement [Communication]. Dans C. Dumais, K. Sénéchal, & E. Soucy (Resp.), *Former à l'oral : état actuel des recherches* [Symposium]. 90e Congrès de l'Acfas : 100 ans de savoirs et pour un monde durable, Montréal, QC. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/90/contribution/confiance-capacites-langagieres-orales-francais-langue-seconde>
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (Éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49–65). Presses de l'Université du Québec.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning : review of research*. Center of Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota.
- Le Pichon-Vorstman, E., Cummins, J., Auger, N., & Cunningham, K. (2020). *Helping multilingual children to catch up and succeed through the use of online language learning tools* [Webinar]. Network of Experts in the Social Aspects of Education and Training. <https://bit.ly/NESET-Webinar-helping-multilingual-children>
- Maynard, C., & Armand, F. (2016). Écriture de textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 134–160. <https://doi.org/10.7202/1042853ar>

- Mercier, J.-P., & Dezutter, O. (2012). La notion de rapport à l'écrit. *Québec Français*, (167), 73–74. <https://id.erudit.org/iderudit/67720ac>
- Murray, B. (2016). *Le rapport à l'écrit en français et en anglais d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire* [thèse de maîtrise, Université d'Ottawa]. Recherche uO. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-4974>
- Murray, B., & Vignola, M.-J. (2018). Portrait du rapport à l'écrit en français et en anglais d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire canadien. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 13(2), 35–65. <https://journals.library.ualberta.ca/reefmm/index.php/reefmm/issue/view/1976>
- Nazarri Gomes, J., Colombo Freisleben, L., Dorlenes, M., & de Marins Macedo, W. (2023). L'insécurité linguistique chez les locuteurs de français langue étrangère au Brésil : une étude exploratoire. *Francophonies d'Amérique*, (55), 49–77. <https://doi.org/10.7202/1099264ar>
- Pernet-Liu, A. (2016). Le rapport à l'écriture d'étudiants chinois de Français langue étrangère en Chine. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 95–117. <https://doi.org/10.7202/1042851ar>
- Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. Centre Éducatif et Culturel.
- Robert, P., Rey-Debove, J., & Rey, A. (1993). *Le Petit Robert*. Dictionnaires Le Robert.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative-interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123–147). Renouveau Pédagogique.
- Savoir média. (2022, 3 octobre). *Insécurité linguistique : causes et conséquences — Horizon politique — Francophonie canadienne* [vidéo]. YouTube. <http://www.youtube.com/watch?v=YZ3gVOmuMI>
- Séror, J., & Weinberg, A. (2021). Bilinguisme et immersion universitaire. Vers la réalisation d'un idéal politique. *Langage et société*, 1(172), 151–173. <https://doi.org/10.3917/ls.172.0153>
- Simbago, A., Carignan, I., & Kana, R. (2018). Étude descriptive des erreurs répertoriées dans trois productions écrites d'étudiants franco-ontariens en formation initiale. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 13(1), 1–32. <https://r-libre.teluq.ca/1415/>
- Statistique Canada. (2013). *Annexe 1 : Structure de l'éducation et de la formation au Canada*. Gouvernement du Canada. <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-582-g/2012001/app-ann/app-ann1-fra.htm>
- Statistique Canada. (2022). *Alors que le français et l'anglais demeurent les principales langues parlées au Canada, la diversité linguistique continue de s'accroître au pays*. Gouvernement du Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220817/dq220817a-fra.htm?indid=32989-5&indgeo=0>
- Toshalis, E., & Nakkula, M.J. (2012). *Motivation, engagement and student voice : The students at the center series*. Jobs For the Future. <https://bit.ly/Students-center-Hub-Motivation-Engagement-voice>

- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Presses universitaires de France.
- Vignola, M.-J. (1995). *Les prises de décision lors du processus d'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française*. Centre international de recherche en aménagement linguistique.
- Vignola, M.-J., & Wesche, M. (1991). L'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française. *Études de linguistique appliquée*, 82, 94–115.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Éditions sociales.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, (3), 243–272. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf
- Weinberg, A. (2018). Impacts des positionnements politiques liés aux enjeux de l'immersion en milieu universitaire. Dans H. Knoerr, A. Weinberg, & C.E. Buchanan (Éds.), *Enjeux actuels de l'immersion universitaire* (pp. 113–160). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Weinberg, A., & Burger, S. (2016). De l'immersion informelle à l'immersion formelle : divers modèles. Dans H. Knoerr, A. Weinberg, & A. Gohard-Radenkovic (Éds.), *L'immersion française à l'université. Politiques et pédagogies* (pp. 95–120). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Yamutuale, D. (2020). La pédagogie immersive au Canada face à la mondialisation. *Spirale : Revue en recherche de l'éducation*, 2(65–2), 123–132. <https://doi.org/10.3917/spir.652.0123>

Annexe

Profil sommaire des participantes

Annie

À l'élémentaire, Annie était inscrite dans un programme de français intensif. Elle a commencé à apprendre le français en quatrième année. Il n'y avait pas de programme d'immersion française dans la ville où elle résidait. Le programme de français intensif lui a fait découvrir la francophonie internationale et les cultures de différents pays de la francophonie. Au secondaire, il aurait fallu qu'elle prenne un autobus de ville pour se rendre à une école où un programme d'immersion française était offert. Sa mère a préféré l'inscrire dans une école à proximité de la résidence familiale. Annie a donc été inscrite dans un programme de langue anglaise. En 11^e année, elle a eu l'occasion de participer à l'échange linguistique *Student Homework Exchange*, organisé par le YMCA. Elle s'est rendue à Sherbrooke, au Québec, une partie de l'été, là où elle a été animatrice de camp de jour auprès d'enfants d'âge préscolaire.

Cette participante à l'étude s'attribue l'identité linguistique anglo-dominante. Elle affirme penser en français lorsqu'elle fait des activités en français et penser en anglais le reste du temps. Elle ne se souvient pas d'avoir déjà rêvé en français.

Annie étudie à l'université pour devenir podiatre. Elle a choisi de fréquenter une université bilingue parce qu'elle a toujours aimé apprendre le français et qu'elle souhaite devenir bilingue. Selon elle, parce qu'elle est citoyenne d'un pays bilingue, il lui importe de connaître les deux langues officielles de ce pays : le français et l'anglais. Elle a choisi de s'inscrire dans un programme d'immersion en français à l'université parce qu'elle avait remarqué que ses compétences en français avaient diminué depuis qu'elle ne suivait plus de cours en français et parce que l'étude du français lui manquait. Elle fait des études en sciences biomédicales. Elle est inscrite à quatre cours en anglais et à un cours en français. Elle hésiterait à suivre tous ses cours en français, de crainte de voir diminuer sa moyenne générale. Selon elle, suivre des cours universitaires en français est plus difficile que ce qu'elle avait pensé. À ce sujet, elle précise qu'elle doit être attentive et consciencieuse dans les cours et pendant ses périodes d'études.

Annie est au courant de la possibilité accordée par l'Université d'Ottawa de pouvoir rédiger ses travaux et ses examens en français ou en anglais. Elle rédige les travaux et les examens dans la langue d'enseignement du cours. Dans les cours donnés en français, il lui arrive de terminer ses examens en anglais lorsqu'elle craint de manquer de temps.

Il lui est plus facile d'écrire à la main qu'au clavier, notamment en raison des accents en français, qui freinent la rédaction. Annie affirme ne pas toujours faire de plan avant de rédiger un texte. Néanmoins, elle admet prendre soin d'écrire une introduction et ses arguments. Pour réviser ses textes, elle les relit plus lentement et demande à d'autres personnes de les relire pour elle. En français, elle révisé la conjugaison et la ponctuation. Elle affirme ne pas réviser ses textes en anglais parce qu'elle a confiance en ses compétences linguistiques dans cette langue. Pour les textes rédigés en français ou en anglais pour les cours, Annie relit ses textes deux fois avant de les soumettre à l'évaluation. Pour la troisième lecture, elle demande à une autre personne de la faire

pour elle. Pour les textes rédigés à l'extérieur des cours, elle relit le texte une fois et demande à une autre personne de son entourage de faire la seconde lecture pour elle.

Christine

À l'élémentaire et au secondaire, Christine était inscrite dans un programme d'immersion française. Il était important pour sa mère qu'elle apprenne le français dans sa jeunesse. Cette participante s'attribue l'identité linguistique anglo-dominante parce qu'elle pense et rêve en anglais.

Christine a choisi d'entreprendre ses études universitaires dans un programme d'immersion en français afin de poursuivre son objectif de devenir bilingue et parce qu'elle a toujours aimé s'exprimer en anglais et en français. Selon elle, suivre des cours universitaires, que ce soit en français ou en anglais, est plus difficile que ce qu'elle avait pensé en raison des nouveaux mots de vocabulaire à apprendre. Elle parle en français seulement dans les cours dont la langue d'enseignement est le français. Même si elle a une amie francophone, elle communique toujours avec elle en anglais, que ce soit de vive voix ou par écrit, comme par texto, par exemple.

Cette participante est au courant de la possibilité accordée par l'Université d'Ottawa de rédiger les travaux et les examens en français ou en anglais. Comme elle a appris le vocabulaire dans la langue d'enseignement du cours, elle rédige ses travaux et ses examens dans la langue d'enseignement du cours pour éviter la tâche de traduction qu'elle aurait à faire parce qu'elle a appris le vocabulaire dans la langue d'enseignement du cours. Elle trouve qu'écrire en français demande plus d'énergie que d'écrire en anglais. Christine se sent plus à l'aise de communiquer en français dans un contexte professionnel. La seule activité qu'elle fait en français à l'extérieur des cours, c'est l'écriture et la lecture de courriels dans un contexte universitaire.

Christine préfère écrire à la main plutôt qu'au clavier parce que, selon elle, les accents en français compliquent la tâche d'écriture. Dans le cadre de ses cours, Christine lit à l'écran pour ne pas avoir à imprimer les articles qu'elle doit lire; à l'extérieur des cours, elle préfère lire sur support papier.

Christine fait un plan avant de rédiger les textes qu'elle écrit en français et en anglais pour organiser ses idées et pour faire un résumé. Pour les rapports de laboratoire qu'elle doit rédiger, elle n'a pas besoin de faire de plan. Elle révise toujours les courriels qu'elle écrit pour vérifier qu'elle n'y a pas laissé d'erreurs. Comme elle a davantage confiance en ses compétences linguistiques en anglais qu'en français, elle relit les textes qu'elle écrit en anglais seulement une fois. En revanche, elle révise les textes qu'elle écrit en français deux ou trois fois en s'attardant sur la conjugaison ainsi que sur le genre grammatical. Christine trouve que, peu importe que ce soit en français ou en anglais, la lecture est plus difficile que l'écriture en raison des mots imposés dans l'exercice de lecture, contrairement à l'écriture, où il est possible de choisir les mots que l'on écrit.

Cette participante n'est pas toujours satisfaite des résultats qu'elle obtient parce qu'elle se voit parfois attribuer un « B » pour un travail ou un examen, alors qu'elle avait pensé pouvoir mériter un « A », soit la meilleure note possible. Néanmoins, elle précise que les erreurs commises dans ses travaux et ses examens ne sont pas des erreurs de langue, mais plutôt des erreurs liées à la discipline du cours.

Eugenie

À l'élémentaire et au secondaire, les parents d'Eugenie l'avaient inscrite dans un programme d'immersion française pour lui offrir plus d'occasions dans la vie en général. Elle s'attribue l'identité linguistique francophile. Elle pense en français et en anglais ; elle rêve en anglais.

Eugenie a choisi de fréquenter une université qui se trouvait dans une ville bilingue pour avoir l'occasion de pratiquer régulièrement le français et l'anglais. Elle utilise le français la majorité du temps dans le cadre des cours qu'elle suit et dont la langue d'enseignement est le français. Il lui arrive de lire en français des articles de Radio-Canada et du journal *La Rotonde*, publié à l'Université d'Ottawa. Elle a choisi de s'inscrire dans un programme d'immersion en français à l'université parce qu'elle voulait approfondir ses compétences linguistiques en français. Elle souhaite pouvoir suivre la totalité de sa formation universitaire dans le programme d'immersion en français. Pour l'apprentissage du français, elle trouve plus efficace de suivre des cours « en » français plutôt que des cours « de » français. Elle fait des études de droit et de politique en vue de devenir avocate.

Selon elle, suivre des cours universitaires en français est plus difficile que ce qu'elle avait pensé. Elle précise qu'elle doit être attentive et consciencieuse dans les cours et pendant ses périodes d'études. Elle ajoute que ses compétences linguistiques en français sont meilleures en compréhension écrite et en compréhension orale qu'en expression écrite et en expression orale. À l'instar de plusieurs de ses collègues francophones, elle trouve les lectures universitaires plus difficiles que celles qui leur ont été présentées à la fin du palier secondaire. Néanmoins, elle ne trouve pas les travaux ni les examens plus difficiles qu'ils ne l'étaient au palier secondaire.

Eugenie est au courant de la possibilité accordée par l'Université d'Ottawa de pouvoir rédiger les travaux et les examens en français ou en anglais. Elle rédige les travaux et les examens dans la langue d'enseignement du cours. Eugenie écrit d'abord ses travaux en anglais pour, ensuite, les traduire en français. Son désir de vouloir obtenir des notes parfaites fait en sorte qu'elle passe beaucoup de temps à travailler à ses travaux et à étudier pour ses examens. Elle écrit ses notes de cours à la main. Elle n'aime pas écrire au clavier en français parce que tous les mots sont soulignés en rouge, lui rappelant ainsi les erreurs qu'elle commet en français. Elle n'aime pas lire à l'écran en raison des maux de tête que lui cause une exposition prolongée à l'écran.

Eugenie fait un plan lorsqu'elle rédige des textes en français, mais elle n'en fait pas pour des textes en anglais, notamment parce que le cours qu'elle suit en anglais est un cours de création littéraire. Selon Eugenie, le fait de préparer un plan avant de rédiger un texte lui permet de faire un remue-méninge et d'organiser ses idées. Elle révise toujours ses travaux en corrigeant l'orthographe et la grammaire ainsi qu'en précisant ses idées. Elle affirme faire davantage d'erreurs en français qu'elle n'en fait en anglais.

Cette participante dit être parfois satisfaite de ses résultats parce qu'elle obtient généralement des « B » à l'université, mais qu'elle obtenait le plus souvent des « A » à la fin des études secondaires. Le présent entretien a permis à Eugenie de se rendre compte qu'elle ne consacrait pas suffisamment de temps à l'apprentissage du français. Cette prise de conscience l'encourage à redoubler d'effort en ce sens.

Stephanie

À l'élémentaire et au secondaire, Stephanie était inscrite dans un programme d'immersion française. Elle a commencé à se sentir à l'aise en français vers la septième ou la huitième année, ce qui correspond à l'âge de 12 ou 13 ans.

Cette participante à l'étude s'attribue l'identité linguistique francophile. Elle a entendu le mot « francophile » pour la première fois à la rentrée universitaire. Pour elle, le mot « francophile » correspond à une personne qui choisit de faire des études en français et qui parle le français et l'anglais. Elle affirme penser en français et en anglais le reste du temps. Elle rêve en français.

Stephanie a choisi de fréquenter l'Université d'Ottawa en raison des bourses offertes pour les étudiants qui choisissent de poursuivre leurs études en français dans le RIF. Elle s'est inscrite à la fois dans le programme d'enseignement des langues secondes et dans le RIF parce qu'elle considérait ce moyen plus efficace pour apprendre le français et parce qu'elle était convaincue qu'il lui serait plus facile d'obtenir un emploi si elle était bilingue français-anglais. Les bourses qui lui ont été offertes ont constitué une belle mesure incitative pour s'inscrire dans ce programme. D'abord, l'inscription au programme d'immersion en français était associée à une bourse de 1000 \$; ensuite, elle a remporté un concours de rédaction pour lequel elle a obtenu une autre bourse de 1000 \$.

Selon elle, suivre des cours universitaires, que ce soit en français ou en anglais, est plus difficile que suivre les cours de la fin du palier secondaire. Stephanie est au courant de la possibilité accordée par l'Université d'Ottawa de pouvoir rédiger les travaux et les examens en français ou en anglais. Elle rédige les travaux et les examens dans la langue d'enseignement du cours parce qu'elle estime que c'est ce que les professeurs attendent d'elle. Dans les cours donnés en français, elle écrit d'abord ses textes en anglais. Ensuite, elle les traduit en français. Selon elle, si elle avait le choix, elle écrirait tous ses travaux et ses examens en anglais parce qu'elle les terminerait plus rapidement que ceux qu'elle écrit en français. En français, les règles de grammaire et les mots de vocabulaire auxquels elle n'a jamais été exposée la freinent dans sa rédaction parce qu'elle doit vérifier la traduction dans un dictionnaire.

Stephanie aime écrire à la main, mais beaucoup plus en anglais qu'en français. L'écriture au clavier lui est plus difficile en français qu'en anglais en raison des accents. Elle n'aime pas lire à l'écran, que ce soit en français ou en anglais, parce que l'exposition prolongée à l'écran lui cause une fatigue oculaire.

Cette participante à l'étude affirme faire un plan avant de rédiger un texte pour obtenir une meilleure note. Pour elle, faire un plan signifie rédiger une introduction et une conclusion. Elle affirme devoir réfléchir à ce qu'elle dit avant d'écrire en français, comme réviser toutes les règles de grammaire, dont celle de « Dr & Mrs Vandertramp¹⁴ », le conditionnel, les règles avec « si » et les pronoms. Lorsqu'elle

¹⁴*Dr & Mrs Vandertramp* est un acronyme dont chacune des 16 lettres correspond à un verbe qui se conjugue avec l'auxiliaire *être* aux temps composés. Cet acronyme est enseigné aux apprenants du français langue seconde pour les aider à mémoriser ces verbes.

révise un texte, elle souligne les erreurs et, par la suite, elle écrit de nouveau le texte. Stephanie affirme avoir de meilleures compétences linguistiques en anglais qu'en français.