

Table des matières  
Contents

Numéro thématique  
Thematic issue

*De l'insécurité à la sécurité linguistique :  
complexité et diversité de contextes*  
*From linguistic insecurity to security:  
Complexity and diversity of contexts*

Rédactrices et rédacteur | Editors:  
Catherine Levasseur, Marie-Eve Bouchard,  
Constantin Ntiranyibagira

---

### **Introductions**

- De l'insécurité à la sécurité linguistique: 1  
complexité et diversité de contextes  
*Catherine Levasseur, Marie-Eve Bouchard, Constantin Ntiranyibagira*
- From linguistic insecurity to security: 17  
Complexity and diversity of contexts  
*Catherine Levasseur, Marie-Eve Bouchard, Constantin Ntiranyibagira*

---

### **Articles thématiques | Thematic articles**

- L'insécurité linguistique comme objet de discours: 33  
une comparaison Québec-Acadie  
*Isabelle Violette, Shayna-Eve Hébert*
- Conforming migrant ideologies of English: 57  
The homogenising impact of linguistic stratification  
*Jinhyun Cho*
- Experience speaks: The importance of linguistic security 77  
during a public health crisis in immigrant and  
minority-language speakers  
*Rebecca Alvarado, Angélique M. Blackburn*

Résilience langagière et émancipation <i>Phyllis Dalley, Hannah Sutherland</i>	105
L'insécurité linguistique dans les communautés étudiantes de l'Ontario. Au-delà de l'individu, l'influence de la norme française et de la glottophobie <i>Christian Bergeron</i>	123
De l'insécurité à la sécurité linguistique: vers une meilleure prise en compte des phénomènes d'hypocorrection <i>Frédéric Moussion</i>	145
Linguistic anxiety, insecurity, and fulfilment of bilingual parenting: Emotional complexities experienced by Chinese immigrant families <i>Yining Wang</i>	167
L'insécurité linguistique dans l'enseignement du français langue seconde: de quoi parle-t-on? <i>Meike Wernicke</i>	199
Processus d'évaluation des besoins à l'école québécoise: idéologies linguistiques d'orthophonistes scolaires et sentiment d'in/sécurité linguistique d'élèves plurilingues <i>Corina Borri-Anadon, Marilyne Boisvert, Eve Lemaire</i>	223
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 <i>Brigitte Murray, Marie-Josée Vignola</i>	247
L'insécurité linguistique dans l'espace scolaire réunionnais en cours d'anglais <i>Nadia Vingadessin</i>	285
L'enseignement de la variation phonétique du français au Cameroun: dérives et conséquences en termes d'insécurité linguistique chez les élèves <i>Gilbert Daouaga Samari</i>	315

---

**Hors thème | Open topic**

Overcoming barriers to access in French immersion: 337  
Special education needs and socioeconomic status

*Diana Burchell, Roksana Dobrin-De Grace, Elizabeth Kay-Raining Bird,  
Xi Chen*



**Remerciements :**

L'équipe éditoriale aimeraient remercier Léa Dumont, Martin Llewellyn, Morgan McBride, Cindy Paola Peña Ramirez et Christina Thiele leur travail de révision et de préparation des manuscrits en vue de leur publication.

**Acknowledgements:**

The editors would like to thank Léa Dumont, Martin Llewellyn, Morgan McBride, Cindy Paola Peña Ramirez, and Christina Thiele for their work in reviewing and preparing the manuscripts for publication.

L'équipe des *Cahiers de l'ILOB* remercie le Commissariat aux langues officielles, Patrimoine Canada et le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada pour leur aide financière à la publication de ce numéro.

The *OLBI Journal* team would like to thank the Office of the Commissioner of Official Languages, Heritage Canada, and the Social Sciences and Humanities Council of Canada for their financial support in the publication of this issue.



Canadian  
Heritage

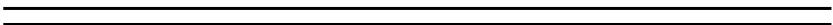
Patrimoine  
canadien



Conseil de recherches en  
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities  
Research Council of Canada

Canada



---

## Introduction

### De l'insécurité à la sécurité linguistique : complexité et diversité de contextes

*Catherine Levasseur*  
*Université d'Ottawa*

*Marie-Eve Bouchard*  
*Université de la Colombie-Britannique*

*Constantin Ntiranyibagira*  
*Université du Burundi*

---

L'insécurité linguistique est devenue un enjeu incontournable au cours des dernières années, notamment en contexte linguistique minoritaire, comme l'illustre un corpus de recherche international croissant sur la question (ex. : Baldaquí Escandell, 2011; Becker, 2021; Bergeron, 2019; Bessai, 2019; Blanchet et al., 2014; Cho, 2015; Daftari & Tavil, 2017; Desabrais, 2013; Feussi & Lorilleux, 2020; Foo & Tan, 2019; Gonzalez, 2011; Jean-Pierre, 2017; Lancereau-Forster & Martinez, 2018; Said-Sirhan, 2014). Cet intérêt s'explique notamment par les conséquences importantes que peut avoir l'insécurité linguistique sur les pratiques langagières, les expériences sociales, les parcours de scolarisation des individus, ainsi que sur la vitalité linguistique de communautés (Blanchet et al. 2014; Boudreau & Dubois, 2008; de Robillard, 2014; Francard et al., 1993). C'est pour cette raison que nous croyons essentiel de regrouper au sein de ce numéro thématique des recherches récentes qui contribuent directement à l'avancement des connaissances sur ce phénomène. Ces recherches mettent en lumière la diversité des contextes et des causes de l'insécurité linguistique, ses manifestations et ses conséquences sur les individus et les communautés. Par la mise en commun de ces articles, il est possible d'appréhender la question de l'insécurité linguistique dans toute sa complexité.

#### ***L'insécurité linguistique : éléments de définition***

L'insécurité linguistique émerge lorsque les locutrices et locuteurs portent un regard négatif sur leur façon de parler en raison d'un écart perçu entre leurs pratiques et les formes linguistiques valorisées, prestigieuses et légitimées (Bessai, 2019; de Robillard, 1994; Dewaele & Sevinç, 2017; Francard et al., 1993; Labov, 2006). Ce que Calvet (1999/2006) et Bretegnier (1999) ont

---

La correspondance devrait être adressée à Catherine Levasseur : [catherine.levasseur@uottawa.ca](mailto:catherine.levasseur@uottawa.ca)

identifié comme l'insécurité formelle ou normative, l'un des types d'insécurité linguistique qu'ils ont documentés dans leurs travaux respectifs, concerne l'écart perçu entre les usages linguistiques dans une langue et la norme prescriptive dans cette langue, soit ce qui relève du *bon parler*. Calvet (1999/2006) identifie deux autres types d'insécurité linguistique :

1. l'insécurité statutaire, alors que les locutrices et locuteurs estiment que le statut et la valeur de la variété linguistique qu'elles et ils utilisent sont inférieurs au statut ou valeur d'une autre ;
2. l'insécurité identitaire, soit lorsque des locutrices et locuteurs utilisent des variétés ou des formes linguistiques différentes de celles utilisées par la communauté linguistique à laquelle elles et ils s'identifient.

À ceci, Bretegnier (1999) ajoute l'insécurité communautaire, soit le sentiment que sa communauté linguistique est à risque d'assimilation par d'autres communautés. Calvet (1999/2006) rappelle enfin que les locutrices et locuteurs peuvent vivre de l'insécurité (ou de la sécurité) de l'un, l'autre ou de tous les types, à différents degrés.

Les manifestations de l'insécurité linguistique peuvent prendre diverses formes, selon les locutrices et locuteurs, et selon les contextes. Il peut s'agir par exemple de discours tenus par des locutrices et locuteurs dévalorisant une variété linguistique ou des formes linguistiques qu'elles et ils utilisent (Bessai, 2019; Francard, 1993; Swiggers, 1993). Les locutrices et locuteurs peuvent aussi essayer de cacher un accent ou de se conformer à des pratiques linguistiques plus prestigieuses ou légitimes (Bessai, 2019; Boudreau & Dubois, 2008; Desabrais, 2013). L'insécurité linguistique se manifeste dans certains cas par l'abandon de l'emploi de certaines langues, variations ou formes linguistiques (Bessai, 2019, Boudreau & Dubois, 2008). Sur le plan identitaire, l'insécurité linguistique peut s'exprimer par une difficulté à se reconnaître ou à se faire reconnaître comme membres d'une communauté linguistique (Desabrais, 2013). L'insécurité linguistique peut enfin se traduire par des discours et des visions pessimistes sur l'avenir d'une langue et de ses communautés linguistiques (Bretegnier, 1999; Francard, 1993; Foo & Tan, 2019).

L'insécurité linguistique peut ainsi se vivre par rapport à une langue (peu importe qu'il s'agisse d'une langue considérée première, seconde, additionnelle, etc.), par rapport à une variété linguistique, par rapport à un registre de langues ou par rapport à certaines formes linguistiques, entre autres (Bergeron, 2019; Bessai, 2019; Desabrais, 2013). Bien qu'un faible niveau de compétence linguistique puisse dans certains cas causer de l'insécurité linguistique (ex. Desabrais, 2013; Lancereau-Forster & Martinez,

2018; Pérez Castillejo, 2023), des cas d'insécurité linguistique ont été observés chez des locutrices et locuteurs aux compétences linguistiques variées (Baldaquí Escandell, 2011; Desabrais, 2013; Foo & Tan, 2019; Preston, 2013). Ceci suggère que d'autres facteurs sont souvent plus significatifs que les compétences linguistiques et que l'insécurité linguistique relève en grande partie de l'expérience subjective (Swiggers, 1993). Une même personne peut par ailleurs ressentir de l'insécurité linguistique dans plus d'une langue de son répertoire, par exemple dans la langue de scolarisation et dans une langue patrimoniale. C'est ce que Dewaele et Sevinç (2017) appellent la *double anxiété langagière*.

La notion d'anxiété langagière est en effet souvent associée à celle d'insécurité linguistique. Elles sont toutes deux utilisées dans la recherche pour décrire des phénomènes similaires, bien qu'il existe des distinctions entre ces deux concepts. La notion d'anxiété langagière a plutôt été mobilisée dans la recherche pour décrire la situation d'apprenantes et d'apprenants de langues secondes ou étrangères, ou encore d'enseignantes et enseignants de langues secondes, ainsi que l'effet de cette anxiété sur l'apprentissage des langues (ex. MacIntyre & Gardner, 1991; Daftari & Tavit, 2017; Dong et al., 2022; Pérez Castillejo, 2023). L'anxiété langagière est associée par exemple au sentiment de confiance en soi, à la prise de risques, à la motivation et aux attitudes linguistiques. Alors que l'anxiété langagière relève de la psychologie et s'inscrit davantage dans le champ de la linguistique appliquée, l'insécurité linguistique est fondamentalement un concept sociolinguistique appliqué à une grande diversité de contextes et de pratiques langagières.

### ***L'insécurité linguistique : un phénomène social***

L'insécurité linguistique, souvent vécue et décrite sur le plan individuel, peut être analysée sur le plan social comme l'expression de relations de pouvoir inégales entre groupes sociaux (Bergeron, 2019; Hall, 2014; Said-Sirhan, 2014). Derrière les luttes de communautés linguistiques pour établir, maintenir ou faire reconnaître la légitimité de leurs pratiques langagières se cachent en effet des enjeux qui dépassent l'aspect strictement linguistique : la hiérarchisation, la minorisation et la marginalisation sociale (Blanchet et al., 2014; Francard, 1993; Hall, 2014), elles-mêmes souvent issues de pratiques coloniales et postcoloniales (Bessai, 2019; Blanchet et al., 2014; Foo & Tan, 2019).

En fait, plusieurs autrices et auteurs affirment que l'insécurité linguistique est *avant tout* un phénomène social, puisqu'elle est intimement liée aux représentations linguistiques (Boudreau & Dubois, 2008; Calvet, 1999/2006; Francard, 1993), aux idéologies linguistiques, telles que l'idéologie du standard et l'idéologie de l'authenticité (Becker, 2021; Bergeron, 2019;

Blanchet et al., 2014; Hall, 2014; Preston, 2013), ainsi qu'aux idéologies politiques (Blanchet et al., 2014) et économiques, telles que le néolibéralisme (Cho, 2015; Hall, 2014). Les représentations et idéologies linguistiques contribuent tout particulièrement à l'insécurisation statutaire, en accordant plus de valeurs et de légitimité à certaines formes linguistiques et pratiques langagières qu'à d'autres (Bergeron, 2019; Calvet, 1999/2006; Preston, 2013).

Les jugements linguistiques basés sur des idéologies normatives peuvent d'ailleurs mener à des situations d'intimidation et de discrimination linguistique, qui peuvent à leur tour susciter de l'insécurité linguistique (Bergeron, 2019; Blanchet et al., 2014; Daftari & Tavit, 2017; Jean-Pierre, 2017). Pour contrer leur sentiment d'insécurité linguistique, la crainte d'être jugés négativement par leurs pairs, ou la crainte d'être victime de discrimination linguistique, les locutrices et locuteurs choisiront par exemple d'utiliser une variété linguistique perçue comme plus prestigieuse, au détriment de variétés linguistiques stigmatisées (Baldaquí Escandell, 2011; Bessai, 2019; Boudreau & Dubois, 2008).

Si les institutions sociales, en tant que leviers de pouvoir, telles que l'État, les écoles, la législation, les médias, etc. jouent un rôle certain dans l'émergence, le maintien et la reproduction de l'insécurité linguistique chez les individus et les communautés (Becker, 2021; Bergeron, 2019; Blanchet et al., 2014; Francard et al. 1993; Foo & Tan, 2019), ils peuvent, en retour, jouer un rôle dans la lutte à l'insécurité linguistique. En effet, la sécurité linguistique se développe lorsque des politiques, des discours et des pratiques contribuent à un meilleur statut, à un plus grand usage et une plus grande légitimité des langues minorisées, ainsi que de leurs locutrices et locuteurs (Becker, 2021; Blanchet et al., 2014; Calvet, 1999/2006; Foo & Tan, 2019; Gonzalez, 2011; Power et al., 2016).

L'insécurité linguistique observée en milieu scolaire (Francard et al., 1993) pourrait par exemple être réduite par des pratiques éducatives qui visent au contraire à favoriser la sécurité linguistique, de l'élémentaire au postsecondaire (Blanchet et al., 2014; Desabrais, 2013; Jean-Pierre, 2017; Lamoureux, 2015), telle que la valorisation de la diversité linguistique et culturelle (Bergeron, 2019; Blanchet et al., 2014; Wernicke, 2020), ainsi que le déplacement de l'importance mise sur la correction vers l'accompagnement de l'apprentissage des langues (Bentley, 2020). C'est pourquoi il devient essentiel de dépasser la question de l'*insécurité linguistique* pour s'intéresser aux politiques, aux discours, aux pratiques et aux stratégies qui favorisent la *sécurité linguistique*. De Robillard (1994) rappelle toutefois qu'il faut éviter d'idéaliser la sécurité linguistique, attribuée (à tort) aux pratiques monolingues. Il estime en effet que toute locutrice et tout locuteur a une certaine conscience qu'elle ou il ne maîtrisera jamais tout à fait la norme

en vigueur, ce qu'il décrit comme une insécurité linguistique *saine*. Selon de Robillard, fantasmer la sécurité linguistique peut paradoxalement créer encore plus d'insécurité linguistique.

Dans ce volume, les articles permettent d'aborder les enjeux de l'insécurité linguistique sous plusieurs de ses facettes, ainsi que par différentes perspectives et approches disciplinaires, ce qui permet de mettre en lumière sa complexité. Des études de cas canadiens, américains, européens, africains et australiens illustrent son caractère à la fois universel et situé.

### **Présentation du volume**

Isabelle Violette et Shayne-Eve Hébert proposent dans leur article une analyse de l'utilisation des mots-clés « insécurité linguistique » comme objet de discours dans les presses acadienne et québécoise. Les autrices visent à savoir qui parle d'insécurité linguistique, pour qui, au nom de qui ou quoi, où, quand, comment, pourquoi et avec quels effets. La quête d'une légitimité linguistique, qui peut facilement mener au sentiment d'insécurité linguistique, est une préoccupation importante chez les Québécois et les Acadiens. Le Québec, seule province majoritairement francophone au Canada, représente une majorité fragile (McAndrew, 2010). La langue est souvent au cœur des polémiques sociales depuis plusieurs décennies et la qualité du français est souvent abordée dans les médias. En comparaison, l'Acadie, constituée des provinces de l'Atlantique, représente une minorité forte — particulièrement le Nouveau-Brunswick, seule province officiellement bilingue au pays. Pour comparer la situation entre ces deux territoires, les autrices ont créé un corpus à partir de 95 textes de tout genre (c.-à-d., analyses, chroniques, éditoriaux, etc.) contenant les mots-clés « insécurité linguistique ». Les textes retenus ont été publiés dans le journal *La Presse* (au Québec) ou dans *l'Acadie Nouvelle* (en Acadie) entre 1990 et 2022. Un plus grand nombre de textes (83f%) contenant « insécurité linguistique » a été publié au Québec avant 2010, alors qu'en Acadie, 90 % des textes ont été publiés après 2010.

L'analyse des données repose sur deux disciplines complémentaires : la sociolinguistique critique et l'analyse de discours. Dans leur analyse, les autrices démontrent que la notion d'insécurité linguistique est traitée différemment dans les deux presses. Au Québec, le terme renvoie à une inquiétude face à l'avenir du français dans la province et a une connotation principalement politique. En Acadie, le terme réfère plutôt à la validité des pratiques linguistiques de la population acadienne, à un enjeu social, et ce sont des voix d'experts qui tentent de sensibiliser les lectrices et les lecteurs à la question. Contrairement à *La Presse*, la question n'est pas de nature politique dans *l'Acadie Nouvelle*. Les autrices démontrent ainsi que l'utilisation du terme insécurité linguistique est liée à des conditions sociopolitiques uniques

à chaque territoire et qu'elle varie d'une communauté francophone à l'autre.

Dans son article, Jinhyun Cho aborde la stratification linguistique en Australie en s'intéressant aux idéologies linguistiques des traducteurs et interprètes issus de l'immigration en relation avec leurs désirs de mobilité sociale et leurs efforts d'intégration. En Australie, comme dans le contexte global actuel, l'anglais est généralement perçu comme étant un signe de modernité et de développement, nécessaire à l'avancement professionnel et à la mobilité sociale. Il convient donc de s'interroger sur la manière dont les idées attachées à l'anglais influencent les trajectoires de mobilité des individus. C'est ce que Cho examine dans son article, en se basant sur des récits autobiographiques médiatisés de traducteurs et d'interprètes issus de l'immigration et basés en Australie. Les 19 récits sélectionnés ont été cueillis dans le *Practitioner Spotlight*, un répertoire en ligne des parcours professionnels et personnels de traducteurs et d'interprètes en Australie.

L'analyse thématique critique de ces récits porte sur les processus discursifs par lesquels des croyances spécifiques en anglais sont construites et naturalisées en accord avec les idéologies linguistiques dominantes attachées à l'anglais. Deux idéologies principales ressortent de cette analyse et sont discutées par l'auteur : l'anglais en tant que langue de l'Occident et moyen d'accès à l'Occident, et l'anglais en tant que cause et solution aux luttes des migrants. En analysant ces idéologies, l'auteur soulève quatre éléments clés :

1. l'anglais joue un rôle important dans le maintien et le renforcement des idées populaires qui placent le monde anglophone et occidental en position de supériorité ;
2. l'anglais est un défi important pour les immigrants, ce qui veut dire que les services de traduction et d'interprétariat sont un moyen d'inclusion sociale pour les personnes marginalisées ;
3. il est important de prêter attention à la manière dont la stratification linguistique façonne les récits des immigrants puisque les idéologies linguistiques identifiées par l'auteur sont conformes aux discours populaires relatifs à la stratification linguistique centrée sur l'anglais ; et
4. les idéologies linguistiques sont particulièrement importantes pour étudier la stratification linguistique et l'insécurité linguistique.

Rebecca Alvarado et Angélique M. Blackburn proposent dans leur article d'étudier le sentiment d'insécurité linguistique chez les locutrices et locuteurs de langues minoritaires et issus de communautés immigrantes aux États-Unis, ainsi que de ses effets dans l'accès aux services de santé en contexte de pandémie de COVID-19. Les auteures s'intéressent ainsi à l'insécurité

linguistique en tant que facteur qui s'ajoute à d'autres barrières linguistiques qui rendent difficile l'accès aux soins de santé de qualité, ainsi que la capacité à obtenir des informations crédibles et utiles, particulièrement en contexte de crise sanitaire. Par une revue de littérature, les autrices discutent de six facteurs qui ont affecté tout particulièrement l'expérience des locutrices et locuteurs de langues minoritaires et des populations immigrantes en lien avec les soins de santé lors de la pandémie, en mettant en lumière le rôle de l'insécurité linguistique pour chacun, ainsi que leur lien avec le phénomène de la désinformation. Elles en concluent que l'insécurité linguistique contribue en effet au phénomène de la désinformation et nuit à l'accès aux informations essentielles sur la santé en temps de crise sanitaire, ce qui se traduit par des défis supplémentaires pour les populations immigrantes et les locutrices et locuteurs de langues minoritaires, comparativement aux locutrices et locuteurs de langues majoritaires.

Phyllis Dalley et Hannah Sutherland, à leur tour, cernent, sous le prisme de la glottophobie et du linguicisme, le phénomène d'insécurité linguistique observable dans le contexte canadien. Elles proposent que cette insécurité linguistique formelle soit liée à la glottophobie ou au linguicisme interne des locutrices et des locuteurs d'une langue envers des locutrices et des locuteurs de cette même langue. En ce qui concerne l'insécurité linguistique statutaire, elle résulte d'une domination linguistique exogène (c'est le cas du français, langue minoritaire au Canada, par rapport à la langue anglaise). Cela est aussi valable pour d'autres langues, dont celles autochtones, qui sont dominées par le français et l'anglais. Cependant, l'assimilation et la colonisation n'ont pas complètement assujéti le français et les autres langues. Dalley et Sutherland nomment ce phénomène *résilience langagière* pour expliquer cette continuité en contexte d'adversité linguistique. La résilience langagière s'observe également chez les personnes et communautés autochtones (sans oublier les personnes d'ascendance africaine) qui cohabitent avec les personnes blanches au sein des écoles de langue française. Tout ce monde y vit l'expérience de racisme. La notion de résilience langagière que mentionnent les autrices évolue finalement vers une *résilience raciolangagière*, dans le but de tenir compte de l'impossibilité de séparer langue et corps. En matière de la langue française, Dalley et Sutherland soutiennent une résilience langagière émancipatrice fondée sur l'absence de domination par et contre des francophones. Cela passerait par un évitement d'un confort langagier de certains francophones pouvant se réaliser au détriment d'autres francophones.

Christian Bergeron oriente sa recherche vers les communautés estudiantines de l'Ontario, en se focalisant sur l'influence de la norme française (de France) et de la glottophobie. L'auteur, en se fondant sur les pratiques langagières des étudiantes et étudiants de la région d'Ottawa, analyse l'état des

lieux des parcours sociolinguistiques, de l'insécurité linguistique et de la glottophobie dans le contexte en question. La tendance est qu'une bonne proportion des participantes et participants à l'étude ont été victimes ou témoins d'une glottophobie au cours des trois dernières années. L'étude des discriminations linguistiques conduit Bergeron à identifier des stratégies d'insécurité linguistique chez des étudiantes et étudiants. Ainsi, face à cet obstacle linguistique, certaines participantes et certains participants à l'étude choisissent d'éviter le français ou de s'autocensurer, en optant notamment pour le refus d'employer certains mots. L'auteur remarque donc deux trajectoires de ce phénomène, l'une influencée par les normes françaises et l'autre par les discriminations linguistiques. Selon Bergeron, la présence de la glottophobie dans les communautés francophones d'Ontario montre la nécessité d'un travail de sensibilisation, d'éducation et de collaboration pour reconnaître l'importance du plurilinguisme et la légitimité des variations linguistiques françaises.

Frédéric Moussion, à son tour, questionne le passage de l'insécurité à la sécurité linguistique. Il affirme que ledit passage peut être caractérisé par le phénomène d'*hypocorrection*. Dans ce cas, il naît une conscience de l'absence de conflit. Ainsi, à travers une forme de reconsidération de l'importance des phénomènes d'hypocorrection, l'individu parvient à exercer un pouvoir sur sa propre insécurité linguistique. Dans ce sens, Moussion redéfinit l'hypocorrection comme étant à la fois représentative d'un processus de conscientisation, d'un agir avec prise de risques et du passage d'une insécurité linguistique *dite* à une insécurité linguistique *agie*. Il conclut que dans le cas de l'hypocorrection qui émerge en contexte d'une insécurité linguistique strictement agie, les individus font preuve notamment d'un agir avec prise de risques. Cela peut cependant s'avérer contreproductif, en donnant lieu à un état de dépossession ou de frustration. Par contre, lorsque l'insécurité linguistique devient critique, à travers une absence de conscience de conflit, l'individu devient sujet et se retrouve alors en situation de sécurité linguistique. Moussion constate donc que le phénomène d'hypocorrection, mis en œuvre dans le cadre d'une insécurité linguistique, conduit vers une possible résolution de conflit. Alors, l'individu devient ainsi sujet et il peut exercer un pouvoir d'agir émancipateur sur sa propre insécurité linguistique.

Dans son article, Yining Wang examine les facteurs qui influencent les politiques linguistiques familiales de trois familles sino-australiennes qui élèvent des enfants bilingues en mandarin et anglais. Elle s'intéresse tout particulièrement aux idéologies linguistiques et aux dimensions émotionnelles qui influencent les décisions des parents, sans oublier l'agentivité des enfants dans ce processus. À partir d'une approche ethnographique d'une durée de trois ans incluant notamment des observations, des entretiens semi-dirigés et des photographies, l'autrice montre que si les émotions interagissent avec les

attitudes des parents dans leurs politiques linguistiques, celles-ci s'inscrivent dans des structures de pouvoir et des hiérarchies linguistiques qui dépassent le foyer familial. Dans le contexte australien, où l'anglais est considéré la langue donnant accès au succès scolaire et professionnel, les parents doivent composer avec les tensions inhérentes à leur double objectif de transmettre et maintenir leur langue patrimoniale et d'assurer le succès des enfants en anglais dans la sphère scolaire. La recherche fait ressortir l'anxiété langagière que peuvent ressentir les parents par rapport aux compétences linguistiques de leurs enfants en mandarin, en anglais, ou dans les deux langues qu'ils estiment insuffisantes, au fil du temps.

L'article de Meike Wernicke est en quelque sorte une réponse à ceux qui considèrent l'insécurité linguistique comme étant un problème psychologique individuel; ici, l'insécurité linguistique est perçue comme étant un fait social qui découle de forces sociopolitiques, culturelles et racialisantes. L'objectif de cet article est de faire ressortir la conception sociale de l'insécurité linguistique en se basant sur des données recueillies auprès d'une enseignante de français langue seconde de la Colombie-Britannique (Canada) alors qu'elle effectuait un stage de formation professionnelle de deux semaines en France. Les données proviennent du journal de voyage de cette enseignante, appelée Marie. Comme la plupart de ses collègues, Marie parle le français comme langue seconde et a fait sa formation en enseignement dans une université anglophone canadienne. Wernicke propose une analyse thématique et discursive des entrées du journal de bord de Marie et dégage les stratégies narratives discursives employées par celle-ci pour se construire une identité professionnelle légitime face à certains commentaires dévalorisants. Dans les six extraits du journal de bord analysés, Wernicke fait aussi ressortir différentes idéologies linguistiques qui situent les variétés de français canadiens comme étant illégitimes en tant que ressources pédagogiques et dévalorisées comparées aux variétés de français européens. Enfin, l'expérience et les réflexions de Marie sont mises en relation avec le contexte plus large d'où émerge l'insécurité linguistique. L'insécurité linguistique émerge des réalités sociales, historiques et systémiques qui entourent les locuteurs —et non pas d'un manque de confiance individuelle. Pour vaincre l'insécurité linguistique, Wernicke propose de collectivement transformer les représentations linguistiques qui découlent des inégalités du passé.

Corina Borri-Anadon, Marilyne Boisvert et Eve Lemaire s'intéressent aux idéologies linguistiques tenues et transmises par les orthophonistes scolaires qui travaillent au Québec, Canada, avec des élèves plurilingues issus de l'immigration. Les orthophonistes dans les écoles québécoises sont chargées d'évaluer et d'intervenir auprès des élèves présentant des difficultés

langagières ou de communication. Ces évaluations et interventions — qui sont bien sûr chargées des différentes croyances tenues par les orthophonistes — peuvent avoir un impact sur le sentiment de sécurité linguistique chez les élèves. Les autrices visent donc à examiner les idéologies linguistiques qui émergent dans le travail des orthophonistes afin de mettre en lumière leur incidence sur ce sentiment. Pour ce faire, elles ont analysé 21 rapports d'évaluation orthophonique d'élèves issus de l'immigration et relevé les idéologies linguistiques à travers les pratiques d'évaluation des orthophonistes. Les rapports d'évaluation ont été écrits par dix orthophonistes et les 21 élèves évalués présentent des profils variés au niveau linguistique, du statut migratoire, de leur origine et de leur niveau scolaire. Une analyse thématique de contenu a permis de révéler quatre principales idéologies linguistiques.

Tout d'abord, le monolinguisme imposé est l'idéologie la plus présente dans les rapports d'évaluation et celle-ci se manifeste entre autres par le choix d'évaluer les élèves plurilingues uniquement en français, sans prendre en considération les autres langues qui composent le répertoire linguistique des élèves. Le monolinguisme assimilationniste est une deuxième idéologie présente dans les rapports d'évaluation qui se manifeste par une documentation des impacts (négatifs) des autres langues sur l'apprentissage du français chez les élèves. Le multilinguisme ségrégationniste est une troisième idéologie qui apparaît dans les évaluations ; celle-ci est évidente lorsque les orthophonistes séparent les langues afin de comparer les résultats obtenus et vérifier s'il y a un déséquilibre. Les recommandations qui favorisent les échanges reposant sur une association personne-langue afin d'éviter le mélange de langues mettent aussi en lumière cette idéologie. Enfin, l'idéologie de plurilinguisme a été peu observée dans les rapports. Celle-ci apparaît lorsque l'orthophoniste évalue les habiletés langagières des élèves dans plusieurs langues et reconnaît leur mobilisation conjointe. Les autrices terminent avec une discussion de leurs résultats et offrent des pistes de réflexion concernant l'impact des idéologies linguistiques des orthophonistes sur le sentiment de sécurité linguistique des élèves.

Dans leur article sur le rapport à la lecture et l'écriture, Brigitte Murray et Marie-Josée Vignola s'intéressent aux étudiants anglophones qui poursuivent des études universitaires dans un environnement immersif en français. Les autrices visent à décrire les dimensions affective, conceptuelle et praxéologique du rapport à la lecture et l'écriture dans le cadre de la vie personnelle et professionnelle des participants. Pour ce faire, Murray et Vignola présentent d'abord quelques caractéristiques importantes du bilinguisme au Canada afin de contextualiser leur étude. Leur cadre théorique repose principalement sur une version adaptée du modèle du rapport à l'écriture de Barré-De Miniac (2000) et de celui de Chartrand et Blaser

(2008). Quatre jeunes femmes ont été recrutées pour participer à cette étude ; toutes sont ontariennes, anglophones, non issues de l'immigration, inscrites au baccalauréat et au Régime d'immersion en français de l'Université d'Ottawa, et elles sont âgées de 17 à 23 ans. Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire écrit et d'entretiens individuels semi-dirigés, puis elles ont été soumises à une analyse de contenu fermé avec des catégories préexistantes. Les résultats qui concernent l'insécurité linguistique indiquent que l'insécurité linguistique à la lecture ne mène pas aux mêmes réactions que l'insécurité linguistique à l'écriture. Par exemple, l'insécurité linguistique à la lecture mène à l'évitement : les participants ont choisi de lire en anglais plutôt qu'en français. Pour ce qui est de l'insécurité linguistique à l'écriture, celle-ci a plutôt mené les étudiants à accorder une attention soutenue à la qualité de leur écriture et de leurs travaux.

Nadia Vingadessin s'interroge sur l'insécurité linguistique caractéristique du système scolaire réunionnais en cours d'anglais. Elle analyse les méthodes d'apprentissage des langues construites sur l'idéologie monolingue française, en questionnant le système d'évaluation en vigueur en milieu plurilingue. Elle conclut que le système éducatif français et les modalités d'évaluation, notamment en langues étrangères, identiques partout en France, sont inefficaces à la Réunion. En effet, le modèle éducatif hexagonal a du mal à appréhender le plurilinguisme à dominante créolophone. Ainsi, le français mixte, les formes interlectales entre le français et le créole, et les savoirs linguistiques en langue anglaise non acquis ou mal assimilés, explicités dans une langue française insuffisamment maîtrisée, sous-tendent cette conclusion. Pour Vingadessin, étant donné que les stratégies de lecture et d'analyse en langue française sont sommaires chez les apprenantes et les apprenants bilingues déséquilibrés (français-créole), ces derniers ne peuvent pas devenir opérationnels et autonomes en langue anglaise. Cette situation est due, selon Vingadessin, à l'insuffisance de projets pédagogiques en lien avec le créole, ce qui occasionne l'insécurité linguistique des apprenantes et des apprenants au sein des établissements scolaires. En vue de faire face à cet état des choses, l'autrice soutient que les différences culturelle et linguistique de La Réunion doivent orienter les politiques éducatives, afin de créer un environnement d'apprentissage respectueux du plurilinguisme des enseignantes, des enseignants, des apprenantes et des apprenants.

Gilbert Daouaga Samari s'inscrit dans la même dynamique de l'insécurité linguistique en l'appliquant à l'enseignement de la variation phonétique du français au Cameroun. Il se donne l'objectif de démontrer que les pratiques didactiques actuelles en rapport avec la transmission de la variation phonétique sont susceptibles de provoquer un sentiment d'insécurité linguistique chez les apprenantes et apprenants. L'auteur, en se basant sur la formation à

la variation phonétique en classe de Terminale, indique que les contenus sélectionnés posent un problème de transposition didactique. Samari trouve que ce problème est dû au fait que ces contenus sont réalisés à partir des résultats de recherche qui comportent des insuffisances évidentes. Au lieu d'initier les apprenantes et apprenants à la discrimination des accents de leurs interlocutrices ou interlocuteurs pour une meilleure communication, les pratiques en vigueur semblent plutôt s'orienter vers l'identification et la description linguistique. De ces pratiques, résulte la transmission aux apprenantes et aux apprenants des jugements qui entraînent des effets négatifs en matière de sécurité linguistique. D'après Daouaga Samari, ces contenus sont enseignés suivant une démarche inductive qui nécessite un usage de documents authentiques pour être enrichis. L'auteur soutient en outre que le recours au texte littéraire est limité, vu la complexité des contenus abordés. Il milite pour une association de l'objectif communicatif et l'objectif métalinguistique, pour permettre aux apprenantes et apprenants de comprendre leurs interlocutrices et interlocuteurs, qu'elles ou qu'ils aient un accent ou pas.

Dans un article hors thème, Diana Burchell, Roksana Dobrin-De Grace, Elizabeth Kay-Raining Bird et Xi Chen visent à mieux comprendre les facteurs qui limitent de manière systémique l'accès aux programmes canadiens d'immersion française (IF), dans un contexte où ces programmes n'arrivent pas à suffire à la demande des familles. Les autrices s'intéressent tout particulièrement à la sous-représentation au sein des programmes IF d'élèves à besoins particuliers et d'élèves venant de familles de faible statut socio-économique. À partir d'entrevues semi-dirigées auprès de huit familles ontariennes issues de différents statuts socio-économiques, avec ou sans enfants à besoins particuliers, les autrices cherchent à connaître et contraster les expériences d'inscription et de participation aux programmes d'IF précoce. Ensuite, elles ont pu déterminer si et comment les besoins particuliers des enfants et le faible statut socio-économique des familles influencent ces expériences et représentent des obstacles à l'accès aux programmes d'IF. Cette étude démontre que les familles partagent des représentations positives de l'IF et y vivent des expériences similaires. Toutefois, les besoins particuliers des enfants deviennent effectivement des obstacles à l'accès aux programmes d'IF, alors que les enfants y sont déjà inscrits : la difficulté d'y obtenir du soutien ou des services pousse plusieurs familles à considérer le retrait de leur enfant à ce programme. Les familles de faible statut socio-économique pour leur part font face à davantage d'obstacles, et ce, dès la période d'inscription au programme, ce qui s'accroît lorsque ces familles comptent aussi des enfants à besoins particuliers.

## Références

- Baldaqú Escandell, J.M. (2011). Relations between formal linguistic insecurity and the perception of linguistic insecurity : A quantitative study in an educational environment at the Valencian Community (Spain). *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 32(4), 325–342. <https://doi.org/10.1080/01434632.2011.579129>
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Becker, A. (2021). “I’m always in this conflict” — Students’ struggle of plurilingual identity expression, linguistic insecurity, and assimilation in Switzerland’s higher education. *European Education*, 53(1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/10564934.2021.1971542>
- Bentley, D. (2020). (In)sécurité linguistique. Un nouveau nom pour un phénomène de longue date. Dans W. Carr (Éd.), *Développer la sécurité linguistique. Soyez courageux ! Parlez français !* (pp. 4–5). Canadian Parents for French. [https://cpf.ca/wp-content/uploads/CPF\\_2020\\_LinguisticSecurityBrief\\_FR.pdf](https://cpf.ca/wp-content/uploads/CPF_2020_LinguisticSecurityBrief_FR.pdf)
- Bergeron, C. (2019). L’importance de préserver la diversité des accents pour contrer l’insécurité linguistique en Ontario français. *Alternative Francophone*, 2(4), 92–107. <https://doi.org/10.29173/af29376>
- Bessai, B. (2019). Insécurité linguistique en contexte minoritaire algérien : enquête sociolinguistique auprès des locuteurs de Tasahlit. *Multilinguales*, (11). <https://doi.org/10.4000/multilinguales.4102>
- Blanchet, P., Clerc, S., & Rispaïl, M. (2014). Réduire l’insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l’exemple du Maghreb. *Études de linguistique appliquée*, 3(175), 283–302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>
- Boudreau, A., & Dubois, L. (2008). Représentations, sécurité/insécurité linguistique et éducation en milieu minoritaire. Dans P. Dalley & S. Roy (Éds.), *Francophonie, minorités et pédagogie* (pp. 145–175). Presses de l’Université d’Ottawa.
- Bretegner, A. (1999). *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d’une situation de contacts de langues : La Réunion* [Thèse de doctorat, Université de la Réunion, Université de Provence]. HAL Open science. <https://hal.science/tel-01517920>
- Calvet, L.-J. (2006). *Towards an ecology of world languages* (A. Brown, Trans.). Polity Press. (Original work published 1999)
- 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.
- Cho, J. (2015). Sleepless in Seoul : Neoliberalism, English fever, and linguistic insecurity among Korean interpreters. *Multilingua*, 34(5), 687–710. <https://doi.org/10.1515/multi-2013-0047>

- Daftari, G.E., & Tavit, Z.M. (2017). The impact of non-native English teachers' linguistic insecurity on learners' productive skills. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 379–398. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/580>
- de Robillard, D. (1994). Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi. Dans C. Bavoux (Éd.), *Français régionaux et insécurité linguistique* (pp. 55–76). L'Harmattan.
- 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* [Doctoral dissertation, University of Ottawa]. uOResearch. <http://hdl.handle.net/10393/26263>
- Dewaele, J.-M., & Sevinç, Y. (2017). La double anxiété langagière des immigrants. *Babylonia Journal of Language Education*, 1, 26–29.
- Dong, L., Liu, M., & Yang, F. (2022). The relationship between foreign language classroom anxiety, enjoyment, and expectancy-value motivation and their predictive effects on Chinese high school students' self-rated foreign language proficiency. *Frontiers in Psychology*, 13, 860603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.860603>
- Feussi, V., & Lorilleux, J. (Éds.). (2020). *(In)sécurité linguistique en francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires*. L'Harmattan.
- Foo, A.L., & Tan, Y.-Y. (2019). Linguistic insecurity and the linguistic ownership of English among Singaporean Chinese. *World Englishes*, 38(4), 606–629. <https://doi.org/10.1111/weng.12359>
- Francard, M. (1993). Trop proches pour ne pas être différents. Profils de l'insécurité linguistique dans la communauté française de Belgique. *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, 19(3–4), 61–70.
- Francard, M., Lambert, J., & Berdal-Masuy, F. (1993). *L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique*. Service de la langue française — Communauté française Wallonie-Bruxelles. <http://hdl.handle.net/2078.1/75135>
- Gonzalez, G. (2011). *Spanish heritage language maintenance : The relationship between language use, linguistic insecurity, and social networks* [Doctoral dissertation, University of Arizona]. DSpace. <https://repository.arizona.edu/handle/10150/144600>
- Hall, K. (2014). Hypersubjectivity. Language anxiety, and indexical dissonance in globalization. *Journal of Asian Pacific Communication*, 24(2), 261–273. <https://doi.org/10.1075/japc.24.2.06hal>
- Jean-Pierre, J. (2017). Le rêve inachevé d'étudier et de socialiser en français en toute sécurité linguistique : les perspectives d'étudiants franco-ontariens. *Canadian Journal of Higher Education*, 47(3), 136–151. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v47i3.188062>
- Labov, W. 2006. *The social stratification of English in New York City* (2nd ed.). Cambridge University Press.

- Lamoureux, S.A. (2015). *TACLEF : s'outiller et penser l'avenir*. Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.  
[http://taclef.ca/wp-content/uploads/2015/10/RL2-Rapport\\_public\\_TACLEF.pdf](http://taclef.ca/wp-content/uploads/2015/10/RL2-Rapport_public_TACLEF.pdf)
- Lancereau-Forster, N., & Martinez, J. (2018). Interlinguistic insecurity in the workplace, an issue for higher education. *Language Learning in Higher Education*, 8(2), 375–398. <https://doi.org/10.1515/cercles-2018-0021>
- MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning : A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- McAndrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Pérez Castillejo, S. (2023). Prior processing, foreign language classroom anxiety, and L2 fluency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 61(2), 519–544. <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0091>
- Power, M., Roy, M.-A., & Stanton, M. (2016). La sécurité linguistique et culturelle des francophones du Québec et des communautés d'expression française en situation minoritaire. Un jeu à somme nulle ? Dans J.-F. Laniel & J.Y. Thériault (Éds.), *Retour sur les États généraux du Canada français. Continuités et ruptures d'un projet national* (pp. 233–263). Presses de l'Université du Québec.
- Preston, D.R. (2013). Linguistic insecurity forty years later. *Journal of English Linguistics*, 41(4), 304–331. <https://doi.org/10.1177/0075424213502810>
- Said-Sirhan, Y. (2014). Linguistic insecurity and reproduction of the Malay community's peripherality in Singapore. *Journal of Asian Pacific Communication*, 24(2), 221–240. <https://doi.org/10.1075/japc.24.2.04sai>
- Swiggers, P. (1993). L'Insécurité linguistique : du complexe (problématique) à la complexité du problème. *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, 19(3–4), 19–29.
- Wernicke, M. (2020). L'Insécurité linguistique, Qu'est-ce que c'est ? Dans W. Carr (Éd.), *Développer la sécurité linguistique. Soyez courageux ! Parlez français!* (pp. 1–3). Canadian Parents for French.  
[https://cpf.ca/wp-content/uploads/CPF\\_2020\\_LinguisticSecurityBrief\\_FR.pdf](https://cpf.ca/wp-content/uploads/CPF_2020_LinguisticSecurityBrief_FR.pdf)



---

## Introduction

### From linguistic insecurity to security: Complexity and diversity of contexts

*Catherine Levasseur*  
*University of Ottawa*

*Marie-Eve Bouchard*  
*University of British Columbia*

*Constantin Ntiranyibagira*  
*University of Burundi*

---

Linguistic insecurity has become an important area of concern in recent years, especially in minority-speaking contexts, as illustrated by a growing body of international research on the subject (e.g., Baldaquí Escandell, 2011; Becker, 2021; Bergeron, 2019; Bessai, 2019; Blanchet et al., 2014; Cho, 2015; Daftari & Tavil, 2017; Desabrais, 2013; Feussi & Lorilleux, 2020; Foo & Tan, 2019; Gonzalez, 2011; Jean-Pierre, 2017; Lancereau-Forster & Martinez, 2018; Said-Sirhan, 2014). This interest can be explained, among other things, by the significant consequences that linguistic insecurity can have on individuals' language practices, social experiences, and educational pathways, as well as on the linguistic vitality of communities (Blanchet et al., 2014; Boudreau & Dubois, 2008; de Robillard, 2014; Francard et al., 1993). We, therefore, consider it essential to bring together recent research in this thematic issue that contributes directly to the advancement of scholarship on this subject. The articles presented here highlight the diversity of contexts and causes of linguistic insecurity, as well as its manifestations and consequences for individuals and communities. By grouping these articles here, it is possible to grasp the issue of linguistic insecurity in all its complexity.

#### ***Linguistic insecurity: Elements of definition***

Linguistic insecurity emerges when speakers evaluate their language practices negatively, due to a perceived gap between their own practices and valued, prestigious, and legitimized linguistic forms (Bessai, 2019; de Robillard, 1994; Dewaele & Sevinç, 2017; Francard et al., 1993; Labov, 2006). What Calvet (1999/2006) and Bretegnier (1999) have identified as insecurity of form or normative insecurity — one type of linguistic insecurity they document in their respective works — concerns the perceived gap between linguistic uses in a

---

Correspondence should be addressed to Catherine Levasseur: [catherine.levasseur@uottawa.ca](mailto:catherine.levasseur@uottawa.ca)

CAHIERS DE L'ILOB / OLBI JOURNAL

Vol. 13, 2023 17–30 doi.org/10.18192/olbij.v13i1.7063

© Les auteur(e)s. | The author(s). 

language and the prescriptive norm in that language, i.e. what constitutes good speech, *le bon parler*. Calvet (1999/2006) identifies two other types of linguistic insecurity:

1. insecurity of status, when speakers feel that the status and value of the language variety they use is inferior to the status or value of another;
2. insecurity of identity, i.e., when speakers use varieties or forms of language different from those used by the linguistic community with which they identify.

To this, Bretegnier (1999) adds community insecurity, i.e., the feeling that one's linguistic community is at risk of assimilation by other communities. Finally, Calvet (1999/2006) points out that speakers can experience insecurity (or security) of one specific type or all types of linguistic insecurity, to varying degrees.

Manifestations of linguistic insecurity can take a variety of forms, depending on speakers and contexts. For example, speakers may hold discourses that devalue a linguistic variety or the linguistic forms they use (Bessai, 2019; Francard, 1993; Swiggers, 1993). Speakers may also try to hide an accent or conform to more prestigious or legitimate linguistic practices (Bessai, 2019; Boudreau & Dubois, 2008; Desabrais, 2013). In some cases, linguistic insecurity manifests itself in the abandonment of the use of certain languages, variations, or linguistic forms (Bessai, 2019, Boudreau & Dubois, 2008). In terms of identity, linguistic insecurity can be expressed by a difficulty in recognizing oneself, or having oneself recognized, as a member of a linguistic community (Desabrais, 2013). Linguistic insecurity can also be reflected in pessimistic views on the future of a language and its linguistic communities (Bretegnier, 1999; Francard, 1993; Foo & Tan, 2019).

Linguistic insecurity can thus be experienced in relation to a language (whether considered a first, second, additional language, etc.), a linguistic variety, a language register or certain linguistic forms, among others (Bergeron, 2019; Bessai, 2019; Desabrais, 2013). Although a low level of language proficiency can in some cases cause linguistic insecurity (e.g., Desabrais, 2013; Lancereau-Forster & Martinez, 2018; Pérez Castillejo, 2023), cases of linguistic insecurity have been observed among speakers with varied language skills (Baldaquí Escandell, 2011; Desabrais, 2013; Foo & Tan, 2019; Preston, 2013). This suggests that other factors are often more significant than language skills, and that linguistic insecurity is largely a matter of subjective experience (Swiggers, 1993). The same person may furthermore experience linguistic insecurity in more than one of the languages of their repertoire, for example in the language of schooling and in a heritage language. This is what Dewaele and Sevinç (2017) term *double language anxiety*.

The notion of language anxiety is often associated with that of linguistic insecurity. Both are used in research to describe similar phenomena, although there are distinctions between the two concepts. The notion of language anxiety has been mostly mobilized in research to describe the experiences of second or foreign language learners, or second language teachers, and the effect of this anxiety on language learning (e.g., MacIntyre & Gardner, 1991; Daftari & Tavit, 2017; Dong et al., 2022; Pérez Castillejo, 2023). Language anxiety is associated, for example, with feelings of self-confidence, risk-taking, motivation, and linguistic attitudes. Language anxiety belongs to the fields of psychology and applied linguistics; linguistic insecurity, however, is fundamentally a sociolinguistic concept applied to a wide variety of contexts and language practices.

### ***Linguistic insecurity: A social phenomenon***

Linguistic insecurity, often experienced and described on an individual level, may be analyzed on a social level as the expression of unbalanced power relations between social groups (Bergeron, 2019; Hall, 2014; Said-Sirhan, 2014). Behind the struggles of linguistic communities to establish, maintain, or gain recognition for the legitimacy of their language practices lie issues that go beyond the linguistic: social hierarchization, minorization, and social marginalization (Blanchet et al., 2014; Francard, 1993; Hall, 2014); themselves often stemming from colonial and postcolonial practices (Bessai, 2019; Blanchet et al., 2014; Foo & Tan, 2019).

In fact, many authors assert that linguistic insecurity is first and foremost a social phenomenon, since it is intimately linked to linguistic representations (Boudreau & Dubois, 2008; Calvet, 1999/2006; Francard, 1993), linguistic ideologies, such as the ideology of the standard and the ideology of authenticity (Becker, 2021; Bergeron, 2019; Blanchet et al., 2014; Hall, 2014; Preston, 2013), as well as to political (Blanchet et al., 2014) and economic ideologies, such as neoliberalism (Cho, 2015; Hall, 2014). Linguistic representations and ideologies particularly contribute to status insecurity, by giving more value and legitimacy to certain linguistic forms and practices than to others (Bergeron, 2019; Calvet, 1999/2006; Preston, 2013).

Linguistic judgments based on normative ideologies can lead to situations of intimidation and linguistic discrimination, which in turn can give rise to linguistic insecurity (Bergeron, 2019; Blanchet et al., 2014; Daftari & Tavit, 2017; Jean-Pierre, 2017). To counter feelings of linguistic insecurity, the fear of being judged negatively by their peers, or the fear of being the victim of linguistic discrimination, speakers will choose, for example, to use a language variety perceived as more prestigious, to the detriment of stigmatized language varieties (Baldaquí Escandell, 2011; Bessai, 2019; Boudreau & Dubois, 2008).

If social institutions, as levers of power, such as the state, schools, legislation, the media, etc. play a definite role in the emergence, maintenance, and reproduction of linguistic insecurity among individuals and communities (Becker, 2021; Bergeron, 2019; Blanchet et al., 2014; Francard et al., 1993; Foo & Tan, 2019), they can, in turn, play a role in countering linguistic insecurity. Indeed, linguistic security develops when policies, discourses, and practices contribute to a better status, greater use, and greater legitimacy of minority languages and their speakers (Becker, 2021; Blanchet et al., 2014; Calvet, 1999/2006; Foo & Tan, 2019; Gonzalez, 2011; Power et al., 2016).

The linguistic insecurity observed in schools (Francard et al., 1993) could, for example, be reduced by educational practices that instead aim to foster linguistic security, from elementary to post-secondary (Blanchet et al., 2014; Desabrais, 2013; Jean-Pierre, 2017; Lamoureux, 2015), such as valuing linguistic and cultural diversity (Bergeron, 2019; Blanchet et al., 2014; Wernicke, 2020), as well as shifting the emphasis from correction to accompanying speakers in their language learning journey (Bentley, 2020). That is why it is essential to look beyond *linguistic insecurity* and study the policies, discourses, practices, and strategies that promote *linguistic security*. However, de Robillard (1994) warns against idealizing linguistic security, which is (wrongly) attributed to monolingual practices. He believes that all speakers have a certain awareness that they will never completely master the prevailing norm, which he describes as *healthy* linguistic insecurity. According to de Robillard, fantasizing about linguistic security can paradoxically create even more linguistic insecurity.

The articles in this volume address the issues of linguistic insecurity from several angles, and from a variety of disciplinary perspectives and approaches, highlighting its complexity. Case studies from Canada, the United States, Europe, Africa, and Australia illustrate the universal yet situated nature of linguistic insecurity.

### ***Introduction to the volume***

Isabelle Violette and Shayne-Eve Hébert's article analyzes the use of the keyword "linguistic insecurity" as an object of discourse in the Acadian and Quebec printed news. The authors aim to find out who talks about linguistic insecurity, for whom, in the name of whom or what, where, when, how, why, and with what effects. The quest for linguistic legitimacy, which can easily lead to feelings of linguistic insecurity, is a major preoccupation among Quebecers and Acadians. Quebec, Canada's only French-speaking province, represents a *fragile majority* (McAndrew, 2010). Language has been at the heart of social controversy for decades, and the quality of French is often discussed in the media. In comparison, Acadia, made up of the Atlantic provinces, represents

a strong minority—especially New Brunswick, the country’s only officially bilingual province. To compare the situation between these two territories, the authors created a corpus from 95 texts of all kinds (i.e., analyses, columns, editorials, etc.) containing the keywords “linguistic insecurity”. The texts selected were published in *La Presse* (in Quebec) or the *Acadie Nouvelle* (in Acadia) between 1990 and 2022. A greater number of texts (83%) containing “linguistic insecurity” were published in Quebec before 2010, while in Acadia, 90% of texts were published after 2010.

Data analysis is based on two complementary disciplines: critical sociolinguistics and discourse analysis. In their analysis, the authors reveal how the notion of linguistic insecurity is treated differently in the two newspapers. In Quebec, the term refers to concern about the future of French in the province and has a primarily political connotation. In Acadia, the term refers more to the validity of the language practices of the Acadian population; in such a social issue, from the voices of experts who try to make readers aware of the issue. Unlike *La Presse*, the issue is not political in the *Acadie Nouvelle*. The authors demonstrate that the use of the term linguistic insecurity is closely related to socio-political conditions unique to each territory and varies from one French-speaking community to another.

In her article, Jinhyun Cho examines linguistic stratification in Australia, focusing on the linguistic ideologies of translators and interpreters from immigrant backgrounds in relation to their wish for social mobility and their efforts to integrate. In Australia, in the current global context, English is generally perceived as a sign of modernity and development, necessary for professional advancement and social mobility. It is therefore worth examining how the ideas attached to English influence the mobility trajectories of individuals. Cho examines these trajectories by analyzing mediated autobiographical narratives of translators and interpreters from immigrant backgrounds based in Australia. The 19 selected narratives were collected from *Practitioner Spotlight*, an online directory of the professional and personal journeys of translators and interpreters in Australia.

The critical thematic analysis of these narratives focuses on the discursive processes by which specific beliefs in English are constructed and naturalized in accordance with the dominant linguistic ideologies attached to English. Two main ideologies emerge from this analysis and which are discussed English as the language of the West and a means of access to the West, and English as the cause of and solution to migrants’ struggles. In analyzing these ideologies, the author raises four key points:

1. English plays an important role in maintaining and reinforcing popular ideas that place the English-speaking, Western world in a position of superiority;

2. English is a significant challenge for immigrants, which means that translation and interpreting services are a means of social inclusion for marginalized people;
3. it is important to pay attention to how linguistic stratification shapes immigrant narratives since the linguistic ideologies identified by the author are consistent with popular discourses of English-centered linguistic stratification; and
4. linguistic ideologies are particularly important for studying linguistic stratification and linguistic insecurity.

Rebecca Alvarado and Angélique M. Blackburn propose, in their article, to study linguistic insecurity among speakers of minority languages and from immigrant communities in the United States, as well as effects of this insecurity on access to healthcare services in the context of the COVID-19 pandemic. The authors focus on linguistic insecurity as a factor that, in addition to other language barriers, makes it difficult to access quality health care, as well as to obtain credible and useful information, particularly in the context of a health crisis. Through a literature review, the authors discuss six factors that particularly affected the healthcare experience of minority language speakers and immigrant populations during the pandemic, highlighting the role of linguistic insecurity for each, as well as their link to the phenomenon of misinformation. They conclude that linguistic insecurity does indeed contribute to the phenomenon of misinformation and hinders access to essential health information in times of health crisis, resulting in additional challenges for immigrant populations and speakers of minority languages, compared to speakers of majority languages.

Phyllis Dalley and Hannah Sutherland identify the phenomenon of linguistic insecurity observable in the Canadian context through the prism of glottophobia and linguisticism. They suggest that this formal linguistic insecurity is linked to the glottophobia or internal linguisticism of speakers of a language towards speakers of that same language. Linguistic insecurity of status would thus be the result of exogenous linguistic domination (as in the case of French, a minority language in Canada, in relation to English). The same applies to other languages, including Indigenous ones, which are dominated by French and English. However, assimilation and colonization have not completely subjugated French and other languages. Dalley and Sutherland call this phenomenon *language resilience*, a term that explains this continuity in a context of linguistic adversity. Language resilience can also be observed among Indigenous people and communities (not forgetting people of African descent) who cohabit with white people in French-language schools. They all experience racism. The notion of language resilience that the authors

discuss eventually evolved into a *raciolanguaging resilience*, with the aim of considering the impossibility of separating language and body. Regarding the French language, Dalley and Sutherland support an emancipatory language resilience based on the absence of domination by and against francophones. This would entail avoiding the linguistic comfort of certain Francophones at the expense of others.

Christian Bergeron focuses his research on student communities in Ontario, concentrating on the influence of the French norm (from France) and glottophobia. Based on the language practices of students in the Ottawa region, the author analyzes the current state of sociolinguistic pathways, linguistic insecurity, and glottophobia in that context. A trend shows that a good proportion of study participants have experienced or witnessed glottophobia in the last three years. The study of linguistic discrimination led Bergeron to identify strategies of linguistic insecurity among students. Faced with this linguistic obstacle, some participants in the study choose to avoid French or to censor themselves, opting for a refusal to use certain words, among other strategies. The author notes two trajectories for this phenomenon, one influenced by French norms and the other by linguistic discrimination. According to Bergeron, the presence of glottophobia in Ontario's French-speaking communities points to the need for awareness-raising, education, and collaboration to recognize the importance of plurilingualism and the legitimacy of French linguistic variations.

Frédéric Moussion, in turn, questions the shift from linguistic insecurity to linguistic security. He argues that this transition can be characterized by the phenomenon of *hypocorrection*. In this case, an awareness of the absence of conflict emerges. Thus, by reconsidering the importance of hypocorrection phenomena, the individual can exercise power over their own linguistic insecurity. In this light, Moussion redefines hypocorrection as at once representative of a process of conscientization, of risk-taking action, and of the passage from *said* linguistic insecurity to *acted* linguistic insecurity. He concludes that in the case of hypocorrection, which emerges in the context of strictly acted linguistic insecurity, individuals demonstrate risk-taking action. This can be counterproductive, however, as it can lead to a state of dispossession or frustration. However, when linguistic insecurity becomes critical, through an absence of conflict awareness, the individual becomes a subject and ends up in a situation of linguistic security. Moussion notes that the phenomenon of hypocorrection, implemented in the context of linguistic insecurity, leads to possible conflict resolution. In so doing, the individual becomes a subject, and can exercise an emancipatory empowerment over their own linguistic insecurity.

In her article, Yining Wang examines the factors influencing the family

language policies of three Chinese-Australian families raising bilingual children in Mandarin and English. She is particularly interested in the linguistic ideologies and emotional dimensions that influence the parents' decisions, not forgetting the children's agency in this process. Using a three-year ethnographic approach involving observations, semi-structured interviews, and photographs, the author shows that while emotions interact with parents' attitudes to language policy, these are embedded in power structures and linguistic hierarchies that extend beyond the family home. In the Australian context, where English is considered the pathway to academic and professional success, parents have to navigate the tensions between their dual objectives of transmitting and maintaining their heritage language and of ensuring their children's success in English at school. The research highlights the language anxiety that parents may feel about their children's language skills in Mandarin, English, or both, which they may consider insufficient.

Meike Wernicke's article is, in some respects, a response to those who see linguistic insecurity as an individual and psychological problem; here, linguistic insecurity is framed as a social problem that stems from sociopolitical, cultural, and racializing forces. The aim of this article is to highlight the social conception of linguistic insecurity based on data collected from a French-second-language teacher from British Columbia, Canada, while on a two-week professional training placement in France. The data come from the travel diary of this teacher, called Marie. Like most of her colleagues, Marie speaks French as a second language and completed her teacher training at an English-speaking Canadian university. Wernicke offers a thematic and discursive analysis of Marie's diary entries, identifying the discursive narrative strategies she employs to construct a legitimate professional identity in the face of certain devaluing comments. In the six diary extracts analyzed, Wernicke also highlights different linguistic ideologies that situate Canadian French varieties as illegitimate as pedagogical resources and devalued compared to European French varieties. Finally, Marie's experience and reflections are situated in the broader context from which linguistic insecurity emerges. Linguistic insecurity emerges from the social, historical, and systemic conditions surrounding speakers — not from a lack of individual confidence. To overcome linguistic insecurity, Wernicke proposes collectively transforming the linguistic representations that stem from past inequalities.

Corina Borri-Anadon, Marilynne Boisvert, and Eve Lemaire look at the linguistic ideologies held and transmitted by school-based Speech-Language Pathologists (SLP) working in Quebec, Canada, with plurilingual students from immigrant backgrounds. SLPs in Quebec schools are responsible for assessing and intervening with students presenting language or communication difficulties. These assessments and interventions — which are of course laden

with the different beliefs held by SLPs—can have an impact on students' sense of linguistic security. The authors therefore aim to examine the linguistic ideologies that emerge in the work of SLPs to shed light on their impact on this feeling. To this end, they analyzed 21 speech-language assessment reports of students from immigrant backgrounds and identified linguistic ideologies in the assessment practices of SLPs. The assessment reports were written by ten SLPs, and the 21 students assessed presented a variety of profiles in terms of language, migratory status, origin, and educational level. A thematic content analysis revealed four main linguistic ideologies.

First, imposed monolingualism is the ideology most present in the evaluation reports, and is manifested, among other things, by the choice to evaluate plurilingual students solely in French, without taking into consideration the other languages that make up the students' linguistic repertoire. Assimilationist monolingualism is a second ideology present in evaluation reports, manifested by documentation of the (negative) impact of other languages on students' learning of French. Segregationist multilingualism is a third ideology that appears in assessments; this is evident when SLPs separate languages to compare results and check for imbalance. Recommendations that favour exchanges based on a person-language association to avoid mixing languages also highlight this ideology. Finally, the ideology of plurilingualism was little observed in the reports. This appears when the speech therapist assesses students' language skills in several languages and recognizes their joint mobilization. The authors conclude with a discussion of their findings and offer insights into the impact of SLPs' language ideologies on students' sense of linguistic security.

In their article on the relationship to reading and writing, Brigitte Murray and Marie-Josée Vignola focus on English-speaking students pursuing university studies in a French immersion environment. The authors aim to describe the affective, conceptual, and praxeological dimensions of the participants' relationship with reading and writing in the context of their personal and professional lives. To this end, Murray and Vignola first present a few important characteristics of bilingualism in Canada to contextualize their study. Their theoretical framework is based primarily on an adapted version of Barré-De Miniac's (2000) model of the relationship to writing, and that of Chartrand and Blaser (2008). Four young women were recruited to participate in this study, all of whom were non-immigrant English speakers from Ontario, enrolled in the University of Ottawa's Baccalaureate and French Immersion programs, and range in age from 17 to 23. Data were collected using a written questionnaire and semi-structured individual interviews, then examined using a closed content analysis with pre-existing categories. The results indicate that linguistic insecurity in reading does not lead to the same reactions as

linguistic insecurity in writing. For example, linguistic insecurity in reading leads to avoidance: participants chose to read in English rather than in French. Linguistic insecurity in writing, however, led students to pay close attention to the quality of their writing and their work.

Nadia Vingadessin examines the linguistic insecurity that characterizes the Reunionese school system in English classes. She analyzes language-learning methods based on French monolingual ideology and questions the evaluation system in force in a multilingual environment. She concludes that the French education system and assessment methods, particularly in foreign languages, which are identical throughout France, are ineffective in Reunion Island. In fact, the French educational model has difficulty dealing with multilingualism in a predominantly Creole-speaking environment. This conclusion is underpinned by mixed French, interlectal forms between French and Creole, and unacquired or poorly assimilated English-language linguistic knowledge, made explicit in an insufficiently mastered French language. In Vingadessin's view, since French-language reading and analysis strategies are rudimentary among unbalanced bilingual learners (French-Creole), these learners cannot become operational and autonomous in the English language. According to Vingadessin, this situation is due to the lack of Creole-related pedagogical projects, leading to linguistic insecurity among learners in schools. To address this situation, Vingadessin argues that Reunion Island's cultural and linguistic differences must guide educational policies, in order to create a learning environment that respects the multilingualism of teachers and learners.

Gilbert Daouaga Samari applies the same dynamic of linguistic insecurity to the teaching of phonetic variation in French in Cameroon. His aim is to demonstrate that current pedagogical practices relating to the transmission of phonetic variation are likely to provoke a feeling of linguistic insecurity in learners. Based on phonetic variation training in the final year of secondary school, the author points out that the content selected poses a problem of didactical transposition. Daouaga Samari finds that this problem is due to this content being based on research findings that have obvious shortcomings. Instead of teaching learners to discriminate between the accents of their interlocutors to improve communication, current practices seem to focus on linguistic identification and description. These practices result in the transmission of judgments towards learners, with negative effects on linguistic security. According to Daouaga Samari, this content is taught using an inductive approach, which requires the use of authentic documents for enrichment. The author also maintains that the use of literary texts is limited, given the complexity of the content covered. He argues for a combination of communicative and metalinguistic objectives, to enable learners to understand

their interlocutors, whether they have an accent or not.

In an open topic article, Diana Burchell, Roksana Dobrin-De Grace, Elizabeth Kay-Raining Bird, and Xi Chen aim to better understand the factors that systemically limit access to Canadian French immersion (FI) programs, in a context where these programs are failing to meet the growing demand for admissions. The authors are particularly interested in the under-representation of special education needs students and students from low socio-economic status families in FI programs. Using semi-structured interviews with eight Ontario families of different socioeconomic status, with or without children with special education needs, the authors sought to identify and contrast experiences of enrolment and participation in early FI programs. Then, they were able to determine if and how children's special education needs and families' low socio-economic status influence these experiences and represent barriers to accessing FI programs. This study shows that families share positive representations of FI and have similar experiences. However, children's special education needs do become barriers to accessing FI programs, even when they are already enrolled: the difficulty of obtaining support or services leads many families to consider withdrawing their child from the program. Families of low socio-economic status, in turn, face even more obstacles, right from when they enroll in the program, and which is exacerbated if these families also include children with special educational needs.

## References

- Baldaquí Escandell, J.M. (2011). Relations between formal linguistic insecurity and the perception of linguistic insecurity: A quantitative study in an educational environment at the Valencian Community (Spain). *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 32(4), 325–342.  
<https://doi.org/10.1080/01434632.2011.579129>
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Becker, A. (2021). "I'm always in this conflict" — Students' struggle of plurilingual identity expression, linguistic insecurity, and assimilation in Switzerland's higher education. *European Education*, 53(1), 15–30.  
<https://doi.org/10.1080/10564934.2021.1971542>
- Bentley, D. (2020). (In)sécurité linguistique. Un nouveau nom pour un phénomène de longue date. In W. Carr (Ed.), *Développer la sécurité linguistique. Soyez courageux! Parlez français!* (pp. 4–5). Canadian Parents for French.  
[https://cpf.ca/wp-content/uploads/CPF\\_2020\\_LinguisticSecurityBrief\\_FR.pdf](https://cpf.ca/wp-content/uploads/CPF_2020_LinguisticSecurityBrief_FR.pdf)
- Bergeron, C. (2019). L'importance de préserver la diversité des accents pour contrer l'insécurité linguistique en Ontario français. *Alternative Francophone*, 2(4), 92–107. <https://doi.org/10.29173/af29376>

- Bessai, B. (2019). Insécurité linguistique en contexte minoritaire algérien: enquête sociolinguistique auprès des locuteurs de Tasahlit. *Multilinguales*, (11). <https://doi.org/10.4000/multilinguales.4102>
- Blanchet, P., Clerc, S., & Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Études de linguistique appliquée*, 3(175), 283–302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>
- Boudreau, A., & Dubois, L. (2008). Représentations, sécurité/insécurité linguistique et éducation en milieu minoritaire. In P. Dalley & S. Roy (Eds.), *Francophonie, minorités et pédagogie* (pp. 145–175). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bretegnier, A. (1999). *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues: La Réunion* [Thèse de doctorat, Université de la Réunion, Université de Provence]. HAL Open science. <https://hal.science/tel-01517920>
- Calvet, L.-J. (2006). *Towards an ecology of world languages* (A. Brown, Trans.). Polity Press. (Original work published 1999)
- 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. In S.G. Chartrand & C. Blaser (Eds.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 107–127). Presses universitaires de Namur.
- Cho, J. (2015). Sleepless in Seoul: Neoliberalism, English fever, and linguistic insecurity among Korean interpreters. *Multilingua*, 34(5), 687–710. <https://doi.org/10.1515/multi-2013-0047>
- Daftari, G.E., & Tavil, Z.M. (2017). The impact of non-native English teachers' linguistic insecurity on learners' productive skills. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 379–398. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/580>
- de Robillard, D. (1994). Le concept d'insécurité linguistique: à la recherche d'un mode d'emploi. In C. Bavoux (Ed.), *Français régionaux et insécurité linguistique* (pp. 55–76). L'Harmattan.
- 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* [Doctoral dissertation, University of Ottawa]. uOResearch. <http://hdl.handle.net/10393/26263>
- Dewaele, J.-M., & Sevinç, Y. (2017). La double anxiété langagière des immigrants. *Babylonia Journal of Language Education*, 1, 26–29.
- Dong, L., Liu, M., & Yang, F. (2022). The relationship between foreign language classroom anxiety, enjoyment, and expectancy-value motivation and their predictive effects on Chinese high school students' self-rated foreign language proficiency. *Frontiers in Psychology*, 13, 860603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.860603>
- Feussi, V., & Lorilleux, J. (Eds.). (2020). *(In)sécurité linguistique en francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires*. L'Harmattan.

- Foo, A.L., & Tan, Y.-Y. (2019). Linguistic insecurity and the linguistic ownership of English among Singaporean Chinese. *World Englishes*, 38(4), 606–629. <https://doi.org/10.1111/weng.12359>
- Francard, M. (1993). Trop proches pour ne pas être différents. Profils de l'insécurité linguistique dans la communauté française de Belgique. *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, 19(3–4), 61–70.
- Francard, M., Lambert, J., & Berdal-Masuy, F. (1993). *L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique*. Service de la langue française — Communauté française Wallonie-Bruxelles. <http://hdl.handle.net/2078.1/75135>
- Gonzalez, G. (2011). *Spanish heritage language maintenance: The relationship between language use, linguistic insecurity, and social networks* [Doctoral dissertation, University of Arizona]. DSpace. <https://repository.arizona.edu/handle/10150/144600>
- Hall, K. (2014). Hypersubjectivity. Language anxiety, and indexical dissonance in globalization. *Journal of Asian Pacific Communication*, 24(2), 261–273. <https://doi.org/10.1075/japc.24.2.06hal>
- Jean-Pierre, J. (2017). Le rêve inachevé d'étudier et de socialiser en français en toute sécurité linguistique: les perspectives d'étudiants franco-ontariens. *Canadian Journal of Higher Education*, 47(3), 136–151. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v47i3.188062>
- Labov, W. 2006. *The social stratification of English in New York City* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Lamoureux, S.A. (2015). *TACLEF: s'outiller et penser l'avenir*. Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. [http://taclef.ca/wp-content/uploads/2015/10/RL2-Rapport\\_public\\_TACLEF.pdf](http://taclef.ca/wp-content/uploads/2015/10/RL2-Rapport_public_TACLEF.pdf)
- Lancereau-Forster, N., & Martinez, J. (2018). Interlinguistic insecurity in the workplace, an issue for higher education. *Language Learning in Higher Education*, 8(2), 375–398. <https://doi.org/10.1515/cercles-2018-0021>
- MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- McAndrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation: Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Pérez Castillejo, S. (2023). Prior processing, foreign language classroom anxiety, and L2 fluency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 61(2), 519–544. <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0091>
- Power, M., Roy, M.-A., & Stanton, M. (2016). La sécurité linguistique et culturelle des francophones du Québec et des communautés d'expression française en situation minoritaire. Un jeu à somme nulle? Dans J.-F. Laniel, & J.Y. Thériault (Eds.), *Retour sur les États généraux du Canada français. Continuités et ruptures d'un projet national* (pp. 233–263). Presses de l'Université du Québec.

- Preston, D.R. (2013). Linguistic insecurity forty years later. *Journal of English Linguistics*, 41(4), 304–331. <https://doi.org/10.1177/0075424213502810>
- Said-Sirhan, Y. (2014). Linguistic insecurity and reproduction of the Malay community's peripherality in Singapore. *Journal of Asian Pacific Communication*, 24(2), 221–240. <https://doi.org/10.1075/japc.24.2.04sai>
- Swiggers, P. (1993). L'Insécurité linguistique: du complexe (problématique) à la complexité du problème. *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, 19(3–4), 19–29.
- Wernicke, M. (2020). L'Insécurité linguistique, Qu'est-ce que c'est? In W. Carr (Ed.), *Développer la sécurité linguistique. Soyez courageux! Parlez français!* (pp. 1–3). Canadian Parents for French. [https://cpf.ca/wp-content/uploads/CPF\\_2020\\_LinguisticSecurityBrief\\_FR.pdf](https://cpf.ca/wp-content/uploads/CPF_2020_LinguisticSecurityBrief_FR.pdf)

---

## Articles thématiques

## Thematic articles

*Isabelle Violette, Shayna-Eve Hébert*

*Jinhyun Cho*

*Rebecca Alvarado, Angélique M. Blackburn*

*Phyllis Dalley, Hannah Sutherland*

*Christian Bergeron*

*Frédéric Moussion*

*Yining Wang*

*Meike Wernicke*

*Corina Borri-Anadon, Marilyne Boisvert, Eve Lemaire*

*Brigitte Murray, Marie-Josée Vignola*

*Nadia Vingadessin*

*Gilbert Daouaga Samari*

---



---

# L'insécurité linguistique comme objet de discours : une comparaison Québec-Acadie

Isabelle Violette  
Shayna-Eve Hébert  
Université de Moncton

---

## Résumé

Cet article analyse l'expression *insécurité linguistique* comme objet de discours dans la presse francophone au Canada de 1990 à 2022, en comparant un corpus québécois (*La Presse*) et un corpus acadien (*Acadie Nouvelle*). À partir d'une démarche historicisante, les autrices montrent que l'insécurité linguistique reçoit une plus forte attention médiatique à des périodes différentes : dans les années 1990 et au début des années 2000 au Québec et à partir de 2018 en Acadie. Elles constatent que, dans le corpus québécois, l'insécurité linguistique est traitée comme un enjeu politique en lien avec une inquiétude sur l'avenir du français au Québec ; dans le corpus acadien, il s'agit plutôt d'un enjeu public qui se rapporte à l'illégitimité des variétés de français acadien. La comparaison des deux espaces discursifs montre que la thématisation de l'expression est liée à des conditions sociopolitiques et à des rapports intergroupes.

Mots-clés : insécurité linguistique, Québec, Acadie, presse, analyse de discours

## Abstract

This article analyses the expression *linguistic insecurity* as an object of discourse in the French-speaking press in Canada from 1990 to 2022, by comparing a Quebec corpus (*La Presse*) and an Acadian corpus (*Acadie Nouvelle*). Using a historicizing approach, the authors show that linguistic insecurity received greater media attention at different times: in the 1990s and early 2000s in Quebec and from 2018, in Acadia. They note that, in the Quebec corpus, linguistic insecurity is treated as a political issue linked to a concern about the future of French in Quebec; in the Acadian corpus, it is rather a public issue that relates to the illegitimacy of varieties of Acadian French. The comparison of the two discursive spaces shows that the thematization of the expression is linked to sociopolitical conditions and intergroup relations.

Keywords: *linguistic insecurity*, Quebec, Acadia, media, discourse analysis

---

La correspondance devrait être adressée à Isabelle Violette : [isabelle.violette@umoncton.ca](mailto:isabelle.violette@umoncton.ca)

## *Introduction*

L'insécurité linguistique (désormais IL) est un objet d'étude phare de la sociolinguistique francophone dont les causes, manifestations et conséquences ont largement été examinées depuis les années 1990 (Bavoux, 1996; Bretegnier & Ledegen, 2002; Feussi & Lorilleux, 2020), et particulièrement au sein des espaces linguistiques dits périphériques (Francard et al., 1994; Singy, 1996). Au Canada, l'IL des communautés francophones a été étudiée par des sociolinguistes dans une volonté de réduire le complexe d'infériorité ressenti par nombre de francophones dans leurs rapports à une majorité linguistique. Nombreux sont les travaux qui mesurent l'insécurité linguistique (Bergeron et al., 2022; Boudreau & Dubois, 1992; Remysen, 2020), qualifient le phénomène (Boudreau, 2016; Boudreau & Dubois, 2008; Remysen, 2003) et l'historicisent (Bouchard, 2011; Boudreau, 2021). Or, aucune recherche ne s'est penchée sur la mobilisation du concept en dehors du champ académique et plus particulièrement dans l'espace public. Pourtant, l'insécurité linguistique, comme d'autres concepts savants, a fait son entrée dans le langage courant et est devenu un objet d'intérêt public et, corollairement, un objet de discours publics. Ces observations<sup>1</sup> ont constitué le point de départ de notre réflexion, menant à la question de recherche suivante : qui parle d'insécurité linguistique, pour qui, au nom de qui/quoi, où, quand, comment, pourquoi et avec quels effets ? Partant de ce questionnement large, l'objectif de cette contribution est plus précisément d'analyser l'insécurité linguistique comme objet de discours dans les presses québécoise et acadienne. Nous comparons ces deux espaces discursifs afin de montrer que le parcours médiatique de la notion est lié à des conditions sociopolitiques et varie alors d'une communauté francophone à l'autre. Malgré la différence sociodémographique entre le Québec et l'Acadie, l'enjeu de la légitimité linguistique est au cœur des préoccupations collectives, ce qui en fait des terrains fertiles d'insécurité linguistique. Nous commençons tout d'abord par une mise en contexte des deux espaces francophones à l'étude. Puis, nous décrivons notre approche théorique et méthodologique, avant de passer à l'analyse du traitement médiatique de l'insécurité linguistique au Québec et en Acadie.

---

<sup>1</sup>Nous ne sommes pas les seules à l'avoir constaté. McLaughlin (2021) affirme pour sa part que l'IL est passée d'un concept « scientifique » à un concept « institutionnel » guidant désormais des conseils scolaires, des organismes jeunesse et divers ministères affectés aux langues officielles dans leurs actions sur le français. McLaughlin indique que « ce désir de scientificité et d'inclusion appelle à s'intéresser à qui mobilise le concept d'insécurité linguistique, et pour en faire quoi » (p. 88).

### ***Contexte sociolinguistique : un terreau fertile à l'étude de l'insécurité linguistique***

Selon Remysen (2018), l'insécurité linguistique renvoie au « sentiment de dépréciation et d'incertitude que certains locuteurs éprouvent à l'endroit de leurs propres pratiques langagières » (p. 27). Ce sentiment d'illégitimité linguistique, nous rappelle Boudreau (2021), est le fait non seulement de conditions sociopolitiques minant le statut du français par rapport à l'anglais, mais de discours publics récurrents qui diffusent des jugements négatifs sur la qualité de la langue. Tant au Québec, qu'en Acadie, la langue française constitue le pilier de l'identité collective et est fortement liée au destin national. Bien que ne disposant pas des mêmes ressources politiques, on peut affirmer que ces deux espaces partagent une même intranquillité face à la langue.

#### **Le Québec, une majorité fragile**

Le Québec est la seule province canadienne majoritairement francophone : 77,5% de la population a le français comme première langue (Office québécois de la langue française, 2021). Le français en est la langue officielle et la principale langue d'usage public. À la suite de la Révolution tranquille des années 1960, le Québec s'est doté d'un plan d'aménagement linguistique veillant à la sauvegarde et à la promotion de la langue française qui « a participé à l'émancipation des francophones et a renversé la tendance selon laquelle les anglophones, bien que minoritaires au plan démographique sur le territoire québécois, y constituaient jusqu'alors une majorité au plan symbolique » (Bernard Barbeau, 2017, p. 84).

Cependant, le Québec reste une majorité fragile, c'est-à-dire à « ambiguïté de dominance » dans la mesure où elle jouit « d'un pouvoir plus partagé et moins congruent dans divers champs sociaux » (McAndrew, 2010, p. 9). Ses rapports face au Canada anglais et au gouvernement fédéral sont régulièrement marqués par la confrontation et la disqualification (Bernard Barbeau, 2017; Vessey, 2016). La langue, et notamment les diverses lois et garanties constitutionnelles qui la touchent, se retrouvent souvent au cœur de polémiques menant parfois au phénomène de *Québec bashing* (Bernard Barbeau, 2015). Outre le statut du français et ses rapports de concurrence avec l'anglais, c'est la qualité de la langue parlée au Québec qui défraie régulièrement la manchette. Nombre d'ouvrages et d'essais en sociolinguistique (Beaudoin-Bégin, 2016; Bouchard, 2002; Cajole-Laganière & Martel, 1995; Elchacar, 2022; Laforest, 1997) sont consacrés à la question et analysent les discours qui portent sur la piètre qualité du français. Ces débats récurrents sont tributaires des conditions socioéconomiques dans lesquelles le français a perdu sa légitimité à la suite de la Conquête britannique (Bouchard, 2011) et qui ont plongé les francophones

dans une « longue histoire d'insécurité linguistique » (Bouchard, 2002, p. 21). En revanche, diverses enquêtes d'opinion menées depuis les années 1960 attestent du fait que la population québécoise a aujourd'hui globalement une image plus positive du français parlé au Québec qu'autrefois (Maurais, 2008).

### **L'Acadie, une minorité forte**

L'Acadie est un ensemble de communautés de langue française sans territoire géopolitique fixe, mais que l'on délimite généralement aux provinces de l'Atlantique. Il s'agit d'une minorité sans État, qui a une volonté de faire société (Thériault, 2007). Si l'on caractérise le Québec de majorité fragile, on peut envisager l'Acadie comme une minorité forte, particulièrement celle qui est délimitée au Nouveau-Brunswick et sur laquelle nous nous attardons dans cette contribution. Le Nouveau-Brunswick est la seule province canadienne officiellement bilingue qui, de surcroît, dispose d'une loi reconnaissant l'égalité des deux communautés de langue officielle. Les francophones composent 31% de la population provinciale, ce qui a favorisé le développement de divers projets nationalistes et autonomistes (Landry, 2015) ainsi qu'une complétude institutionnelle en français (Léger, 2015). Le français évolue toutefois en situation diglossique et subit les effets de minorisation face à l'anglais (Dubois et al., 2006; LeBlanc, 2009). Par ailleurs, l'Acadie n'a jamais eu les moyens de déployer un réel plan d'aménagement linguistique, particulièrement en ce qui a trait aux interventions sur le code de la langue (Boudreau & Dubois, 2021). Les recherches de Boudreau et Dubois (1991, 1992, 1993, 2008) et de Boudreau (2009, 2016, 2021) ont démontré un rapport complexe et complexé à la norme<sup>2</sup>, et ce, de façon accentuée dans les régions marquées par un contact avec l'anglais. Depuis les années 1990, on assiste à un mouvement d'émancipation qui valorise l'authenticité linguistique, en particulier celle qui serait véhiculée par les accents régionaux. Malgré l'importance de ces mouvements d'affirmation qui normalisent les particularités linguistiques acadiennes dans l'espace public, Boudreau (2021) affirme que « la question linguistique n'est pas réglée et ce n'est pas parce que le discours s'est libéré que les personnes se sentent à l'aise avec leurs pratiques linguistiques » (p. 205).

### ***Approche théorique : sociolinguistique critique et analyse du discours***

L'approche adoptée dans ce travail prend appui sur deux disciplines complémentaires, soit la sociolinguistique critique (Heller, 2002) et l'analyse

---

<sup>2</sup>Norme est ici entendue dans son sens prescriptif et renvoie au modèle linguistique de référence, socialement et géographiquement structuré, puis perçu comme celui du bon usage par les membres d'une communauté linguistique (Bigot, 2021, pp. 24–33)

du discours, plus particulièrement celle de l'argumentation (Amossy, 2021). La sociolinguistique critique nous invite à interroger les rapports de pouvoir qui président à l'usage de certaines catégories sociales et langagières, dont des concepts, en examinant les conditions politiques et économiques qui en permettent la circulation à une période donnée. Selon Heller (2021), la sociolinguistique critique comporte une dimension réflexive qui consiste à réfléchir à la construction du savoir :

L'approche rejoint donc les mouvements actuels en sciences sociales et humaines qui cherchent à comprendre le savoir comme terrain d'enjeu de pouvoir, qu'il s'agisse de celui produit par des universitaires ou celui produit par d'autres acteurs sociaux, avec leurs positionnements sociaux, leurs ressources et leurs intérêts (p. 94)

Dans son analyse du discours expert au Canada français, Heller (2007) montre comment les concepts de langue, de communauté et d'identité sont ancrés dans les idées du nationalisme moderne et se sont greffés aux mouvements de revendication et de légitimation des minorités linguistiques. Il tend donc à se tisser un lien entre recherches et débats sur la langue, lien qui est notamment construit par les processus de médiation, soit rendre accessibles, et de médiatisation, soit construire en événements, des questions linguistiques dans l'espace public. C'est la raison pour laquelle il nous est apparu important de nous pencher sur le traitement médiatique de l'insécurité linguistique à partir de la circulation de l'expression. S'intéressant plus particulièrement aux discours produits sur le changement linguistique dans la presse, Duchêne (2009) souligne par ailleurs les liens entre discours sur la langue, action et changement social :

Plus encore, on peut considérer que les discours sur la langue et les idéologies langagières s'insèrent toujours dans un positionnement face au changement social, ce dernier s'avérant l'élément explicatif des transformations qui s'opèrent sur le terrain de la langue. Les idéologies langagières et leur étude, contribuent donc pleinement à mettre en évidence la manière dont les acteurs inventent, réinventent, négocient et construisent le concept de langue (Gal et Woolard, 2001), dans un contexte historique donné, au sein des rapports de pouvoir en vigueur et en lien avec une certaine interprétation du changement social. (p. 135)

La démarche de Duchêne a inspiré la nôtre : bien que le changement des structures linguistiques d'une langue soit un phénomène objectif étudié en dialectologie et en sociolinguistique variationniste, l'approche de Duchêne consiste plutôt à traiter de la mise en discours du changement linguistique, qui elle, est sujette à débats dans la presse. La sociolinguistique critique et l'analyse du discours s'arriment ainsi particulièrement bien lorsqu'il est

question d'examiner les débats idéologiques langagiers (Blommaert, 1999) et de mettre en évidence les procédés discursifs par lesquels la langue est traitée en nouvelle dans les médias (voir Cameron, 2007 pour son analyse du *crisis framing*). En effet, rappelons que l'analyse argumentative de discours a pour objectif de « décrire de façon aussi précise que possible un fonctionnement discursif et à étudier les modalités selon lesquelles le discours cherche à construire un consensus, à polémiquer contre un adversaire, à assurer un impact dans une situation de communication donnée » (Amossy, 2021, p. 108). Amossy ajoute que « si l'analyse argumentative peut être dite critique, c'est donc dans le sens où elle expose au grand jour les éléments doxiques que l'argumentation présente souvent comme allant de soi » (p. 108). L'analyse de discours médiatiques s'avère également utile en ce qu'elle s'intéresse aux mots, à leurs fonctionnements sociaux et à leur caractère politique (Moirand, 2004). Plusieurs travaux récents en sociolinguistique se sont penchés sur les débats linguistiques suscités par des mots et des expressions, par exemple, la salutation *bonjour-hi* dans les commerces montréalais (Bernard Barbeau & Molinari, 2020), le slogan *Right fiers* des Jeux de la francophonie canadienne (Melanson Breau & Violette, 2022), en montrant que ces débats ne portent pas tant sur les mots eux-mêmes que sur les enjeux sociaux de pouvoir qu'ils cristallisent (Bernard Barbeau & Vincent, 2022). Ainsi, certaines expressions deviennent des formules discursives, à savoir un « ensemble de formulations qui, du fait de leurs emplois à un moment donné et dans un espace public donné, cristallisent des enjeux politiques et sociaux que ces expressions contribuent dans le même temps à construire » (Krieg-Planque, 2009, p. 7). Dans notre cas, il s'agit bien de suivre le cheminement d'une expression, mais qui est également un concept savant, et qui est donc susceptible d'être assorti à une activité langagière particulière (désignation, définition ou reformulation) (Moirand, 2004), à un discours d'autorité par le recours à l'expertise (Monte & Oger, 2015) et également à des discours profanes, à savoir produits par des non-spécialistes de la langue (Achard-Bayle & Paveau, 2008). C'est cette densité discursive et cette pluralité énonciative qui rendent l'analyse des discours sur l'IL particulièrement intéressante. Par ailleurs, tenant compte des principes de dialogisme et d'interdiscursivité développés par Bakhtine, Moirand (2007) souligne que les mots comportent une mémoire collective et sont habités : « ce sont les mots eux-mêmes, les formulations et les direns transportés au gré des discours des différentes communautés concernées, tels que les médias les transmettent, les mentionnent ou les rapportent qui sont porteurs de mémoire » (p. 9). Nous proposons donc ici qu'il est possible d'examiner des transformations sociales à travers le parcours médiatique de mots, d'où l'intérêt de mettre en parallèle deux communautés linguistiques au destin sociopolitique différent. En effet, si la mobilisation du concept d'IL

est effectivement ancrée dans des rapports sociaux et politiques, les discours produits à son égard différeront d'un espace sociolinguistique à l'autre. L'originalité de l'approche adoptée ici tient donc à la fois de l'objet d'étude et de son traitement : s'interroger sur le destin d'un concept sociolinguistique, celui de l'insécurité linguistique, en suivant le cheminement de l'expression dans l'espace médiatique selon une perspective historicisante : repérer les premières occurrences des mots-clés *insécurité linguistique*, identifier les périodes de densité discursive dans son usage et analyser les principales thématiques auxquelles le concept est associé. Ainsi, on retiendra qu'il ne sera pas question ici de déterminer si les deux communautés étudiées, le Québec et l'Acadie, vivent effectivement de l'IL, non plus si ce sentiment est davantage prononcé à une époque qu'à une autre<sup>3</sup>, mais plutôt de voir en quoi la mobilisation de l'expression insécurité linguistique traduit un certain état d'esprit collectif face à la langue, au changement social et aux rapports intergroupes.

### ***Démarche méthodologique et description des corpus***

Notre démarche consiste à suivre le cheminement de l'expression insécurité linguistique dans les médias francophones au Québec et en Acadie depuis les années 1990, à savoir sur trois décennies. Tel qu'indiqué en introduction, cette balise temporelle correspond à la période à laquelle remonte les premières études sur l'IL dans les régions étudiées et nous paraissait donc adéquate pour retracer les premières occurrences du concept dans la sphère médiatique. Nous avons rassemblé l'ensemble des textes, tout genre confondu, contenant les mots-clés *insécurité linguistique*. Il s'est ensuite agi d'organiser ces textes selon leur région de publication afin de former deux grands corpus de référence : celui de l'Acadie (provinces de l'Atlantique) et celui du Québec. Sur le plan matériel, nous avons effectué des dépouillements à la fois électroniques et manuels.

En effet, dans un premier temps, la base de données de journaux Eureka a été mise à profit. En revanche, tous les journaux n'y sont pas accessibles depuis la même période et il existe parfois un écart important entre la date de création du journal et la date de numérisation sur Eureka. Le dépouillement manuel a alors permis de combler cet écart.

Pour les fins de cette contribution, nous avons choisi deux journaux quotidiens, l'un québécois et l'autre acadien, dont les caractéristiques (envergure, format et fréquence) permettaient d'effectuer une comparaison

---

<sup>3</sup>À ce stade, il n'y a pas de corrélations recherchées entre la présence de l'expression IL dans les médias et l'état effectif d'IL au sein de la population. Or, cela pourrait faire l'objet d'une analyse subséquente.

des deux espaces discursifs à l'étude. Pour l'Acadie, le choix s'est imposé de lui-même : l'*Acadie Nouvelle* est le seul quotidien de langue française publié en Atlantique durant l'ensemble de la période couverte. Il est publié au Nouveau-Brunswick depuis 1984, à partir de Caraquet et de Moncton, et propose une couverture médiatique à l'échelle provinciale. Pour le Québec, notre choix s'est arrêté sur *La Presse*, dont le siège social est à Montréal, mais dont l'envergure est également provinciale. C'est l'un des grands quotidiens québécois qui jouit d'une large diffusion. De plus, c'est ce journal qui contient le nombre le plus élevé de textes contenant l'expression *insécurité linguistique* parmi tous les autres grands quotidiens québécois, dont *Le Devoir*, le *Journal de Montréal* et *Le Soleil*.

Nous présentons quelques tableaux qui donnent une vue d'ensemble des corpus à l'étude. Puisque notre démarche est historicisante, nous commençons par indiquer, dans le tableau 1, le nombre de textes recensés par décennie de publication. La dernière période recensée 2020–2022 n'est pas une décennie complète. Or, elle a tout de même été retenue puisqu'elle comporte un nombre important d'articles, plus précisément dans l'*Acadie Nouvelle*.

**Tableau 1**

*Nombre de textes recensés par décennie*

Décennie	<i>La Presse</i>	<i>Acadie Nouvelle</i>	Total
1990–1999	19	0	19 (20%)
2000–2009	16	5	21 (22%)
2010–2019	1	29	30 (32%)
2020–2022	6	19	25 (26%)
Total	42 (44%)	53 (56%)	95 (100%)

Sur un total de 95 textes contenant l'expression *insécurité linguistique* recensés entre 1990 et 2022, un nombre plus élevé de textes a été publié dans le journal acadien. Par ailleurs, on observe une nette différence dans la chronologie des publications, soit une tendance inversée entre le Québec et l'Acadie<sup>4</sup>. Au Québec, la très grande majorité (83%, n = 35/42) des textes mobilisant la notion d'IL a été publiée avant 2010 ; alors qu'en Acadie c'est à partir de 2010 que l'on recense la quasi-totalité de la production médiatique, soit 90% des textes (n = 48/53). Ainsi, notre impression de départ s'avère fondée, mais à une nuance près : la notion d'IL occupe effectivement une place médiatique plus grande depuis les dernières années, mais ce, uniquement dans la presse acadienne. Il peut paraître étonnant qu'aucun texte n'ait été publié sur

<sup>4</sup>À noter que la prise en compte de l'ensemble des médias des corpus de référence ne change pas cette tendance.

l'insécurité linguistique en Acadie durant la décennie 1990. D'autant, lorsque l'on sait que la première vaste enquête sur le sujet, soit l'enquête Boudreau-Dubois, a été menée entre 1989–1994 auprès des jeunes francophones du Nouveau-Brunswick et a fait l'objet de nombreuses publications scientifiques durant cette décennie (Boudreau & Dubois, 1991, 1992, 1993). Un rappel quant à la sélection des textes s'impose alors ici : seuls les textes qui contiennent les mots insécurité linguistique ont été retenus. Ainsi, certains textes traitent du phénomène d'insécurité linguistique sans pour autant le nommer comme tel. C'est justement le cas dans l'*Acadie Nouvelle* durant la décennie 1990 où il est question de la honte face à sa langue et du sentiment de mal parler. Ces textes ne sont pas inclus dans le corpus bien qu'ils permettent de réfléchir au processus de circulation et de transposition des concepts du champ académique au champ médiatique.

Dans le tableau 2, on retrouve une périodisation plus précise en termes d'occurrence et de fréquence. D'emblée, on remarque que la première mention d'IL est repérée à 12 ans d'intervalle entre les deux journaux, en 1992 dans *La Presse* et en 2004 dans l'*Acadie Nouvelle*. Par années de densité, on entend les années qui comprennent le plus grand nombre de publications faisant mention d'IL. De façon semblable, la période de densité désigne les décennies au sein desquelles l'expression IL est la plus fréquemment employée.

**Tableau 2**

*Périodisation des occurrences*

Périodisation	<i>La Presse</i>	<i>Acadie Nouvelle</i>
Première occurrence	26 février 1992	3 août 2004
Dernière occurrence	13 septembre 2022	4 février 2022
Années de densité	1992 (n = 8)	2018 (n = 9) 2021 (n = 9)
Périodes de densité	1990–1999 (n = 19) 2000–2009 (n = 16)	2010–2019 (n = 29) 2020–2022 (n = 19)

On constate également que, dans *La Presse*, la première occurrence d'IL va de pair avec l'année la plus productive en termes de nombre de textes, soit 1992. Cette convergence ne s'opère pas en Acadie. Ce sont plutôt les années 2018 et 2021 qui sont les plus productives, soit une quinzaine d'années après la première occurrence de l'expression dans l'*Acadie Nouvelle*. Porter attention à ces périodes de densité n'est pas futile puisque cela invite ensuite à fouiller davantage dans l'actualité afin de repérer les événements-clés associés au traitement médiatique de l'IL. Il en sera question dans l'analyse. Nous proposons maintenant de tenir compte des divers types de textes, ce qui

**Tableau 3***Catégorisation des textes selon le genre discursif*

Genre discursif (type de textes)	<i>La Presse</i>	<i>Acadie Nouvelle</i>	Total
Analyse	2	0	2 (2%)
Chronique	14	2	16 (17%)
Éditorial	2	0	2 (2%)
Entretien	4	13	17 (18%)
La « une »	0	1	1 (1%)
Nouvelle (dossier d'actualités)	11	23	34 (36%)
Portrait	1	0	1 (1%)
Texte/lettre d'opinion	8	14	22 (23%)
Total	42	53	95 (100%)

apparaît également comme une donnée importante afin d'identifier les genres de discours qui se greffent à l'IL. Ces résultats sont présentés au tableau 3.

Le tableau 3 montre que les textes qui versent dans l'opinion composent près de la moitié des corpus. En combinant les catégories chronique, éditorial et lettre d'opinion, on calcule près de la moitié (42%, n = 40/95) de l'ensemble des textes. Or, l'opinion tient davantage de la plume journalistique dans le corpus québécois, soit dans la chronique et l'éditorial, que dans le corpus acadien où ce sont plutôt les lettres provenant du lectorat qui prédominent. Le genre entretien, plus présent dans l'*Acadie Nouvelle* que dans *La Presse*, est également digne de mention. Bien que considéré comme un texte journalistique, il s'agit de faire parler une personne, de rendre compte du parcours et de la pensée de cette dernière, ce qui laisse entrevoir un traitement médiatique axé sur le témoignage. Dans cet ordre d'idées, nous avons voulu recenser plus particulièrement les voix énonciatives, c'est-à-dire les catégories d'acteurs sociaux autres que les voix journalistiques qui portent l'enjeu de l'IL et qui se présentent sous forme de discours directs ou de discours rapportés. Le tout est présenté au tableau 4.

On constate au tableau 4 une forte pluralité énonciative entourant l'IL dans l'ensemble des données recueillies. La différence la plus frappante tient aux deux catégories qui prédominent et aux voix qui se démarquent au sein de chacun des deux corpus : dans le corpus Québec, ce sont les voix politiques (74%, n = 46/62) qui prédominent alors que dans le corpus Acadie ce sont plutôt les voix expertes (55,7 %, n = 29/52) qui prédominent, à savoir principalement celles des (socio)linguistes.

Les principales caractéristiques des corpus étant posées, nous passons

**Tableau 4***Catégorisation des voix énonciatives*

Voix mentionnées	<i>La Presse</i>	<i>Acadie Nouvelle</i>	Total
Voix artistiques	5	10	15 (13%)
Voix communautaires	1	9	10 (9%)
Voix expertes en langue	4	29	33 (29%)
Voix expertes dans d'autres domaines	6	0	6 (5%)
Voix politiques	46	1	47 (41%)
Voix scolaires	0	3	3 (3%)
<b>Total</b>	62 (54%)	52 (46%)	114 (100%)

désormais à l'analyse des discours qui mobilisent la notion d'insécurité linguistique.

### ***Analyse. L'insécurité comme objet de discours***

#### **L'insécurité linguistique : référent social ou concept savant ?**

Nous analysons tout d'abord le contenu sémantique de l'expression *insécurité linguistique* : quelle en est la signification ? À quoi fait-elle référence ? Cela est accompli en portant attention aux définitions explicites, aux paraphrases ou encore au thème principal de l'article dans lequel se trouve insérée l'expression. Nous comparons dans cette section les toutes premières mentions de l'insécurité linguistique dans les deux presses étudiées, dans la mesure où elles nous semblent représentatives d'une tendance médiatique générale. Comme on le constate dans l'extrait 1, c'est par la voix de Stéphane Dion, alors politologue puis politicien du Parti libéral du Canada, que l'IL est tout d'abord nommée dans le corpus Québec :

- (1) L'insécurité linguistique des francophones du Québec, leur confiance nouvelle dans leur capacité économique, cette combinaison n'était pas suffisante pour bâtir autour de l'idéal souverainiste une coalition qui ait les moindres chances de gagner un appui majoritaire au Québec. . . . Si le partage des pouvoirs n'a jamais été un thème mobilisateur, ce fut certainement le cas de la langue. L'insécurité linguistique a été le déclencheur de tous les élans de fièvre nationaliste depuis les grands rassemblements conte le « Bill 63 ». (Dion, 1992)

Dans ce texte publié en 1992 sur la place du Québec dans la fédération canadienne<sup>5</sup>, l'IL se passe de définition et rien ne laisse entendre une filiation à

<sup>5</sup>Il s'agit en fait du discours que Stéphane Dion a prononcé lors du colloque Ontario-Québec : « A-t-on besoin, a-t-on envie de rester ensemble ? », organisé par le Collège universitaire Glendon, de l'Université York, à Toronto et qui est reproduit

un concept savant ou au champ d'étude de la sociolinguistique. Moirand (2007) affirme à ce propos que les notions acquièrent des colorations sémantiques nouvelles dans leur parcours médiatique : « Au gré de ces voyages, énonciativement incontrôlables, les mots spécialisés ou leurs formulations médiatisées gagnent des sens nouveaux, au détriment parfois de leur sens originel, et finissent par fonctionner sous le régime de l'allusion plutôt que sous celui de la désignation » (p. 20). Dans le corpus Québec, on se contente de procéder par allusion et cela de façon constante dans le temps. Examinons les extraits 2 et 3, publiés dix ans après la première occurrence et durant la deuxième période de densité discursive. L'IL y est encore mentionnée au passage et fait référence à une condition et à une époque qui seraient certes révolues, mais tout de même ancrées dans la mémoire collective québécoise.

- (2) A-t-on reçu une avalanche de courrier comme à la belle époque de l'insécurité linguistique ? D'aucune façon. La nouvelle n'a fait aucune vague. (Gagné, 2002)
- (3) L'insécurité linguistique n'habite plus le milieu du travail ou celui du commerce et le sentiment d'infériorité est rentré dans les livres d'histoire. (Guay, 2003)

Dans le corpus Québec, l'IL s'insère dans un univers politique conflictuel, auquel nous reviendrons plus tard, et agit plutôt comme référent social, c'est-à-dire une réalité représentée et partagée par tous qui est celle d'une inquiétude face à l'avenir du français au Québec. Les linguistes sont peu présents (quatre textes) et le sont plutôt de leur propre initiative, c'est-à-dire dans des lettres d'opinion. Leurs interventions portent sur le débat entourant la détermination d'une norme de français québécois, sa description et son enseignement (Meney, 2017). Il ne faudrait toutefois pas pour autant en conclure que l'enjeu de la légitimité du français parlé au Québec est absent de la presse (voir Cajolet-Laganière & Martel, 1995; Elchacar, 2022 pour une analyse récente). Or, force est de constater que les débats sur la norme et la qualité de la langue ne sont pas indexés par la notion d'IL.

Les choses se présentent tout autrement dans le corpus Acadie. Examinons la première occurrence de l'IL dans l'extrait 4 :

- (4) Parce qu'ils sont de plus en plus conscients de la « norme », certains Acadiens vivent une insécurité linguistique qui ne devrait pas être, selon Annette Boudreau, professeure au département d'études françaises de l'Université de Moncton. ... Des études ont révélé que bien des Acadiens sont gênés face à leur langage qu'ils ne considèrent pas comme un français « standardisé » (Duval, 2004)

Le texte s'inscrit dans une série de reportages intitulée *En direct du CMA* qui vise à rendre compte des actualités du Congrès mondial acadien comme tel dans le journal.

tenu en 2004 en Nouvelle-Écosse. D'emblée, il est important de noter que le journaliste rapporte les propos de la sociolinguiste Annette Boudreau, spécialiste de l'IL dont le nom figure dans le titre lui-même de l'article. Le texte renvoie au titre professionnel de la chercheuse et aux conclusions d'études, ce qui pose explicitement l'IL dans le champ de la recherche scientifique. L'IL y est thématisée comme étant la dévalorisation de ses pratiques linguistiques face à un modèle de langue dit légitime, dévalorisation qui découle de la hiérarchisation des variétés de français. Dans ce texte contenant la première mention d'IL en Acadie, les procédés de médiation apparaissent clairement : le savoir sociolinguistique est mis en valeur dans une volonté de transmission au grand public. Contrairement au Québec, l'IL ne constitue pas au départ un référent social dans l'espace médiatique acadien. Elle le deviendra progressivement alors que certains textes ne la mentionneront que par simple allusion. Or, de façon générale, le corpus Acadie regorge de désignations lorsqu'il est question d'IL : on qualifie cette dernière de phénomène, de sentiment, de défi, de concept, d'enjeu, de question et de notion. Ces procédés de désignation concourent à faire de l'IL un objet savant, un objet bien défini et circonscrit qu'il importe de rendre accessible au public par un travail d'explicitation et d'exemplification. Les extraits 5 et 6 en constituent des illustrations éloquentes :

- (5) Un malaise, une peur face aux corrections, au jugement et aux commentaires désobligeants (propos de Mélodie Hallé). (Pilleri, 2018)
- (6) Une personne peut reformuler, hésiter voire bégayer. Elle s'hyper-corrige ce qui la conduit à faire des fautes qu'elle ne ferait pas autrement. À l'inverse, certains accentuent exprès les traits de leur variété de français, pour se protéger des jugements négatifs (propos d'Annette Boudreau). (Francopresse, 2020)

On constate que même dans les plus récentes occurrences, la mise en discours de l'IL comporte une dimension pragmatique, c'est-à-dire « un 'faire voir' et un 'faire savoir', qui peut aller de la simple information à la formation, c'est-à-dire à un 'faire en sorte que l'autre sache' » (Moirand, 2004, p. 79). Le recours aux définitions, explications et exemplifications fournit un cadre interprétatif de l'IL et construit des représentations collectives stabilisées autour du phénomène.

Il est intéressant de noter que l'IL est explicitement définie dans les plus récents articles du corpus québécois alors que le phénomène est associé à un exogroupe, en dehors de la réalité québécoise, celui des Acadiens et des Acadiennes et plus généralement, des communautés francophones minoritaires. Le procédé de définition suppose alors une mise à distance, une extériorité par rapport au lectorat québécois qui exige alors, le suppose-t-on, un effort d'explicitation. Or, c'est également parce que l'expression IL renvoie à

un autre champ symbolique que celui habituellement convoqué dans la presse québécoise : la dimension politique est évacuée au profit de l'exploration du rapport intime à sa langue. On rejoint alors le type de couverture médiatique que l'on retrouve déjà depuis un certain temps en Acadie. Par exemple, dans une critique de *Parler mal*, un balado consacré à l'insécurité linguistique en Acadie, le chroniqueur explique que l'IL est « une expression désignant cette crainte anxiogène, parfois accompagnée de honte de mal s'exprimer », ajoutant ensuite qu'il s'agit d'un « sentiment qui confine trop souvent au silence » (Tardif, 2022a, section Parler mal : le balado, para. 1). Quelques mois plus tard, le même chroniqueur publie un entretien avec l'autrice-compositrice-interprète acadienne Julie Aubé à l'occasion de la sortie de son nouvel album *Contentement* (Tardif, 2022b). Les paroles d'Aubé sont citées au sujet de son « immense insécurité linguistique » (Tardif, 2022b, section Aimer les mal-aimés, para. 6) alors qu'il est question des différences entre sa variété de français et celle des artistes du Québec qui lui parvenaient aux oreilles en grandissant : « Je me sentais stupide. C'était comme si ma façon de parler n'était pas valide » (section Aimer les mal-aimés, para. 6). Ainsi si l'IL fait un retour dans la presse québécoise dans les années 2020, c'est via la couverture médiatique de sujets acadiens et par la voix de personnalités acadiennes qui en parlent. Cela nous amène à creuser les questions suivantes : parler d'IL pour qui et pourquoi ?

### **L'insécurité linguistique : enjeu politique, enjeu public**

L'insécurité linguistique est un phénomène qui s'inscrit dans une dynamique intergroupe : ainsi, en parler revient à produire un discours sur soi, le *nous*, et sur l'autre, le *eux*.

Dans le corpus Québec, ce sont les francophones du Québec qui sont associés à l'enjeu de l'IL et ce, par rapport au Canada anglais et aux anglophones. La principale thématique est celle de l'avenir du français au Québec, à savoir son statut et sa vitalité, face à la menace que constituerait l'anglais. L'impression de péril et de recul de la langue s'inscrit dans un historique de domination anglophone et dans une volonté d'assurer l'autodétermination du peuple québécois. La notion de majorité fragile prend ici tout son sens. L'expression insécurité linguistique est d'ailleurs traversée de tensions sociopolitiques et se trouve mobilisée dans des textes qui font référence à différents partis et personnalités politiques, à leurs penchants souverainistes ou fédéralistes, aux relations entre les gouvernements québécois et canadien, ainsi qu'à une série de lois linguistiques consacrées à la protection et à la promotion de la langue française au Québec. La Charte de la langue française, plus communément appelée loi 101, se retrouve mentionnée dans 28 des 42 textes qui contiennent l'expression insécurité linguistique. Les deux

périodes de densité discursive (voir tableau 2) sont d'ailleurs marquées par des moments de forte politisation de la langue. Tout d'abord, la décennie 1990 en est une de référendums, celui sur la réforme constitutionnelle des accords de Charlottetown en 1992 et celui sur la souveraineté du Québec en 1995. Ensuite, la décennie 2000 est caractérisée par une révision de la loi 101 et par les nombreuses contestations politiques et judiciaires qui s'ensuivent.

De façon générale, dans la presse québécoise, l'IL est traitée comme un enjeu politique, qui ne touche aucun individu en particulier, mais plutôt la nation québécoise dans son ensemble. Or, son existence même fait débat. Plusieurs textes du corpus, comme dans les extraits 7 à 9, affirment en effet que l'IL est une chose du passé, d'où la baisse d'engouement envers le projet d'indépendance :

- (7) Or, depuis quelques années, l'insécurité linguistique s'est estompée. ... la plupart des Québécois estimaient que le français n'est plus menacé et seul un très petit nombre d'entre eux croyaient que le français se porterait mieux dans un Québec souverain. (Guay et al., 1995)
- (8) L'insécurité disparue, la nécessité de l'indépendance parut de moins en moins évidente. (Gagnon, 1999)
- (9) La majorité des francophones parlent aussi maintenant français, et 'les francophones n'ont pas le même sentiment d'insécurité linguistique qu'avant' (propos de Brent Tyler, ancien président d'Alliance Québec). (Leduc, 2006)

L'expression IL apparaît alors dans des éditoriaux et chroniques qui témoignent de désaccords quant à l'évaluation de la situation du français au Québec. Ainsi, l'IL est présentée comme un sentiment instrumentalisé au service des aspirations souverainistes : on l'attise, l'excite, le brandit, en joue pour convaincre la population que sa langue est toujours en péril. Le recours à l'IL se trouve alors dénoncé comme un ressort argumentatif mis à profit de façon déloyale par le Parti québécois, tel que dans les extraits 10 et 11 :

- (10) Tout comme le Parti québécois a été victime de la loi 101 qui a privé le mouvement souverainiste de son moteur principal en apaisant l'insécurité linguistique. (Gagnon, 2000)
- (11) Les leaders souverainistes se sont fait dire par leurs militants qu'ils avaient à tort délaissé les enjeux identitaires. Ils y reviennent donc en grande. Quoi de mieux que d'exciter l'insécurité linguistique des Québécois ? C'est ce qu'a fait M. Duceppe en noircissant le portrait d'une situation linguistique pourtant fort avantageuse pour le français. (Pratte, 2007)

En somme, l'IL ne renvoie pas à une condition que l'on doit combattre, mais à une représentation conflictuelle de la réalité sociolinguistique québécoise : il est question de lassitude et de fatigue face à cette insécurité

qui n'aurait plus lieu d'être. Le traitement médiatique n'accorde qu'une faible attention à la question de la légitimité des formes d'usage du français parlé au Québec, ce qui est tout le contraire en Acadie.

En Acadie, la mise en discours de l'IL se fait selon le principe du par et pour les franco-minoritaires. Ainsi, l'IL est traitée comme un enjeu qui concerne certes la population acadienne, mais également l'ensemble des communautés francophones hors Québec. Plusieurs articles consacrés à l'IL sont d'ailleurs produits par des journalistes de l'agence Francopresse (2023) dont le mandat est de « contribuer à la vitalité et à la rencontre des francophonies canadiennes en traitant des enjeux qui les intéressent » (en ligne). La principale thématique est celle de la validité des variétés de français par rapport au français dit standard, ce dernier étant assimilé soit à un lieu (Québec et France), soit à une institution (école et Radio-Canada). Le traitement médiatique en fait un enjeu public et plus particulièrement un problème public. Le sociologue Neveu (1999) souligne que ce n'est pas n'importe quel fait social qui devient un problème public. Il s'agit d'un processus de construction auquel participent les médias non seulement par la visibilité qu'ils accordent à ce fait social, mais aussi par son cadrage. Reprenant la trilogie de Felstiner et al. (1991), Neveu indique que la construction d'un problème s'opère en trois étapes : *naming/réaliser*, *blaming/reprocher* et *claiming/réclamer*. Le traitement médiatique réservé à l'IL dans la presse acadienne y correspond à bien des égards. La première étape, réaliser, consiste à prendre conscience de l'existence d'un problème. Cela se manifeste par l'emploi des champs lexicaux de la maladie et de la lutte qui concourent à faire de l'IL un problème à enrayer : les gens souffrent d'IL et il faut donc la combattre, la contrer et y mettre fin. La connotation péjorative de l'IL est également appuyée par la description de ses effets indésirables, refus de s'exprimer, silence, adopter l'anglais par peur du jugement, ce qui permet de rallier l'opinion publique autour de l'idée qu'il s'agit là d'une réalité intenable, d'autant pour un groupe qui se définit principalement par la langue. La prise de conscience du problème s'opère sur deux fronts, soit sa généralisation à l'ensemble du groupe et sa personnalisation à des individus qui en témoignent. Ainsi, d'une part, le traitement médiatique consiste à transmettre l'idée que l'insécurité linguistique est ressentie par tous, l'envergure du phénomène ainsi posée permet de légitimer que l'on s'y attaque collectivement. D'autre part, les personnes qui sont appelées à parler de l'enjeu de l'IL dans la presse acadienne témoignent également de leur propre insécurité linguistique, ce qui contribue au phénomène d'identification entre la personne énonciatrice et le public allocuteur. Partager son propre vécu constitue en effet une façon de toucher les gens, le recours au pathos étant une stratégie argumentative éprouvée. Cela permet également au lectorat de se reconnaître dans l'expérience relatée et

donc d'en déduire qu'il vit pareillement de l'IL. Réaliser, c'est donc faire advenir à la conscience et apposer un nom sur un ressenti, celui d'insécurité linguistique, ce qui permet ensuite de faciliter la circulation de l'objet IL en lui-même.

La deuxième étape, reprocher, consiste à identifier des coupables, des responsables ou du moins des causes au sentiment d'IL. Les rapports de forces entre l'Acadie et le Québec font alors régulièrement surface dans la presse. C'est notamment le cas de Radio-Canada, diffuseur public pancanadien, à qui l'on reproche de ne pas suffisamment représenter les français des régions francophones minoritaires. Ainsi, dans un article titré *Nouvelle-Écosse : insécurité linguistique dénoncée*, on rapporte que la présidente de la Fédération acadienne de la Nouvelle-Écosse « a accusé le diffuseur de contribuer au sentiment d'IL des francophones de sa province » (Thévenin, 2021, para. 1). Les réactions de Québécois et de Québécoises à l'endroit des pratiques linguistiques de la population acadienne sont également tenues pour fautives. Ainsi, plusieurs rapportent des interactions au cours desquelles « des gens [du Québec] ... leur font remarquer qu'ils 'parlent mal' ou que ce n'est pas 'le français correct' » (Lombardo, 2021, section Pas de « bon » français, para. 1) ou encore « vont [leur] répondre en anglais » (para. 2). Les polémiques récurrentes sur la piètre qualité de la langue constituent par ailleurs des moments discursifs propices au traitement de l'IL sous l'angle du reproche, ce qui peut alors inclure toute personne jugée défendre une position normative envers la langue.

Enfin, la troisième étape, réclamer, consiste à demander réparation et rétribution. Il s'agit de résoudre le problème par une série d'interventions ou par un rééquilibrage des forces. Dans le cas acadien, il est intéressant de constater que les moyens par lesquels la réclamation est appréhendée sont essentiellement symboliques. La rhétorique de la fierté (Melanson Breau & Violette, 2022) et l'idéologie de l'authenticité (Boudreau, 2009) constituent les deux ressorts argumentatifs les plus fréquents. Il s'agit de sensibiliser à la richesse des accents, d'assumer la fierté de faire valoir son accent, de déconstruire l'idée d'un bon et d'un mauvais français. La lutte pour contrer l'IL est prise en charge par les organismes du milieu associatif francophone qui deviennent les agents du changement en développant des programmes publics à cet effet. C'est le cas notamment de la Fédération de la jeunesse canadienne-française qui à travers une « campagne de valorisation des accents » (Lombardo, 2021, para. 5) cherche à « effacer la honte des jeunes quant à leurs accents régionaux et les tentatives de parler le 'bon français' » (Lombardo, 2021, section Chapeau). Neveu (1999) souligne que la construction de problèmes publics joue un rôle de cohésion sociale, dans la mesure où un groupe en vient à se définir autour d'un enjeu collectif fédérateur et à se rallier autour de certains principes moraux. Dans l'espace acadien,

la médiatisation de l'IL semble effectivement remplir cette fonction socio-identitaire.

### ***Conclusion***

Cet article avait pour objectif d'analyser le recours à la notion d'insécurité linguistique dans les médias francophones au Canada par l'entremise d'une comparaison entre la presse québécoise et la presse acadienne. Cette comparaison servait à montrer la pertinence d'examiner l'IL comme objet discursif, à savoir un objet dont la circulation et la signification ont partie liée à un contexte sociopolitique qui lui donne une coloration sémantique particulière. Nous avons fait l'hypothèse que la notion d'IL n'aurait pas une valeur similaire dans les presses québécoise et acadienne, ce qui s'est avéré exact. Nous avons également constaté une périodisation différentielle de la production médiatique autour l'IL. Dans la presse québécoise, ce sont les décennies 1990 et 2000 qui contiennent le plus grand nombre de textes, ce qui correspond à une période d'intense politisation de la langue. La référence à l'IL renvoie principalement à une peur de disparaître et à une inquiétude face à l'avenir du français au Québec. Au Québec, l'IL a une connotation principalement politique et sa couverture médiatique ne s'appuie pas sur la recherche scientifique, ce qui en fait davantage un référent social et un enjeu politique qu'un concept savant. Au contraire, en Acadie, la forte majorité des textes est publiée à partir de 2018 dans la foulée des initiatives du réseau jeunesse de la francophonie canadienne pour lutter contre l'insécurité linguistique des francophones en milieu minoritaire. L'IL est donc un enjeu, voire un problème, public qui est en grande partie médié par des voix expertes qui tâchent de sensibiliser et de conscientiser le lectorat afin que ce dernier s'en émancipe. La principale thématique est l'enjeu de la validité des pratiques linguistiques de la population acadienne par rapport aux francophones du Québec et au français normatif. Bien que l'Acadie subisse davantage des effets de minorisation du français qu'au Québec, il est intéressant de souligner que les causes et les solutions de l'IL ne sont pas politisées dans la presse acadienne. La sphère politique n'est pas convoquée dans la discussion publique sur cet enjeu. Peut-on y voir une forme de gouvernance propre au milieu minoritaire dont les moyens de faire société passent davantage par le discours de revendication que par la législation sur la langue ? Il resterait pour le savoir à analyser plus en profondeur les débats idéologiques sur la langue qui traversent la notion d'IL dans les deux espaces discursifs étudiés.

### **Corpus de Presse**

- Dion, S. (1992, 26 février). Le Canada malade de la politique symbolique. *La Presse*.
- Duval, G. (2004, 3 août). La langue demeure un bastion pour l'Acadie, selon Annette Boudreau. *Acadie Nouvelle*.
- Francopresse. (2020, 21 février). École, médias et artistes ont un rôle à jouer. *Acadie Nouvelle*.
- Gagné, P. P. (2002, 21 octobre). Les guerres oubliées. *La Presse*.
- Gagnon, L. (1999, 16 mars). Laurin ou la force tranquille. *La Presse*.
- Gagnon, L. (2000, 21 mars). Spectacle pathétique au PLC. *La Presse*.
- Guay, J.-H. (2003, 21 octobre). Le PQ, une 'vieillesse' ? *La Presse*.
- Guay, J.-H., Drouilly, P., Cotnoir, P.-A. et Noreau, P. (1995, 26 août). Référendum : les souverainistes risquent de rencontrer une dure défaite. *La Presse*.
- Leduc, L. (2006, 8 mai). Où sont passés les militants anglos ? *La Presse*.
- Lombardo, I. (2021, 12 octobre). Franco-Rebelles : ces jeunes qui résistent pour défendre leur accent. *Acadie Nouvelle*, Actualités, p. 10.
- Pilléri, L. (2018, 29 septembre). L'insécurité linguistique, c'est quelque chose que l'on ressent tous. *Acadie Nouvelle*.
- Pratte, A. (2007, 13 octobre). À la recherche de la crise perdue. *La Presse*.
- Tardif, D. (2022a, 31 janvier). Balados : on écoute quoi ? *La Presse*.  
<https://www.lapresse.ca/arts/2022-01-31/balados-on-ecoute-quoi.php>
- Tardif, D. (2022b, 13 septembre). Julie Aubé. La beauté du seconde main. *La Presse*.  
<https://www.lapresse.ca/arts/musique/2022-09-13/julie-aube/la-beaute-du-seconde-main.php>
- Thévenin, C. (2021, 20 janvier). Nouvelle-Écosse : insécurité linguistique dénoncée. *Acadie Nouvelle*, Actualités, p. 8.

### **Références**

- Achard-Bayle, G., & Paveau, M.-A. (Éds.). (2008). Linguistique populaire ? [numéro thématique]. *Pratiques*, (139–140). <https://doi.org/10.4000/pratiques.1168>
- Amossy, R. (2021). *L'argumentation dans le discours* (4e éd.). Armand Colin.
- Bavoux, C. (Éd.). (1996). *Français régionaux et insécurité linguistique*. L'Harmattan.
- Beaudoin-Bégin, A.-M. (2016). *La langue rapaillée. Combattre l'insécurité linguistique des Québécois*. Somme Toute.
- Bergeron, C., Blanchet, P., & Lebon-Eyquem, M. (2022). Étude exploratoire de l'insécurité linguistique et de la glottophobie chez des étudiants universitaires de l'Ontario. *Minorités linguistiques et société*, (19), 3–25.  
<https://doi.org/10.7202/1094396ar>

- Bernard Barbeau, G. (2015). *Québec Bashing : analyse du discours entourant l'affaire Maclean's*. Nota Bene.
- Bernard Barbeau, G. (2017). Disqualification d'autrui, disqualification de soi : l'auto-dévaluation chez les Québécois francophones. *Minorités linguistiques et société*, 8, 83–101. <https://doi.org/10.7202/1040312ar>
- Bernard Barbeau, G., & Molinari, C. (2020). Bonjour/hi, ou quand la polémique arrive par les mots. Dans G. Bernard Barbeau, F. Meier, & S. Schwarze (Éds.), *Conflits sur/dans la langue : perspectives linguistiques, argumentatives et discursives* (pp. 57–76). Peter Lang.
- Bernard Barbeau, G., & Vincent, N. (Éds.). (2022). Regards linguistiques sur les mots polémiques. *Circula : revue d'idéologies linguistiques*, 15, 2–275. <https://doi.org/10.17118/11143/19977>
- Bigot, D. (2021). *Le bon usage québécois. Étude sociolinguistique sur la norme grammaticale du français parlé au Québec*. Les Presses de l'Université Laval.
- Blommaert, J. (Éd.). (1999). *Language ideological debates*. Mouton de Gruyter.
- Bouchard, C. (2002). *La langue et le nombril. Une histoire sociolinguistique du Québec*. Fides.
- Bouchard, C. (2011). *Méchante langue. La légitimité linguistique du français parlé au Québec*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Boudreau, A. (2009). La construction des représentations linguistiques : le cas de l'Acadie. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 54(3), 439–459. <https://doi.org/10.1017/S0008413100004606>
- Boudreau, A. (2016). *À l'ombre de la langue légitime. L'Acadie dans la francophonie*. Classiques Garnier. <https://doi.org/10.15122/isbn.978-2-8124-5977-1>
- Boudreau, A. (2021). *Dire le silence. Insécurité linguistique en Acadie 1867–1970*. Prise de parole.
- Boudreau, A., & Dubois, L. (1991). L'insécurité linguistique comme entrave à l'apprentissage du français. *Revue de l'ACLA*, 13(2), 37–50.
- Boudreau, A., & Dubois, L. (1992). Insécurité linguistique et diglossie : étude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau-Brunswick. *Revue de l'Université de Moncton*, 25(1), 3–22.
- Boudreau, A., & Dubois, L. (1993). J'parle pas comme les Français de France ben c'est du français pareil : j'ai ma *own* p'tite langue. Dans M. Francard (Éd.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques* (pp. 147–168). Cahiers de l'Institut linguistique de Louvain.
- Boudreau, A., & Dubois, L. (2008). Représentations, sécurité/insécurité linguistique et éducation en milieu minoritaire. Dans P. Dalley & S. Roy (Éds.), *Francophonies, minorités et pédagogie* (pp. 145–175). Presses de l'Université d'Ottawa.

- Boudreau, A. & Dubois, L. (2021). Agir sur l'insécurité linguistique. Dans M. Landry, D. Pépin-Filion, & J. Massicote (Éds.), *L'état de l'Acadie. Un grand tour d'horizon de l'Acadie contemporaine* (pp. 42–46). Del Busso.
- Bretegner, A., & Ledegen, G. (Éds.). (2002). *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*. L'Harmattan.
- Cajole-Laganière, H., & Martel, P. (1995). *La qualité de la langue au Québec*. Institut québécois de recherche sur la culture.
- Cameron, D. (2007). Language endangerment and verbal hygiene : History, morality and politics. Dans A. Duchêne & M. Heller (Éds.), *Discourses of endangerment : Ideology and interest in the defense of languages* (pp. 268–285). Continuum.
- Dubois, L., LeBlanc, M., & Beaudin, M. (2006). La langue comme ressource productive et les rapports de pouvoir entre communautés linguistiques. *Langage et société*, 4(118), 17–41. <https://doi.org/10.3917/l.s.118.0017>
- Duchêne, A. (2009). Discours, changement social et idéologies langagières. Dans D. Aquino-Weber, S. Cotelli, & A. Kristol (Éds.), *Sociolinguistique historique du domaine gallo-roman. Enjeux et méthodologies* (pp. 131–150). Peter Lang.
- Elchacar, M. (2022). *Délier la langue. Pour un nouveau discours sur le français au Québec*. Alias.
- Felstiner, W.L.F., Abel, R.L., & Sarat, A. (1991). L'émergence et la transformation des litiges : réaliser, reprocher, réclamer. *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 4(16), 41–54. <https://doi.org/10.3406/polix.1991.1477>
- Feussi, V., & Lorilleux, J. (Éds.). (2020). *(In)sécurité linguistique et francophonies : perspectives interdisciplinaires*. L'Harmattan.
- Francard, M., Geron, G., & Wilmet, R. (1994). L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques. *Cahiers de l'Institut linguistique de Louvain*.
- Francopresse. (2023). À propos. <https://francopresse.ca/a-propos/>
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Didier.
- Heller, M. (2007). « Langue », « communauté » et « identité ». Le discours expert et la question du français au Canada. *Anthropologie et Sociétés*, 31(1), 39–54. <https://doi.org/10.7202/015981ar>
- Heller, M. (2021). Critique. *Langage et société, hors série*, 91–96. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0092>
- Krieg-Planque, A. (2009). *La notion de « formule » en analyse du discours. Cadre théorique et méthodologique*. Presses universitaires de Franche-Comté. <https://doi.org/10.4000/books.pufc.616>
- Laforest, M. (2021). *États d'âme, états de langue. Essai sur le français parlé au Québec* (édition revue et augmentée). Presses de l'Université de Montréal.

- Landry, M. (2015). *L'Acadie politique. Histoire sociopolitique de l'Acadie du Nouveau-Brunswick*. Presses de l'Université Laval.
- LeBlanc, M. (2009). « *Bilinguals only need apply ?* » : luttes et tensions dans un lieu de travail bilingue en Acadie du Nouveau-Brunswick. *Francophonies d'Amérique*, 27, 77–103. <https://doi.org/10.7202/039825ar>
- Léger, R. (2015). Qu'est-ce que la gouvernance communautaire francophone ? Dans L. Cardinal & É. Forgues (Éds.), *Gouvernance communautaire et innovation au sein de la francophonie néobrunswickoise et ontarienne* (pp. 25–44). Presses de l'Université Laval.  
<https://remileger.files.wordpress.com/2012/05/ch2-1c3a9ger.pdf>
- Maurais, J. (2008). *Les Québécois et la norme. L'évaluation par les Québécois de leurs usages linguistiques*. Office québécois de la langue française.  
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/46894>
- McAndrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Les Presses de l'Université de Montréal.  
<https://doi.org/10.4000/books.pum.8398>
- McLaughlin, M. (2021). L'insécurité linguistique au prisme des questions de classe sociale : le cas de l'Acadie. Dans É. Urbain & L. Arrighi (Éds.), *Retour en Acadie : penser les langues et la sociolinguistique à partir des marges. Textes en hommage à Annette Boudreau* (pp. 87–107). Presses de l'Université Laval.
- Melanson Breau, N., & Violette, I. (2022). Le slogan *Right fiers* : de polémique linguistique à formule discursive. *Circula : revue d'idéologies linguistiques*, 15, 5–30. <https://doi.org/10.17118/11143/19993>
- Meney, L. (2017). *Le français québécois entre réalité et idéologie : Un autre regard sur la langue. Étude sociolinguistique*. Presses de l'Université Laval.  
<https://www.pulaval.com/libreacces/9782763729343.pdf>
- Moirand, S. (2004, 15–17 juin). De la médiation à la médiatisation des faits scientifiques et techniques : où en est l'analyse du discours ? Colloque Sciences, Médias et Société, Lyon, École normale supérieure Lettres et Sciences humaines (pp. 71–99). [http://sciences-medias.ens-lyon.fr/article.php?id\\_article=55](http://sciences-medias.ens-lyon.fr/article.php?id_article=55)
- Moirand, S. (2007). *Les discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre*. Presses Universitaires de France.
- Monte, M., & Oger, C. (Éds.). (2015). *Discours d'autorité : des discours sans éclat(s) ?* [Numéro thématique]. *Mots. Les langages du politique*, (107).  
<https://doi.org/10.4000/mots.21844>
- Neveu, É. (1999). L'approche constructiviste des « problèmes publics ». Un aperçu des travaux anglosaxons. *Études de communication*, 22, 41–58.  
<https://doi.org/10.4000/edc.2342>
- Office québécois de la langue française. (2021). *Caractéristiques linguistiques de la population du Québec en 2021*. [https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2022/Feuillet\\_Car-ling-pop-Quebec-2021.pdf](https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2022/Feuillet_Car-ling-pop-Quebec-2021.pdf)

- Remysen, W. (2003). L'insécurité linguistique des francophones ontariens et néo-brunswickois. Contribution à l'étude de la francophonie canadienne. Dans S. Langlois & J. Letourneau (Éds.), *Aspects de la nouvelle francophonie canadienne* (pp. 95–116). Presses de l'Université Laval.
- Remysen, W. (2018). *L'insécurité linguistique à l'école : un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes*. Nota Bene.
- Remysen, W. (2020). S'adapter pour se sentir moins insécurisé? L'insécurité linguistique au Québec sous la loupe de l'accommodation. Dans V. Feussi & J. Lorilleux (Éds.), *(In)sécurité linguistique et francophonies : perspectives interdisciplinaires* (pp. 63–75). L'Harmattan.
- Singy, P. (1996). *L'image du français en Suisse romande : une enquête sociolinguistique en pays de Vaud*. L'Harmattan.
- Thériault, J.Y. (2007). *Faire société : société civile et espaces francophones*. Prise de parole.
- Vessey, R. (2016). *Language and Canadian media : Representations, ideologies, policies*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-53001-1>



---

# Conforming migrant ideologies of English: The homogenising impact of linguistic stratification

Jinhyun Cho  
Macquarie University

---

## Abstract

*This article aims to examine English language ideologies held by translators and interpreters from migrant backgrounds in Australia in relation to transnational mobility and migrants' effort to fit into the host society. Based on the analysis of mediated autobiographical narratives written by language workers, the article explores how mobility desires and integration efforts are tied to English language ideologies shaped by linguistic stratification. Specific attention is paid to discursive processes by which beliefs in English are constructed and naturalised in line with the dominant language ideologies attached to English. Analysis demonstrates that positive ideologies of English are constantly highlighted and mobilised to simplify the reality, whereas the actual conditions which affect migrants remain predominantly unsaid. By exploring the intersections between language ideologies and linguistic stratification, the article considers language ideologies as a way of deepening our understanding about the relationships between linguistic stratification and macro power structures.*

**Keywords:** *Australia, language ideologies, linguistic stratification, migrants, multiculturalism, translation and interpreting*

## Résumé

*Cet article vise à examiner les idéologies linguistiques de la langue anglaise des traducteurs et interprètes issus de l'immigration en Australie en relation avec la mobilité transnationale et les efforts des migrants pour s'intégrer à la société d'accueil. Basé sur l'analyse de récits autobiographiques médiatisés écrits par des travailleurs bilingues, l'article explore comment les désirs de mobilité et les efforts d'intégration sont liés aux idéologies de la langue anglaise façonnées par la stratification linguistique. Une attention particulière est accordée aux processus discursifs par lesquels les croyances à propos de l'anglais sont construites et naturalisées conformément aux idéologies linguistiques dominantes attachées à l'anglais. L'analyse démontre que les idéologies positives de l'anglais sont constamment mises en avant et mobilisées pour simplifier la réalité, alors que les conditions réelles qui affectent les*

---

Correspondence should be addressed to Jinhyun Cho: [jean.cho@mq.edu.au](mailto:jean.cho@mq.edu.au)

CAHIERS DE L'ILOB / OLBI JOURNAL  
Vol. 13, 2023 57–76 doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6630

© Les auteur(e)s. | The author(s). 

*migrants restent majoritairement non dites. En explorant les intersections entre les idéologies linguistiques et la stratification linguistique, l'article considère les idéologies linguistiques comme un moyen d'approfondir notre compréhension des relations entre la stratification linguistique et les macros-structures de pouvoir.*

*Mots-clés: Australie, idéologies linguistiques, stratification linguistique, migrants, multiculturalisme, traduction et interprétation*

## **Introduction**

Migration is a key feature of the contemporary world, in which, as of 2020, 281 million people or 3.6% of the total global population were living in countries in which they were not born (International Organization for Migration, 2022). Mobility typically flows from the Global South to the Global North, which is generally regarded as a sign of development and modernity (Van der Land, 2017). Although Australia is geographically located in the Global South, the country is considered as part of the Global North due to its status as a developed nation and its membership of the West, i.e., an English-speaking Anglo country (Kalemba, 2022).

As a popular migration destination, Australia is commonly known as a multicultural country, in which around 26% of the total population or over 7 million people were born overseas as of 2021 (Australian Bureau of Statistics, 2021). Compared with other western multicultural societies (e.g., Canada, New Zealand, and the U.K.), Australian multiculturalism has faced little public backlash and is frequently proclaimed as a success by Australian politicians for its role in promoting social harmony and inclusion (Elias et al., 2021). The neat representation of multicultural Australia in which people from diverse cultural and linguistic backgrounds live in harmony, however, may mismatch often struggling realities experienced by migrants. While migrants are officially included in the all-embracing spirit of Australian multiculturalism, migrants tend to be excluded from full social participation and remain on the periphery (Ang, 2001). In the Australian labour market, for example, discrimination against migrants from minority backgrounds is a persistent issue (see Junankar et al., 2010; Kosny et al., 2017).

The impact of the local stratification of linguistic diversity on the migrant struggles is particularly noteworthy. Although Australia does not have an official language, English has reigned as a de-facto national language since the white settlement in the 18th century, relegating other languages to the bottom of the linguistic hierarchies (Cho, 2023). It is not just any English but so-called "Standard Australian English", an imagined uniform variety of English which is used as a yardstick to determine the degree of linguistic legitimacy (Dovchin,

2019). Under the linguistic hierarchies deeply entrenched in Australian society, migrants from non-English-speaking backgrounds (hereafter NESB) tend to perceive English as a primary tool for integration into the host society.

Such language-based hierarchies are not specific to Australia but apply to the global context as well. There is a general perception that English-speaking countries are developed, prosperous, and wealthy, as demonstrated by the popularity of the major English-speaking countries (e.g., Australia, Canada, the U.K., and the U.S.) as migration destinations among people from the less developed parts of the world. Globally, English tends to be seen as a sign of modernity and development and is generally regarded as a key tool to achieve economic enhancement (Said-Sirhan, 2014). At an individual level, English is generally regarded as a key to career advancement, social mobility, and female liberation by individual language learners in the non-English-speaking parts of the world (see Cho, 2017; Piller & Takahashi, 2006).

Considering the local and global structures centred around English, it is worth questioning what ties there are between English and macro structures and how ideas attached to English influence individuals' mobility trajectories. This article investigates this very question in the case of migrants to find out about how individual language ideologies of English shape transnational mobilities and migrant efforts to fit into the host society. To this end, this study analyses mediated autobiographical narratives of translators and interpreters from migrant backgrounds who are based in Australia. Attention is paid to discursive processes by which specific beliefs in English are constructed and naturalised in line with the dominant language ideologies attached to English.

The article is structured as follows: the following section on literature review discusses power and hierarchies in language and the linguistic stratification centred around English. After presenting the methodology of the present study, I analyse English language ideologies which emerge from the narratives, with a specific focus on if/how the identified ideologies are in line with the dominant discourses of English in both the global and local contexts. The article concludes with the discussion of the elements that contribute to the normalisation of the linguistic and power hierarchies by considering language ideologies as a way of deepening our understanding about the relationships between linguistic stratification and macro power structures.

### ***Migrants in language-based power relations***

Linguistic stratification is inseparable from linguistic insecurity, which is defined as "Speakers' feeling that the variety they use is somehow inferior, ugly, or bad" (Meyerhoff, 2006, p. 292). Labov (1966) developed the concept from his pioneering work on the sociolinguistic stratification in New York City, where he identified speakers' tendency to treat their speech varieties as

inferior to what was considered as the standard forms of English. Speakers' recognition of the gap between their own speech output and the desired speech form is found to be strongly linked to social class, as exemplified by the lower middle class New York speakers' tendency to hypercorrect speech according to the linguistic norm (Labov, 1972). The findings bear resemblance to those of Bourdieu (1977), who paid attention to the hypercorrecting tendency of *petit bourgeoisies* due to class consciousness relating to linguistic legitimacy. Though coming from different strands of sociolinguistics, both research highlights the social impact of language on individuals' consciousness, behaviours, and class desires, all of which shape and are shaped by macro power relations.

Since Labov, the field of linguistic insecurity has continued to evolve, with the notion applied to different geographical and social contexts. The illegitimatising impact of the prestigious language on speakers unable to produce the legitimate language strongly relates to standard language ideology (see Lippi-Green, 2012; Wiese, 2015). According to standard language ideology, the domination of a particular language variety is not a natural phenomenon but is ideologically driven to benefit a particular class and maintain the existing social structures (see also Bourdieu, 1991). In light of standard language ideology, linguistic insecurity can be considered as not just subjective feelings but outcomes of unequal power relations operating in local as well as global fields hierarchised by language.

An emerging body of research specifically explores the intersections between language ideologies and linguistic insecurity held by migrants, with a focus on English. Park's (2014) research on linguistic insecurity among transnational workers engaged in the new economy is one good example. Reframing the notion of linguistic insecurity as "a way of exploring the link between language ideologies and the subjective experiences of translational workers" (p. 243), the study highlights how linguistic insecurity stemmed from conflicting ideologies attached to English which is implicated in the tensions between the old ideology of language as a marker of identity and the new ideology of language as a skill (see also Heller, 2010). While the transnational worker of the study fully embraces the latter ideology of language as an essential skill for career advancement, the traditional dichotomy embedded in native vs. non-native speakers of English is found to make the worker feel inferior and insecure about his future possibilities. By demonstrating the strong ties between linguistic insecurity and language ideologies, the study emphasises language ideologies as a useful way of understanding the evolving nature of linguistic stratification.

The transnational nature of linguistic stratification as a cause behind linguistic insecurity is also highlighted in Said-Sirhan's (2014) study on Malay

migrants in Singapore. Illustrating feelings of insecurity held by migrants unable to produce “Standard English”, the research reveals the state ideology of English as a language capital in meritocratic and neoliberal Singapore as one primary factor, which exacerbates linguistic insecurity experienced by the migrants. The local variety of English is delegitimised by the state emphasis on “good” English as a key to national development, making migrants with limited competence in English feel devalued and vulnerable (see also Foo & Tan, 2019).

English as a cause of linguistic insecurity figures prominently in Cho’s (2015) research on English-Korean interpreters based in Korea too. The participants were former sojourners or migrants who acquired English language proficiency through early exposures to English during their time abroad. The study identifies a heightened sense of linguistic inferiority held by the participants, who viewed their English language proficiency as not meeting the expected “native-level” English. In Korea, English competence is highly valued, and there is a strong societal tendency which idealises sojourning abroad, particularly studying in the Inner Circle countries (e.g., Australia, Canada, the U.K., and the U.S.). As people who learned English overseas are often regarded as perfect, if not native, speakers of English among Koreans, the subjects felt inferior and insecure about their language skills, despite being proficient speakers of English. The study highlights the socially constructed nature of linguistic insecurity which relates to the global dominance of English and the native speaker norm deeply embedded in the global linguistic hierarchies.

Taken together, the extant research emphasises that linguistic insecurity is not only subjective but also structural and that is strongly implicated in the global linguistic stratification characterised by the power of English. It bears noting that the global structure is not automatically sustained; it requires active consent and participation from people who believe in the legitimacy of the macro hierarchies. Taking popular ideas attached to English in non-English-speaking countries as an example, English is predominantly associated with positive ideas (see Introduction). By extension, English-speaking countries have traditionally been associated with positive imageries. For migrants from the less developed parts of the world, English-speaking countries constitute core members of “the West” which is popularly imagined as a dream, a fantasy and an inspiration (Salazar, 2011). In the case of Australia, which is regarded as part of the West, the country is often imagined by aspirant migrants as a dream country in which negative social elements such as discrimination and racism are not relevant in the multicultural ethos of inclusion for all (Takeda, 2014).

Considering the ties between linguistic stratification and the popular imagination of English, it is important to question what roles English plays

in constructing and reinforcing popular ideas relating to migration and social integration in this age of transnational migration. This study, therefore, examines the following questions:

1. How is English imagined by people in non-English-speaking parts of the world and how do those beliefs mediate decisions to migrate?
2. What specific individual ideas are attached to English in terms of migrants' efforts to fit into the host society?
3. How are the identified language ideologies tied to the popular discourses of English?

The article examines these very questions, with one group of migrant language workers as a key site of investigation. By analysing mediated autobiographical narratives of migrant translators and interpreters in Australia, it investigates discursive processes by which consent to the linguistic stratification and macro structures is naturalised.

### *The study*

In order to address the research questions, the study analyses mediated autobiographical narratives of translators and interpreters in Australia. The researcher collected articles from *Practitioner Spotlight*, the online repository of professional and personal journeys of translators and interpreters in Australia run by the National Accreditation Authority for Translators and Interpreters (hereafter NAATI), a governing body of professional translators and interpreters in Australia. Since it first appeared on the NAATI website in April 2020, *Practitioner Spotlight* has published monthly articles contributed by translators and interpreters from various cultural backgrounds in Australia. The autobiographical narratives generally follow the story patterns of pre-migration days, professional experiences and a life in Australia.

In total, 24 articles have been published between the period of April 2020 and September 2022. Nineteen out of the 24 contributors have migrant backgrounds, and all nineteen articles have been collected in October 2022 for the purpose of data analysis. The language backgrounds of the contributors are Assyrian Neo-Aramaic, Brazilian-Portuguese, Croatian, French, Hungarian, Indonesian, Japanese, Korean, Mandarin, Nepali, Norwegian, Serbian, Spanish, Thai, Turkish, and Urdu (see Appendix). Out of the nineteen people, four migrated when they were young, thirteen as adults, and the time of the arrival in Australia was unclear in the case of two narrators.

The samples represent a rare collection of stories written from the very perspectives of migrant translators and interpreters working at the forefront of multiculturalism. In line with the key research aim of examining English

language ideologies, data analysis focuses on examining if and how a particular view of language has been constructed, how this compares with the dominant discourses of English and why particular stories get mobilised in the ways they do. In order to analyse the data, a critical thematic analysis (hereafter CTA) as developed by Lawless and Chen (2019) was undertaken.

While thematic analysis is widely used for narrative analysis, Lawless and Chen (2019) argue that its focus on identifying recurrent themes leaves the analysis lacking a critical framework. As a method designed to complement a lack of criticality in thematic analysis, CTA places an emphasis on why and how certain codes are recurrent, repeating, and forceful in ways that help to maintain and reproduce social structures and inequalities. CTA may appear to be similar to Critical Discourse Analysis (hereafter CDA), yet the main difference is that CDA focuses on the linguistic form and function of texts (Fairclough, 2013), whereas CTA takes patterned themes as a basis to understand how thematic patterns are reflective of dominant macro ideologies. To achieve the aim, Lawless and Chen (2019) have developed a two-stage coding system which consists of open and closed coding. The initial stage of open coding aims to identify discursive patterns which are salient in individual narratives as well as across the data. The ensuing closed coding then focuses on uncovering elements that might be absent and/or might be concealed in relation to dominant ideologies.

In an effort to uncover elements that might be concealed, “erasure and highlighting” (Irvine & Gal, 2000) serves as an applicable tool to understand the processes of naturalisation in the closed coding stage. The concept of erasure and highlighting represents a process of creating a particular phenomenon by simplifying social situations that do not conform to dominant ideologies and highlighting certain social elements within dominant ideological frameworks. Erasure and highlighting are mutually complementary and must occur synchronously, as the strategy simplifies the social field to naturalise the workings of the powerful macro ideologies, while masking the complex realities that do not fit the dominant ideologies (see Park, 2010 for example).

A caveat is in order: considering the nature of the data, which is designed to promote the profession of translation and interpreting for the public, it can be conjectured that the overall tone of the narratives, particularly those relating to the profession, may be positive. In consideration of the nature of the data, it is important to question why the narratives are presented in certain ways, if certain elements remain unsaid, and how the discursive strategies employed in the data help disseminate ideas that are in line with the dominant ideologies. The data, therefore, represent an ideal site to examine the discursive operation of linguistic stratification from the unique perspectives of migrant translators and interpreters whose voices remain underheard.

Data analysis identifies selective representations of Australia and English, in which positive images of Australia and English are constantly highlighted, yet actual conditions of migrants remain invisible. Table 1 presents the data analysis schema of the present research.

**Table 1**

*Data analysis schema*

	Open coding	Close coding	
		Highlighted	Erased
Australia	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Australia as a Western country</li> <li>● Australia as a land of opportunities</li> <li>● Australia as a multicultural country</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● North-South dichotomy</li> <li>● Positive images of Australia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Migrant realities</li> </ul>
English	<ul style="list-style-type: none"> <li>● English as a language of developed countries</li> <li>● Value of English</li> <li>● Struggles of NESB migrants</li> <li>● Translation and interpreting as linguistic and cultural bridges</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Symbolic and practical importance of English</li> <li>● Language services essential for multi-culturalism</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Value of other languages</li> <li>● Non-linguistic elements which impact migrants</li> </ul>

In what follows, the article discusses the results of the data analysis in detail.

## **Results**

This section presents two distinctive types of English language ideologies relating to transnational mobility and migrants' integration efforts. The ideologies relating to transnational mobility are discussed in the context of the global North-South dichotomy. English language ideologies relevant to migrant integration efforts are contextualised in Australian multiculturalism.

### **English as a medium to the West**

One of the most prominent themes of the narratives is fantasies and dreams attached to the West and Australia held by the narrators prior to migration. The analysis of the texts indicates that English-speaking people in western countries were imagined to be happier and wealthier compared to local people in the original countries. This has led some people to develop fantasies about overseas and desires for the foreign land, where life was believed to be much better than the familiar at home, as narrated by a Nepali translator and interpreter (Example 1):

- (1) Growing up, I met people from all over the world but most of them were ‘Whites’. Interestingly, even though they all looked alike, the way they spoke English was very different. I found this fascinating. Moreover, they seemed so carefree and had a lot of money to buy anything, eat in the restaurants and live in the hotels. I thought, at their home, do they ever cook and clean like my mum? Do they have to worry about the bills like we do? I wanted to find out. I decided that, one day, I will go there to see for myself and live such a ‘happy’ life, if there is one.  
(Nepali translator and interpreter, Article 4)

The contrast between *here* and *there* can be explained by the concept of “imagined communities” (Anderson, 1991). Similar to a nation where the members will never know, meet, or even hear of most of the people in the country, yet “in the minds of each lives the image of their communion” (p. 6), the West is often imagined to be a coherent set of spaces which offers better opportunities and an enhanced range of possibilities (Pavlenko & Norton, 2007). For many people living in less developed parts of the world, countries in the Anglosphere are imagined to be similar (Stratton, 2009), and the description of Western people being wealthy, happy, and carefree in the narrative fits the popular imageries of the West.

It bears noting how the West is specifically imagined to be occupied by people fluent in English. While the concept of the West encompasses not only English-speaking but also non-English-speaking countries (e.g., non-English-speaking countries in Europe), the land of happiness is presented to belong to the former in the narrative, as demonstrated by the specific mentioning of English and mostly ‘white’ people who spoke the language. English as a signifier of the fantastic West can be demonstrated by another narrative written by a Spanish translator and interpreter (Article 6). Thanks to her bilingual skills, the narrator worked for the New Zealand Embassy in Lima. Through the job, the narrator discovered “the fascinating world of “foreigners”” (quotes original). Although unspecified in the article, *foreigners* in this context—the New Zealand Embassy—are conjectured to be English-speaking westerners. Equating fantasies about a foreign land with English illustrates the naturalisation of English as a language of the West.

As a language of the West, English is valorised in the narratives. Some narrators describe their first exposure to English as novel and fascinating. In the narrative of one Korean interpreter (Article 18), the interpreter became engrossed with English language learning as a young boy and likened his language journey to “love affairs”. English is described as a language of enormous instrumental value, which “could open or shut doors depending on your level of proficiency”, according to a Turkish interpreter (Article 14). The positive ideas attached to English are in line with the typical association of English with something fantastic among people living in the other parts of the

world (see Introduction).

Opportunities to converse in English in the pre-migration times are described as the actualisation of the pre-held dreams attached to the West, hence English as a medium to acquire a membership of an imagined community (Cho, 2017; Pavlenko & Norton, 2007). See Example 2:

- (2) During my four-year undergraduate study, I got a chance to spend one year in Dublin, Ireland as an exchange student. Being able to speak English in an English-speaking country was like a dream come true.

(Mandarin interpreter, Article 15)

As part of the Anglosphere, Australia was specifically imagined as a dream country by many narrators. The narrators' encounters with Australia occurred through diverse avenues. In the case of one Thai translator, he developed fantasies about Australia as influenced by his architecture classes at a university in Thailand, in which Australia was used as primary case studies. Those who had travelled for sightseeing or had sojourned in Australia for English language learning had highly positive experiences, which in turn influenced their eventual moves to Australia (Examples 3, 4, and 5):

- (3) Being a new country with one of the most advanced planning systems in the modern world, I was intrigued by the idea of seeing the 'real' Australia.

(Thai translator, Article 11)

- (4) I originally learned English as part of the standard Japanese high school curriculum and first visited Australia for a one-month English program at university. Being immersed in a new culture, even for a very short time, was eye opening for me.

(Japanese translator, Article 10)

- (5) Fast forward ten years, not only did I see the Opera House with my own eyes, I also decided to live in Australia, this beautiful country permanently.

(Mandarin translator and interpreter, Article 8)

While the analysis of the data highlights Australia as a fantastic Western country and English as a tool to get connected to a bigger world, the value of other languages is, however, hardly discussed in the narratives. Where other languages are mentioned, the learning of these languages is described as a natural outcome of growing up in a multilingual environment in the original countries. In the case of a translator and interpreter who specialises in Dari, Hazaragi, Persian and Urdu (Article 7), for example, he says that individual multilingualism was "not only common but expected" in his border city in Pakistan. A similar pattern can also be found in the case of an Indonesian translator (Article 13) in which the translator recalls her upbringing in a multilingual milieu in Africa as "as normal to me as breathing".

While the narratives naturalise this kind of learning as an activity requiring no effort and hence carrying little commercial value, it is worth noting the

rediscovery of the value of languages other than English in Australia. As an example, the aforementioned Indonesian translator recalls that it was not until she moved to Australia as an adolescent that she saw the benefits of her multilingual resources, which were (in her words) “expanding my worldview and developing skills that could enable exciting travel and career opportunities”. A narrative like this serves to promote Australia as a land of opportunities, where bilingual skills can facilitate both professional careers and the pursuit of leisure activities.

The analysis of the data indicates strong relationships between the West and English, which serves as a sign of the developed parts of the world, a language of the fantastic Anglosphere and a medium to the desired destination. As part of the English-speaking world, Australia is described on predominantly positive terms, with English as one key shaper of the pre-held fantastic images of Australia. Having examined language ideologies relating to the pre-migration times, the next section investigates language ideologies narrated in the post-migration experiences in Australia.

### **English as a cause of and solution to migrant struggles**

The analysis of the post-migration data indicates Australia as a multicultural country and predominantly positive portrayal of Australian multiculturalism. At a mundane level, diversity in ethnic food is celebrated as a symbol of multiculturalism, a discourse aligned to *food multiculturalism* in which ethnic food has long been used as representations of cultural diversity in Australia (Flowers & Swan, 2012). For example, a Spanish translator and interpreter (Article 6) links multiculturalism specifically to food, by saying “multiculturalism arrived [in the 1980s] and with it lovely food, restaurants and cafes”. At a philosophical level, multiculturalism is associated with the primary ethos of freedom and tolerance. In the words of a Japanese translator (Article 10), she was impressed by “particularly the cultural diversity and free expression of that diversity” during her short-term sojourn in Australia. The same article describes her encounter with Australian multiculturalism as highly liberating, as demonstrated in the following expression: “I felt as if I could breathe more easily in Australia”. The expressed contrast between Australia and her home country serves to highlight Australia as a nation of high democratic values which represent the fundamental spirit of Australian multiculturalism (Jakubowicz, 1981).

The discursive process by which Australia is constructed as an exemplary multicultural society can be illustrated by another narrative relating to Australia’s reception of refugees. In her recollection of the influx of Spanish-speaking refugees in the mid-1980s, the aforementioned Spanish interpreter (Article 6) says that “They [refugees] were very welcome and comfortably

housed at the Pennington Hostel". She goes on to highlight individual language support available for new arrivals in those days such as translating school report cards and correspondence for every migrant. Furthermore, politicians are described to be highly interested in multiculturalism and multilingualism. Such narratives help to construct Australia as a model multicultural nation, which respects humanitarian values and provides generous welfare support to facilitate refugee settlement in the society.

It is, however, important to note a considerable lack of discussions about negative social elements affecting migrants in multicultural societies. Research (e.g., Fozdar & Torezani, 2008; Junankar et al., 2010; Kosny et al., 2017; Li, 2019) shows that many migrants in Australia experience cultural biases, discrimination, and racism. These negative elements are, however, not mentioned at all in the samples. Out of the 19 samples, there are only two accounts which discuss a gap between dreams and realities encountered in migration journeys. At the same time, the career of the narrators is highlighted in particularly positive terms. The freelancing nature of the profession is described as a source of excitement and enrichment, which is linked to personal and professional development as exemplified in Examples 6 and 7:

- (6) I fell in love with the breadth and variety of the interpreter's life and the diverse experiences it offered [...] The excitement and possibilities are endless and I just never know when my phone is going to ring or an email pop with the next assignment.

(Translator and interpreter in Portuguese and Spanish, Article 12)

- (7) There is a very wide range of types of texts that need to be translated that I am always learning something new.

(Translator in Serbian, Croatian and Hungarian, Article 3)

Considering the nature of the data, which are designed to promote the profession of translation and interpreting, such positive portrayals of the profession may not come as a surprise. It is, however, worth noting discursive processes by which the normative expectation of translation and interpreting as a cultural and linguistic bridge helps construct positive images of Australia. The metaphor of translation and interpreting as a cultural and linguistic bridge, link, or connector is commonly found in the data. In the words of a Mandarin translator and interpreter (Article 8), translation and interpreting represents "the vital link in communication for the CALD (Culturally and Linguistically Diverse) communities". Translators and interpreters are described as powerful for their ability to connect "two worlds which would not have meaningful contact without us", according to another narrator specialising in Serbian, Croatian, and Hungarian (Article 3).

The role of translation and interpreting work as a cultural and linguistic bridge also means that it is critical for the success of multiculturalism in

Australia. In the words of a Japanese translator (Article 10), translation and interpreting is said to be essential for “creating a truly egalitarian multicultural society at all levels” and language workers bring people “close to the promise of a truly multicultural society”. While the bridge metaphor is reflective of the important work that language workers perform to enable access to critical information for CALD communities, it bears noting how struggling migrant experiences tend to be simplified as language issues, and translation and interpreting is presented as a solution, if not *the* solution to address social exclusion of migrants (Example 8):

- (8) I learnt a second lesson when I met some Nepali speaking refugees from Bhutan living in Australia that life is still incredibly hard even though your basic needs are met when you do not speak the language of the place you are in. Some refugees with zero English were finding it so hard to navigate the surroundings, to access the healthcare system and to know their rights. Then, I realised, I can be a help to them bridging the gap between two languages. I sat for the then Paraprofessional Interpreter Test in Nepali and started working as an interpreter.  
(Nepali translator and interpreter, Article 4)

A similar narrative comes from a Mandarin interpreter (Article 15), who emphasised her professional duty to empower her fellow countrymen, who were described to be in vulnerable positions for being unable to speak English. In these narratives, language is presented as a key contributor to a migrant hardship: no English, no social inclusion. Conversely speaking, a lack of English as a formidable obstacle to social inclusion implies that social inclusion is achievable as long as language barriers are removed. This is precisely where translation and interpreting is constructed as a key multicultural enabler for its role in addressing language barriers. While the important social work that language workers perform cannot be understated, it should be noted how the focus on language barriers serves to disregard other significant problems affecting migrants in Australia.

As discussed previously, migrants in Australia experience varying degrees of social exclusion. In particular, racial discrimination is often a key cause of social exclusion yet is seldom addressed in social inclusion policies in which racism is assumed to be not relevant in multicultural Australia (Berman & Paradies, 2010). Denial of racism is indeed a key characteristic of Australian politics, and denying Anglo-privilege is said to be part of an effort to maintain a positive cultural self-image as a multicultural society (Dunn & Nelson, 2011). For denial to work, it takes silence about the problem. Dunn and Nelson’s (2011) research reveals negative consequences for people in Australia from discussing, criticising, and reporting racism. The same study also demonstrates the reluctance of migrants in Australia to acknowledge racism to avoid potential costs associated with becoming a victim of racism (see also Paradies,

2006). An attempt to become invisible to the host population is indeed a strategy employed by a powerless group for survival (Stratton, 2000). As the unequal power relations in the social field operate to conceal the negative social elements, they, in turn, work to strengthen the ideal images of the host society — Australia — as a fair and inclusive society in which social exclusion is not relevant.

The discursive construction of translation and interpreting as a key to social inclusion is reinforced by reported satisfaction from helping others among the narrators. As described in the following excerpts (Examples 9 and 10), the narrators accentuate translation and interpreting as a form of social work performed for people in vulnerable positions and highlight the life-changing impact of bilingual work on migrants:

(9) Seeing the impact of my work brought me great satisfaction as I helped people from different walks of life access critical information in medical centres, hospitals, courts and tribunals and so on. (French interpreter, Article 16)

(10) Many interpreting clients are the most vulnerable people of our society — and playing a role in removing some of their obstacles means a lot to me.  
(Translator and interpreter in Norwegian and Urdu, Article 19)

The reported sense of reward for helping people in need is, indeed, found to be one significant motivator for translators and interpreters in Australia (Hale, 2011). At the same time, it is worth noting how language work is described as a key enabler of Australian multiculturalism. As illustrated, migrant struggles are predominantly tied to a lack of English and social exclusion is presented as an issue that can be addressed by language workers, with significant non-linguistic issues such as racism unmentioned at all. The construction of language as a facilitator of social inclusion, in turn, serves to strengthen the desirable images of Australian multiculturalism, in which members are happily engaged with cultural diversity and make conscious effort to promote social inclusion.

### ***Discussion and conclusion***

This study has examined migrant language ideologies relating to English in pre-migration and post-migration phases. Data analysis identifies two distinctive types of language ideologies: English as a language of and a medium to the West; English as a cause of and solution to migrant struggles. While positive ideas relating to English and Australia are highlighted, negative elements which impact day-to-day experiences of migrants on the ground are erased. The key findings of the research can be summarised as follows.

First, the identified ideology of English as a language of the West and a connector to the bigger world reveals the role of English in normalising

fantastic imageries of English-speaking countries. As demonstrated, the West is often equated with English-speaking countries, which tend to be seen as affluent and developed societies by people in the other parts of the world. The pre-migration ideas about the West indicate English as a sign of wealth and development and general beliefs in the superiority of the English-speaking Anglophone countries. The findings reveal the potential significant role of English in shaping and influencing migration desires. Relatedly, the identified idea of English as a language of the West highlights the role of English in naturalising the macro global structures centred around English. The findings, therefore, provide a glimpse into how the existing structures are sustained and strengthened by popular subscription to the ideas of English as a language of the superior world.

Second, the ideology of English as a cause of migrant hardship serves to naturalise translation and interpreting as an enabler of social inclusion for the marginalised. In this discourse, Australia is presented as a model multicultural nation which is free, egalitarian, and generous to migrants. The construction of Australia as a successful multicultural country is, albeit ironically, facilitated by the construction of English as a cause of migrant struggles. According to this logic, migrants tend to suffer due to a lack of English language proficiency, which can be effectively addressed by the provision of translation and interpreting services. While the important role that language workers play cannot be understated, it should be noted that language is not the only source of problems for migrants. Racism, for example, is an ongoing issue in Australia (see section “English as a cause of and a solution to migrant struggles”). The analysis reveals how language ideologies serve to simplify the reality in a way that conforms to popular discourses of translation and interpreting as a cultural and linguistic bridge, hence naturalising English as a cause of and a solution to migrant struggles.

Third, the identified language ideologies are found to be in line with the general discourses relating to the linguistic stratification centred around English, and it is important to pay attention to how the linguistic stratification shapes and potentially constrains migrant narratives. The homogenising impact of the popular discourses of English is well illustrated in the highlighting of only the positive elements of English within the macro structures characterised by the global North-South dichotomy and Australian multiculturalism. Individual narratives often serve as “carriers of dominant messages” (Goodson, 1995, p. 95), yet the degree of conformity might be stronger in the case of migrants who tend to feel insecure about their positions in the host society. By paying attention to *what is unsaid*, the findings emphasise the importance of investigating silence about particular social elements in migrant stories at the intersection between language ideologies and linguistic stratification.

Finally, the research highlights the relevance of language ideologies to studying linguistic stratification and linguistic insecurity, which is the key theme of this special issue. By demonstrating the strong ties between language ideologies and linguistic stratification, the study illustrates the importance of situating linguistic insecurity in a macro context of power structures. Studies on linguistic stratification and insecurity tend to focus on issues at the individual level, and it is important to expand the scope of research to investigate issues which affect minority groups in a broader context to gain insight into unequal power relations operating in the social field. In this regard, language ideologies are considered as a way of enhancing our understanding about the relationships between the linguistic stratification and macro power structures which operate at both global and local levels.

By examining the processes by which ideas are normalised, the study has highlighted the power of dominant ideologies which effectively make negative elements invisible, despite the disproportionate impact of dominant ideologies on the marginalised populations.

## References

- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origins and spread of nationalism*. Verso.
- Ang, I. (2001). *On not speaking Chinese*. Routledge.
- Australian Bureau of Statistics. (2021). *Cultural diversity: Census*. <https://www.abs.gov.au/statistics/people/people-and-communities/cultural-diversity-census/2021>
- Berman, G., & Paradies, Y. (2010). Racism, disadvantage and multiculturalism: Towards effective anti-racist praxis. *Ethnic and Racial Studies*, 33(2), 214–232. <https://doi.org/10.1080/01419870802302272>
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social science information*, 16(6), 645–668. <https://doi.org/10.1177/053901847701600601>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity Press.
- Cho, J. (2015). Sleepless in Seoul: Neoliberalism, English fever, and linguistic insecurity among Korean interpreters. *Multilingua*, 34(5), 687–710. <https://doi.org/10.1515/multi-2013-0047>
- Cho, J. (2017). *English language ideologies in Korea: Interpreting the past and present*. Springer.
- Cho, J. (2023). Bilingual workers in a monolingual state: Bilingualism as a non-skill. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2023.2213374>
- Dovchin, S. (2019). Language crossing and linguistic racism: Mongolian immigrant women in Australia. *Journal of Multicultural Discourses*, 14(4), 334–351. <https://doi.org/10.1080/17447143.2019.1566345>

- Dunn, K., & Nelson, J.K. (2011). Challenging the public denial of racism for a deeper multiculturalism. *Journal of Intercultural Studies*, 32(6), 587–602. <https://doi.org/10.1080/07256868.2011.618105>
- Elias, A., Mansouri, F., & Sweid, R. (2021). Public attitudes towards multiculturalism and interculturalism in Australia. *Journal of International Migration and Integration*, 22(3), 1063–1084. <https://doi.org/10.1007/s12134-020-00784-z>
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315834368>
- Flowers, R., & Swan, E. (2012). Eating the Asian other? Pedagogies of food multiculturalism in Australia. *PORTAL: Journal of Multidisciplinary International Studies*, 9(2), 1–30. <https://doi.org/10.5130/portal.v9i2.2370>
- Foo, A.L., & Tan, Y.Y. (2019). Linguistic insecurity and the linguistic ownership of English among Singaporean Chinese. *World Englishes*, 38(4), 606–629. <https://doi.org/10.1111/weng.12359>
- Fozdar, F., & Torezani, S. (2008). Discrimination and well-being: Perceptions of refugees in Western Australia. *International Migration Review*, 42(1), 30–63. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2007.00113.x>
- Goodson, I.F. (1995). The story so far: Personal knowledge and the political. In J.A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp. 113–136). The Falmer Press.
- Hale, S.B. (2011). The positive side of community interpreting: An Australian case study. *Interpreting*, 13(2), 234–248. <https://doi.org/10.1075/intp.13.2.04hal>
- Heller, M. (2010). The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*, 39, 101–114. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104951>
- International Organization for Migration. (2022). *World Migration Report 2022*. <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022>
- Irvine, J.T., & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In P.V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (pp. 35–83). School of American Research Press.
- Jakubowicz, A. (1981). State and Ethnicity: Multiculturalism as Ideology. *The Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 17(3), 4–13. <https://doi.org/10.1177/144078338101700302>
- Junankar, P.N., Satya, P., & Wahida, Y. (2010). Are Asian migrants discriminated against in the labour market? A case study of Australia. *The Singapore Economic Review*, 55(4), 619–646. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.556143>
- Kalemba, J. (2022). Global South to Global North youth migration: A decolonial exploration of Black African youth experiences of migrating to and being in Australia. *Journal of Youth Studies*, 25(5), 564–579. <https://doi.org/10.1080/13676261.2021.1910224>

- Kosny, A., Santos, I., & Reid, A. (2017). Employment in a “land of opportunity?” Immigrants’ experiences of racism and discrimination in the Australian workplace. *Journal of International Migration and Integration*, 18(2), 483–497. <https://doi.org/10.1007/s12134-016-0482-0>
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York city*. Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Lawless, B., & Chen, Y.W. (2019). Developing a method of critical thematic analysis for qualitative communication inquiry. *Howard Journal of Communications*, 30(1), 92–106. <https://doi.org/10.1080/10646175.2018.1439423>
- Li, Y.T. (2019). “It’s not discrimination”: Chinese migrant workers’ perceptions of and reactions to racial microaggressions in Australia. *Sociological Perspectives*, 62(4), 554–571. <https://doi.org/10.1177/0731121419826583>
- Lippi-Green, R. (2012). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203348802>
- Meyerhoff, M. (2006). *Introducing sociolinguistics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203966709>
- Paradies, Y., (2006). A systematic review of empirical research on self-reported racism and health. *International Journal of Epidemiology*, 35(4), 888–901. <https://doi.org/10.1093/ije/dyl056>
- Park, J.S.Y. (2010). Naturalization of competence and the neoliberal subject: Success stories of English language learning in the Korean conservative press. *Journal of Linguistic Anthropology*, 20(1), 22–38. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1395.2010.01046.x>
- Park, J.S.Y. (2014). “You say *ouch* and I say *aya*”: Linguistic insecurity in a narrative of transnational work. *Journal of Asian Pacific Communication*, 24(2), 241–260. <https://doi.org/10.1075/japc.24.2.05par>
- Pavlenko, A., & Norton, B. (2007). Imagined communities, identity, and English language learning. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 669–680). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8\\_43](https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_43)
- Piller, I., & Takahashi, K. (2006). A passion for English: Desire and the language market. In A. Pavlenko (Ed.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation* (pp. 59–83). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598746-005>
- Said-Sirhan, Y. (2014). Linguistic insecurity and reproduction of the Malay community’s peripherality in Singapore. *Journal of Asian Pacific Communication*, 24(2), 221–240. <https://doi.org/10.1075/japc.24.2.04sai>
- Salazar, N.B. (2011). The power of imagination in transnational mobilities. *Identities*, 18(6), 576–598. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2011.672859>

- Stratton, J. (2000). *Coming out Jewish: Constructing ambivalent identities*. Routledge.
- Stratton, J. (2009). Preserving white hegemony: Skilled migration, 'Asians' and middle-class assimilation. *Borderlands*, 8(3), 1–28.
- Takeda, A. (2014). Japanese marriage migrants in 'imagined' multicultural Australia: Facing gaps between expectation and reality. *Crossings: Journal of Migration & Culture*, 5(2 and 3), 257–272. [https://doi.org/10.1386/cjmc.5.2-3.257\\_1](https://doi.org/10.1386/cjmc.5.2-3.257_1)
- Van der Land, V. (2017). *Migration and environmental change in the West African Sahel: why capabilities and aspirations matter*. Routledge.
- Wiese, H. (2015). "This migrants' babble is not a German dialect!" The interaction of standard language ideology and 'us'/'them' dichotomies in the public discourse on a multiethnolect. *Language in Society*, 44(3), 341–368. <https://doi.org/10.1017/S0047404515000226>

***Appendix:***  
***Narrator profiles***

Article No.	Publication date	Gender	Language background in addition to English
1	23 May 2022	M	Translator and interpreter in Indonesian
2	21 January 2022	F	Interpreter in Assyrian Neo-Aramaic
3	29 November 2021	F	Translator in Serbian, Croatian, and Hungarian
4	01 November 2021	F	Translator and interpreter in Nepali
5	01 October 2021	F	Interpreter in Mandarin and Cantonese
6	30 August 2021	F	Translator and interpreter in Spanish
7	02 August 2021	M	Translator in Persian, Dari, and Urdu Interpreter in Hazaragi, Dari, and Urdu
8	01 July 2021	F	Translator and interpreter in Mandarin
9	01 June 2021	F	Translator in Korean
10	03 May 2021	F	Translator in Japanese
11	01 March 2021	M	Translator in Thai
12	01 February 2021	F	Translator and interpreter in Portuguese and Spanish
13	01 December 2020	F	Translator in Indonesian
14	26 October 2020	M	Interpreter in Turkish
15	02 October 2020	F	Interpreter in Mandarin
16	31 August 2020	F	Interpreter in French
17	27 July 2020	M	Translator and interpreter in Mandarin
18	02 July 2020	M	Translator and interpreter in Korean
19	26 May 2020	F	Translator and interpreter in Norwegian and Urdu

---

## Experience speaks:

# The importance of linguistic security during a public health crisis in immigrant and minority-language speakers

Rebecca Alvarado

Angélique M. Blackburn

Texas A&M International University

---

### Abstract

*Linguistic insecurity, as faced by minority-language (ML) and immigrant communities, affects public health across the globe. This literature review addresses challenges faced by immigrants and ML speakers since the start of the SARS-CoV-2 (COVID-19) pandemic. These groups sometimes experience obstacles when accessing healthcare, such as language barriers, mistrust in government, and lack of access to healthcare and information. Circulating misinformation may underlie many of the healthcare struggles faced by minorities, making them especially vulnerable to health disparities. We discuss some of the factors that affect immigrant and ML speaker experiences of the public health crisis, which include compliance, perceived support, stressors, vaccine hesitancy and willingness, and anti-expert and conspiratorial thinking. We make recommendations to improve public health through targeted research and linguistic security.*

**Keywords:** *compliance, conspiratorial thinking, misinformation, perceived support, stressors, vaccine hesitancy*

### Résumé

*L'insécurité linguistique, en particulier celle à laquelle restent confrontées les communautés de langue minoritaire (LM) et d'immigrants, affecte la santé publique partout au monde. Cette revue de la littérature discute des défis auxquels sont confrontés les immigrants et les locuteurs de LM depuis le début de la pandémie de SRAS-CoV-2 (COVID-19). Ces groupes rencontrent parfois des défis lors de l'accès aux soins de santé, tels que les barrières linguistiques, la méfiance à l'égard du gouvernement, ainsi que le manque d'accès aux soins de santé et aux informations. La circulation d'informations erronées peut être à l'origine de nombreuses difficultés rencontrées par les minorités en matière de soins de santé, ce qui les rend particulièrement vulnérables aux disparités en matière de santé. Cet article s'intéresse à certains facteurs qui influencent l'expérience que les*

---

Correspondence should be addressed to Rebecca Alvarado: [rebeccaalvarado@dusty.tamui.edu](mailto:rebeccaalvarado@dusty.tamui.edu)

CAHIERS DE L'IOB / OLBI JOURNAL

Vol. 13, 2023 77–103 doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6621

© Les auteur(e)s. | The author(s). 

*immigrants et les locuteurs de LM feront des crises de santé publique, notamment le respect des directives, le soutien perçu, les facteurs de stress, la réticence ou la volonté de vacciner, ainsi que la pensée anti-experts et conspirationniste. Nous formulons des recommandations pour améliorer la santé publique grâce à de la recherche ciblée et à la sécurité linguistique.*

*Mots-clés : respect des directives, pensée conspirationniste, désinformation, soutien perçu, facteurs de stress, réticence à la vaccination*

## **Introduction**

The public health experience is shaped by a myriad of political, institutional, and personal influences (Liverani et al., 2013; Valaitis et al., 2018). Undoubtedly, this experience is often fraught with challenges, resulting from incongruities in healthcare systems, lifestyle and environmental risks, gaps in scientific literature, and health disparities (Koplan & Fleming, 2000). Central to tackling these challenges requires deliberate consideration of the differences faced by minority groups compared to the local majority. Immigrants and minority-language speakers (ML speakers) are two minority groups that require special attention in public health. Thus, this literature review aims to look at the factors affecting ML speakers and immigrants during COVID-19 compared to the general population.

In this article, we have defined ML speakers as individuals who speak a language other than that spoken by the majority population in a given region (May, 2003; Paradis et al., 2021); for instance, in the United States where English is spoken by the majority, Spanish-speakers are considered ML speakers. Generally, where the official language of a country or region is the one most spoken, individuals speaking another language would be considered minority language speakers. ML speakers can be difficult to define in areas where there are multiple official languages and definitions vary in the literature (May, 2003; Paradis et al., 2021). For the sake of this article, we have included any individual who speaks a language that is used significantly less than another language within a given region. However, as definitions in the literature are somewhat inconsistent regarding official minority languages, we have used the most inclusive definition of ML speaker and noted where the literature deviates from this definition when it was critical to the discussion. Many minority-language communities include a number of immigrants. The definition of what constitutes immigrant status varies across countries, but generally refers to someone who moves from his or her country of birth or residence with the intention to settle in the country they have moved to, regardless of legal status (International Rescue Committee [IRC], 2022;

United Nations Department of Economic and Social Affairs, n.d.). While many immigrants are ML speakers, this is not always the case. Languages within a region may change due to political or social influences. ML speakers may be heritage speakers (e.g., a second-generation Vietnamese-speaker living in the United States); likewise, immigrants may move to areas where the majority language is their dominant language (e.g., an American who immigrates to the United Kingdom).

Because both ML speakers and immigrants are often marginalized (Castañeda et al., 2015; Johnstone & Kanitsaki, 2008), it is important to consider whether they face health-related challenges during a public health crisis as a result of linguistic insecurity, language barriers, and marginalization. Linguistic insecurity can be defined as a language speaker's belief that the use of their language is inferior to that of other speakers (Preston, 2013). This is different from language barriers, which we will define as obstacles that hamper or prevent the effective communication and understanding of a language that is different from one's native language, especially in a healthcare setting (Slade & Sergent, 2023). Contrary to linguistic insecurity is linguistic security, or a speaker's belief that their regional dialect is "standard" (Niedzielski, 2010). Thus, linguistic insecurity significantly affects ML speakers at the individual and community level.

International organizations such as the World Health Organization (WHO) are working diligently to develop interventions to reduce global health disparities, but lack of information on trends and causes of inequalities has hampered progress towards actual implementation (Almeida-Filho et al., 2003). More representation is needed in research on the health disparities and unique experiences of minority groups from countries all over the world.

As a leading cause of death on a global scale (Flaxman et al., 2023), the SARS-CoV-2 (COVID-19) pandemic provides a unique opportunity to investigate the impact of immigrant and ML status on healthcare and crisis-related outcomes. Since the start of COVID-19, equal access to healthcare has been critical to improve outcomes both in these communities and the public health sphere altogether (Xiang & Lehmann, 2021). However, among the host of new challenges brought by COVID-19 and the existing struggles experienced by minorities, it seems that these groups are more likely to be negatively impacted by the pandemic compared to the general population (Aragona et al., 2020). Evidence suggests that immigrants and minority-speaking groups are similarly affected, as language barriers disrupt access to healthcare and healthcare quality (de Moissac & Bowen, 2017) and significantly contribute to disparities related to COVID-19 (Ortega et al., 2020). Because immigrants and ML speakers are especially vulnerable to face unique obstacles during COVID-19, they offer valuable insight into the ongoing public health crisis. In essence,

COVID-19 has brought sundry challenges to immigrants and ML speakers, many of which revolve around misinformation and other disadvantages, which may heavily influence their experience of the crisis in the following six domains: compliance with public health guidelines, perceived support, stressors, vaccine attitude and willingness, and anti-expert and conspiratorial thinking. While certainly not exclusive, investigating these factors highlights important perspectives from immigrants and ML speakers that emphasize the importance of linguistic security and may help inform public policy across the globe. This article will offer a concise review of the literature on six factors, previously mentioned, affecting ML speakers and immigrants during COVID-19. We will address each domain separately and consider the overarching theme of misinformation as it is affected by linguistic insecurity. After a brief discussion of how misinformation affects ML and immigrant communities, we will address how each of the six factors is different between ML and immigrant populations and how we might predict that their experiences will be different from the general public. We will then conclude with recommendations from the authors for improving global public health through linguistic security.

## ***Disparities in healthcare***

### **Access disparities**

ML communities often face linguistic insecurity. For instance, this may manifest if healthcare workers lack proficiency or knowledge of medical terminology in the minority-language (Roberts & Paden, 2000) or patients may face prejudice when using a marginalized language (Johnstone & Kanitsaki, 2008). ML speakers also face language barriers when seeking healthcare, which commonly leads to unequal treatment on the basis of culture, race, or ethnicity (Hansen & Charles, 2023). These linguistic differences may interfere with the quality of care received by ML speakers, making these and other minority communities particularly susceptible to common public health challenges (Vieira et al., 2020). It has also been found that ML speakers are at risk of social exclusion from majority-language speaking groups and activities, which may ineffably include exclusion from studies in which only the majority language is used (Nyqvist et al., 2021). As a result, an underrepresentation of minorities is commonplace in research, which further severs the divide between the quality of care received by minority groups compared to the majority (Redwood & Gill, 2013).

While access to care varies considerably between immigrants across countries, the literature suggests that immigrants generally have poorer access to and utilization of preventative healthcare (Gelatt, 2016; Kandula et al., 2004; Parker Frisbie et al., 2001). Restricted access to quality healthcare

disproportionally engenders an environment in which misinformation is more likely to spread (Arigbede et al., 2022), making immigrants and other minority populations highly vulnerable.

### **Misinformation disparities in healthcare**

The spread of misinformation about COVID-19 posed a significant threat to public health (Roozenbeek et al., 2020), and we must consider how misinformation might differentially affect majority and minority groups, especially with regard to linguistic security. Misinformation can be defined as the spread of false or inaccurate information, regardless of the intention of the author (Southwell et al., 2019). The internet serves as a common repository of inaccurate information about the virus (Caceres et al., 2022). This creates challenges for media consumers to make informed decisions and to consider appropriate preventative action, putting the public health at risk (Bin Naeem & Kamel Boulos, 2021). To complicate this issue further, global audiences through online platforms are easily reached by news media, politicians, and prominent public figures, which have been shown to possess a staggering influence over the views of the general public (Brennen et al., 2020). If left unchallenged, this influence has the potential to cause harm to any community, with marked harm to minority communities. Majority groups, such as majority language speakers and non-immigrants, with more available resources have been shown to be more likely to support information that has undergone rigorous reporting and quality control, which may lower the prevalence of shared misinformation (Southwell et al., 2023). On the other hand, minority groups, such as minority-language speakers and immigrants, who lack accessibility to credible information tend to turn to other, more available local sources of information, such as personal connections and trusted health care professionals (Southwell et al., 2023). This tendency to trust local sources does not inherently pose a risk but may be especially dangerous for minority groups already facing unique personal and political challenges. A lack of accessibility to credible healthcare information on COVID-19 prevention and vaccines can lead to misinformation, as local sources are not always reliable sources of information (Southwell et al., 2023). Consequently, misinformation poses a considerably higher risk of harm to immigrants and minority-language speakers compared to their majority counterparts through the promotion of COVID-related malpractices and inaccurate health information. We can conclude that misinformation is a common, yet serious, threat to public health, especially in immigrants and ML speakers—a challenge exacerbated by COVID-19 (Arigbede et al., 2022; Piller et al., 2020).

## **Misinformation challenges in immigrant populations**

Immigrants comprise vulnerable populations in countries across the world. They have been shown to exhibit greater risk for serious health problems, including higher rates of morbidity and mortality compared to non-immigrants (Kreps & Sparks, 2008) and higher rates of poverty, food and housing insecurity, lack of education, and overall access to healthcare (Chang, 2019). These risk factors make immigrant populations especially vulnerable to trusting misinformation and being harmed by it. For instance, one study found that many immigrants in South Korea preferred to use the internet to seek medical advice and sought information written in the Korean language because they were unable to understand medical information presented in English (KHademian et al., 2020). Another study on Central and South American immigrants found that more than half of the immigrant respondents were more likely to use the internet to seek information on cancer and were more likely to trust the internet for health information in general (Selsky et al., 2013). Interviews of immigrants who migrated to the United States revealed that they were exposed to misinformation surrounding COVID-19 both in their country of origin and in the United States (Baines et al., 2023).

Specifically, immigrants may be prone to believing inaccurate health information when they lack adequate skills, such as language proficiency, to evaluate the reliability of information on the internet (KHademian et al., 2020). Lack of reliable health resources may potentiate these challenges, which implies a high prevalence and accessibility of misinformation in immigrants. More research needs to be done to uncover how immigrants are affected by misinformation during the pandemic, but these findings demonstrate a need for healthcare intervention to protect immigrants and other minorities in countries globally from being harmed by misinformation.

To combat this need, organizations such as the European Centre for Disease Prevention and Control (ECDC) and the Centre for Ocular Research and Education (CORE) in collaboration with EUROMCONTACT, as well as research groups such as the COVIDiSTRESS Consortium, respectively, worked quickly during the onset of the COVID-19 pandemic to combat misinformation for ML speakers by providing translated infographics and conducting research studies in as many languages as possible (Blackburn et al., 2022; ECDC, 2020; CORE, n.d.; Lieberoth et al., 2021; Yamada et al., 2021). The internet has inherently brought with it a unifying global connection, and yet, disproportionate challenges remain to be addressed in immigrants and minority communities across the globe.

### **Misinformation challenges in ML speakers**

Communication inherently requires mutual understanding. ML speakers who are unable to understand life-saving healthcare information are vulnerable to health disadvantages and are frequently left out of health discourse. This issue is compounded when ML speakers, due to language barriers, are excluded from research studies in areas of health, leading them to an even greater degree of ostracism from healthcare advancements (Spencer et al., 2022). Together, these issues are exacerbated by the misinformation crisis, which is supported by various studies examining the deleterious effects of misinformation paired with a language barrier. One case study by the Federal Union of European Nationalities (2020) found that in the first half of the pandemic, European countries provided COVID-19 related information unevenly across minority languages, with only half of the surveyed countries providing at least partial information about the pandemic in their country's minority languages. Another article pointed out that in Ireland, where Irish is both an official language and a minority language, almost all information about COVID-19 was presented in English, forcing Irish and other ML speakers to rely on their own creativity to make critical decisions about the pandemic (Bober & Willis, 2021). Consequently, ML speakers will access information in their own language, limiting their access to outside health resources and influencing their behaviors when choosing to implement preventative measures (Southwell et al., 2023). As a result, they may be unaware of government recommendations (Southwell et al., 2023). Another study found that, in general, increased vulnerability to misinformation negatively affects a group's compliance with public health guidelines and, across all countries surveyed by the study, higher trust in scientists was associated with lower susceptibility to pandemic-related misinformation (Roozenbeek et al., 2020). Few studies have focused on examining the effects of misinformation on ML speakers during COVID-19.

Language barriers, underutilization of healthcare services, mistrust of government and healthcare providers, and under-preparedness of frontline workers to address presenting challenges of minority patients add to the hurdles faced by immigrants and ML speakers during COVID-19 (Yu et al., 2020). The literature suggests that misinformation, as proliferated by a lack of reliable information, tends to exacerbate existing challenges and makes navigating a social world more difficult (Yu et al., 2020). While healthcare struggles faced by immigrants may differ from those of ML speakers, many struggles also overlap. For instance, studies have shown that misinformation among immigrants was exacerbated by communication and socioeconomic challenges, especially when language proficiency and literacy was limited (Yu et al., 2020). That is, having both an immigrant status and being a

minority-language speaker may create added hurdles. With misinformation as a common denominator, various other factors may also contribute heavily to the overall experience of immigrant and ML speakers as they navigate the public health crisis. These include, but are not limited to, pandemic-related experiences including compliance with public health guidelines, perceived support, stressors, vaccine attitude and willingness, anti-expert sentiment, and conspiratorial thinking (e.g., Blackburn et al., 2022, 2023; Stoeckli et al., 2021–2022). Of note, many of these selected variables may coincide, framing a unique experience during the pandemic with variations across cultures and countries.

### ***Factors affecting immigrant populations and ML speakers during COVID-19***

#### **Compliance with public health guidelines**

Since the start of COVID-19, countries and global health institutions have protected public health by implementing policies that slow the spread of the virus (Van Rooij et al., 2020). Early interventions by the WHO and the Center for Disease Control and Prevention (CDC) promoted worldwide public compliance with health practices, such as social distancing, frequent handwashing, and use of face coverings (Anwar et al., 2020). Shelter-in-place ordinances were some of the first major policies implemented across the globe, although compliance with these ordinances was costly and required behavioral changes across diverse populations, including homeless individuals and other groups (Wright et al., 2020). These first ordinances affected each country differently with a notable association between increased stress and non-compliance (Lieberoth et al., 2021). These disparities led to differences in compliance with COVID-19 preventative measures across minority groups.

Immigrants, as a highly vulnerable population, may experience a range of attitudes towards government institutions. Many immigrants are distrustful of these institutions, as underserved communities have historically been abused by or provided less access to medical systems across the world (Berger et al., 2020). One study found that various forms of mistrust, such as conspiracy beliefs, are associated with less compliance with government-imposed guidelines and a greater unwillingness to accept testing and treatment (Freeman et al., 2022). In the United States, many undocumented immigrants consider fear of deportation when deciding whether to seek needed healthcare (McFadden et al., 2022). This fear and uncertainty may obstruct compliance with public health guidelines. Inversely, a greater sense of national identity has been associated with greater support and compliance (Van Bavel et al., 2022). To promote compliance with public health guidelines during COVID-19, all government entities should enact a comprehensive law prohibiting

discrimination against individuals seeking quarantine, medical assistance, or any other public safety measure (Rothstein & Coughlin, 2019).

ML speakers are another population vulnerable to non-compliance, which is evidently a consequence of a lack of available healthcare services and accessibility to those services; and a lack of accepted and adaptable provisions tailored to fit the diverse needs, technologies, and vulnerabilities of ML speakers (Piller et al., 2020). One study investigating the health of a ML community living in Canada delineated two primary issues fundamental to promoting the health of this minority population (Bouchard et al., 2017). The first involved health literacy, or the ability to adequately communicate in and navigate a health system; the second involved offering active services to promote equal quality of care throughout all communities (Bouchard et al., 2017). These issues highlight the struggles ML speakers face in effectively understanding and responding to the healthcare system, which includes a need to address non-compliance with public health guidelines. Other anecdotal evidence suggests that French speakers living outside the province of Quebec access information provided by Quebec because the information is in French. This may prompt citizens to comply with Quebec guidelines rather than those provided by their own province, which could have legal and public health implications (Blais et al., 2020; Chouinard & Normand, 2020). It is evident that issues of non-compliance in ML speakers may be a result of government and public policy and require intervention on behalf of the linguistic needs of minority-language speaking communities. Ortega et al. (2020) suggest that public health departments and public health policy leaders seek collaborations with community organizations, clinicians, and patients to ensure that public health communications are inclusive and sensitive to the needs of ML populations.

Compliance with COVID-19 guidelines varies across countries and individuals. Mistrust in science or government and language barriers are some of many obstacles that may interfere with compliance to public health guidelines. It has been found that trust in science and risk perception are two factors that predict compliance with COVID-19 guidelines (Plohl & Musil, 2021). Thus, the various factors that contribute to compliance and non-compliance should be considered in all groups of individuals to improve public health intervention developments.

### **Perceived support**

Perceived support, or the belief in the availability of support within one's family, larger social circles, and at institutional and national levels, has been consistently linked to health (Haber et al., 2007; Lakey & Cohen, 2000) and possibly compliance with public health guidelines (Gallegos et al., 2022).

Generally, perceived support has been found to be more important than received support in predicting adjustment to stressful life events (Wethington & Kessler, 1986). Lakey and Cohen's (2000) social-cognitive perspective of perceived support depicts perceived support to directly affect health and self-esteem, while self-esteem mediates perceived support and health. Additionally, high perceived support has been linked to higher resilience to stress and better mental health (Grey et al., 2020). Thus, perceived support is strongly associated with health and well-being and has important implications for public health during crises such as COVID-19.

Immigrants are especially vulnerable to experiencing feelings of detachment or social exclusion in their host country (Herz & Johansson, 2012). This perception could be harmful to immigrants who believe that they are not supported by the healthcare or government systems, which may limit their experience of perceived support during the pandemic. When individuals believe they are experiencing a lack of healthcare or government support, they will demonstrate lower levels of perceived support, which may harm their mental health (Ritsner et al., 2000). A study on older adult Chinese immigrants in Canada found perceived social support to be a strong protective factor for psychological well-being, highlighting the importance of supporting immigrants of all ages as they navigate their own set of challenges during the pandemic (Su et al., 2022). Another study recruited Russian immigrants from Israel to investigate the factors responsible for various levels of psychological distress (Ritsner et al., 2000). The study determined that perceived support was an important factor in predicting levels of distress with high levels of social support being enough to deter normal levels of stress and low levels of social support being insufficient to buffer the effect of higher levels of stress (Ritsner et al., 2000). Another study investigating Latinx immigrants in the United States during the pandemic found that greater social support (which broadly encompasses perceived support) was linked to reductions in mental health issues such as post-traumatic stress disorder and depressive symptoms (Held et al., 2022). Thus, immigrants are at greater risk of experiencing psychological strain when levels of perceived support are low, a problem heightened with COVID-19.

Like immigrants, ML speakers are at risk of social exclusion on a global scale, which is common in groups facing language barriers, particularly among individuals of older age (Nyqvist et al., 2021). This has important implications in health. Increased awareness may facilitate increased social support in health, as social support has been linked to improved mental health and stress mitigation (Callaghan & Morrissey, 1993). During the pandemic, more social support is needed as ML speakers are often some of the last groups to be informed about important public health directives (Piller et al., 2020).

To date, more research is needed on how perceived support affects the

experiences of immigrants and ML speakers during the pandemic. While research is preliminary in this area, the current body of literature suggests that having immigrant status and being a minority-language speaker, or the combination, may generally reduce the experience of perceived support during COVID-19, and may therefore exacerbate health disparities related to the pandemic.

### **Stressors**

With limited perceived support during the pandemic comes added stressors, which may include infection-related stressors, daily routine-related stressors, and resource-related stressors (Ntontis et al., 2023; Tambling et al., 2021). One study found that reading or hearing about the severity of COVID-19, uncertainty about social distancing or quarantine requirements, experiencing unwanted changes in routines, and financial concerns ranked as some of the most stressful experiences reported during the pandemic, among others (Park et al., 2020). Prolonged stress about COVID-19 and other stressful situations have been associated with increased substance abuse and declines in immunity and mental and physical health (Minihan et al., 2020). Because of its potential for harm, stress should be considered in all populations with special sensitivity given to its role in the lives of minorities.

In general, minority groups and families of low socioeconomic status (SES) from Chicago who have fewer resources to protect themselves against COVID-19 and related stressors tended to fare more poorly during the pandemic than higher-income populations (Perrigo et al., 2022). Because both ML speakers and immigrants are sometimes prone to poorer economic conditions, paired with a language barrier, they are more likely to experience added stressors brought on by the pandemic and from uneven access to health-related resources (Gao et al., 2022).

Immigrants during COVID-19 are laden with a distinct experience of psychological stress, because in addition to the stress that comes with navigating a pandemic, they also must juggle stress associated with immigration and potential immigration or border issues that arise as a result of the pandemic. The WHO (2020) points to evidence suggesting that refugee and migrant populations experience higher levels of stress than the general population, which may be exacerbated by the pandemic. Another study surveying families of Latinx and Somali immigrants and Burma/Myanmar refugees during COVID-19 found that other common stressors included housing insecurity, crowded living conditions, unsafe employment conditions, job loss, and lack of technological skill (Solheim et al., 2022).

Considering a significant portion of public health information is reported and accessed online (Benigeri & Pluye, 2003), technological barriers could

be an added stressor in minority-language communities. Solheim et al. (2022) discussed language barriers as another significant stressor, as language barriers often made it difficult for individuals to meet their family's needs and created obstacles in conveniently accessing healthcare resources.

Thus, ML speakers are susceptible to added stressors during COVID-19 related to obtaining information. Information seeking during public health crises plays an important role in the perception of one's self-care and well-being (Gao et al., 2022). In their study of Chinese immigrants speaking a minority language in Japan, Gao et al. (2022) found that participants often took *language detours*, or visits to resources written in Mandarin for information about COVID-19 in their host country. This suggests that ML speakers may seek alternative resources for information, when available, to alleviate stressors related to their language barrier and to maintain psychological well-being. Few articles directly address the stressors experienced by ML speakers in countries around the world during COVID-19. More research is needed in this area to accurately assess the significance of the consequences resulting from this urgent issue.

Despite the increased susceptibility of immigrants and ML speakers to added stressors, it has been found that immigrants and refugees are less likely to receive mental health services compared to the general population (Kirmayer et al., 2011). Similar findings across the literature point to a dire need for intervention and more inclusive healthcare policies worldwide that consider the mental healthcare needs of immigrants and other minority populations.

Because of the underrepresentation of immigrants, ML speakers, and other minority groups in research, it is challenging for researchers to fully document the consequences of stress specific to these populations. The unique experiences faced by immigrants and ML speakers require greater representation in the literature, but there is a clear need for immediate intervention in these groups to improve outcomes across the globe.

### ***Vaccine attitude and willingness***

Vaccine hesitancy refers to “the delay in acceptance or refusal of vaccination despite availability of vaccination services” (MacDonald, 2015, p. 4161). Widespread vaccination against COVID-19 could prevent the deaths of millions of individuals worldwide (Paul et al., 2021). However, vaccine hesitancy continues to impact the rate of vaccination across countries worldwide (Nehal et al., 2021). The unique circumstances of immigrants and ML speakers are special considerations when addressing vaccine attitudes and willingness in public health (Mahimbo et al., 2022; Schyve, 2007).

Hefty barriers to healthcare in immigrant populations often lead to

challenges in safely navigating the pandemic and, thus, making informed decisions surrounding COVID-19 vaccines. Because of these barriers, immigrant populations may experience greater vaccine hesitancy and lower vaccine willingness. It has been found that greater levels of vaccine hesitancy are associated with lower socioeconomic status, educational attainment, and being of a minority status (Fisher et al., 2020). A study assessing attitudes towards the COVID-19 vaccine in South Korean immigrants found that only approximately half of the participants surveyed reported certainty in receiving the vaccine whereas less than half the participants believed the vaccine to be safe (Acharya et al., 2021).

Vaccine hesitancy in immigrant populations likely stems from intermediary factors such as misinformation on social media, social and religious norms, gaps in knowledge on vaccines, lack of accessibility to information, and language barriers, among other considerations (Mahimbo et al., 2022). However, the literature demonstrates varied results. One study found that adults from immigrant families in California demonstrated a greater intention to be vaccinated compared to non-immigrant adults, but the immigrant families were also more likely to report language barriers, conflicts between work and clinic hours, and difficulties with accessing information related to COVID-19 and its vaccines (McFadden et al., 2022). Perhaps these contradictory findings may be consolidated through the reasonable assumption that many immigrants may desire to make safe and informed decisions surrounding COVID-19 vaccines but may not always have the safe and accessible means to do so.

Minority-language speakers are also at risk of higher degrees of vaccine hesitancy and lower levels of willingness. One study investigating vaccine willingness across language groups in Australia found that, of all the factors analyzed in the study, language spoken at home was the greatest predictor of intention to test and vaccinate against COVID-19 (Ayre et al., 2022). Another study identified a correlation between health literacy and vaccine hesitancy, with higher levels of health literacy associated with lower levels of vaccine hesitancy (Willis et al., 2023). Low levels of health literacy may be especially harmful during COVID-19 for minority-language speaking groups. One review article analyzing low-, middle-, and high-income countries all over the world found that some countries, such as Africa, were understudied in health literacy research, which could have dire implications for public health, as there already exists an urgent need for consistency in the dissemination of reliable healthcare information worldwide (Sentell et al., 2020). Low health literacy, cultural differences, and language barriers have been deemed a *triple threat* to effectively communicate public health information (Schyve, 2007), which has been linked to mistrust in the health system and vaccine hesitancy (Turhan et al., 2022), making ML speakers especially affected.

While there is a general trend for immigrants and ML speakers to have less favorable attitudes about the COVID-19 vaccine and lower levels of vaccine willingness, inconsistent results across the literature point to large differences across countries. More research is needed to consolidate conflicting results and unravel the impact that vaccine hesitancy has on these communities and on public health in general. Recognizing the interacting factors that contribute to vaccine hesitancy in immigrants and ML speakers should be explored further and may help inform public policy in countries across the world.

### **Anti-expert and conspiratorial thinking**

As mentioned above, compliance with public health guidelines and vaccine willingness are negatively associated with conspiratorial thinking and lack of trust in science. Furthermore, as we have discussed, immigrants and ML speakers may encounter difficulty obtaining information related to healthcare and be more susceptible to misinformation, which is an aspect of anti-expert and conspiratorial thinking related to the COVID-19 pandemic.

Conspiratorial thinking can be defined as the “increased likelihood to view the world in conspiratorial terms and attribute the causes of events to groups acting in secret for personal benefit against the common good” (Han et al., 2022, p. 1). This concept is often paired with anti-expert thinking, which refers to the general distrust of individuals who hold credentials about a topic, such as scientists or other experts (Han et al., 2022; Motta, 2018). Both conspiratorial thinking and anti-expert sentiment demonstrate negative implications for public health safety and trust in government and the health system (Han et al., 2022). These anti-intellectualist beliefs are important considerations in explaining the public’s engagement with information and advice provided by scientists and experts, which has more recently posed a fundamental challenge to promoting scientist-led public health directives (Merkley & Loewen, 2021). One cross-sectional study found that economic inequalities can cause conspiratorial thinking and vice versa across the world (Casara et al., 2022). Disparities in resources and health information creates an imbalance in minority communities, making these groups potentially more susceptible to this harmful way of thinking.

On average, immigrants tend to experience an economic disadvantage with respect to non-immigrants (Hum & Simpson, 2004). Alongside the host of issues that accompany economic inequality, the literature has suggested that economic disadvantage may also be associated with greater support for anti-expert and conspiratorial thinking (Jetten et al., 2022). Experimental studies have found a reliable and strong causal effect of economic inequality and conspiracy beliefs (Casara et al., 2022). These effects reveal greater susceptibility of immigrants and low SES groups to fall victim to conspiratorial

thinking. With respect to COVID-19, conspiracy beliefs have been found to have distinct behavioral implications, which may include decreased isolation-related behavior (such as quarantining) or, inversely, greater self-focused preparation-related behaviors (such as hoarding), both of which may be problematic to the greater good of public health (Imhoff & Lamberty, 2020). In general, conspiratorial thinking tends to increase during times of public health crises (Van Prooijen & Douglas, 2017). Immigrant populations worldwide require special consideration as a population at risk for anti-expert and conspiratorial thinking.

ML speakers deserve special consideration on the topic of anti-expert and conspiratorial thinking. One study investigating German-speaking minority language communities in Italy found that, compared to majority-language speakers, German speakers were more likely to experience increased vaccine hesitancy, worsened economic conditions, mistrust in institutions, and conspiratorial thinking (Barbieri et al., 2022). Another study found that conspiratorial beliefs and anti-expert thinking were positively correlated with each other and negatively correlated with trust in science and institutions (Han et al., 2022). Few studies seem to focus on anti-expert and conspiratorial thinking in ML speakers on an international scale, making it difficult to make generalizations about its prevalence in these communities.

Anti-expert and conspiratorial thinking are dangerous for all communities but bring greater problems to minority populations. Immigrants and ML speakers are underrepresented in the literature on the impact of these beliefs. However, the association between minority communities and economic disparities implies a link between health disparities in minority groups and conspiratorial thought. Immigrants and ML speakers deserve special attention when addressing the impact that anti-expert sentiments and conspiracy thinking has on public health.

### ***Recommendations to improve public health through linguistic security***

Many of the factors that determine the ML and immigrant community experiences of a public health crisis interact with access to information. Anti-expert sentiment and conspiratorial thinking, vaccine hesitancy, and non-compliance with public health guidelines are each linked to misinformation. As described above, ML speakers and immigrants face barriers to credible information sources, so one of the best means of combating health disparities in these groups involves providing reliable, accessible information about public health. Organizations such as the ECDC and CORE in collaboration with EUROMCONTACT have been combating misinformation for ML speakers by providing translated infographics in as many languages as possible (ECDC, 2020; CORE, n.d.). While these translations are an excellent resource for ML

speakers, dissemination to local populations is necessary. Increased efforts and funding to support reliable and accessible translated information sources is critical for public health. Efforts to improve health literacy have also been highlighted here as ways to improve vaccine willingness and compliance.

Translation and interpretation services are another way of promoting linguistic security in healthcare. In a review of work by Ineke Creeze, a contributor to the promotion of proper translation services in healthcare, accuracy is considered a key element for effective communication of information, which includes technical and specialized healthcare terms and an understanding of cultural differences (Creeze, 2013, as cited in Pena, 2014). Thus, accurate and culturally sensitive interpretation services may help bypass the spread of misinformation in healthcare. Other major contributors to this area such as Valero-Garcés and Taibi (2004) recommend that public service authorities maintain a directory of qualified translators and interpreters, establish quality control procedures, and provide funding for staff to receive adequate cultural and interpersonal training.

In addition to access to reliable information, other obstacles to compliance include limited access to resources and/or a fear of discrimination and immigration-related policies. Ortega et al. (2020) suggested that public health departments collaborate with community organizations, clinicians, and patients to ensure that public health communications are inclusive of ML populations. In addition, to promote immigrant compliance with public health guidelines, Rothstein and Coughlin (2019) suggested that governments enact laws prohibiting discrimination and legal consequences against individuals seeking to follow public safety measures.

One major factor that improves bilingual healthcare options is linguistic security within a community, by means of enhancing ML prestige as well as the proficiency and attitudes of practitioners (Roberts & Paden, 2000). Roberts and Paden identified factors that contributed to the use of MLs in a medical setting, including language policy of the organization, availability and accessibility of terminology, teaching and learning resources and strategies, information technology software, and the proficiency and attitudes of speakers. Medical education must include education in minority-languages or the use of minority-language resources so that practitioners feel comfortable using medical terminology with their ML patients. They found that healthcare access for ML speakers may be ameliorated by improving these factors in medical education and by increasing linguistic security through measures to ensure patients are aware of language choices. For instance, one successful measure is indicating MLs spoken on clinicians' name badges. As we have mentioned above, improving linguistic security in the ML communities at large may increase perceived support and lower stressors related to a public health crisis.

Finally, this review has highlighted areas where factors that affect ML speakers' pandemic experience are lacking due to underrepresentation in research. Although groups such as the COVIDiSTRESS Consortium have sought to mitigate this effect by offering research studies in multiple languages (Blackburn et al., 2022; Lieberoth et al., 2021; Yamada et al., 2021), ML speakers are excluded from many smaller-scale studies. It is critical to offer even small-scale studies in multiple languages and refrain from exclusions due to language usage whenever possible in order to accurately represent ML and immigrant populations. This is best accomplished by rigorous translations of research materials and large, representative sample sizes.

### ***Conclusion***

We have reviewed a breadth of recent research on COVID-19 to improve a general understanding of immigrant and minority-language experiences during COVID-19. Linguistic insecurity contributes to misinformation and lack of access to information, which creates challenges for ML speakers and immigrants attempting to navigate a public health crisis. In this literature review, we have presented some of these COVID-19 related challenges affecting immigrants and ML speakers compared to the majority: compliance with public health guidelines, perceived support, stressors, vaccine attitude and willingness, and anti-expert and conspiratorial thinking.

The literature suggests that, compared to the majority, immigrants and ML speakers are likely to exhibit lower compliance with public health guidelines, lower levels of perceived support, greater stressors associated with the pandemic, less favorable vaccine attitudes and lower vaccine willingness, and greater anti-expert sentiment and conspiratorial thinking.

Importantly, understanding how immigrant status and speaking a minority language influences compliance with public health guidelines and vaccine hesitancy, and how these interact with other factors, is crucial to improving these public health outcomes. Linguistic security may offer ML speakers and immigrants unique solutions to overcome these obstacles, for instance through novel institutional initiatives, enhanced preparedness of frontline practitioners, greater representation of minorities in research, and the necessity of increased efforts and funding. This review of literature offers a critical consolidation of the various factors contributing to minorities' experiences of public health, especially during times of a health crisis. A greater representation of minorities in research is central to addressing their needs and improving health outcomes.

More research is needed to grasp the nuances and unique challenges faced by minority communities to inform realistic intervention. Future studies may wish to implement a needs assessment inclusive of minority communities throughout specific geographic regions of the world. The repeatedly under-

reported experiences and insights of minorities are a critical component of public health crises and research to address public health guidelines. Implementing our recommendations regarding linguistic security and access to information will not only benefit ML speakers and immigrants. By increasing compliance and vaccine willingness, while reducing anti-expert sentiment, conspiratorial thinking, stressors, vaccine hesitancy, and misinformation, all individuals in the community will benefit.

## References

- Acharya, S.R., Moon, D.H., & Shin, Y.C. (2021). Assessing attitude toward COVID-19 vaccination in South Korea. *Frontiers in Psychology, 12*, 1–6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.694151>
- Almeida-Filho, N., Kawachi, I., Filho, A.P., & Dachs, J.N.W. (2003). Research on health inequalities in Latin America and the Caribbean: Bibliometric analysis (1971–2000) and descriptive content analysis (1971–1995). *American Journal of Public Health, 93*(12), 2037–2043. <https://doi.org/10.2105/ajph.93.12.2037>
- Anwar, A., Malik, M., Raees, V., & Anwar, A. (2020). Role of mass media and public health communications in the COVID-19 pandemic. *Cureus, 12*(9). <https://doi.org/10.7759/cureus.10453>
- Aragona, M., Barbato, A., Cavani, A., Costanzo, G., & Mirisola, C. (2020). Negative impacts of COVID-19 lockdown on mental health service access and follow-up adherence for immigrants and individuals in socio-economic difficulties. *Public Health, 186*, 52–56. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2020.06.055>
- Arigbede, O.M., Aladeniyi, O.B., Buxbaum, S.G., & Arigbede, O.J. (2022). The use of five public health themes in understanding the roles of misinformation and education toward disparities in racial and ethnic distribution of COVID-19. *Cureus, 14*(10). <https://doi.org/10.7759/cureus.30008>
- Ayre, J., Muscat, D.M., Mac, O., Batcup, C., Cvejic, E., Pickles, K., Dolan, H., Bonner, C., Mouwad, D., Zachariah, D., Turalic, U., Santalucia, Y., Chen, T., Vasic, G., & McCaffery, K. (2022). COVID-19 testing and vaccine willingness: Cross-sectional survey in a culturally diverse community in Sydney, Australia. *Health Equity, 6*(1), 965–974. <https://doi.org/10.1089/heq.2021.0171>
- Baines, A., Seo, H., Ittefaq, M., Shayesteh, F., Kamanga, U., & Liu, Y. (2023). Race/ethnicity, online information and COVID-19 vaccination: Study of minority immigrants' internet use for health-related information. *Convergence, 29*(2), 268–287. <https://doi.org/10.1177/13548565221116075>
- Barbieri, V., Wiedermann, C.J., Lombardo, S., Ausserhofer, D., Plagg, B., Piccoliori, G., Gärtner, T., Wiedermann, W., & Engl, A. (2022). Vaccine hesitancy during the coronavirus pandemic in South Tyrol, Italy: Linguistic correlates in a representative cross-sectional survey. *Vaccines, 10*(10), 1584. <https://doi.org/10.3390/vaccines10101584>

- Benigeri, M., & Pluye, P. (2003). Shortcomings of health information on the Internet. *Health Promotion International, 18*(4), 381–386. <https://doi.org/10.1093/heapro/dag409>
- Berger, Z.D., Evans, N.G., Phelan, A.L., & Silverman, R.D. (2020). Covid-19: Control measures must be equitable and inclusive. *British Medical Journal, 368*. <https://doi.org/10.1136/bmj.m1141>
- Bin Naeem, S., & Kamel Boulos, M.N. (2021). COVID-19 misinformation online and health literacy: A brief overview. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(15), 8091. <https://doi.org/10.3390/ijerph18158091>
- Blackburn, A.M., Vestergren, S., & COVIDiSTRESS II Consortium. (2022). COVIDiSTRESS diverse dataset on psychological and behavioural outcomes one year into the COVID-19 pandemic. *Scientific Data, 9*(331), 1–25. <https://doi.org/10.1038/s41597-022-01383-6>
- Blackburn, A.M., Han, H., Gelpí, R.A., Stöckli, S., Jeftić, A., Ch'ng, B., Koszałkowska, K., Lacko, D., Milfont, T.L., Lee, Y., COVIDiSTRESS II Consortium, & Vestergren, S. (2023). Mediation analysis of conspiratorial thinking and anti-expert sentiments on vaccine willingness. *Health Psychology, 42*(4), 235. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/hea0001268>
- Blais, S., Collard, L., & Simard, A. (2020, April 15). *MPPs Blais, Collard and Simard ask Ford for French content in COVID-19 briefings*. Ontario Liberal. <https://ontarioliberal.ca/mpps-blais-collard-and-simard-ask-ford-for-french-content-in-covid-19-briefings/>
- Bober, S., & Willis, C. (2021). The Covid-19 pandemic and minority language media in Europe: The effects of spring 2020 lockdowns. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 1*–17. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.2005074>
- Bouchard, L., Desmeules, M., Drolet, M., Bouchard, P., & Savard, J. (2017). The health of Francophone seniors living in minority communities in Canada: Issues and needs. In M. Frolet, P. Bouchard, & J. Savard (Eds.), *Accessibility and active offer. Health care and social services in linguistic minority communities* (pp. 109–124). University of Ottawa Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv5vdx10>
- Brennen, J.S., Simon, F.M., Howard, P.N., & Nielsen, R.K. (2020). *Types, sources, and claims of COVID-19 misinformation* [Doctoral dissertation, University of Oxford]. ORA Oxford University Research Archive. <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:178db677-fa8b-491d-beda-4bacdc9d7069>
- Callaghan, P., & Morrissey, J. (1993). Social support and health: A review. *Journal of Advanced Nursing, 18*(2), 203–210. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18020203.x>
- Casara, B.G.S., Suitner, C., & Jetten, J. (2022). The impact of economic inequality on conspiracy beliefs. *Journal of Experimental Social Psychology, 98*, Article 104245. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2021.104245>

- Caceres, M.M.F., Sosa, J.P., Lawrence, J.A., Sestacovschi, C., Tidd-Johnson, A., Rasool, M.H.U., Gadamidi, V.K., Ozair, S., Pandav, K., Cueva-Lou, C., Parrish, M., Rodriguez, I., & Fernandez, J.P. (2022). The impact of misinformation on the COVID-19 pandemic. *AIMS Public Health*, 9(2), 262–277. <https://doi.org/10.3934/publichealth.2022018>
- Castañeda, H., Holmes, S.M., Madrigal, D.S., Young, M.E.D., Beyeler, N., & Quesada, J. (2015). Immigration as a Social Determinant of Health. *Annual Review of Public Health*, 36, 375–392. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-032013-182419>
- Chang, C.D. (2019). Social determinants of health and health disparities among immigrants and their children. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 49(1), 23–30. <https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2018.11.009>
- Chouinard, S., & Normand, M. (2020). Talk Covid to me: Language rights and Canadian government responses to the pandemic. *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique*, 53(2), 259–264. <https://doi.org/10.1017/s0008423920000359>
- Centre for Ocular Research & Education. (n.d.). *Translated COVID-19 infographics, with thanks to EUROMCONTACT for coordination of these translations.* <https://core.uwaterloo.ca/translated-covid-19-infographics/>
- de Moissac, D., & Bowen, S. (2017). Impact of language barriers on access to healthcare for official language minority Francophones in Canada. *Healthcare Management Forum*, 30(4), 207–212. <https://doi.org/10.1177/0840470417706378>
- European Centre for Disease Prevention and Control. (2020, February 26). *Infographic: COVID-19.* <https://www.ecdc.europa.eu/en/publications-data/infographic-covid-19>
- Federal Union of European Nationalities. (2020, October 7). *Do you speak corona? Updated survey report for 43 minority groups in 25 European countries.* <https://bit.ly/FUEN-Do-you-speak-Corona>
- Fisher, K.A., Bloomstone, S.J., Walder, J., Crawford, S., Fouayzi, H., & Mazor, K.M. (2020). Attitudes toward a potential SARS-CoV-2 vaccine: A survey of US adults. *Annals of Internal Medicine*, 173(12), 964–973. <https://doi.org/10.7326/M20-3569>
- Flaxman, S., Whittaker, C., Semenova, E., Rashid, T., Parks, R.M., Blenkinop, A., Unwin, J.T., Mishra, S., Bhatt, S., Gurdasani, D., & Ratmann, O. (2023). Assessment of COVID-19 as the underlying cause of death among children and young people aged 0 to 19 years in the US. *JAMA Network Open*, 6(1), e2553590. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.53590>
- Freeman, D., Waite, F., Rosebrock, L., Petit, A., Causier, C., East, A., Jenner, L., Teale, A., Carr, L., Mulhall, S., Bold, E., & Lambe, S. (2022). Coronavirus conspiracy beliefs, mistrust, and compliance with government guidelines in England. *Psychological Medicine*, 52(2), 251–263. <https://doi.org/10.1017/S0033291720001890>

- Gallegos, A., Han, H., Vestergren, S., & Blackburn, A.M. (2022, June 30). The effects of identity, and perceived support on attitudes towards COVID-19 compliance [Study preregistration]. OSF Registries. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/UPJQ8>
- Gao, G., Zheng, J., Choe, E.K., & Yamashita, N. (2022). Taking a language detour: How international migrants speaking a minority language seek COVID-related information in their host countries. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 6(CSCW2), 1–32. <https://doi.org/10.1145/3555600>
- Galatt, J. (2016). Immigration status and the healthcare access and health of children of immigrants. *Social Science Quarterly*, 97(3), 540–554. <https://doi.org/10.1111/ssqu.12261>
- Grey, I., Arora, T., Thomas, J., Saneh, A., Tohme, P., & Abi-Habib, R. (2020). The role of perceived social support on depression and sleep during the COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research*, 293, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113452>
- Haber, M.G., Cohen, J.L., Lucas, T., & Baltes, B.B. (2007). The relationship between self-reported received and perceived social support: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 39(1), 133–144. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9100-9>
- Han, H., Blackburn, A.M., Jeftić, A., Tran, T.P., Stöckli, S., Reifler, J., & Vestergren, S. (2022). Validity testing of the conspiratorial thinking and anti-expert sentiment scales during the COVID-19 pandemic across 24 languages from a large-scale global dataset. *Epidemiology & Infection*, 150, 1–7. <https://doi.org/10.1017/S0950268822001443>
- Hansen, J., & Charles, J.A. (2023). Investigating the importance of interpreting services to improve patient care and access to health services for Aboriginal Australians, Indigenous global populations and minority language speakers. *The Translator*, 29(1), 124–138. <https://doi.org/10.1080/13556509.2022.2137903>
- Held, M.L., First, J.M., & Huslage, M. (2022). Effects of COVID-19, discrimination, and social support on Latinx adult mental health. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 24(6), 1446–1458. <https://doi.org/10.1007/s10903-022-01382-0>
- Herz, M., & Johansson, T. (2012). The experience of being stopped: Young immigrants, social exclusion and strategies. *Young*, 20(2), 157–176. <https://doi.org/10.1177/110330881202000203>
- Hum, D., & Simpson, W. (2004). Economic integration of immigrants to Canada: A short survey. *Canadian Journal of Urban Research*, 13(1), 46–61. <https://www.jstor.org/stable/44320795>
- Imhoff, R., & Lamberty, P. (2020). A bioweapon or a hoax? The link between distinct conspiracy beliefs about the coronavirus disease (COVID-19) outbreak and pandemic behavior. *Social Psychological and Personality Science*, 11(8), 1110–1118. <https://doi.org/10.1177/1948550620934692>

- International Rescue Committee. (2022, July 13). Migrants, asylum seekers, refugees and immigrants: What's the difference? (UK). <https://www.rescue.org/article/migrants-asylum-seekers-refugees-and-immigrants-whats-difference>
- Jetten, J., Peters, K., & Casara, B.G.S. (2022). Economic inequality and conspiracy theories. *Current Opinion in Psychology*, 47, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101358>
- Johnstone, M.J., & Kanitsaki, O. (2008). Cultural racism, language prejudice and discrimination in hospital contexts: An Australian study. *Diversity and Equality in Health and Care*, 5(1), 19–30.
- Kandula, N.R., Kersey, M., & Lurie, N. (2004). Assuring the health of immigrants: What the leading health indicators tell us. *Annual Review of Public Health*, 25, 357–376. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.25.101802.123107>
- KHademian, F., Roozrok Arshadi Montazer, M., & Aslani, A. (2020). Web-based health information seeking and eHealth literacy among college students: A self-report study. *Investigación y Educación en Enfermería*, 38(1). <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v38n1e08>
- Kirmayer, L.J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A.G., Guzder, J., Hassan, G., Rousseau, C., & Pottie, K. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: General approach in primary care. *Canadian Medical Association Journal*, 183(12), E959–E967. <https://doi.org/10.1503/cmaj.090292>
- Koplan, J.P., & Fleming, D.W. (2000). Current and future public health challenges. *Journal of the American Medical Association*, 284(13), 1696–1698. [doi:10.1001/jama.284.13.1696](https://doi.org/10.1001/jama.284.13.1696)
- Kreps, G. L., & Sparks, L. (2008). Meeting the health literacy needs of immigrant populations. *Patient Education and Counseling*, 71(3), 328–332. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2008.03.001>
- Lahey, B., & Cohen, S. (2000). Social support theory and measurement. In S. Cohen, L.G. Underwood, & B.H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 29–52). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.003.0002>
- Lieberoth, A., Lin, S.Y., Stöckli, S., Han, H., Kowal, M., Gelpi, R., Chrona, S., Tran, T.P., Jefić, A., Rasmussen, J., Cakal, H., Milfont, T.L., Lieberoth, A., Yamada, Y., Han, H., Rasmussen, J., Rizwana, A., Debove, S., Gelpí, R., . . . Dubrov, D. (2021). Stress and worry in the 2020 coronavirus pandemic: relationships to trust and compliance with preventive measures across 48 countries in the COVIDiSTRESS global survey. *Royal Society Open Science*, 8(2). <https://doi.org/10.1098/rsos.200589>
- Liverani, M., Hawkins, B., & Parkhurst, J.O. (2013). Political and institutional influences on the use of evidence in public health policy: A systematic review. *PloS One*, 8(10), e77404. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0077404>

- MacDonald, N.E. (2015). Vaccine hesitancy: Definition, scope and determinants. *Vaccine*, 33(34), 4161–4164. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2015.04.036>
- Mahimbo, A., Kang, M., Sestakova, L., Smith, M., & Dawson, A. (2022). Factors influencing refugees' willingness to accept COVID-19 vaccines in Greater Sydney: A qualitative study. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 46(4), 502–510. <https://doi.org/10.1111/1753-6405.13252>
- May, S. (2003). Rearticulating the case for minority language rights. *Current Issues in Language Planning*, 4(2), 95–125. <https://doi.org/10.1080/14664200308668052>
- McFadden, S.M., Demeke, J., Dada, D., Wilton, L., Wang, M., Vlahov, D., & Nelson, L.E. (2022). Confidence and hesitancy during the early roll-out of COVID-19 vaccines among black, hispanic, and undocumented immigrant communities: A review. *Journal of Urban Health*, 99(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11524-021-00588-1>
- Merkley, E., & Loewen, P.J. (2021). Anti-intellectualism and the mass public's response to the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 5(6), 706–715. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01112-w>
- Minihan, E., Gavin, B., Kelly, B.D., & McNicholas, F. (2020). COVID-19, mental health and psychological first aid. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 37(4), 259–263. <https://doi.org/10.1017/ipm.2020.41>
- Motta, M. (2018). The dynamics and political implications of anti-intellectualism in the United States. *American Politics Research*, 46(3), 465–498. <https://doi.org/10.1177/1532673X17719507>
- Nehal, K.R., Steendam, L.M., Campos Ponce, M., van der Hoeven, M., & Smit, G.S.A. (2021). Worldwide vaccination willingness for COVID-19: A systematic review and meta-analysis. *Vaccines*, 9(10), 1071. <https://doi.org/10.3390/vaccines9101071>
- Niedzielski, N. (2010). Linguistic security, ideology, and vowel perception. In D.R. Preston & N. Niedzielski (Eds.) *A reader in sociophonetics* (pp. 253–264). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781934078068.2.253>
- Ntontis, E., Blackburn, A.M., Han, H., Stöckli, S., Milfont, T.L., Tuominen, J., Griffin, S.G., Ikizer, G., Jeftić, A., Chrona, S., Nasheedha, A., Liutsko, L., & Vestergren, S. (2023). The effects of secondary stressors, social identity, and social support on perceived stress and resilience: Findings from the COVID-19 pandemic. *Journal of Environmental Psychology*, 88, 102007. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2023.102007>
- Nyqvist, F., Häkkinen, E., Renaud, A., Bouchard, L., & Prys, C. (2021). Social exclusion among official language minority older adults: A rapid review of the literature in Canada, Finland and Wales. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 36(3), 285–307. <https://doi.org/10.1007/s10823-021-09433-z>
- Ortega, P., Martínez, G., & Diamond, L. (2020). Language and health equity during COVID-19: Lessons and opportunities. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 31(4), 1530–1535. <https://doi.org/10.1353/hpu.2020.0114>

- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M.B. (2021). *Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Paul H. Brookes Publishing.
- Park, C.L., Russell, B.S., Fendrich, M., Finkelstein-Fox, L., Hutchison, M., & Becker, J. (2020). Americans' COVID-19 stress, coping, and adherence to CDC guidelines. *Journal of General Internal Medicine*, 35(8), 2296–2303.  
<https://doi.org/10.1007/s11606-020-05898-9>
- Parker Frisbie, W., Cho, Y., & Hummer, R.A. (2001). Immigration and the health of Asian and Pacific Islander adults in the United States. *American Journal of Epidemiology*, 153(4), 372–380. <https://doi.org/10.1093/aje/153.4.372>
- Paul, E., Steptoe, A., & Fancourt, D. (2021). Attitudes towards vaccines and intention to vaccinate against COVID-19: Implications for public health communications. *The Lancet Regional Health–Europe*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2020.100012>
- Pena, C. (2014). Ineke Creeze. 2013. Introduction to healthcare for interpreters and translators. *FITISPos International Journal*, 1, 119–121.  
<https://doi.org/10.1075/z.181>
- Perrigo, J.L., Samek, A., & Hurlburt, M. (2022). Minority and low-SES families' experiences during the early phases of the COVID-19 pandemic crisis: A qualitative study. *Children and Youth Services Review*, 140, 106594.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106594>
- Piller, I., Zhang, J., & Li, J. (2020). Linguistic diversity in a time of crisis: Language challenges of the COVID-19 pandemic. *Multilingua*, 39(5), 503–515.  
<https://doi.org/10.1515/multi-2020-0136>
- Plohl, N., & Musil, B. (2021). Modeling compliance with COVID-19 prevention guidelines: The critical role of trust in science. *Psychology, Health & Medicine*, 26(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1772988>
- Preston, D.R. (2013). Linguistic insecurity forty years later. *Journal of English Linguistics*, 41(4), 304–331. <https://doi.org/10.1177/0075424213502810>
- Redwood, S., & Gill, P.S. (2013). Under-representation of minority ethnic groups in research — call for action. *British Journal of General Practice*, 63(612), 342–343.  
<https://doi.org/10.3399/bjgp13X668456>
- Ritsner, M., Modai, I., & Ponizovsky, A. (2000). The stress-support patterns and psychological distress of immigrants. *Stress Medicine*, 16(3), 139–147.  
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1700\(200004\)16:3<139::AID-SMI840>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1700(200004)16:3<139::AID-SMI840>3.0.CO;2-C)
- Roberts, G.W. & Paden, L. (2000). Identifying the factors influencing minority language use in health care education settings: A European perspective. *Journal of Advanced Nursing*, 32(1), 75–83. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01442.x>
- Roozenbeek, J., Schneider, C.R., Dryhurst, S., Kerr, J., Freeman, A.L., Recchia, G., van der Bles, A.M., & van der Linden, S. (2020). Susceptibility to misinformation

- about COVID-19 around the world. *Royal Society Open Science*, 7(10).  
<https://doi.org/10.1098/rsos.201199>
- Rothstein, M.A., & Coughlin, C.N. (2019). Ensuring compliance with quarantine by undocumented immigrants and other vulnerable groups: Public health versus politics. *American Journal of Public Health*, 109(9), 1179–1183.  
<https://doi.org/10.2105/AJPH.2019.305201>
- Schyve, P.M. (2007). Language differences as a barrier to quality and safety in health care: The Joint Commission perspective. *Journal of General Internal Medicine*, 22(2), 360–361. <https://doi.org/10.1007/s11606-007-0365-3>
- Selsky, C., Luta, G., Noone, A.M., Huerta, E.E., & Mandelblatt, J.S. (2013). Internet access and online cancer information seeking among Latino immigrants from safety net clinics. *Journal of Health Communication*, 18(1), 58–70.  
<https://doi.org/10.1080/10810730.2012.688248>
- Sentell, T., Vamos, S., & Okan, O. (2020). Interdisciplinary perspectives on health literacy research around the world: More important than ever in a time of COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9).  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17093010>
- Slade, S., & Sergent, S. (2023, April 10). *Language barrier*. NIH National Library of Medicine: National Center for Biotechnology Information.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK507819/>
- Solheim, C.A., Ballard, J., Fatiha, N., Dini, Z., Buchanan, G., & Song, S. (2022). Immigrant family financial and relationship stress from the COVID-19 pandemic. *Journal of Family and Economic Issues*, 43, 282–295.  
<https://doi.org/10.1007/s10834-022-09819-2>
- Southwell, B.G., Niederdeppe, J., Cappella, J.N., Gaysynsky, A., Kelley, D.E., Oh, A., Peterson, E.B., & Chou, W.Y.S. (2019). Misinformation as a misunderstood challenge to public health. *American Journal of Preventive Medicine*, 57(2), 282–285. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2019.03.009>
- Southwell, B.G., Machuca, J.O., Cherry, S.T., Burnside, M., & Barrett, N.J. (2023). Health misinformation exposure and health disparities: Observations and opportunities. *Annual Review of Public Health*, 44, 113–130.  
<https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-071321-031118>
- Spencer, D.L.H., Cooledge, M.B.A., & Hoare, D.Z. (2022). A systematic review of the experiences of minority language users in health and social care research. *medRxiv*, 2022.04.27.22273307. <https://doi.org/10.1101/2022.04.27.22273307>
- Stoekli, S., Vestergren, S., Parry, D.A., Griffin, S.M., Ikizer, G., Lacko, D., Blackburn, A.M., Chrona, S., COVIDiSTRESS Round II Consortium, Tran, T., & Tuominen, J. (2021–2022). *COVIDiSTRESS Global Survey — Round II* [Data set]. Open Science Framework. <https://osf.io/36tsd/>
- Su, C., Yang, L., Dong, L., & Zhang, W. (2022). The psychological well-being of older Chinese immigrants in Canada amidst COVID-19: The role of loneliness, social

- support, and acculturation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8612. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148612>
- Tambling, R.R., Russell, B.S., Park, C.L., Fendrich, M., Hutchinson, M., Horton, A.L., & Tomkunus, A.J. (2021). Measuring cumulative stressfulness: Psychometric properties of the COVID-19 Stressors Scale. *Health Education & Behavior*, 48(1), 20–28. <https://doi.org/10.1177/1090198120979912>
- Turhan, Z., Dilcen, H.Y., & Dolu, Í. (2022). The mediating role of health literacy on the relationship between health care system distrust and vaccine hesitancy during COVID-19 pandemic. *Current Psychology*, 41(11), 8147–8156. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02105-8>
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (n.d.). *Migrant*. Refugees and Migrants. <https://refugeesmigrants.un.org/definitions>
- Valaitis, R.K., O'Mara, L., Wong, S.T., MacDonald, M., Murray, N., Martin-Misener, R., & Meagher-Stewart, D. (2018). Strengthening primary health care through primary care and public health collaboration: The influence of intrapersonal and interpersonal factors. *Primary Health Care Research & Development*, 19(4), 378–391. <https://doi.org/10.1017/S1463423617000895>
- Valero-Garcés, C., & Taibi, M. (2004). Professionalizing public service translation and interpreting in Spain. *Critical Link*, 4, 20–23.
- Van Bavel, J.J., Cichocka, A., Capraro, V., Sjästad, H., Nezlek, J.B., Pavlović, T., Alfano, M., Gelfand, M.J., Azevedo, F., Birtel, M.D., Cislak, A., Lockwood, P.L., Ross, R.M., Abts, K., Agadullina, E., Aruta, J.J.B., Besharati, S.B., Bor, A., Choma, B.L., ... & Boggio, P.S. (2022). National identity predicts public health support during a global pandemic. *Nature Communications*, 13(1), 517. <https://doi.org/10.1038/s41467-021-27668-9>
- Van Prooijen, J.W., & Douglas, K.M. (2017). Conspiracy theories as part of history: The role of societal crisis situations. *Memory Studies*, 10(3), 323–333. <https://doi.org/10.1177/1750698017701615>
- Van Rooij, B., de Bruijn, A.L., Reinders Folmer, C., Kooistra, E.B., Kuiper, M.E., Brownlee, M., Olthuis, E., & Fine, A. (2020). Compliance with COVID-19 mitigation measures in the United States. *Amsterdam Law School Research Paper*, (2020–21). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3582626>
- Vieira, C.M., Franco, O.H., Restrepo, C.G., & Abel, T. (2020). COVID-19: The forgotten priorities of the pandemic. *Maturitas*, 136, 38–41. <https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2020.04.004>
- Wethington, E., & Kessler, R.C. (1986). Perceived support, received support, and adjustment to stressful life events. *Journal of Health and Social Behavior*, 27(1), 78–89. <https://doi.org/10.2307/2136504>
- Willis, D.E., Selig, J.P., Andersen, J.A., Hall, S., Hallgren, E., Williams, M., Bryant-Moore, K., & McElfish, P.A. (2023). Hesitant but vaccinated: Assessing COVID-19

- vaccine hesitancy among the recently vaccinated. *Journal of Behavioral Medicine*, 46(1–2), 15–24. <https://doi.org/10.1007/s10865-021-00270-6>
- World Health Organization. (2020). ApartTogether survey: Preliminary overview of refugees and migrants self-reported impact of COVID-19. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/337931/9789240017924-eng.pdf>
- Wright, A.L., Sonin, K., Driscoll, J., & Wilson, J. (2020). Poverty and economic dislocation reduce compliance with COVID-19 shelter-in-place protocols. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 180, 544–554. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2020.10.008>
- Xiang, D., & Lehmann, L.S. (2021). Confronting the misinformation pandemic. *Health Policy and Technology*, 10(3), 100520. <https://doi.org/10.1016/j.hlpt.2021.100520>
- Yamada, Y., Čepulić, D.B., Coll-Martín, T., Debove, S., Gautreau, G., Han, H., Rasmussen, J., Tran, T.P., Travaglino, G.A., COVIDiSTRESS Global Survey Consortium, & Lieberoth, A. (2021). COVIDiSTRESS Global Survey dataset on psychological and behavioural consequences of the COVID-19 outbreak. *Scientific Data*, 8(1), 3. <https://doi.org/10.1038/s41597-020-00784-9>
- Yu, M., Kelley, A.T., Morgan, A.U., Duong, A., Mahajan, A., & Gipson, J.D. (2020). Challenges for adult undocumented immigrants in accessing primary care: A qualitative study of health care workers in Los Angeles County. *Health Equity*, 4(1), 366–374. <https://doi.org/10.1089/hecq.2020.0036>



---

# Résilience langagière et émancipation

Phyllis Dalley  
Hannah Sutherland  
Université d'Ottawa

---

## Résumé

*Si l'insécurité linguistique est un sujet courant dans le discours des minorités francophones, il est également important d'examiner d'où elle provient et comment elle interagit avec d'autres contextes d'adversité linguistique, tels que la glottophobie et le linguicisme. L'ensemble de ces contextes (re)produisent des hiérarchies sociolinguistiques fondées sur des idéologies de la norme unique, et donc de la domination symbolique. Nous proposons que la résilience langagière sert d'expression à la capacité des individus minorisés à agir en contextes de domination symbolique, notamment en contexte de linguicisme, de glottophobie ou d'insécurité linguistique. Ce processus nécessite la mobilisation de ressources internes et externes à l'individu et la participation de systèmes concomitants. Son but ultime est d'arriver à un état de bien-être ou de mieux-être langagier. Nous proposons de penser à une résilience langagière émancipatrice afin de contrer la domination symbolique, par et contre des francophones, et d'éviter que l'atteinte du bien-être langagier des uns se fasse au coût du bien-être des autres francophones.*

*Mots-clés : insécurité linguistique, minorisation, résilience langagière*

## Abstract

*While linguistic insecurity is a common topic in francophone minority discourse, it is also important to examine where it stems from and how it interacts with other contexts of linguistic adversity, such as glottophobia and linguicism. Contexts such as these stem from linguistic hierarchies, which are often expressions of symbolic domination. We propose that language resilience serves as an expression of the capacity of minoritized individuals to act in contexts of symbolic domination, particularly in contexts of linguicism, glottophobia, or linguistic insecurity. This process requires the involvement of cooccurring systems, and the mobilisation of internal and external resources. The ultimate goal of linguistic resilience is to achieve a state of linguistic well-being. We suggest considering an emancipatory language resilience as a way to counter symbolic domination, both of and by francophones, and to avoid the risk that a subgroup of the French minority attains linguistic well-being at the expense of another's.*

*Keywords: linguistic insecurity, minorisation, linguistic resilience*

---

La correspondance devrait être adressée à Hannah Sutherland : [hsuth039@uottawa.ca](mailto:hsuth039@uottawa.ca)

CAHIERS DE L'IOB / OLBI JOURNAL

Vol. 13, 2023 105–121 doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6628

© Les auteur(e)s. | The author(s). 

## ***Introduction***

L'insécurité linguistique est un concept développé en référence à la tendance chez les locuteurices<sup>1</sup> d'une variété stigmatisée d'une langue à s'autocorriger en présence de locuteurs de la variété dominante de cette langue (Bourdieu, 1982; Labov, 2006). En 1986, dans son œuvre rédigé avec Phillipson, Skutnabb-Kangas a proposé de parler de rapports de pouvoir fondés sur la langue en termes de linguicisme. Plus récemment, Blanchet (2016) fait état de la glottophobie dans la société française. Le linguicisme et la glottophobie pressent les locuteurs de langues minorées ou de variétés non standards d'une langue à aligner leurs pratiques langagières à celles du groupe dominant. L'insécurité linguistique est un effet de cette (op)pression. L'assimilation linguistique en est un autre.

Or, les locuteurs stigmatisé(e)s ne succombent pas tous et toutes à l'(op)pression et continuent à (re)produire les pratiques langagières de leurs communautés. Ainsi, les locuteurs (re)produisent des pratiques langagières qui sont stigmatisées au sein de la francophonie canadienne, alors qu'ils pourraient céder à la pression de la société anglo-dominante et ne parler que l'anglais. Nous proposons que cela s'explique par leur capacité à s'engager dans un processus de résilience langagière avec l'intention, consciente ou non, de retrouver un bien-être, voire de parvenir à un mieux-être langagier. Puisque ce processus exige la mobilisation de ressources externes, souvent limitées en contexte minoritaire, il peut mener à la (re)production de vulnérabilités ailleurs dans l'écologie linguistique du groupe.

Dans les pages qui suivent, nous proposons donc la résilience langagière à titre de réponse, consciente ou non, aux contextes d'adversité linguistique produits par la glottophobie et le linguicisme, et comme concept permettant de mieux saisir en quoi les interactions scolaires en contexte linguistiquement minoritaire participent à la définition de frontières internes. Nous passons d'abord en revue le sens accordé à l'insécurité linguistique, à la glottophobie et au linguicisme. Nous voyons également en quoi ces phénomènes sont impliqués dans des processus de minoration.

## ***L'insécurité linguistique***

Tout au long de ses études sur la variation linguistique chez des locuteurs de l'anglais à New York, Labov (2006) a démontré qu'ils modulaient leurs productions langagières en fonction d'une norme de référence. Les locuteurs qui faisaient partie de la classe moyenne inférieure et qui présentaient des traits stigmatisés dans leur langue parlée avaient tendance à corriger ces traits de manière excessive. Labov postulait que cette hypercorrection était ancrée

---

<sup>1</sup>Dans le cadre de cet article, nous privilégions l'écriture inclusive.

dans une insécurité linguistique profonde au regard des normes linguistiques d'une classe sociale supérieure, considérées comme norme de référence. Selon cet auteur, le fait de juger la qualité de ses pratiques langagières en fonction d'une norme exogène, ou d'une norme qui ne fait pas partie de son répertoire, entraîne une insécurité linguistique.

Pour sa part, Bourdieu (1982) a souligné l'importance des interactions dans la manifestation de l'insécurité linguistique. Dans *Ce que parler veut dire* (1982), il suggère que les locuteurices d'une langue ont chacun(e) un habitus linguistique. Acquis principalement par la socialisation familiale et communautaire, l'habitus linguistique est l'ensemble des dispositions à l'égard de la langue. Il est constitué de compétences linguistiques et de la capacité à mobiliser les bonnes compétences au bon moment pour avoir l'effet désiré sur un marché linguistique.

Selon Bourdieu (1982), les personnes qui savent/peuvent mobiliser des compétences linguistiques correspondant aux normes d'une communauté linguistique sont autorisées à prendre la parole et peuvent s'attendre à être entendues. Ces locuteurices sont légitimes et en position de pouvoir dans cette communauté ou dans les marchés linguistiques sous son contrôle. Entre autres éléments linguistiques, les accents signalent qu'un(e) locuteurice a, ou non, les compétences nécessaires à sa participation sur le marché prisé, comme c'est le cas avec le patronyme (Dalley, 2020), la couleur de la peau (Madibbo, 2021) et le genre (West & Zimmerman, 2000). C'est ainsi que devant le rejet réel ou perçu d'un marché, les locuteurices peuvent éprouver de l'insécurité linguistique.

En 1993, Francard a formulé une définition de l'insécurité linguistique qui marie la perspective variationniste de Labov (2006) et interactionniste de Bourdieu (1982). Selon cette définition, l'insécurité linguistique s'installe lorsqu'un(e) locuteurice perçoit une distance infranchissable entre la variété du français qu'il parle et la variété parlée par un(e) locuteurice perçu(e) comme légitime (Francard, 2020).

Bien que chaque communauté francophone puisse avoir ses propres critères d'évaluation de la légitimité des locuteurices, il y a un français de référence, celui qui est perçu comme le modèle de bon usage et qui représente la norme utilisée pour juger toute variation de celle-ci (Boudreau, 2020; Francard, 2020). En milieu minoritaire franco-canadien, surtout là où l'exposition à une variété régionale est élevée, le rapport à cette norme est souvent négatif (Boudreau, 2020). Les locuteurices perçoivent une différence notable entre la norme et leur variété de français, ce qui mène à une insécurité et à une (auto)stigmatisation de leurs pratiques langagières (Francard, 2020). Dans ce cas, l'insécurité linguistique pourrait être qualifiée d'endogène, puisqu'elle se produit à l'intérieur d'un groupe linguistique (par exemple, la

comparaison entre différentes variétés du français) et est le reflet de rapports de pouvoir internes au sein du groupe. L'insécurité linguistique statutaire peut, quant à elle, être qualifiée d'exogène puisqu'elle implique une mise en relation de langues ayant des statuts sociopolitiques différents (par exemple, le statut de la langue anglaise dans la société canadienne par rapport au français ou entre le français et les langues autochtones) (Boudreau, 2020). Ces deux types découlent des hiérarchies socialement construites et sont (re)produits par la glottophobie au sens de Blanchet (2013, 2016) par le linguicisme au sens de Skutnabb-Kangas (2000).

Par exemple, dans le contexte de l'Acadie de la Nouvelle-Écosse étudié par Sutherland (2022), des élèves de onzième et de douzième année considèrent que la langue régionale, l'acadjonne ou le français acadien, est la ressource requise pour être considéré(e) locuteurice légitime par leurs pairs à l'école. Par ailleurs, l'emploi d'une variété considérée « trop pointue » entraîne un rejet de plusieurs, tant à l'école qu'en milieu communautaire (Boudreau, 2016). Toutefois, ces jeunes ont aussi noté que le personnel enseignant réagit positivement à l'utilisation d'une variété se rapprochant davantage au français standard. Ce dernier est requis, surtout à l'écrit, dans le cours de français à l'école. De ce fait, plusieurs élèves qui ont l'acadjonne ou le français acadien comme langue première et de socialisation sont en situation d'insécurité linguistique endogène dans les interactions en classe de français. Les participantes de Sutherland expriment une volonté à devenir « plus confortable » en parlant une variété plus standard du français.

Par ailleurs, si la norme communautaire et scolaire est la variété régionale, les élèves comprennent que la variété standard est la norme de référence à l'extérieur de la communauté et qu'il faudrait la maîtriser afin de s'y faire accepter. Ces élèves vivent une insécurité linguistique endogène à plusieurs niveaux : premièrement, la hiérarchie linguiciste de la communauté valorise la variété régionale au point de rejeter ceux et celles qui ne la parlent pas. C'est le cas d'une des élèves qui *roule ses r*, un trait linguistique qui n'est pas typique de la variété régionale. Les autres élèves se sont moqués d'elle, et pendant un certain temps, elle a ressenti une insécurité linguistique si grave qu'elle a préféré parler anglais. Deuxièmement, la présence d'une norme « standard » dans le cours de français et à l'extérieur des communautés place celle-ci au sommet de la hiérarchie linguiciste et fait en sorte que les locuteurices de la variété régionale ressentent de l'insécurité linguistique.

En fait, selon Heller (2012), les critères de légitimité de la francophonie canadienne sont sociohistoriquement situées et ce qui compte pour langue légitime est en constante négociation, faisant en sorte que ce qui est « authentique » (par exemple l'acadjonne) dans une région puisse être rejeté ailleurs, notamment dans les sphères décisionnelles où le français standard du Québec

continue à dominer la scène. De plus, des variétés du français de l'immigration peuvent être stigmatisées, tant par les locuteurices de variétés du français, tel que l'acadjonne, que par les locuteurices dans les milieux de travail sous le contrôle du leadership des communautés francophones d'ascendance européenne historiquement établies au Canada. Ainsi, la question de la hiérarchisation linguiciste des variétés de français est complexe et est le reflet des rapports de pouvoir entre locuteurices euro-ascendant(e)s et entre iels et des locuteurices afro-ascendant(e)s. Les rapports entre ces groupes sont complexifiés par une hiérarchisation raciolinguiciste qui se traduit par la non-reconnaissance des compétences strictement linguistiques des personnes noires et de couleur pour des raisons d'accent ou de « culture ». Conséquemment, certaines personnes d'ascendance africaine affirment leur supériorité linguistique sur les personnes d'ascendance européenne qui contrôlent le marché de l'emploi francophone, notamment par l'imposition d'un français « local » comme critère d'inclusion. En fait, l'expérience de ces personnes racisées confirme la proposition de Bourdieu (1977) selon laquelle la compétence strictement linguistique ne suffit pas pour qu'un(e) locuteurice soit autorisé(e) à prendre une place de choix sur le marché dominant.

L'insécurité linguistique exogène est également ressentie dans les communautés de langue française. Des tensions importantes existent entre les communautés à majorité francophone et les communautés anglodominantes avoisinantes. Les élèves rencontrées par Sutherland (2022) reconnaissent le statut de la langue anglaise dans la société, ainsi que son influence dans la vie quotidienne et sur la langue minoritaire. Elles ont toutes mentionné que la dominance de la langue anglaise (ici, au sommet de la hiérarchie des langues) peut causer une perte de la langue minoritaire : l'anglais est nécessaire à la mobilité sociale, mais l'emploi fréquent de cette langue peut nuire aux compétences en français. Par exemple, une des élèves craignait que l'utilisation d'emprunts de l'anglais dans sa pratique du français (qui, selon elle, était l'effet de l'influence anglaise dans la société) dénotait que son français n'était pas adéquat ou assez « français » pour une francophone. Ainsi, les situations de contact entre langue minoritaire et langue majoritaire sont source d'insécurité linguistique exogène et peuvent contribuer au sentiment d'insécurité linguistique endogène, source d'insécurité identitaire ou encore à un sentiment d'exclusion de l'école.

Nous avons proposé dans cette section de considérer que l'insécurité linguistique soit exogène ou endogène afin de souligner son inscription dans des rapports de pouvoir entre langues d'une part, entre pratiques divergentes d'une même langue d'autre part. Les élèves du secondaire sont conscientes de ces rapports et de leurs effets sur leur légitimité au sein de différentes communautés et sur leurs capacités à produire une variété normée de la langue

minoritaire. Malgré ces insécurités linguistiques, les élèves rencontrées par Sutherland (2022) continuent à parler une ou plusieurs variétés du français, et de ce fait, font preuve de résilience langagière. Cela, tout en reproduisant une idéologie glottophobe de la norme unique, et ainsi, les contextes d'adversité linguistique donnant lieu à l'insécurité linguistique.

### ***La glottophobie***

Hambye (2019) affirme que la minorisation est souvent liée à la discrimination et propose plutôt d'y voir le résultat d'une domination symbolique inscrite dans des rapports de pouvoir plus larges responsables de la (re)production d'inégalités sociales de tout genre. Tout en reconnaissant qu'il soit difficile de classer définitivement les discours sur la minorité dans une perspective de discrimination ou de domination, cet auteur décrit la discrimination comme « un traitement différencié entre individus, effectué pour favoriser certains au détriment d'autres, sur la base d'un critère de distinction considéré comme illégitime » (p. 19). Ici, la légitimité est en fonction de la capacité de l'individu à agir sur sa situation ou non. Par exemple, puisqu'une personne ne peut pas changer son phénotype, favoriser une personne sur cette base est illégitime, alors que le diplôme est un critère de différenciation légitime, considérant que l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires dépendrait de l'effort consenti par l'individu.

Bien qu'un consensus social puisse se dégager pour ce qui est de la légitimité d'un bon nombre de critères, la légitimité du critère de la compétence linguistique est souvent débattue. Cette compétence est-elle le fruit d'un travail individuel, ou le fait d'un héritage et le produit du milieu environnant ? Blanchet (2013) participe à ce débat lorsqu'il propose d'inscrire les discriminations linguistiques dans la liste des altérophobies afin de signaler qu'il s'agit bien de « discriminations *portant sur des personnes* au lieu de les restreindre (à tort et en se faisant piéger par l'idéologie qui produit la glottophobie) à des discriminations portant sur des langues » (p. 30). C'est ainsi que la glottophobie peut être source d'insécurité linguistique et d'insécurité identitaire.

Selon Hambye (2019), légitimer une approche par des discriminations, qu'elles soient socialement acceptables ou non, revient à maintenir l'effet des rapports de pouvoir et de la domination symbolique dans l'ombre :

[Cette approche] risque de conduire à ce que chaque groupe qui se considère comme indument discriminé lutte pour la reconnaissance de sa valeur et contre les préjugés dont il est victime, plutôt que de permettre aux groupes dominés de converger dans la contestation de la logique même de la domination et de l'imposition par les groupes dominants de hiérarchies de valeurs symboliques qui sont conformes à leurs intérêts. (p. 24)

Cet auteur suggère que penser la minorisation comme l'expression d'un phénomène de domination symbolique implique de considérer la minorisation et les discours stigmatisants comme des conséquences et des expressions des rapports de pouvoir et non leur source : elles contribuent à (re)produire les inégalités et les hiérarchies sociales préexistantes. Un tel positionnement postule l'égalité des individus et remet en question les hiérarchies de valeurs socialement construites, la manière dont elles ont été produites et les rapports de pouvoir qu'elles (re)produisent. Le travail de Madibbo (2021), par exemple, permet de voir comment en Alberta les francophones de race blanche, minorisé(e)s en raison de leur langue et leur religion, produisent un racisme anti-noir(e) dans leurs relations avec leurs concitoyen(ne)s francophones noir(e)s d'ascendance africaine. Ce racisme reproduit au sein de la francophonie des rapports de pouvoir inégalitaires entre les personnes d'ascendance européenne et africaine, étant une réalité au Canada depuis bien avant sa création en 1867. Elles ne contribuent pas à débusquer la domination naturalisée de la langue anglaise.

Pour sa part, Blanchet (2013) considère important de tenir compte de la face cachée de la discrimination linguistique et d'aborder son caractère *hégémonique* (qu'elle partage avec les discriminations d'ordre sexué et raciste, par exemple), notamment là où la puissance de l'idéologie de la norme unique (nationale, standard, correcte) est telle que le rejet de pratiques linguistiques divergentes est perçu comme une simple évaluation objective de compétences linguistiques au regard d'une norme incontestable. Parler en termes de domination, ou d'(op)pression par d'autres, ne rendrait pas suffisamment compte de la normalisation d'une telle idéologie par les personnes et les communautés qui s'en trouvent elles-mêmes dévalorisées et défavorisées, comme cela est le cas des élèves rencontrées par Sutherland (2022). Ainsi, émanciper les individus aux prises avec la domination symbolique exigerait une mise à nu de l'arbitraire des normes utilisées, par elles-mêmes et par d'autres, pour juger la légitimité des personnes et de leurs communautés.

Blanchet (2013) propose qu'évoquer la *glottophobie* plutôt que la *discrimination linguistique*, pour référencer les jugements négatifs proférés à l'endroit des locutrices d'une langue hors-norme, rende mieux compte de la sévérité des conséquences humaines d'une idéologie normative :

En inscrivant la glottophobie dans la liste des altérophobies (mépris, haine, agression, rejet de personnes en fonction de leur altérité — ou « différence »), telles que l'homophobie (focalisée sur des aspects sexuels), la xénophobie (focalisée sur des aspects identitaires et culturels et souvent corrélée à la glottophobie), la judéophobie (ou antisémitisme, focalisée sur des aspects religieux), on restitue aux discriminations linguistiques toute leur gravité ainsi que leur concrétisation humaine, (p. 30)

Les discours stigmatisants, ici sur la langue, nourrissent la glottophobie, acte discriminatoire qui contribue au maintien du statut du/des groupe(s) dominant(s) en excluant sur la base de « la langue », tout en maintenant la catégorisation des locuteurices.

Dans les termes de Hambye (2019), Blanchet (2013) considère que la langue (ou les pratiques langagières) est un critère de distinction illégitime alors que les discriminations linguistiques sont parmi les seules altérophobies à conserver une légitimité consensuelle dans plusieurs sociétés. Blanchet affirme par ailleurs que l'idéologie linguistique de la norme unique est reproduite tant par les personnes qui en sont victimes que par celles qui en profitent. En d'autres mots, elle est plus que dominante, elle est hégémonique.

Dans le contexte de la France, toute langue autre que le français, toute variété du français autre que la variété normée de France et tout accent régional ou d'importation peuvent être la cible de discriminations linguistiques (Blanchet et al., 2014), et la race n'a aucune place dans le discours public (Madibbo, 2021). En reconnaissant l'apport du concept de la glottophobie à toute considération des rapports de pouvoir strictement linguistique, évacuer la race et la participation des Français et des Canadiens français à la colonisation du pays, dans le contexte des minorités francophones au Canada, maintiendrait dans l'ombre un ensemble de discriminations linguistiques qui contribuent à la hiérarchisation des minorités.

Dans le contexte canadien, où le bilinguisme français/anglais est officiel, les rapports entre francophones et les premiers peuples, entre francophones et anglophones, ainsi qu'entre francophones sont marqués de glottophobie. En fait, dans un cadre de contact de langues co-officielles ou de dualité linguistique, l'exclusion produite par une idéologie linguistique glottophobe de la norme unique peut être complète : au sein de la francophonie canadienne, *la langue* est réservée ou appartient à ceux et celles qui ont le pouvoir sur la production d'une variété normalisée, standardisée à partir de leurs propres pratiques langagières. Les autres sont exclu(e)s de la collectivité « à travers une diglossie confortée voire produite par l'élaboration glottophile<sup>2</sup> d'une norme linguistique standardisée » (Blanchet, 2013, p. 34) et la hiérarchisation des pratiques linguistiques et des appartenances qui y sont associées. C'est le cas, par exemple, de Denise Bombardier, polémiste et chroniqueuse québécoise, lorsqu'elle affirme dans le cadre de l'épisode du 6 octobre 2019 de l'émission *Tout le monde en parle*, émission télévisuelle à grand déploiement : « [s]i elle [une francophone de l'extérieur du Québec] croit que la langue qu'elle doit parler, c'est la langue dans laquelle elle m'a parlé, y a pas d'avenir

---

<sup>2</sup>Glottophilie : investissement affectif survalorisant certaine(s) variété(s) linguistique(s) (Blanchet, 2013, p. 32).

pour elle en français, qu'elle parle tout de suite en anglais » (Trudel, 2019, para. 8). La glottophilie (Blanchet, 2013) de Mme Bombardier valorisant de manière émotive un français qu'iel juge supérieur est une porte close à toutes celles et à tous ceux qui auraient des pratiques langagières autres. Mme Bombardier invite ces personnes à quitter la francophonie pour leur propre bien, puisqu'elles n'y trouveront pas un avenir prometteur.

On peut observer ce même processus de majoration/minoration dans les écoles de langue française en contexte minoritaire canadien, notamment lorsque les normes européennes, africaines et canadiennes se rencontrent. En fait, ces contextes permettent d'observer en quoi le refus d'une pratique linguistique est le refus de la personne, et de constater l'intersection proposée par Skutnabb-Kangas (2000) entre le linguicisme et le racisme, fondée sur un ensemble de :

Ideologies, structures and practices that are used to legitimate, effectuate, regulate and reproduce an unequal division of power and resources (both material and immaterial) between groups which are defined on the basis of language [or race, or sex, or age, or class] ... (p. 30)

ainsi que les dangers de la hiérarchisation des minorations (Hambye, 2019). Ci-dessous, il est question de reproduction d'une idéologie de la norme unique menant à une hiérarchisation croisée de normes linguicistes et racistes.

Par exemple, Ibrahim (2016) note que dans le cas d'une école de langue française en Ontario, « le français » ne peut pas « appartenir » à tous les élèves également. Même lorsqu'iels en mobilisent une variété parisienne, certain(e)s ne se voient pas conféré(e)s le statut de locutrice légitime : comme le signale Bourdieu (1977), l'hexis corporel fait partie de l'habitus et un corps racisé noir ne pouvait être autorisé à parler français avec autorité. Paraphrasant Ibrahim (2016), les membres de la minorité linguistique d'installation historique semblent reproduire une idéologie linguiciste qui disqualifie leurs pratiques langagières ainsi qu'une idéologie raciste qui rend les compétences des personnes d'ascendance africaine invisibles :

Franco-Ontarians do feel that their language variety is not as valued as le français parisien or français de France, but they ally themselves with this privileged symbolic capital by naming themselves Français de souche [original or old French], hence creating a complex situation where the oppressed or dispossessed can be an oppressor or a possessor, and where the very notion of oppression and exclusion is no longer a unidimensional idea. (p. 161)

De leur côté, Dalley et Tcheumchoua Nzali (2022) constatent « les limites du travail sur l'acceptabilité de la variation proprement linguistique pour la pratique de l'inclusion » (p. 10) au sein de la francophonie canadienne, là où « les définitions du français légitime s'entrechoquent et la hiérarchisation

des différences se solde, pour certain(e)s Africain(e)s, par leur déclassement linguistique dans le milieu scolaire canadien » (p. 11). Ainsi, l'insécurité linguistique, ce sentiment que sa variété du français n'a pas la même valeur que celle d'*ailleurs*, ne rend pas *ipso facto* ouvert à l'altérité. En d'autres mots, « experiences of oppression do not necessarily and certainly not automatically generate counterhegemonic analyses » (Harding, 1998, cité dans Skutnabb-Kangas, 2000, p. 29).

La glottophobie et le linguicisme reproduisent les rapports de pouvoir et la hiérarchisation des locuteurices qui sont déjà en place et participent à la production de nouveaux rapports de pouvoir racisés, pour le cas du Canada, entre francophones « d'ici » et « d'ailleurs ». Ces hiérarchisations font en sorte que pour plusieurs locuteurices, il est normal de ne pas se sentir bien dans sa langue ou d'être fréquemment en contexte d'insécurité linguistique ou identitaire. L'insécurité linguistique étant l'un des concepts les plus cités en lien avec le contexte minoritaire francophone, il est important de comprendre son lien avec les rapports de pouvoir.

De même, la sécurité linguistique, observée chez « les locuteurices [qui] ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler » (Calvet, 1993, p. 47) et promue comme solution à l'insécurité linguistique, n'est pas l'acceptation de la variabilité d'une langue et des pratiques langagières de toutes et de tous. La sécurité linguistique est le propre des locuteurices légitimes qui « considèrent leur norme comme la norme » (p. 47). Produit de facteurs variés, dont la socialisation primaire, la sécurité linguistique est en définitive un état de bien-être langagier qui témoigne, autant que le mal-être langagier qu'est l'insécurité linguistique, de la force hégémonique d'une idéologie linguistique glottophobe ou linguiciste, ou d'une normalisation des rapports de pouvoir linguistiques tant par les dominé(e)s que par les dominant(e)s.

Ainsi, afin d'assurer le bien-être langagier de tous et de toutes, il appert nécessaire de penser l'émancipation des francophones minoritaires de l'idéologie de la norme unique du français et de l'idéologie des « deux peuples fondateurs », qui normalisent la position dominante de leur langue sur les langues autochtones et les langues des « allophones » d'installation historique ou récente, ainsi que des personnes de race blanche sur les personnes de toute autre race, et plus précisément des personnes noires (Madibbo, 2021) et autochtones.

Le français est à la fois langue minoritaire et de colonisation<sup>3</sup>. C'est à titre de langue de colonisation que le français jouit d'un statut particulier au

---

<sup>3</sup>Nous proposons ici de distinguer langue d'immigration et langue de colonisation en raison de leur effet différencié sur les langues autochtones.

côté de la langue anglaise dans l'idéologie des « deux peuples fondateurs », concrétisée dans la *Charte canadienne des droits et libertés*, la *Loi sur les langues officielles* et la *Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés*. Une émancipation des minorités francophones, d'ancienne et de nouvelle installation, qui ne conscientise pas à cette hiérarchisation des minorités et à la domination des peuples autochtones, ne pourra mener à l'analyse contre-hégémonique des origines des inégalités d'accès aux ressources nécessaires à la résilience et à l'épanouissement, notamment langagières.

Nous proposons dans cet article la résilience langagière à titre de processus déclenché en contexte d'adversité langagière (glottophobie, linguicisme, insécurité linguistique) et ayant pour but ultime l'atteinte d'un bien-être, voire d'un mieux-être langagier et identitaire. Bien que la résilience soit parfois considérée comme caractéristique individuelle (Brunetti, 2006; Michallet, 2009–2010; Théorêt, 2005), nous proposons, à la suite de Ungar (2018), que ce processus implique l'apport de systèmes concomitants. Examinons de plus près le fonctionnement de ce processus.

### ***La résilience langagière***

Tel qu'indiqué précédemment, les variétés du français parlées au Canada sont hiérarchisées et racisées. Les locuteurices de variétés du français stigmatisées doivent faire preuve de résilience langagière, expression de la capacité des individus minorisés à agir en contexte de domination symbolique, notamment en contexte de linguicisme, de glottophobie ou d'insécurité linguistique. Ces contextes d'adversité engendrent le processus de résilience (Ungar, 2018).

Nous utilisons le terme résilience *langagière* plutôt que résilience *linguistique* puisque « la langue n'existe pas comme réalité empirique, c'est une construction institutionnelle, et ce que [l'on] rencontre, observe, recueille sur ses terrains, ce sont des dialogues, des interactions (et autres pratiques langagières) » (Boutet, 2021 p. 283).

Selon Ungar (2018), le but ultime du processus de résilience est d'arriver à un état de bien-être. De façon similaire, lorsqu'il y a un contexte d'adversité linguistique, les locuteurices s'engagent dans un processus de résilience langagière ayant pour objectif le retour au bien-être ou l'atteinte d'un mieux-être langagier. Lorsque l'adversité langagière et la racialisation sont consubstantielles, les personnes doivent faire preuve de résilience raciolangagière<sup>4</sup>, ou comme le signale un participant à l'étude de Maddibo (2021) : « [i]f they [white Francophones] don't want to tackle racism, then

---

<sup>4</sup>Nous empruntons ici du domaine de la « raciolinguistique » qui, selon Lavoie (2022) « permet de poser un regard minorisé et critique sur les discours dominants en ce qui concerne les rapports entre la langue et les corps racisés » (p. 4).

we [Black Africans] are going to do just that » (p. 146). De la même façon, les Métis franco-manitobains et manitobaines doivent affronter le racisme de la part de la population blanche, la marginalisation aux mains des Premières Nations et le linguicisme chez la population anglophone, incluant les Métis anglophones (Sims et al., 2021).

Ungar (2018) suggère que le processus de résilience d'un système (ou d'un individu) en contexte d'adversité nécessite la participation de systèmes concomitants. De façon similaire, nous proposons que le processus de résilience langagière ne puisse pas avoir lieu sans l'apport de ressources internes et externes, et que plus les personnes et les communautés vivent au quotidien en situation de minoration ou de double et de triple minoration, plus elles doivent avoir accès à des ressources qui leur sont pertinentes. Par exemple, les minorités francophones ont accès à un éventail de ressources moins grand que les anglophones, et les francophones parlant une variété stigmatisée du français en ont encore moins que si iels parlaient une variété standardisée. De plus, force est de constater le manque de ressources disponibles en langue michif pour soutenir la résilience langagière des élèves métis.

Nous pouvons considérer que les ressources internes proviennent de l'individu : ses ressources langagières (sa variété de langue, ses compétences linguistiques), ses idéologies linguistiques, et son sentiment d'appartenance à la famille, l'école et/ou la/les communauté(s). Les ressources externes doivent être rendues disponibles pour leur part par les systèmes qui entourent l'individu (par exemple, l'école, la famille, la communauté et plus largement la société). Nous suggérons que le processus de résilience langagière ou raciolangagière dépend de la capacité du système individuel à mobiliser des ressources internes et externes pour affronter un contexte d'adversité linguistique ou raciolinguistique. Évidemment, pour que de tels processus se réalisent, les ressources nécessaires doivent être disponibles, accessibles et pertinentes aux yeux des personnes en situation d'adversité. L'école de langue française est une ressource pour tous les élèves qui la fréquentent, mais elle n'a pas la même pertinence et ne se rend pas toujours disponible de manière équitable pour tous et pour toutes.

Si nous reprenons les propos de Mme Bombardier rapportés précédemment, dire qu'une personne serait mieux de se tourner vers l'anglophonie est un acte glottophobe de non-reconnaissance qui nie l'accès à des ressources externes, dont la légitimité identitaire. De même, les élèves qui ont participé à l'étude de Ibrahim (2016) et les participantes et les participants de Madibbo (2021) ont moins accès aux ressources de l'école que leurs collègues d'installation historique. Au contraire, les élèves rencontrées par Sutherland (2022) peuvent accéder à des ressources externes, tant en milieu communau-

taire acadien qu'en milieu scolaire, qui sont pertinentes à leur processus de résilience langagière. Elles nomment spécifiquement des espaces d'interaction sociale dans la langue régionale d'une part et en français standard d'autre part, ainsi que la reconnaissance de leur identité acadienne. Comme le suggère Ungar (2018) pour la résilience en général, l'interconnectivité entre les systèmes concomitants augmente la capacité des locuteurices minorisé(e)s à affronter l'adversité langagière, d'où l'importance d'assurer la connectivité entre familles, communautés et écoles.

Or, même lorsque ces systèmes concourent à la résilience des élèves, comme dans le cas des élèves rencontrés par Sutherland (2022), celles-ci peuvent reproduire la légitimité des rapports de pouvoir internes (entre locuteurices de variétés du français) et externes (entre français et anglais). Au confluent d'une idéologie glottophobe de la norme standardisée et d'une idéologie glottophile de la norme acadjonne et du français acadien, l'identité acadienne est toujours celle d'un groupe minorisé plutôt que d'un groupe en pleine possession des moyens de son émancipation : être fier de sa langue malgré sa stigmatisation ne contribue pas au démantèlement des rapports de pouvoir qui normalise cette stigmatisation. De même, tel que discuté précédemment, la minoration ne protège pas contre la (re)production de relations de pouvoir racisées et colonisatrices. Nous suggérons que la reconnaissance des idéologies de la norme unique à titre d'idéologies linguicistes soit encouragée dans une perspective de résilience langagière émancipatrice.

Cela nous semble d'autant plus important que « [la nouvelle économie mondialisée] intensifie les contradictions entre la valeur accordée à la standardisation et à la variabilité linguistique, et entre la langue comme patrimoine et la langue comme habileté technique » (Heller, 2012, p. 435) et met en concurrence des locuteurices d'un nombre grandissant de variétés du français (langue minoritaire, majoritaire, de colonisation, seconde), voire de français standardisés (québécois, français, sénégalais, pour ne nommer que ceux-là) au sein même du marché linguistique canadien. Le danger est donc qu'en mobilisant des ressources concédées à la « minorité de langue officielle » sur ce marché anglo-dominé pour assurer leur résilience langagière, les uns fragilisent les autres.

Afin de soutenir pleinement le processus de résilience langagière chez l'ensemble des individus et des communautés en milieu minoritaire francophone, qu'ils soient d'installation historique ou récente, qu'ils soient membres d'une Première Nation, Inuit ou Métis, d'ascendance européenne, africaine ou asiatique, il faut voir le dévoilement des idéologies portées par chacun(e) et par l'ensemble comme moyen d'agir sur un contexte de domination symbolique et sur les contextes d'adversité langagières et

raciolangagières qui en découlent.

Nous suggérons que, dans un premier temps, les rapports de pouvoir, surtout en lien avec les hiérarchies linguicistes et racistes, soient explicitement explorés, en particulier dans un cadre scolaire, ressources institutionnelles sous contrôle de la francophonie. Cette approche permet de penser en termes de domination symbolique et d'ouvrir la voie aux contre-discours. Cette ouverture se répercute sur les ressources mises à la disposition des personnes en milieu minoritaire francophone canadien.

Par ailleurs, nous invitons les chercheur(e)s à porter un regard sur la résilience langagière et raciolangagière dans une perspective critique de la domination. Il s'agira de porter un regard sur les ressources mobilisées (et mobilisables), par qui et avec quelles conséquences. La question qui se pose est de savoir si, comme cela est le cas pour la résilience de systèmes écologiques et sociaux (SES), les processus de résilience des individus produisent et normalisent de nouveaux rapports de pouvoir (Bousquet et al., 2021). En effet, alors que certains font la démonstration de la vulnérabilité des communautés francophones et acadiennes du Canada devant la force assimilatrice de l'anglophonie en Amérique du Nord, d'autres constatent que la langue est un terrain contesté au sein même de ces communautés (Dalley & Tcheumtchoua Nzali, 2022; Heller, 2006; Ibrahim, 2016). Cela pourrait s'observer dans les actes de glottophobie et dans le linguicisme et le racisme institutionnalisés qui donnent lieu à l'insécurité identitaire et linguistique de locuteurices de diverses formes de la langue française au sein des communautés de langue officielle en situation minoritaire.

### ***Conclusion***

Cet article propose que l'insécurité linguistique formelle soit tributaire de la glottophobie ou du linguicisme interne de locuteurices d'une langue envers des locuteurices de cette même langue. Pour sa part, l'insécurité linguistique statutaire est la conséquence d'une domination linguistique exogène : c'est le cas du français, langue minoritaire au Canada derrière la langue anglaise. C'est également la réalité d'autres langues, incluant les langues autochtones, qui sont déclassées par le français et l'anglais. Les forces assimilatrices et colonisatrices n'ayant pas eu gain de cause sur le français, et toutes les langues qu'il marginalise à son tour, nous avons proposé le concept de résilience langagière pour expliquer ce phénomène de continuité en contexte d'adversité langagière. Nous avons également reconnu que la résilience langagière chez les personnes et communautés autochtones et celles d'ascendance africaine qui cohabitent avec les personnes blanches au sein des écoles de langue française y font l'expérience de racisme. Afin de tenir compte de l'impossibilité de séparer langue et corps, nous avons proposé le concept de résilience raciolangagière.

Il reviendra aux personnes concernées, les deux auteures de cet article étant blanches, de statuer sur la pertinence et l'acceptabilité de ce terme. Finalement, nous avons proposé la nécessité d'un travail d'émancipation des idéologies soutenant les hiérarchies linguicistes et racistes, et la large part de responsabilité des écoles de langue française à en prendre part. Nous avons également souligné la nécessité de mener des études sur la résilience langagière et raciolangagière d'une perspective critique afin de mieux identifier en quoi la résilience des uns contribue ou non à la résilience des autres.

### Références

- Blanchet, P. (2013). Repères terminologiques et conceptuels pour identifier les discriminations linguistiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 2(4), 29–39. <https://doi.org/10.3917/cisl.1302.0029>
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie* (2e éd.). Éditions Lambert-Lucas.
- Blanchet, P., Clerc, S., & Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique : pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Études de linguistique appliquée*, 3(175), 283–302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>
- Boudreau, A. (2016). *À l'ombre de la langue légitime : l'Acadie dans la francophonie*. Classiques Garnier.
- Boudreau, A. (2020). À la recherche du francophone légitime. Quand les mots pour le dire font défaut. Dans V. Feussi et J. Lorilleux (Éds.), *(In)sécurité linguistique en francophonies : perspectives in(ter)disciplinaires* (pp. 51–62). L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34(1), 17–34. <https://doi.org/10.3406/lfr.1977.4815>
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bousquet, F., Quinn, T., Therville, C., Mathevet, R., Barreteau, O., Bonté, B., & Guerbois, C. (2021). Social and ecological systems resilience and identity. Dans M. Ungar (Éd.), *Multisystemic resilience : Adaptation and transformation in contexts of change* (pp. 705–724). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.001.0001>
- Boutet, J. (2021). Pratique langagière. *Langage et société*, (HS1) 281–284. <https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0282>
- Brunetti, G. (2006). Resilience under fire : Perspectives on the work of experiences, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 812–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>
- Calvet, L.-J. (1993). *La sociolinguistique* (3e éd.). Presses universitaires de France.

- Dalley, P. (2020). From Africa to teaching in Canada. Dans A. Phelan, W. Pinar, N. Ng-A-Fook, & R. Kane (Éds.), *Reconceptualizing teacher education worldwide : A Canadian contribution to a global challenge* (pp. 141–163). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dalley, P., & Tcheumtchoua Nzali, W. (2022). D'hier à demain : vers une francophonie inclusive en contexte minoritaire canadien. *Éducation et francophonie*, 50(3). <https://doi.org/10.7202/1091114ar>
- Francard, M. (2020). L'insécurité linguistique au millénaire dernier. Un survivant témoin. Dans V. Feussi & J. Lorilleux (Éds.), *(In)sécurité linguistique en francophonies : perspectives in(ter)disciplinaires* (pp. 21–32). L'Harmattan.
- Hambye, P. (2019). La minorisation linguistique, entre discrimination et domination symbolique. Différences et enjeux de deux lectures des inégalités. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, (12), 15–30. <https://doi.org/10.7202/1066519ar>
- Heller, M. (2006). *Linguistic minorities and modernity : A sociolinguistic ethnography* (2e éd.). Bloomsbury Publishing.
- Heller, M. (2012). La francophonie et ses contradictions : multiples positions, multiples intérêts [The francophonie and its contradictions : Multiple positions, multiple interests]. *Sociolinguistic Studies*, 5(3), 423–439. <https://doi.org/10.1558/sols.v5i3.423>
- Ibrahim, A. (2016). “Who owns my language ?” African Canadian youth, postcoloniality, and the symbolic violence of language in a French-language high school in Ontario. Dans A. Ibrahim & A.A. Abdi (Éds.), *The education of African Canadian children : Critical perspectives* (pp. 145–163). McGill-Queen's University Press.
- Labov, W. (2006). *The social stratification of English in New York City* (2e éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511618208>
- Lavoie, É. (2022). La perspective raciolinguistique comme outil de réflexion critique sur certains discours dominants. *Éducation et francophonie*, 50(3). <https://doi-org/10.7202/1091115ar>
- Madibbo, A. (2021). *Blackness and la Francophonie : Anti-Black racism, linguisticism and the construction and negotiation of multiple minority identities*. Presses de l'Université Laval.
- Michallet, B. (2009–2010). Résilience : perspective historique, défis théoriques et enjeux cliniques. *Frontières*, 22(1–2), 10–18. <https://doi.org/10.7202/045021ar>
- Phillipson, R., & Skutnabb-Kangas, T. (1986). *Linguisticism rules in education*. Roskilde University Centre.
- Sims, L., Gagné, R., Carrière, A., Vandal, A., Fowler, A., Brémault, C., & Grégoire, S. (2021). T'es métis, toi ? ! Des réflexions d'étudiantes et d'étudiants universitaires franco-manitobains métis à propos de leur identité culturelle, de la réconciliation et de l'éducation. *Éducation et francophonie*, 49(1), 133–152. <https://doi-org/10.7202/1077005ar>

- Skutnabb-Kangas (2000). *Linguistic genocide in education — or worldwide diversity and human rights ?* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410605191>
- Sutherland, H. (2022). *De l'insécurité linguistique à la résilience linguistique : le rôle de l'école de langue française dans la formation de la résilience linguistique des adolescents* [Thèse de maîtrise, Université d'Ottawa]. Recherche uO. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-28073>
- Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 633–658. <https://doi.org/10.7202/013913ar>
- Trudel, L. (2019, 7 octobre). *Denise Bombardier : les réactions se multiplient*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1334439/denise-bombardier-franco-hors-quebec-documentaire-ontario>
- Ungar, M. (2018). Systemic resilience : Principles and processes for a science of change in contexts of adversity. *Ecology and Society*, 23(4), Article 4. <https://doi.org/10.5751/ES-10385-230434>
- West, C., & Zimmerman, D.H. (2000). Genre, langage et conversation. *Réseaux*, 18(103), 183–213. <https://doi.org/10.3406/reso.2000.2276>



---

# L'insécurité linguistique dans les communautés étudiantes de l'Ontario.

Au-delà de l'individu, l'influence de la norme française et de la glottophobie

Christian Bergeron  
Université d'Ottawa

---

## Résumé

*L'insécurité linguistique est une problématique étudiée depuis plusieurs années au Canada, mais à notre connaissance, elle n'a pas été analysée à partir de la glottophobie et de ses liens avec la norme française. L'objectif de cette étude est d'explorer ces thématiques dans des communautés francophones de l'Ontario. Plus de 131 étudiantes et étudiants ont participé à une enquête en ligne. Les résultats montrent que 43 % des participantes et participants ont été victimes ou témoins d'une glottophobie au cours des trois dernières années. En réaction à ces discriminations linguistiques, 30 % des participantes et participants ont utilisé des stratégies d'évitement (éviter de parler en français) ou de compensation (autocensure, cesser d'utiliser certains mots, etc.). En conclusion, nous répétons l'importance de poursuivre les travaux de recherche sous l'angle de la glottophobie afin que les locuteurs et locutrices cessent de se sentir les uniques responsables de l'insécurité linguistique.*

*Mots-clés : insécurité linguistique, glottophobie, norme française, communautés francophones de l'Ontario*

## Abstract

*Linguistic insecurity is a problematic that has been studied in Canada for several years, but to our knowledge, it has not been analyzed from the perspective of glottophobia, nor its links to the French standard. The purpose of this study is to explore these issues within Francophone communities of Ontario. More than 131 students participated in an online survey. The results show that 43% of the participants have been victims or witnesses of glottophobia within the past three years. In response to these linguistic discriminations, 30% of the participants used avoidance strategies (avoiding speaking in French) or compensation strategies (self-censorship, not using certain words, etc.). Finally, we emphasize the*

---

La correspondance devrait être adressée à Christian Bergeron : [Cberger9@uottawa.ca](mailto:Cberger9@uottawa.ca)

CAHIERS DE L'ILOB / OLBI JOURNAL  
Vol. 13, 2023 123–144 doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6603

© Les auteur(e)s. | The author(s). 

*importance of continuing research from the perspective of glottophobia, so that speakers no longer feel solely responsible for their linguistic insecurity.*

*Keywords: linguistic insecurity, glottophobia, French standard, Franco-phone communities of Ontario*

Lorsqu'un passage à niveau fait des morts, on ne demande pas aux usagers de le franchir en faisant le triple saut périlleux par-dessus ; on le redessine. Or, des morts, l'orthographe en fait depuis qu'elle est matière scolaire (Klinkenberg, 2015, p. 207).

Selon Bourdieu, la sociologie est un sport de combat<sup>1</sup> et il en va de même pour la sociolinguistique. « La sociolinguistique est l'étude des corrélations entre langues et sociétés » (Blanchet, 2020, p. 9) et elle s'intéresse « au rôle joué par les idéologies dans le domaine de la langue » (Remysen, 2018, p. 41). Elle cherche ainsi à comprendre les processus de domination (Boudreau, 2019). Selon Klinkenberg (2020), « oui, s'il y a combat, il y a arme, et la langue est une arme » (p. 209). L'idée de combat est également utilisée par Hagège (2008) pour illustrer que nous devons nous défendre pour protéger notre langue, car « la perte de sa langue, pour tout individu, c'est aussi, en quelque façon, celle d'une partie de son âme » (p. 236). Ces affirmations peuvent sembler excessives, mais elles témoignent au contraire des luttes symboliques de pouvoir qui ont lieu dans le marché linguistique (Bourdieu, 1982) d'une région où plusieurs langues ou variétés d'une même langue s'entrecroisent, voire s'entrechoquent. De manière précise, ce marché linguistique est propice aux inégalités, aux discriminations et à l'insécurité linguistique (IL) (Blanchet, 2016; Boudreau, 2019; Remysen, 2018).

Dans le cadre de cet article, nous analyserons l'IL en étudiant l'importance des normes de la langue française ainsi que les variations sociolinguistiques du français au sein des communautés francophones de l'Ontario (CFO)<sup>2</sup>. Nous examinerons également les différentes manifestations de l'IL afin de nous interroger sur le rôle des discriminations linguistiques, à savoir la glottophobie (Blanchet, 2016). Comme nous le constaterons, les causes de l'IL ont des conséquences sociales et identitaires pour les Franco-Ontariens et Franco-Ontariennes.

---

<sup>1</sup>Film du documentariste Pierre Carles consacré à Pierre Bourdieu : *La sociologie est un sport de combat* (2001).

<sup>2</sup>Nous préférons utiliser « communautés francophones de l'Ontario » au lieu de l'expression consacrée « communauté francophone en milieu minoritaire » afin de mieux exprimer les dynamiques internes à ces communautés et de nous éloigner ainsi de la dichotomie majoritaire/minoritaire.

## ***Problématique***

### **Les normes de la langue française**

Sans revenir sur les fondements historiques de la langue française, ce qui risque de nous éloigner des objectifs de cet article, nous pouvons toutefois aborder quelques aspects significatifs des normes de la langue française. Depuis la Renaissance en France, le français s'est progressivement organisé et imposé, puis s'est exporté dans les colonies. Les Français, en établissant des règles et une norme unique (absence de variations sociolinguistiques du français), ont assuré une certaine stabilité de la langue (uniformisation), mais cela s'est accompagné d'« un arrière-plan idéologique et politique » (Feussi & Lorilleux, 2020, p. 9). Le français était traditionnellement présenté comme une langue prestigieuse, voire élitiste, caractérisée par une forte normativité et une institutionnalisation marquée. D'une part, la langue française est considérée comme un marqueur identitaire important et positif. D'autre part, elle est perçue comme une barrière, une forme d'altérité et de démarcation. En conséquence, cette étanchéité sociolinguistique jouerait à la fois un rôle protecteur et distinctif (Klinkenberg, 2015). Selon Cohen (2018), « le français d'Amérique est profondément marqué par son histoire impériale » (p. 190) et d'une manière particulière dans les communautés franco-canadiennes. Selon Boudreau (2020), « ces discours sont liés à une idéologie du français perçu comme unitaire et uniforme » (p. 60), dont l'idéologie de la norme unique serait hégémonique. Selon Klinkenberg (2020), les normes :

Déterminent des pratiques, des comportements, des conduites et des postures, tantôt convergentes tantôt divergentes, mais consistant toujours en des ajustements. Ce sont ces pratiques qui seront jugées tantôt appropriées, tantôt inappropriées, car fondées sur des critères et des sanctions. (p. 207)

Les normes linguistiques oscillent entre la conformité qui accorde des privilèges, et les sanctions, voire les discriminations, entraînant la marginalisation et l'exclusion, car elles déterminent ce qui est considéré comme une « bonne » pratique de la langue française. En conséquence, chercher à « standardiser le français revient à opposer le « bon » au « mauvais » français, à imposer des normes discriminantes, un goût standard, et par conséquent à marginaliser, dévaloriser toutes les variantes des français » (Jeanmaire, 2014, p. 96). Cette absence de reconnaissance de l'existence des variations sociolinguistiques du français peut également conduire à des manifestations d'IL chez les locuteurs et locutrices.

### **Insécurité linguistique**

En Ontario, l'IL et les représentations sociales de la langue française ont fait l'objet de nombreuses études (Boissonneault, 2018). En 2020, la Fédération

de la jeunesse canadienne-française (FJCF) a lancé la Stratégie nationale de la sécurité linguistique pour combattre l'IL dans les communautés franco-canadiennes, tout en identifiant des stratégies de sécurité linguistique dans les domaines de l'éducation, du marché du travail, de la culture et des médias ainsi que dans les politiques publiques<sup>3</sup>. La sécurité linguistique est une stratégie d'action orientée vers le positif et tournée vers l'avenir. Elle vise à répondre à l'IL qui est présente dans toutes les sphères de la société, mais se manifeste de manière particulièrement notable dans les écoles (Remysen, 2018). L'IL est une problématique systémique qui touche également l'ensemble des catégories d'âge (FJCF, 2020), mais n'a pas les mêmes conséquences pour toutes les personnes (Boudreau, 2020). D'une manière précise, l'IL correspond « à la conscience qu'il existe une norme exogène, que l'on associe à une région extérieure, qui serait supérieure par rapport à la variété linguistique en usage dans sa propre région » (Gérin-Lajoie & Labrie, 1999, p. 87). L'IL est une prise de conscience individuelle de l'existence d'une norme externe qui crée une tension ou un conflit entre le registre de la langue française d'un individu et la norme valorisée par son environnement linguistique (Feussi & Lorilleux, 2020). Cette prise de conscience peut conduire un individu à adopter une hypercorrection, à éviter les interactions avec des locuteurs et locutrices qu'il perçoit comme étant « meilleurs » en français, et parfois même à ressentir de la frustration, voire de la honte (de Gaulejac, 2008). Selon Boudreau (2020) :

La honte ne provoque pas seulement le silence, mais fait en sorte que pour la personne qui la subit, elle ne lui vient même pas à l'esprit de prendre la parole, convaincue que ses propos ne sont pas légitimes ou que la manière de les dire ne l'est pas. (p. 55)

Le sentiment de honte peut également se manifester par le désir de se retirer, de se taire. Selon Paré (2003), « chacun est prêt à se sacrifier, à se taire, à s'éclipser, pour que cessent le malaise, les tensions indissolubles avec l'Autre, ou encore pour que cesse le jeu mortel d'une affirmation jugée présomptueuse » (p. 30). Ultimement, l'IL peut conduire à une assimilation à la langue anglaise et à un décrochage scolaire ou culturel au sein des CFO (Desabrais, 2013). En somme, l'IL « mine les efforts déployés pour le maintien et la transmission de la langue française » (Jean-Pierre, 2017, p. 140). Il est important de souligner que l'IL est situationnel et s'exprime de différentes manières le long d'un continuum temporel, allant d'un état de sécurité à un état d'insécurité. Par exemple, l'IL peut varier d'un léger malaise à s'exprimer en français, jusqu'à la peur de parler et même à faire le choix de ne plus s'exprimer en français du tout (Boudreau et al., 2008). Pour illustrer cet

---

<sup>3</sup>Pour en savoir davantage sur les actions possibles à prendre de sécurité linguistique, le lecteur et la lectrice peuvent consulter le document de la FJCF (2020).

aspect situationnel et multiforme de l'IL, nous présentons au tableau 1 les trois types d'insécurisation décrits par Calvet (1999, p. 172), ainsi qu'un autre type d'insécurisation spécifique aux « luttes » de la langue française dans les CFO, à savoir l'insécurisation culturelle.

**Tableau 1**

*Types d'insécurisation*

---

---

Insécurisation formelle	Le discours de l'autre, la correction sociale, la rétroaction font comprendre au locuteur qu'il « parle mal ». Ce cas de figure est fréquent, facile à observer.
Insécurisation statutaire	Le discours social, l'idéologie dominante font croire au locuteur que la langue qu'il parle a moins de valeur que d'autres formes linguistiques en présence, qu'il utilise, par exemple, un dialecte ou un patois et non pas une langue.
Insécurisation identitaire	Le groupe, la communauté, font sentir au locuteur qu'il ne parle pas comme l'un des leurs à cause de ce qu'il parle ou de la façon dont il parle.
Insécurisation culturelle	Le locuteur est confronté à l'idéologie dominante selon laquelle il doit fonctionner dans une autre langue que la sienne. La langue minoritaire est perçue comme moins valorisante ou prestigieuse que la langue majoritaire.

---

---

Selon notre analyse, nous constatons la présence de ces différentes formes d'insécurisation au sein des CFO. En ce qui concerne l'insécurisation culturelle, nous nous interrogeons sur la possibilité que l'IL soit également liée à une discrimination linguistique (glottophobie). Avant d'expliquer la notion de glottophobie, il est important de préciser comment nous avons « découvert » les problématiques de la glottophobie et de l'IL chez les étudiants et étudiantes universitaires. Dans le cadre d'un cours de premier cycle, nous avons demandé aux étudiantes et aux étudiants d'identifier des exemples d'IL vécus ou observés dans leurs communautés<sup>4</sup>. Cependant, certains étudiants et étudiantes ont présenté dans leurs travaux des exemples qui ne correspondaient pas à l'IL (formelle, statutaire, identitaire), tels qu'illustrés par les extraits 1 à 3 :

- (1) Je dirais que participer dans mon équipe de volleyball m'a fortement découragé de parler en français. Ma participation dans l'équipe de volleyball m'a permis de m'intégrer dans une culture différente, celle qui s'identifiait comme étant majoritairement anglophone. On aurait l'impression que ceux qui souhaitaient s'exprimer en français étaient « exclus ». (Sophie, Franco-Ontarienne)

---

<sup>4</sup>Avec la permission des étudiantes, nous avons reproduit quelques extraits de leurs réponses et nous avons changé leur prénom afin de garantir l'anonymat de ces dernières.

- (2) Quand j'étais plus jeune, l'égalité n'a pas toujours été là. Des fois, il y avait des activités parascolaires offertes aux écoles anglaises mais pas aux écoles françaises. Il y avait aussi un peu d'intimidation envers les étudiantes francophones car ce n'était pas « cool » ou en style de parler le français. (Marie-Andrée, Franco-Ontarienne)
- (3) Comme francophones dans la société canadienne, nous sommes discriminés tant dans la vie quotidienne que par les décisions politiques. (Catherine, Acadienne)

Les nombreux exemples d'insécurisations que nous avons observés chez les étudiantes et les étudiants nous ont conduits à étudier la glottophobie en parallèle avec l'IL (Bergeron et al., 2022). Selon notre analyse, l'insécurisation culturelle est le résultat d'une discrimination linguistique.

### La glottophobie

La glottophobie se manifeste au sein de communautés où différentes normes (souvent imaginées ou idéalisées) et variations sociolinguistiques cohabitent. Dans ce contexte sociolinguistique, où la pluralité linguistique du français et le plurilinguisme sont souvent niés, les discriminations linguistiques trouvent un terrain propice. La glottophobie « consiste à traiter les gens de manière différente en s'appuyant sur des critères arbitraires et injustes » (Blanchet & Clerc Conan, 2018, p. 110). Selon Blanchet (2016), la glottophobie est :

Le mépris, la haine, l'agression, le rejet, l'exclusion, de personnes, discrimination négative effectivement ou prétendument fondée sur le fait de considérer incorrectes, inférieures, mauvaises certaines formes linguistiques (perçues comme des langues, des dialectes ou des usages de langues) usitées par ces personnes, en général en focalisant sur les formes linguistiques (et sans toujours avoir pleinement conscience de l'ampleur des effets produits sur les personnes). (p. 45)

La glottophobie fait référence à une forme de phobie dirigée contre les variations linguistiques (modes d'expression ou d'écriture dans une langue) ou contre les locutrices et locuteurs identifiés à une communauté linguistique. Il convient de placer la glottophobie « dans la série bien connue de xénophobie, judéophobie, homophobie, islamophobie, etc., qui n'indique pas une peur (le sens de *-phobie* en psychologie) mais un rejet (le sens de *-phobie* en sociologie) » (Blanchet & Clerc Conan, 2018, p. 8) de l'Autre. Dans le contexte canadien, nous pouvons également utiliser le terme de francophobie (Bergeron et al., 2022). Dans les CFO, il est donc essentiel d'engager une réflexion approfondie sur les « rapports de pouvoir entre les langues et les cultures » (Lory & Prasad, 2020, p. 85).

À notre connaissance, aucune étude canadienne n'a examiné les liens entre les différentes formes de l'IL, incluant l'insécurisation culturelle et la

glottophobie. De plus, très peu de chercheuses et chercheurs se sont concentrés sur les régimes linguistiques dans les CFO (Mévellec & Cardinal, 2020).

### **Objectif**

Dans le cadre du présent article, nous présentons certains résultats d'une étude internationale<sup>5</sup>. L'objectif principal de la recherche est de documenter les parcours sociolinguistiques d'étudiantes et d'étudiants des CFO en lien avec l'IL et la glottophobie. Afin d'atteindre cet objectif principal, l'étude vise trois objectifs spécifiques :

1. explorer les parcours sociolinguistiques des étudiantes et étudiants,
2. identifier des phénomènes éventuels de glottophobie et
3. identifier des phénomènes éventuels d'IL.

Nous cherchons à identifier et à comprendre les principales formes d'IL dans les CFO en examinant les différentes stratégies utilisées par les participantes et les participants lorsqu'elles ou ils sont confrontés à la glottophobie.

### **Méthodologie de recherche**

#### **Instrument de mesure**

Afin d'explorer les parcours sociolinguistiques, notamment les normes linguistiques ainsi que les formes d'IL et de glottophobie, nous avons élaboré un questionnaire intitulé : Parcours francophone et discriminations glottophobes (« à prétexte linguistique »). Ce questionnaire a été construit à partir de la littérature existante sur l'IL et la glottophobie, tout en consultant des experts et expertes dans le domaine de la sociolinguistique pour la validation du contenu et assurer une validation culturelle du questionnaire dans les différents sites étudiés<sup>6</sup>. Le questionnaire comprend 53 questions ouvertes, fermées et à choix multiples, réparties en cinq volets. Nous présentons ici uniquement les volets étudiés dans cet article :

1. renseignements sociodémographiques (sexe/genre, catégorie d'âge, etc.) ;

---

<sup>5</sup>L'étude s'est déroulée au Canada (Ontario) et en France (Bretagne, Provence et La Réunion). Les chercheurs responsables de l'étude en France étaient Philippe Blanchet et Mylène Lebon-Eyquem. Les résultats pour la France ont été publiés (Blanchet, Clerc Conan et al., 2022; Blanchet et al., 2022; Lebon-Eyquem et al., 2023). En Ontario, Christian Bergeron était responsable de l'étude. Les principaux résultats ont été publiés (Bergeron et al., 2022).

<sup>6</sup>La méthodologie pour l'élaboration du questionnaire est expliquée en détail dans un autre article scientifique (Bergeron et al., 2022).

2. renseignements linguistiques (profil sociolinguistique) ; et
3. discrimination linguistique (formes de glottophobie, les lieux, les raisons, les actions prises, y compris les manifestations d'IL).

### **Échantillon et méthode de recrutement**

L'enquête a été menée en ligne sur *SurveyMonkey*<sup>7</sup>. Les critères d'inclusion pour les participants et les participantes étaient les suivants : une compréhension du français, être âgés de 18 ans et plus, être étudiants ou étudiantes universitaires dans la région d'Ottawa. Il est important de souligner que notre recherche était de nature exploratoire et ne visait pas à généraliser les résultats. Nous avons utilisé une méthode de recrutement *boule de neige* où les différentes facultés et associations étudiantes de notre université ont diffusé l'annonce de recrutement directement aux étudiantes et étudiants (courriels et réseaux sociaux). Nous avons visé la participation de 100 étudiantes et étudiants.

### **Résultats**

D'octobre 2019 à janvier 2020, un total de 131 étudiantes et étudiants universitaires de la région d'Ottawa ont participé à notre étude. Nous reproduisons certains résultats publiés (tableaux) dans Bergeron et al. (2022), mais ils sont analysés différemment. Les caractéristiques sociodémographiques et sociolinguistiques des participants et participantes sont présentées au tableau 2, réparties en quatre catégories d'âge.

Plus de 62 % des étudiantes et étudiants sont inscrits dans un programme de premier cycle à l'Université d'Ottawa. La majorité des participantes et participants sont de sexe féminin (80 %) et le lieu de naissance au Canada est étroitement lié à l'âge des participantes et participants. De ce nombre, 34 % sont nés en Ontario, 25 % ailleurs au Canada, 24 % en Afrique et 17 % dans d'autres régions du monde, principalement en Europe. En ce qui concerne la langue parlée à la maison, le français est la langue la plus courante (52 %), suivie du français et de l'anglais (31 %) et d'une autre langue (17 %). Concernant les langues dans lesquelles les locuteurs et locutrices se sentent le plus à l'aise pour parler, le français arrive en tête (60 %), suivi du français et de l'anglais (21 %) et d'une autre langue (19 %). Concernant le plurilinguisme dans les CFO, 3 % des participants et participantes comprennent uniquement le français, 49 % maîtrisent au moins deux langues et 48 % maîtrisent trois langues et plus. Dans le tableau 3, nous présentons les communautés

---

<sup>7</sup>L'étude a été préalablement approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa (numéro S-08-19-4748).

**Tableau 2**  
*Caractéristiques sociodémographiques et sociolinguistiques (en pourcentage)*  
 (Bergeron et al., 2022, p. 11)

Caractéristique (No. de participants)	18–24 (54)	25–34 (26)	35–44 (32)	45 et plus (19)	Total (131)
Genre/Sexe féminin	83	81	72	83	80
Lieu de naissance au Canada	85	58	31	8	60
Ascendance					
Canadienne	70	42	19	32	47
Africaine	7	31	47	37	26
Autre*	23	27	34	31	27
Niveau d'éducation					
Universitaire 1er cycle	78	54	57	37	62
Langue apprise à la maison					
Français	44	48	69	47	52
Français et anglais	39	40	9	32	31
Autre	17	12	22	21	17
Langue la plus à l'aise pour parler					
Français	54	58	69	58	60
Français et anglais	20	28	16	32	21
Autre	26	14	15	10	19
Nombre de langues comprises					
1 langue	2	0	6	5	3
2 langues	65	39	34	42	49
3 langues et plus	33	61	60	53	48

\*Autres : Européenne (13 %), Maghrébine (5 %), Afro-Caribéenne (5 %), Autochtones (4 %)

linguistiques auxquelles s'identifient les participantes et participants ainsi que leur rapport à la norme linguistique.

La communauté linguistique d'appartenance est francophone (47 %), bilingue (français et anglais; 26 %) ou une autre communauté linguistique d'appartenance (27 %). Au sujet de leur appartenance aux communautés francophones et anglophones, deux participantes ont exprimé les commentaires suivants (extraits 4 et 5) :

- (4) Je suis une Franco-Ontarienne fière de ma langue, mais je ne renie pas l'anglais, puisque cette langue est omniprésente dans ma vie. (Anne-Sophie, Franco-Ontarienne)
- (5) Certaines disent que « le français s'apprend et l'anglais s'attrape ». Mon identité francophone fut remplacée par celle de bilingue. (Éric, Franco-Ontarien)

**Tableau 3***Langue française et communauté linguistique d'appartenance (en pourcentage)*

Caractéristique (No. de participants)	18–24 (54)	25–34 (26)	35–44 (32)	45 et plus (19)	Total (131)
Communauté linguistique d'appartenance					
Francophone	70	42	19	32	47
Francophone et anglophone	7	31	47	37	26
Autre	23	27	34	31	27
Auto-évaluation du parler français en comparaison à d'autres milieux sociaux de l'Ontario					
Faible/passable	6	8	3	0	5
Bon	36	50	28	21	35
Très bon	58	42	69	79	60
La norme en français (le bon français) est le : <sup>a</sup>					
Français franco-ontarien	31	16	3	6	18
Français québécois	17	16	3	11	13
Français d'origine française (France)	17	32	61	39	34
Français de l'école	12	16	7	16	12
Autre français	23	20	26	28	23

$$^a \chi^2 = 26,651, p \leq 0,009$$

Les participantes et les participants estiment que leur français parlé est très bon (60 %) ou bon (35 %) en comparaison avec d'autres régions de l'Ontario. Moins de 5 % des participants et participantes jugent leur français parlé faible ou passable en comparaison avec les autres régions de la province. Selon les participantes et participants, la norme linguistique en français (le « bon » français ou le bon accent) est le français d'origine française (34 %) et ce pourcentage est beaucoup plus élevé chez les 35–44 ans (61 %). Il est à noter que seulement 31 % de cette catégorie d'âge est né au Canada. Cette question sur la norme linguistique est la seule où nous observons une différence statistique significative entre les catégories d'âge. Par exemple, 32 % des 18 à 24 ans choisissent le français franco-ontarien comme norme linguistique, tandis que seulement 3 % des 35–44 ans choisissent ce français comme norme. En outre, l'option « autre français » est le deuxième choix dans toutes les catégories d'âge (23 %). Dans la catégorie « autre français », les participantes et participants ont fourni des explications témoignant d'une plus grande acceptabilité sociale des variations sociolinguistiques du français. En somme, plusieurs refusent d'identifier une seule norme en français.

Nous allons à présent détailler les résultats concernant la glottophobie et l'IL. Tout d'abord, nous avons demandé aux participantes et participants s'ils avaient été victimes ou témoins directs de situations de glottophobie au cours des trois dernières années. Plus de 43 % des participantes et participants ont répondu affirmativement, tandis que 27 % ne sont pas certains s'ils en ont été victimes ou témoins. Enfin, moins de 30 % ont déclaré ne pas avoir été victimes ou témoins d'une glottophobie. Avec la présentation des résultats quantitatifs, nous incluons également des témoignages d'expériences de glottophobie vécues ou observées par certains participants et participantes (voir les extraits 6 à 8) :

- (6) Voir son supérieur discriminer sans s'en rendre compte une personne, m'oblige à me taire car je risque de subir des répercussions sur mon avancement de carrière. L'ignorance, même des personnes éduquées est la pire des choses car on est obligé de jouer à la personne 'assimilée' pour se protéger. (Lydia, Franco-Ontarienne)
- (7) À Ottawa, on te répond souvent assez bêtement qu'on ne parle pas français et que c'est nous qui devons s'adapter. Lors de l'embauche, nous devons avoir un anglais parfait, mais notre français peut être approximatif. (Yasmine, étudiante internationale)
- (8) Les expériences de discrimination linguistique que j'ai vues le plus souvent n'étaient pas dirigées vers moi-même, mais souvent mes ami.e.s en grandissant qui avaient des registres plus anglicisés (surtout au niveau de la prononciation, pas nécessairement au niveau du vocabulaire) ou étaient moins confortables à parler en français. (Charlotte, Franco-Ontarienne)

Dans le tableau 4, nous présentons les lieux mentionnés où se sont déroulés les incidents de glottophobie. Sur les 212 lieux identifiés, les lieux publics représentent 25 % des cas, suivis par le milieu de l'emploi (19 %), le milieu de l'éducation (17 %), les organisations publiques (16 %) et lors d'un séjour au Québec ou ailleurs dans la Francophonie (11 %). Ces résultats mettent en évidence les différents contextes où la glottophobie peut se manifester.

Parmi les 11 % de participantes et participants qui ont déclaré avoir vécu des discriminations linguistiques au Québec ou ailleurs dans la Francophonie, certains participants et participantes ont fourni des explications pour étayer leurs réponses, comme le montrent les extraits 9 et 10 :

- (9) En France, les gens se moquaient de mon accent, surtout les collègues au travail, situation qui était très désagréable pour moi. Au Canada, je n'ai pas vécu ce type de situation. (Cyrien, étudiant international)
- (10) J'ai surtout vécu des expériences de discrimination au Québec et en France. En Ontario mon français est considéré comme étant « très bon » mais en vivant dans

**Tableau 4**

*Distribution des lieux de discrimination évoqués*  
(Bergeron et al., 2022, p. 14)

Domaine	Lieux de discriminations linguistiques	N	%
Enseignement	École, collège, université	37	17
Emploi	Embauche, évolution de carrière une fois en poste	41	19
Logement	Lors de la recherche d'un logement	7	3
Lieux publics	Parcs, dans la rue, les commerces et centres d'achat	54	25
Transports en commun	Bus, tram	9	4
Organisations publiques	Bureaux gouvernementaux et publics, centre de soins de santé, hôpitaux, cliniques médicales et dentaires	33	16
Sport	Activités sportives, équipes sportives	2	1
Réseaux sociaux	Le web et les plateformes de réseaux sociaux	9	4
En visite au Québec	Ou ailleurs dans la Francophonie ou au contact de Québécois.e.s (ou autres francophones d'ailleurs)	23	11
Total		212	100

d'autres régions je me suis rendu compte qu'il n'était pas perçu de la même manière (serveurs parisiens qui m'abordent en anglais mais qui abordent mon amie française en français, cliniques médicales québécoises qui me parlent en anglais lorsqu'elles voient ma carte d'assurance de l'Ontario, même quand je leur réaffirme plusieurs fois que j'aimerais qu'on me parle français). (Venessa, Franco-Ontarienne)

Dans le tableau 5, nous présentons les différentes réactions et agissements en lien avec la glottophobie vécue ou observée, en fonction des catégories d'âge et de l'IL. Ce tableau permet de mettre en évidence les comportements adoptés par les participantes et participants face à la glottophobie, ainsi que les stratégies utilisées pour faire face à ces situations.

Il convient de souligner que la discrimination linguistique est plus fréquente chez les 18 à 24 ans que dans les autres catégories d'âge. Après avoir fait l'expérience d'une discrimination linguistique, 35 % de l'ensemble des participantes et participants ont choisi de garder le silence et de ne pas réagir, 19 % ont affirmé leurs droits linguistiques, 13 % ont discuté avec les personnes responsables de la discrimination et seulement 3 % ont déposé une plainte aux autorités compétentes ou concernées. Concernant les comportements liés à de

**Tableau 5**  
*Glottophobie vécue ou vue et insécurité linguistique (en pourcentage)*  
 (Bergeron et al., 2022, p. 16)

Caractéristique (No. de participants)	18-24 (49)	25-34 (18)	35-44 (27)	45 et plus (12)	Total (106)
<b>Réaction suite à une discrimination linguistique</b>					
- Évite de parler en français avec des locuteurs de la langue qu'on m'a reproché de « mal » parler	18	11	7	8	13
- Ai discuté avec les individus qui ont discriminé	12	28	7	8	13
- Affirme les droits linguistiques et je les applique pour moi-même ou pour d'autres	20	11	12	42	19
- Développe des stratégies de communication pour éviter les discriminations (autocensure, ne pas s'affirmer comme parlant telle ou telle langue, éviter certains mots, certaines prononciations, l'emploi d'une langue, etc.)	17	11	22	17	17
- Ai déposé une plainte	0	6	0	17	3
- Ai gardé le silence et je n'ai pas réagi	33	33	52	8	35

\* $\chi^2 = 16,575, p \leq 0,01$

l'IL, 30 % de l'ensemble des participantes et des participants ont eu tendance à réagir de la manière suivante : 13 % ont évité de parler en français avec les locuteurs et locutrices de la langue qu'on leur a reprochés de « mal » parler et 17 % ont développé des stratégies d'évitement, telles que l'autocensure ou s'interdire certains mots et prononciations. Pour conclure la présentation des résultats, le tableau 6 met en évidence la typologie des insécurisations de Calvet (1999) en illustrant des exemples d'IL rapportés par les participantes et participants de notre étude.

**Discussion**

Notre étude exploratoire s'appuie sur un questionnaire élaboré pour examiner à la fois l'IL et la glottophobie. Avant d'analyser les principaux résultats et de les comparer avec la littérature existante en sociolinguistique, il est important de souligner certaines limites de notre étude. Tout d'abord, notre échantillon de 131 participantes et participants est peu élevé, ce qui limite notre capacité à étudier statistiquement l'ensemble des corrélations entre l'IL et les variables

**Tableau 6**  
*Inscérisation linguistique chez les participantes et participants*

Type d'inscérisation	Exemples
<p><b>Inscérisation formelle :</b> Le discours de l'autre, la correction sociale, la rétroaction font comprendre au locuteur qu'il « parle mal ». Ce cas de figure est fréquent, facile à observer.</p>	<p>Je me retrouve à avoir une insécurité linguistique par rapport à la langue que je parle le plus souvent. Même si je suis au courant que ce n'est pas vrai, je crois toujours que ma variété de français est inférieure aux autres.</p>
<p><b>Inscérisation statutaire :</b> Le discours social, l'idéologie dominante font croire au locuteur que la langue qu'il parle a moins de valeur que d'autres formes linguistiques en présence, qu'il utilise, par exemple, un dialecte ou un patois et non pas une langue.</p>	<p>En étant étudiante à une université qui a un taux élevé d'étudiants québécois, je suis exposé à « leur » variété de français ; un français qui est « bon » et « non-anglicisé ». Les verbes sont toujours conjugués correctement et le vocabulaire semble être tiré d'un roman prestigieux.</p>
<p><b>Inscérisation identitaire :</b> Le groupe, la communauté, font sentir au locuteur qu'il ne parle pas comme l'un des leurs à cause de ce qu'il parle ou de la façon dont il parle.</p>	<p>Puisque j'habitais près « des Anglais » (Gatineau, Québec) et que j'étais donc pas une « Québécoise pure ». On m'a dit que j'avais aussi un accent « anglophone » pour une Québécoise, alors que mes deux parents ne parlent pas un mot anglais et que je ne suis pas très bonne en anglais moi-même ; Lors de voyage à l'intérieur du Canada, comme à Toronto ou Québec, les gens sont surpris de nous entendre parler français et d'apprendre que nous ne résidons pas au Québec et que nous sommes bien des Franco-Ontariens ; Malgré mon utilisation d'un langage standard durant mes voyages au Québec, mon accent acadien me trahissait et les Québécois me répondaient toujours en anglais. Je trouvais ces réactions extrêmement insultantes. C'était comme s'ils pensaient être les seuls francophones au Canada et que tout accent francophone différait du leur témoignait que la personne était anglophone ;</p>

...

Tableau 6 (suite)

	<p>Premièrement, on m'a déjà demandé si j'étais Québécoise lorsque j'ai parlé à quelqu'un en français au travail. Lorsque je leur dis que je viens de la région du Niagara et que je suis Franco-Ontarienne, ils me répondent : « Mais vous parlez tellement bien en français, » créant évidemment une insécurité linguistique. Cette situation m'est arrivée non seulement à Ottawa, mais aussi à Niagara.</p>
<p><b>Insécurisation culturelle :</b> Le locuteur est confronté à l'idéologie dominante selon laquelle il doit fonctionner dans une autre langue que la sienne. La langue minoritaire est perçue comme moins valorisante ou prestigieuse que la langue majoritaire.</p>	<p>Je voyais ma langue maternelle comme une faiblesse puisque dans ma ville on parle en anglais ;</p>
	<p>J'ai vécu de la discrimination enfant, j'avais peut-être 8-9 ans, je sortais de la cour d'école. Un garçon entrerait dans la cour d'école me dit une phrase en anglais et j'avais répondu que je ne comprenais pas. Il m'avait traité de <i>French Frog</i>. Je ne savais pas qu'est-ce qu'il venait de me dire. J'ai quitté sans rien dire. Le soir arrivé à la maison, je l'ai dit à ma mère, elle m'a expliqué. J'ai compris que j'allais revivre ça un moment donné ; Les Franco-Ontariens se doivent de savoir apprendre, parler, lire et écrire en anglais alors que ce n'est pas nécessaire pour les anglophones en Ontario. La discrimination envers les francophones en Ontario existe toujours malgré tout ce qui a été fait (les pétitions, les projets de loi, les manifestations, etc.) ; elle n'est que tassée en-dessous du tapis.</p>

sociodémographiques, ainsi qu'entre l'IL et la glottophobie. En outre, les questions à court développement, intégrées à un questionnaire en ligne, n'ont pas permis d'effectuer une analyse de contenu approfondie des réponses. En fait, les participants et participantes n'ont pas tous écrit de commentaires à la fin du questionnaire. Finalement, à l'exception de la surreprésentation des femmes (80 %), notre échantillon représente la population étudiante inscrite dans un programme francophone de la région d'Ottawa. Malgré les limites de généralisation des résultats, nous avons atteint les objectifs de notre étude, qui étaient :

1. d'explorer les parcours sociolinguistiques des étudiantes et étudiants,
2. d'identifier des phénomènes de glottophobie et
3. d'identifier des phénomènes d'IL.

Nous avons également réussi à identifier partiellement les principales formes d'IL présentes dans les CFO, en examinant les diverses stratégies utilisées par les participantes et les participants pour faire face aux discriminations linguistiques.

Il est important de noter que la grande majorité des étudiantes et étudiants (83 %) ont déclaré avoir appris le français ou le français et l'anglais à la maison, mais ce pourcentage diminue légèrement (81 %) lorsqu'il s'agit de la langue dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise pour parler. En ce qui concerne le sentiment d'appartenance à l'une des deux communautés linguistiques (francophone ou francophone et anglophone), le pourcentage chute à 73 %. Nous pouvons supposer que chez 10 % des participantes et participants, la langue française est dissociée du sentiment d'appartenance aux deux principales communautés linguistiques présentes dans les CFO. Il est possible que les expériences d'IL ou de glottophobie aient une influence sur leur sentiment d'appartenance (Plessis-Bélaïr et al., 2020). Cependant, il convient de souligner que d'autres études, avec des échantillons plus importants, seront nécessaires pour approfondir ces résultats.

Le nombre de langues comprises par les participants et participantes témoigne du bilinguisme et du plurilinguisme présents dans les CFO. En effet, 97 % des participants et participantes comprennent au moins deux langues, dont 48 % comprennent trois langues et plus. Cependant, nos résultats ainsi que de nombreuses études sur l'IL montrent que le plurilinguisme n'est pas suffisamment valorisé dans nos communautés et nos institutions scolaires (Blanchet, 2020; Thibeault & Fleuret, 2020). Selon Lory et Prasad (2020) :

L'enjeu devient alors celui de pouvoir utiliser stratégiquement les répertoires des élèves pour développer le plaisir et le désir de parler français en tant que Franco-Ontarien (nouvellement ou non arrivé en Ontario), plurilingue et issu d'une ou plusieurs autres cultures. (p. 84)

En effet, les stratégies qui intègrent le plurilinguisme se révèlent efficaces pour lutter contre l'IL et la glottophobie (Blanchet & Clerc Conan, 2018).

Concernant la comparaison du français avec d'autres milieux sociaux de l'Ontario, il convient de rappeler que les participantes et participants ont estimé que leur français était très bon (60 %) ou bon (35 %). Seuls 5 % ont jugé leur français faible ou passable. Il est important de noter que cette dernière catégorie de personnes est plus susceptible de faire l'expérience de l'IL, car elles ont une perception négative de la qualité de leur français. Comme le souligne Boissonneault (2018) :

Souffrir d'insécurité linguistique ne signifie donc pas de façon *sine qua non* que cette personne soit incompétente. Il se peut qu'elle ne se sente pas à la hauteur d'autres locuteurs ou du même calibre qu'eux, en raison d'une perception d'une compétence moindre ou pressentie comme telle. (p. 103)

Cette dévalorisation de la langue française peut également être liée à la perception ou à la croyance selon laquelle il n'existe qu'une seule norme et un seul registre linguistique dans les CFO. En d'autres mots, la norme linguistique une et indivisible du français joue un rôle important dans cette forme d'insécurité. Selon Boudreau et Dubois (1993), « la langue se révèle tantôt source de fierté et de solidarité dans sa dimension identitaire, tantôt source de honte quand elle est confrontée à d'autres locuteurs qui la partagent » (p. 147).

Concernant la glottophobie dans les CFO, seulement 30 % des participantes et participants ont déclaré n'avoir ni vu ni observé de discriminations linguistiques au cours des trois dernières années. Malgré notre définition de la glottophobie dans le questionnaire, 27 % des participantes et participants ne sont pas certains s'ils ont été victimes ou témoins de telles discriminations. D'une part, les discriminations peuvent parfois être subtiles et difficilement identifiables (Epiphane et al., 2011). D'autre part, l'insécurisation culturelle peut influencer la perception de l'expérience de discrimination linguistique. Par exemple, pour certaines personnes, l'hégémonie de la langue anglaise est considérée comme allant de soi : « la domination qu'ils subissent, ils ne l'appréhendent pas comme une injustice et ne peuvent donc pas la remettre en question » (Blanchet & Clerc Conan, 2018, p. 87). Dans cette perspective, il se peut qu'une personne ayant subi de la glottophobie ne parvienne pas à l'associer à une forme de discrimination. Toujours en lien avec l'hégémonie, la glottophobie est présente quotidiennement autour de nous, mais elle est particulièrement perceptible dans le contexte de marché linguistique (Bourdieu,

1982) avec la langue dominante, c'est-à-dire l'anglais. Les principaux lieux de glottophobie sont les lieux publics, le milieu de l'emploi et les organisations publiques. Afin d'approfondir notre compréhension de la glottophobie dans les CFO, une problématique de recherche peu étudiée, nous recommandons d'entreprendre des recherches qualitatives.

En conclusion de cette section consacrée à la discussion des résultats, nous examinons les liens entre l'IL et la glottophobie. Les réactions des participantes et participants qui ont été victimes ou témoins de glottophobie nous permettent d'identifier les stratégies utilisées pour y faire face. En réponse à ces discriminations linguistiques, 35 % des participants et participantes ont affirmé leurs droits linguistiques, ont déposé une plainte ou ont engagé des discussions avec les personnes qui les ont discriminées. Leur sécurité linguistique semble être suffisamment forte pour faire face à la glottophobie. Cependant, comme le souligne Boudreau (2019), « le silence ou le refus de prendre la parole dans les situations formelles de communication peut être lié à une intériorisation de l'idéologie du standard » (p. 41) et lors d'une discrimination linguistique. En effet, plus de 35 % des participants et participantes ont choisi de garder le silence et de ne pas réagir. Ce choix de rester silencieux peut également être lié à un sentiment de honte. Comme le souligne Boudreau (2020) :

La honte ne provoque pas seulement le silence, mais fait en sorte que pour la personne qui la subit, il ne lui vient même pas à l'esprit de prendre la parole, convaincue que ses propos ne sont pas légitimes ou que la manière de les dire ne l'est pas. (p. 55)

Concernant les réactions d'IL, 30 % des participants et participantes ont utilisé des stratégies d'évitement (« évite de parler en français avec des locuteurs de la langue qu'on m'a reproché de « mal » parler ») ou de compensation (« autocensure, ne pas s'affirmer comme parlant telle ou telle langue, éviter d'utiliser certains mots, certaines prononciations, l'emploi d'une langue, etc. »). Nous jugeons important de rappeler que 60 % des participantes et participants estiment que leur français est très bon par rapport à d'autres milieux sociaux de l'Ontario, tandis que seulement 5 % le considèrent comme faible ou passable. Les manifestations d'IL ne sont pas toujours liées à une autodépréciation de la langue française, mais plutôt à des discriminations linguistiques vécues ou observées. Cependant, ces discriminations linguistiques peuvent être enracinées dans des représentations sociales négatives des CFO ainsi que dans une compréhension idéologique de la norme française.

En relation avec la typologie de Calvet (1999), les participantes et participants ont davantage mentionné deux formes d'insécurisations, à savoir

l'insécurisation identitaire (liée au sentiment d'appartenance aux CFO) et l'insécurisation culturelle (associée à la glottophobie). Les formes de l'IL qui touchent la société (insécurisation culturelle) semblent plus importantes que les formes individuelles, telles que l'auto-évaluation (insécurisation formelle) et la comparaison de leur niveau de langue française (insécurisation statutaire).

### **Conclusion**

La sociolinguistique offre une perspective permettant d'explorer les interdépendances entre les langues et les sociétés, notamment en ce qui concerne la langue française dans les CFO. La langue « joue le rôle d'une révélatrice. Elle exprime, rend sensible ou cristallise un grand nombre de problèmes sociaux » (Klinkenberg, 2015, p. 13). Comme le soulignent Lory et Prasad (2020), « des tensions linguistiques et culturelles persistent en milieu franco-ontarien » (p. 88). Il est donc socialement pertinent d'étudier ces tensions. Dans le cadre de cette recherche, nous avons examiné les parcours sociolinguistiques, ainsi que les problématiques de l'IL et de la glottophobie, chez des étudiantes et étudiants universitaires de la région d'Ottawa.

Tout en étant prudents dans nos conclusions, nous pouvons affirmer que l'étude des discriminations linguistiques nous a permis d'identifier des stratégies d'IL chez des étudiantes et étudiants universitaires. Nous avons préféré étudier indirectement les manifestations d'IL, au lieu de les interroger directement (« avez-vous déjà vécu de l'IL ? »). Notre objectif était de nous concentrer sur les comportements concrets d'IL (parfois inconscients). Plus de 30 % des participantes et participants ont adopté des comportements d'IL en réaction à des discriminations linguistiques (13 % s'abstenant de parler en français et 17 % évitant certains mots et prononciations). À partir de l'analyse de nos résultats, nous avons observé deux trajectoires d'IL, l'une influencée par les normes françaises et l'autre par les discriminations linguistiques. Précisons qu'à l'intérieur de ces trajectoires, les réactions à l'IL sont diverses, comme d'autres chercheuses et chercheurs l'ont notées (Bergeron, 2019; Boudreau, 2019; 2020). Effectivement, la présence de la glottophobie dans les CFO, avec plus de 40 % des participants et participantes ayant été victimes ou témoins, met en évidence la nécessité d'un travail de sensibilisation, d'éducation et de collaboration pour reconnaître l'importance du plurilinguisme et la légitimité des variations linguistiques françaises au sein des CFO et de la société canadienne.

D'une part, il est important que le plurilinguisme s'exprime librement et obtienne « une légitimité sans emprunter le chemin de la discrimination » (Bergeron, 2019, p. 102). D'autre part, les individus « ne réalisent pas que chercher la 'pureté de la langue', c'est chercher une 'pureté', c'est refuser les contacts, les mélanges, les métissages, c'est refuser la vie sociale » (Blanchet,

2016, p. 164). En conclusion, nous espérons que les résultats de cette étude exploratoire inciteront à la réalisation de nouveaux projets de recherche sur les discriminations linguistiques, afin de ne plus faire peser la responsabilité de l'IL uniquement sur les locuteurs et locutrices de la langue française dans les CFO.

### **Remerciements**

L'auteur tient à exprimer sa gratitude envers les chercheurs responsables de l'étude en France, Philippe Blanchet de l'Université Rennes 2 et Mylène Lebon-Eyquem de l'Université de La Réunion. Leurs contributions, leur soutien théorique et méthodologique ont été essentiels, et sans eux, cette étude n'aurait pas pu être réalisée en Ontario.

### **Références**

- Bergeron, C. (2019). L'importance de préserver la diversité des accents pour contrer l'insécurité linguistique en Ontario français. *Alternative Francophone*, 2(4), 92–107. <https://doi.org/10.29173/af29376>
- Bergeron, C., Blanchet, P., & Lebon-Eyquem, M. (2022). Étude exploratoire de l'insécurité linguistique et de la glottophobie chez des étudiants universitaires de l'Ontario. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, 19, 3–25. <https://doi.org/10.7202/1094396ar>
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Textuel.
- Blanchet, P. (2020). Introduction. Vulnérabilité linguistique, inégalités, discriminations : réflexions à partir des terrains et des analyses présentés dans ce volume. *Circula*, 12, 8–17. <https://id.erudit.org/iderudit/1079008ar>
- Blanchet, P., Bergeron, C., & Lebon-Eyquem, M. (2022). Étude exploratoire d'expériences de glottophobie en Provence réalisée auprès d'étudiants et d'étudiantes de l'université d'Aix-Marseille. *Glottopol*, 36, 99–130. <https://doi.org/10.4000/glottopol.973>
- Blanchet, P., & Clerc Conan, S. (2018). *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche ... Témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre*. Lambert-Lucas.
- Blanchet, P., Clerc Conan, S., Bergeron, C., & Lebon-Eyquem, M. (2022). Étude exploratoire d'expériences de glottophobie en Bretagne réalisée auprès d'étudiantes et d'étudiants de l'université Rennes 2. *La Bretagne linguistique*, 24, 253–308. <https://doi.org/10.4000/bl.4589>
- Boissonneault, J. (2018). Essai sur le français parlé en Ontario : entre représentations et légitimité. *Cahiers Charlevoix*, 12, 89–116. <https://doi.org/10.7202/1048917ar>
- Boudreau, A. (2019). L'identité assignée : du lieu et ses manifestations discursives. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, 12, 51–66. <https://doi.org/10.7202/1066521ar>

- Boudreau, A. (2020). À la recherche du francophone légitime. Quand les mots pour le dire font défaut. Dans V. Feussi & J. Lorilleux (Éds.), *(In)sécurité linguistique en Francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaire* (pp. 47–56). L'Harmattan.
- Boudreau, A., & Dubois, L. (1993). J' parle pas comme les Français de France, ben c'est du français pareil ; j'ai ma own p'tite langue. Dans M. Francard, G. Geron & R. Wilmet (Éds.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques* (pp. 147–168). Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain.
- Boudreau, A., Dubois, L., & d'Entremont, V. (2008). Représentations, sécurité/insécurité linguistique et éducation en milieu minoritaire. Dans P. Dalley & S. Roy (Éds.), *Francophonie, minorités et pédagogie* (pp. 145–176). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Plon.
- Cohen, P. (2018). Empires, colonies, langues. Dans F. Gadet, Y. Frenette, A. Boudreau & F. Martineau (Éds.), *Francophonies nord-américaines : langues, frontières et idéologies* (pp. 177–202). Presses de l'Université Laval.
- de Gaulejac, V. (2008). *Les sources de la honte*. Point.
- 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]. uO Research. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-3314>
- Epiphane, D., Jonas, I., & Mora, V. (2011). Dire ou ne pas dire ... les discriminations. Les jeunes femmes face au sexisme et au racisme. *Agora débats/jeunesses*, 1(57), 91–106. <https://doi.org/10.3917/agora.057.0091>
- Fédération de la jeunesse canadienne-française (2020, mars). *Lancement de la stratégie nationale pour la sécurité linguistique*. <https://fjcf.ca/2020/03/20/cp-snsf/>
- Feussi, V., & Lorilleux, J. (2020). *(In)sécurité linguistique en Francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaire*. L'Harmattan.
- Gérin-Lajoie, D., & Labrie, N. (1999). Les résultats aux tests de lecture et d'écriture en 1993–1994 : une interprétation sociolinguistique. Dans N. Labrie & G. Forlot (Éds.), *L'enjeu de la langue en Ontario français* (pp. 79–109). Prise de parole.
- Hagège, C. (2008). *Combat pour le français. Au nom de la diversité des langues et des cultures*. Odile Jacob.
- Jeanmaire, G. (2014). Le français en mouvement face à la norme. *The French Review*, 88(1), 95–115. <https://www.jstor.org/stable/24547697>
- Jean-Pierre, J. (2017). Le rêve inachevé d'étudier et de socialiser en français en toute sécurité linguistique : les perspectives d'étudiants franco-ontariens. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(3), 120–135. <https://doi.org/10.7202/1043241ar>

- Klinkenberg, J.-M. (2020). De l'insécurité linguistique à l'insécurité sémiotique. Le retour du social. Dans V. Feussi & J. Lorilleux (Éds.), *(In)sécurité linguistique en Francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires* (pp. 201–210). L'Harmattan.
- Klinkenberg, J.-M. (2015). *La langue dans la cité. Vivre et penser l'équité culturelle*. Les Impressions Nouvelles. <https://doi.org/10.3917/ls.156.0138>
- Lebon-Eyquem, M., Blanchet, P., & Bergeron, C. (2023). Étude exploratoire d'expériences de glottophobie à l'île de La Réunion réalisée auprès d'étudiantes et d'étudiants de l'université. *Carnets de Recherches de l'océan Indien*, 9, 1–25. <https://bit.ly/47bT7lj>
- Lory, M.-P., & Prasad, G. (2020). Instaurer un espace de collaboration linguistique et culturelle dans les écoles de l'Ontario. Dans J. Thibeault & C. Fleuret (Éds.), *Didactique du français en contextes minoritaires entre normes scolaires et plurilinguismes* (pp. 81–105). Presses de l'Université d'Ottawa. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1b9f54d>
- Mévellec, A., & Cardinal, L. (2020). Les régimes linguistiques à l'épreuve du territoire : le cas de l'Ontario francophone. *Revue internationale des francophonies*, 7. <https://dx.doi.org/10.35562/rif.1058>
- Paré, F. (2003). *La distance habitée*. Éditions Le Nordir.
- Plessis-Bélaïr, G., Buors, P., & Huard-Huberdeau, S. (2020). Quand la langue française fait partie de mon identité et constitue l'outil de ma pensée : la prise en compte du français parlé spontanément à l'école en contexte minoritaire. Dans J. Thibeault & C. Fleuret (Éds.), *Didactique du français en contextes minoritaires entre normes scolaires et plurilinguismes* (pp. 107–131). Presses de l'Université d'Ottawa. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1b9f54d.10>
- Remysen, W. (2018). L'insécurité linguistique à l'école : un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes. Dans N. Vincent & S. Piron (Éds.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec. Mélanges offerts à Hélène Cajolet-Laganière* (pp.25–59). Nota bene.
- Thibeault, J. & Fleuret, C. (2020). *Didactique du français en contextes minoritaires entre normes scolaires et plurilinguismes*. Presses de l'Université d'Ottawa. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1b9f54d>

---

# De l'insécurité à la sécurité linguistique : vers une meilleure prise en compte des phénomènes d'hypocorrection

Frédéric Moussion  
Université Sorbonne Paris Nord

---

## Résumé

Cet article reviendra, tout d'abord, sur les travaux fondateurs de l'insécurité linguistique (IL) en dressant un constat : le manque, voire l'absence, de conceptualisation des phénomènes d'hypocorrection. Puis, nous proposerons une définition renouvelée de ces phénomènes, comme étant caractéristiques, via un processus de conscientisation, d'un agir avec prise de risques, révélateur d'un sujet parrésiasite. Enfin, nous illustrerons, à travers l'entretien de recherche biographique (ERB) d'Olivier, la prise en compte de ces phénomènes d'hypocorrection. Cet ERB montrera le pouvoir d'agir qu'un individu, devenu sujet, est parvenu à exercer sur son IL grâce à la mise en œuvre d'un pacte parrésiasique, et d'une IL, que nous avons nommée critique.

Mots-clés : phénomènes d'hypocorrection, pouvoir d'agir, pacte parrésiasique, insécurité linguistique critique

## Abstract

This article first looks back at the seminal works of linguistic insecurity (LI), highlighting the lack of conceptualisation of the phenomena of hypocorrection. We then propose a new definition of these phenomena, as being characteristic, via a process of conscientization, of risk-taking action, revealing a parrhesiastic subject. Finally, we will use Oliver's biographical research interview (BRI) to illustrate how these phenomena of hypocorrection are taken into account. This BRI will then set the boundaries of this emancipatory (self)-empowerment, through the implementation of a parrhesiastic pact, and an LI, that we have deemed critical.

Keywords: hypocorrection phenomena, (self)-empowerment, parrhesiastic pact, critical linguistic insecurity

---

La correspondance devrait être adressée à Frédéric Moussion : [frederic.moussion@univ-paris13.fr](mailto:frederic.moussion@univ-paris13.fr)

CAHIERS DE L'IOB / OLBI JOURNAL

Vol. 13, 2023 145–165 doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6609

© Les auteur(e)s. | The author(s). 

## *Introduction*

De quelle(s) manière(s) les individus peuvent-ils exercer un pouvoir d'agir face aux inégalités et aux discriminations quelle que soit leur nature, et ce, dans une perspective de transformation sociale ? Dans le cadre de recherches sur l'insécurité linguistique (IL), Francard (1993) nous invite à réfléchir à l'hypothèse suivante : « Si l'insécurité linguistique est une réalité polymorphe, les biais qui permettent de la dévoiler doivent être, eux aussi, multiples » (p. 20). Ce faisant, nous estimons que l'ensemble des expériences et des événements vécus, à travers les manifestations d'IL, pourrait être entrevu par le biais de processus moins restrictifs via une conception phénoménologique-herméneutique (PH) du qualitatif. Partant du postulat qu'étymologiquement, *qualité* signifie « manière d'être » (Pierozak et al., 2013, p. 120), la PH considère que chaque individu et/ou sujet se construit dans l'altérité ses propres représentations du monde. C'est donc à partir des expériences, des événements et, *de facto*, du vécu des personnes, que nous avons envisagé de mettre en exergue une IL *agie* (Moreau, 1997) et *critique*, où les sujets sont susceptibles d'avoir un pouvoir d'agir sur leur propre IL.

Dans un premier temps, cet article reviendra sur les travaux fondateurs de l'IL, en dressant un constat : la prédominance des phénomènes d'*hypercorrection* et l'absence de conceptualisation des phénomènes d'*hypocorrection*. Dans un second temps, nous proposerons une définition renouvelée de ces phénomènes comme étant caractéristiques, via un processus de conscientisation<sup>1</sup> (Freire, 1974), d'un agir avec prise de risques (Heinz, 2000), révélateur d'un sujet parrésias<sup>2</sup> (Foucault, 2001a, 2001b, 2008, 2009, 2016). Enfin, nous illustrerons, à travers l'entretien de recherche biographique (ERB) d'Olivier, la prise en compte de ces phénomènes d'hypocorrection, à travers le pouvoir d'agir qu'un individu, devenu sujet, est parvenu à exercer sur son IL.

---

<sup>1</sup>Le processus de conscientisation désigne selon Freire (1974), le passage d'une conscience *naïve*, qui correspond à l'expérience vécue du sujet, à une conscience *critique*, qui envisage la prise de conscience, chez l'individu, que les situations vécues renvoient à des réalités sociales systémiques.

<sup>2</sup>La « *parrhêsia*, étymologiquement, c'est le fait de tout dire (franchise, ouverture de cœur, ouverture de parole, ouverture de langage, liberté de parole). . . Dès lors que parler implique que l'on dise vrai, comment pourrait-on ne pas imposer comme sorte de pacte fondamental à tout sujet qui prend la parole de dire le vrai parce qu'il le croit vrai ? » (Foucault, 2001b, pp. 348–349).

### ***Des phénomènes d'hypocorrection passés sous silence : une IL insécurisée***

Cette première partie vise à dresser un historique non exhaustif de la notion d'IL, principalement envisagée, jusqu'à des recherches plus récentes, sous l'angle des phénomènes d'hypercorrection (Mousson, 2020a). L'hypercorrection se caractérise par le fait de commettre des erreurs dues à la recherche de formes prestigieuses non maîtrisées. Par ailleurs, elle est considérée moins comme un phénomène linguistique que comme une véritable stratégie d'ascension sociale. L'émergence de ces phénomènes serait, selon Francard (1997) : « liée à la volonté qu'ont les locuteurs de produire des formes qu'ils jugent prestigieuses, volonté contrecarrée par leur maîtrise insuffisante de la variété légitime » (p. 159).

#### **Définition et interprétation labovienne**

La notion d'IL est apparue pour la première fois en 1962, avec Haugen (p. 33) qui, utilisant le terme de *schizoglossia*, faisait référence à des situations dans lesquelles plusieurs normes coexistent. Partant de ce postulat, les travaux de Labov (1976) associent *attitude linguistique* et *catégorisation sociale*, en considérant que « c'est cette malléabilité du langage qui fait son utilité comme indicateur du changement social » (p. 176). Le changement linguistique étant expliqué par des raisons purement sociales, l'IL s'articule alors autour du rapport entre l'usage qualifié de correct de la part du locuteur au regard de la norme, et l'usage personnel et son autoévaluation.

À ce titre, Labov va mener en 1963 une étude sur la stratification sociale du phonème /r/ dans les grands magasins new-yorkais, la variable linguistique *r* représentant « un facteur de différenciation sociale pour tous les niveaux de langue à New York » (1976, p. 95). Le chercheur va demander à des vendeurs où se situe tel ou tel rayon (tout particulièrement celui du 4<sup>ème</sup> étage) ; il va ainsi parvenir à mesurer l'écart qui existe entre la perception que les locuteurs se font de leur usage d'une langue et leur image de cette langue perçue comme idéale. Il va en conclure que les symptômes de l'IL seraient davantage visibles chez les personnes issues de la petite bourgeoisie (classe moyenne) ; en effet, ces dernières sont plus conscientes de la norme, ce qui pourrait conduire, le cas échéant, à de l'hypercorrection. À ce stade, outre l'absence de conceptualisation de l'hypocorrection, il nous semble essentiel de souligner que les variations linguistiques sont ici le produit d'une rencontre entre un locuteur et une situation sociale déterminée. Ceci a tendance à enfermer, d'une part, l'identité des locuteurs dans des critères strictement socio-économiques et, d'autre part, à ne pas véritablement tenir compte de la spécificité des situations de discours.

### **Une première interprétation de l'insécurité linguistique en situation de francophonie : Gueunier, Genouvrier et Khomsi (1978)**

En France, l'étude de Gueunier, Genouvrier et Khomsi, intitulée *Les Français devant la norme. Contribution à une étude de la norme du français parlé* (1978), représente la première conceptualisation de l'IL en situation de francophonie. Cette recherche met en rapport les phénomènes de sécurité et d'IL avec des situations plurilingues ou diglossiques (contrairement à Labov, travaillant au sein d'une même et unique communauté linguistique, celle de New York, qui n'établissait pas cette relation). L'un des apports de cette recherche demeure que les auteurs parlent de *sentiment* d'IL, et ce, dès le début de l'ouvrage où ils mentionnent : « Ayant établi la réalité et l'actualité du sentiment d'insécurité linguistique à Tours, nous nous sommes demandés ... quelle en était l'origine historique » (Gueunier et al., 1978, p. 10). Les auteurs vont également corrélés le taux d'IL au degré d'exposition du locuteur à une langue régionale ; ceci permettra de mettre l'accent sur les situations de contacts de langue(s), et donc de variation et pluralité linguistique. Ils vont ainsi estimer que la langue est non seulement un instrument de communication mais, avant tout, un instrument de pouvoir.

Cependant, il nous semble que poser des questions telles que « Pensez-vous que vous parlez bien ? » ou « Pensez-vous qu'il est important de bien parler ? » pourrait être perçu comme potentiellement gênant ; ceci ne serait-il pas susceptible de provoquer un malaise, voire un sentiment d'être mal à l'aise, et, *de facto*, selon l'étymologie anglaise du mot *insecure*, de l'IL ? (La grande fréquence de « pas de réponse » dans les résultats semble indiquer que c'est potentiellement le cas). En effet, ce que l'on entend par « bien parler » ne nous apparaît comme trop peu clair pour les personnes qui doivent répondre à ce genre de questions. Dès lors, il nous semble que la meilleure façon d'aborder les attitudes linguistiques serait d'envisager l'émergence de phénomènes d'hypocorrection en évitant de poser des questions trop directes. Avant tout, il serait ainsi préférable de solliciter les récits des personnes à travers leurs parcours de vie, ces derniers les ayant conduits à déprécier ou à valoriser leur(s) manière(s) de parler.

### **Définition et interprétation bourdieusienne**

Bourdieu considère également, dans son analyse de 1982, que la langue est un instrument de pouvoir, sans toutefois utiliser le terme d'IL. Il va ainsi faire directement référence à « cette violence aussi invisible que silencieuse » (p. 38), en mettant en exergue la domination symbolique qui se manifeste par des :

Corrections, ponctuelles ou durables, auxquelles les dominés, par un effort désespéré vers la correction, soumettent, consciemment ou inconsciemment, les aspects stigmatisés de leur prononciation, de leur lexique et de leur syntaxe ... [Les individus vont alors] perdre tous les moyens [les] rendant incapables de trouver leurs mots, comme s'ils étaient soudain dépossédés de leur propre langue. (p. 38)

L'individu ne serait alors déterminé que par son habitus, sa prise de parole étant intimement liée à des enjeux de pouvoir. Ainsi, les membres des classes populaires seraient placés « devant l'alternative du franc-parler [négativement sanctionné] ou du silence » (Bourdieu, 1977, p. 29); ceux des classes moyennes seraient voués à une IL quasi permanente, se matérialisant sous la forme de phénomènes d'hypercorrection; les membres de la classe dominante seraient, quant à eux, autorisés à manifester l'aisance que donnent l'assurance (strict opposé de l'insécurité). Somme toute, il apparaît que certains seraient « dans une situation déterminée ... condamnés au silence, les autres à un langage hypercontrôlé, tandis que d'autres se [sentiraient] autorisés à un langage libre et décontracté » (p. 26).

### **Vers une approche plus qualitative de l'IL**

Des travaux plus récents sur l'IL vont faire évoluer les recherches vers le paradigme du qualitatif. À notre niveau, ceci correspond implicitement à un changement de paradigme plus affirmé de la linguistique à la sociolinguistique, tant sur les plans méthodologiques qu'épistémologiques, et ce, tout particulièrement à partir de la thèse de Bretegnier (1999). Ce faisant, en mettant l'accent sur le vécu des personnes, l'approche qualitative vise à ne pas tomber dans l'écueil dénoncé notamment par Eribon (2009) dans *Retour à Reims*. En effet, l'auteur estime que :

Toute sociologie ou toute philosophie qui entend placer au centre de sa démarche le 'point de vue des acteurs' et le 'sens qu'ils donnent à leurs actions' s'expose à n'être ... rien de plus qu'une contribution à la perpétuation du monde tel qu'il est : une idéologie de la justification [de l'ordre établi]. (p. 52)

Dès 1996, de Robillard se demande ainsi pour quelle(s) raison(s) et comment :

une notion comme l'« insécurité linguistique », qui désigne, à première vue, un sentiment, donc un phénomène indissociable des sujets qui en sont le lieu de manifestation, en est venue à être étudiée de manière aussi « détachée » de son « support » qu'elle a pu l'être dans de nombreux cas. (p. 55)

Par la suite, Canut (1998) va déterminer que l'IL doit être prise en compte à partir des activités et productions *épilinguistiques*, entendues comme :

À la fois les discours métalinguistiques au sens strict [discours des grammairiens, des linguistes, etc., impliquant une distanciation, un savoir et une objectivation par rapport à l'objet langue] et les discours évaluateurs spontanés des locuteurs [par exemple : « Tu parles mal » ou « Cette langue est belle »]. (p. 70)

Calvet (1999) va montrer que l'IL peut être *statutaire*, c'est-à-dire liée au statut des langues, *identitaire*, lorsque l'individu se questionne sur sa légitimité à parler, maîtriser le ou les langues qu'il considère comme être les siennes, et *formelle*, c'est-à-dire portant davantage sur les discours métalinguistiques. Pour Calvet, l'IL résulte, à la fois, « de la comparaison de son parler avec le parler légitime » et, de surcroît, « du statut accordé à ce parler et intériorisé par le locuteur » (p. 160). Enfin, Bretegnier (1999) va appréhender l'IL qu'elle nomme *situationnelle* (p. 343) par rapport aux interactions en situations de communication, et donc, en fonction du contexte de l'énonciation; elle va mettre l'accent, à travers une approche et une analyse qualitatives, sur les processus identitaires sous-jacents aux discours et comportements affichés, point de vue qui sera tenu, voire maintenu, dans des travaux encore plus récents (Boudart, 2013; Roussi, 2009). Introduisant la notion de *risque(s)*, sur laquelle nous reviendrons ultérieurement, elle définit l'IL comme le :

Sentiment de [risquer de] ne pas être [perçu comme] originaire de la communauté linguistique au sein de laquelle sont élaborées, véhiculées, et partagées, les normes requises dans la situation dans laquelle se trouve le locuteur, et par rapport auxquelles, dans cette situation, sont évalués les usages. (Bretegnier, 1999, p. 320)

Ce tournant qualitatif va se confirmer avec les travaux d'Houdebine-Gravaud (2002) autour de *l'imaginaire linguistique*, défini comme le :

rapport du sujet à la langue, à la sienne et celle de la communauté qui l'intègre comme sujet parlant-sujet social ou dans laquelle il désire être intégré, par laquelle il désire être identifié, par et dans sa parole; rapport énonçable en termes d'images, participant des représentations sociales et subjectives, autrement dit d'une part des idéologies [versant social] et d'autre part des imaginaires [versant subjectif]. (p. 10)

Cependant, même en mettant de côté les travaux plus récents, un point commun semble constamment réunir l'ensemble des recherches depuis Labov, à savoir que : « l'IL est majoritairement considérée comme un sentiment et un malaise, auquel on ne pourrait accéder qu'en cherchant à en déceler les manifestations de préférence *objectivables* » (Feussi & Lorilleux, 2020, p. 12; nous soulignons).

Dès lors, il convient de s'interroger, à l'instar de de Robillard (2020) :

Pourquoi et comment, au contraire de ce qui se passe dans d'autres univers linguistiques et culturels ... anglophone[s] notamment ... le thème de la SIL [Sécurité/Insécurité Linguistique] est 'récupéré', investi par la sociolinguistique francophone ... un travail important [ayant] été effectué par A. Boudreau (2016) au Nouveau-Brunswick ... , P. Singy (1998), en Suisse, [et] plus récemment par M. Lebon-Eyquem (2017) à La Réunion, pour citer trois exemples bien connus ... alors qu'il mobilise peu d'autres sociolinguistiques ... On a proposé comme explication à cela *le rapport aux normes*. En milieu scolaire, tout particulièrement, il serait particulièrement rigide dans le monde sociolinguistique-culturel francophone ... Cela est impossible à explorer sérieusement ici, mais on peut malgré tout s'interroger sur cette *énigme*. (p. 434 ; nous soulignons)

### ***Paradigme qualitatif : de l'insécurité à la sécurité linguistique***

#### **Les phénomènes d'hypocorrection : état de l'art**

Apparue pour la première fois dans les travaux de Labov, l'IL sera tout particulièrement analysée via l'étude des phénomènes d'hypercorrection. En revanche, à ce jour, peu de recherches sur l'IL ont été effectuées en prenant en compte les phénomènes d'hypocorrection<sup>3</sup>.

#### *Définition explicite bourdieusienne*

Les phénomènes d'hypocorrection ont été définis par Bourdieu (1982) comme des stratégies sociales de différenciation. Ils provoquent chez les bourgeois ou les intellectuels de nouvelles « marques distinctives socialement reconnues comme distinguées », et ce, à travers le « relâchement assuré et l'ignorance des règles pointilleuses » (pp. 54–55). Ainsi :

Celui qui est sûr de son identité culturelle peut jouer avec la règle du jeu culturel, il peut jouer avec le feu, il peut dire qu'il aime Tchaïkovski ou Gershwin, ou même question de 'culot', Aznavour ou les films de série B. (p. 131)

Cependant, c'est en nous replongeant dans les travaux fondateurs de Labov sur l'IL, notamment les enquêtes de *Martha's Vineyard* et celle d'*Harlem*, que ces phénomènes, passés sous silence et tels que nous les avons progressivement redéfinis, se sont révélés au grand jour.

#### *Définition implicite labovienne*

*L'enquête de Martha's Vineyard* : En 1961, Labov mène ses premiers travaux sur l'île de *Martha's Vineyard*, dans le cadre d'une étude portant sur la

<sup>3</sup>Une recherche effectuée, le 11/06/2023, sur le site <https://www.theses.fr/fr/?q=hypocorrection> indique, à titre indicatif, 17 entrées pour (l')hypocorrection vs 169 pour (l')hypercorrection.

variation phonétique au sein d'une communauté. Le chercheur se demande alors pour quelles raisons certains habitants, et notamment les plus jeunes, ont recours à des voyelles « plus anciennes », voire à un style de parole plus archaïque (c'est-à-dire à une *centralisation* correspondant à une prononciation plus fermée). Labov va en conclure que les insulaires qui ont tendance à prendre une prononciation plus centralisée sont des pêcheurs âgés de 30 à 40 ans, qui s'identifient le plus positivement à l'île en étant impliqués dans des activités traditionnelles (pêche ou agriculture). Par ailleurs, il va démontrer que les jeunes habitants, qui quittent l'île pour travailler ou étudier, montrent une augmentation des diphtongues centralisatrices après leur retour. Ainsi, « ceux qui veulent rester dans l'île adoptent une prononciation 'îlienne', et ceux qui veulent partir adoptent une prononciation continentale » (Calvet, 1993/2015, p. 63) ; ceci semble indiquer que c'est à travers le changement phonétique (ici, la centralisation) que l'identité même du sujet s'affirme.

Pendant, Labov en conclura que lorsqu'un habitant de l'île « centralise les diphtongues », il « pose *inconsciemment* [nous soulignons] le fait qu'il fait partie de l'île, qu'il y est né, et qu'elle lui appartient » (1976, p. 87). À titre d'exemple, il évoque le parcours d'un îlien ayant *délibérément* [nous soulignons], et selon les propos de sa mère, choisi de ne pas « aller au MIT, [car] il voulait pas aller quelque part où ils lui feraient apprendre quelque chose avec quoi il pourrait pas revenir sur l'île » (p. 80). Néanmoins, le chercheur va traduire cette identification à l'île et à ses manières de vivre et de parler comme étant symptomatique « d'un phénomène d'*hypercorrection* [nous soulignons], clairement à l'œuvre » (p. 80). Dès lors, tout comme « la corrélation étroite avec l'expression d'une *résistance acharnée* [nous soulignons] aux incursions des estivants » (p. 77), ne pourrait-on pas considérer que certains îliens, se sentant comme les plus menacés dans leur identité sociale, accentuent au maximum la centralisation en ayant recours au son de voyelle « à l'ancienne » ? Nous considérons ainsi que ces phénomènes, que nous qualifions d'hypercorrection, demeurent représentatifs d'une IL agie et caractérisent le pouvoir d'agir de certains îliens face aux changements sociaux qui se produisent autour d'eux.

*L'enquête d'Harlem* : Dans une autre enquête menée à Harlem entre 1965 et 1967, l'objectif de Labov était d'analyser le vernaculaire parlé par les jeunes noirs américains afin de déterminer si ce dernier jouait un rôle prépondérant dans l'échec scolaire. Labov (1977) en conclura, d'une part, que les membres les plus liés au groupe présentent les formes les plus cohérentes de vernaculaire, et, d'autre part, que les pressions exercées par la bande sur leurs membres ont tendance à préserver et à diffuser ce vernaculaire. En revanche, il montrera que l'on retrouve les formes les plus marquées de l'anglais standard

chez les *paumés*, le vernaculaire étant, selon le chercheur, la propriété du groupe et non de l'individu isolé. Cependant, à la fin de son article, Labov s'interroge sur les limites de ses conclusions considérant « qu'il n'est pas normal ... que seuls les paumés aillent à l'université ... [et que] rien n'impose que les étudiants noirs soient toujours des paumés » (p. 129). Labov terminera son article sur les mots suivants : « Le linguiste qui n'étudie que ses propres intuitions, produisant à la fois données et théorie d'une langue abstraite de tout contexte social, ce linguiste-là est le dernier des paumés » (p. 129).

Il apparaît donc évident que même si le langage peut être établi comme l'un des moteurs de la cohésion sociale, une communauté linguistique ne peut être conçue comme « un ensemble de locuteurs employant les mêmes formes » (Labov, 1976, p. 228). Dès lors, l'individu peut ou non manifester son adhésion ou sa volonté de non-adhésion au groupe, par l'adoption de pratiques langagières propres à celui-ci. Ces formes de résistance, que nous qualifions d'hypocorrection, demeurent caractéristiques du pouvoir d'agir qu'un individu peut exercer sur son IL ; elles s'élèvent contre le fait de considérer l'acteur comme un « idiot culturel » (*cultural dope*) (Garfinkel, 1967, p. 68), qui appliquerait mécaniquement des manières de faire. Ainsi, même si l'on considère une action comme n'étant pas rationnelle, l'individu sera toujours en mesure de dire ce qu'il fait et pourquoi il le fait ; à ce titre, le membre, selon Coulon (1987/2014), est une « personne dotée d'un ensemble de procédures, de méthodes, d'activités, de savoir-faire, qui la rendent capable d'inventer des dispositifs d'adaptation pour *donner sens au monde qui l'entoure* [nous soulignons] » (p. 43).

Par conséquent, il n'est désormais plus envisageable de faire l'impasse sur l'ensemble de ces *stratégies* et *tactiques* mises en œuvre par les individus et/ou les sujets. Définies notamment par de Certeau (1991), les stratégies résultent du « calcul [ou la manipulation] des rapports de force qui devient possible à partir du moment où un sujet de vouloir et de pouvoir [une entreprise, une armée, une cité, une institution scientifique] est isolable » (p. 59). Les tactiques sont, quant à elles, définies comme :

L'action calculée [faisant] du coup par coup. Elle profite des 'occasions' et en dépend ... Il lui faut utiliser ... les failles que les conjonctures particulières ouvrent dans la surveillance du pouvoir propriétaire. Elle y braconne. Elle y crée des surprises ... Elle est ruse. (pp. 60–61)

En résumé, alors que la stratégie s'appuie sur un contrôle et une appropriation de l'espace, la tactique s'accorde avec le temps. Dès lors, la prise en compte de ces stratégies et de ces tactiques permettra de mettre en lumière des phénomènes d'hypocorrection afin de dévoiler ce *texte caché* (Scott, 2009) ; ce dernier pourra alors faire reconnaître des « revendications ... rêves et

... colères [qui] sont partagés par d'autres dominés avec lesquels ils n'ont jusqu'alors pas eu de contact direct » (p. 240).

### **Entendre l'hypocorrection : les récits ignorés**

Les récits, qui font *événement* pour le sujet (Moussion, 2020b) peuvent passer inaperçus la plupart du temps. Envisagés à partir du concept de « petites histoires », « petits récits », « micro-récits » (*small stories*) et développé par Bamberg et Georgakopoulou (2008), ils vont être associés et vont correspondre à un terme générique qui inclut une gamme d'activités narratives sous-représentées, telles que les récits d'événements en cours, d'événements futurs ou hypothétiques ainsi que d'événements partagés, incluant également les allusions à des propos précédents, des propos différés et des refus de raconter. Ces petites histoires ou petits récits peuvent aborder des événements très récents ou qui se déroulent encore, retravaillant ainsi immédiatement des tranches d'expérience qui résultent d'un besoin de partager, d'une part, de ce qui vient de se produire, voire, d'autre part, de petits éléments apparemment insignifiants (p. 381).

Les recherches sur les *small stories* visent donc à mettre en exergue les récits, souvent courts et fragmentés, se déroulant dans les environnements quotidiens interactionnels, et ce, notamment sur les réseaux sociaux. Elles prennent donc en considération les événements qui peuvent être à la fois spontanés, mais également passés sous silence, voire tout simplement ignorés. En effet, il faut « rappeler qu'un événement, du point de vue du sujet, suppose la surprise, l'exposition, l'inanticipable ... et qu'il est évident que s'il y a événement, il faut qu'il ne soit jamais prédit, programmé, ni même vraiment décidé » (Derrida et al., 2001, p. 81).

Dès lors, il semble essentiel de prendre en compte cette insécurité du sujet, à la fois linguistique et biographique, via la mise en exergue du récit qui fait événement pour la personne. L'émergence potentielle de phénomènes d'hypocorrection permettra alors d'entendre et d'écouter « ceux qui auraient autre chose à dire, ou auraient choisi de tenir un discours différent » (Le Breton, 1997, p. 14). Remettant ainsi au premier plan les phénomènes d'hypocorrection, représentatifs de l'autonomie du sujet à prononcer un énoncé et faisant fi de l'existence d'un habitus conférant au locuteur sa légitimité, ceci nous conduirait à ne plus faire l'impasse sur :

Les mille et une ruses des millions de citoyens qui ne veulent pas se laisser réduire et asservir par les lois instituées de la cité. Révolutions minuscules qui n'en tissent pas moins la culture d'une antidiscipline à la recherche de son autonomie. (Pineau et Marie-Michèle, 2012, p. 93)

### Une définition renouvelée des phénomènes d'hypocorrection

En résumé et à l'heure actuelle, l'hypocorrection (Moussion, 2023a) est toujours réduite à un discours où l'on « en fait moins », voire à un « leurre discursif » (Maury-Rouan, 2005). À ce titre, Mortamet, dans l'ouvrage collectif *(In)sécurité linguistique en francophonies* (2020), établit une distinction stricte entre :

L'hypercorrection [qui] implique une incompétence [s'il en fait trop c'est qu'il cherche à masquer le fait qu'il ne sait pas], et ... à l'inverse, l'hypocorrection [qui] n'est pas signe d'incompétence [il sait mais il ne prend pas la peine de le montrer]. (p. 170)

Associant « en faire moins » à de l'hypocorrection et « en faire plus » à de l'hypercorrection, elle nuance, *in fine*, son propos, puisqu'elle considère que « rien n'est pourtant moins sûr, dans un cas comme dans l'autre : chacun d'entre nous [s'étant] un jour mis à douter de ce qu'il sait habituellement » (Mortamet, 2020, p. 170). Par ailleurs, Baugh (1992, p. 319) met en avant le fait que l'hypocorrection introduit la possibilité la moins réaliste que les locuteurs d'un dialecte standard aient fait des tentatives sincères pour produire un discours non standard en tant que deuxième dialecte, ce qui aurait tendance à rejoindre la définition précédente de l'hypocorrection, comme « en faire moins » (Mortamet, 2020). Un peu plus loin dans l'article, il synthétise les différences fondamentales entre hypercorrection et hypocorrection, en nous indiquant que les locuteurs de dialectes standards remarquent généralement quand l'hypercorrection se produit en raison de la différence frappante avec les normes linguistiques prescrites ; ceux qui commettent une hypercorrection ont tendance à ne pas être conscients de leurs « erreurs ». L'inverse est vrai pour l'hypocorrection, les locuteurs ignorant généralement qu'ils produisent un discours non standard « incorrectement » (p. 323).

Nous considérons que c'est en envisageant une définition renouvelée de l'hypocorrection qu'il est possible de redonner la parole à tous les acteurs. Dès lors, les phénomènes d'hypocorrection doivent être conçus et envisagés comme une « rencontre des hommes pour 'dire' le monde » (Freire, 1974, p. 129). Cette théorie de l'action dialogique considère que « les sujets se rencontrent pour transformer le monde, dans une co-opération », afin d' « agir sur la réalité » (pp. 161–163). Les phénomènes d'hypocorrection vont ainsi caractériser le pouvoir d'agir qu'un individu pourrait exercer sur son IL, via une parrêsia (Foucault, 2001a, 2001b, 2008, 2009, 2016) et un agir avec prise de risques (Heinz, 2000), corollaires d'un processus de conscientisation (Freire, 1974).

## *Vers une meilleure prise en compte des phénomènes d'hypocorrection*

### **Contexte et méthodologie de recherche**

Effectuée dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'en sciences du langage, notre recherche s'inscrit, à la fois dans les champs de la recherche biographique en éducation (RBE) et de la sociolinguistique qualitative, et plus spécifiquement du courant PH d'inspiration husserlienne. La RBE doit être envisagée, selon Delory-Momberger (2009), comme une « herméneutique en acte » ; cette dernière permet « d'explorer les processus de genèse et de devenir des individus au sein de l'espace social, de montrer comment ils donnent une forme à leurs expériences, comment ils font signifier les situations et les événements de leur existence » (Delory-Momberger, 2014, p. 74).

En écho aux fondements et préoccupations de la RBE, le champ de la sociolinguistique qualitative doit être entendu au sens explicité par Pierozak et al., (2013), comme s'éloignant d'un « objectivisme assumé en sociolinguistique » (p. 119) pour tendre vers une « conception PH du qualitatif » (p. 119). Cette conception admet qu'il existe :

une part d'incontrôlable dans la construction du sens, qu'il y a du sens, des connaissances qui se construisent 'malgré moi et les autres', parfois de manière 'cachée', sans une volonté rationnelle et explicite ... [La PH] met [donc] l'accent sur le sens, et postule deux sources de sens. La première, la plus fondamentale, est l'expérience ; la seconde est sémiotique. Exister, vivre ne peut se faire sans attribuer implicitement du sens à ce qui n'est pas soi, parce que vivre repose sur des hypothèses sur le monde. [Dès lors,] pour la PH, tout travail du seul sens explicite, sémiotique, est toujours incomplet, parce que travaillé de l'intérieur par le sens expérientiel implicite. (pp. 119-121)

Deux terrains de recherche ont été mobilisés : le premier, entre octobre 2019 et mars 2021, fut constitué de trois étudiants réfugiés inscrits dans le cadre d'un diplôme universitaire de Français langue étrangère (FLE), dans lequel nous intervenions en tant qu'enseignant au sein de l'Université Sorbonne Paris Nord. Le second terrain, entre avril 2021 et mars 2022, a réuni sept personnes ayant fait partie de notre entourage professionnel à un moment de notre parcours de vie. Plus spécifiquement et en premier lieu, ce sont les difficultés engendrées par la situation sanitaire liée à la Covid, et, par la suite, les discussions sur l'avancée de notre recherche lors des périodes de confinement, qui nous ont fait prendre conscience, en toute humilité, que notre sujet de recherche suscitait de l'intérêt, voire interpellait. C'est alors que spontanément ou à notre demande, plusieurs personnes ont accepté d'être interrogées, moyennant pour la plupart une anonymisation complète. Certaines, à titre d'exemple, ont choisi leur nouveau prénom. Nous pouvons

également préciser que toutes les personnes interrogées travaillent ou ont travaillé dans le secteur de l'enseignement, en tant que fonctionnaire ou dans une association, à l'exception d'Olivier ; leur tranche d'âge varie entre 50 et 65 ans. Nous pouvons également indiquer que certaines sont issues d'un milieu modeste, ce qu'elles mettent en avant spontanément lors de leur entretien.

La consigne de départ, après explicitation et accord du sujet interrogé, était la suivante : « Pouvez-vous me raconter votre parcours en lien avec votre apprentissage du français (premier corpus) et/ou en lien avec la langue française (second corpus) ? » Dans une perspective herméneutique de compréhension et d'interprétation des processus de biographisation, complétée par une approche phénoménologique, nous avons ainsi tenté de mettre en lumière ce qui pouvait favoriser ou entraver le pouvoir d'agir que les individus peuvent potentiellement exercer sur leur propre IL. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur une adaptation de la grille de Heinz (2000), adaptée par Delory-Momberger (2014, pp. 89–92). Plus précisément, nous nous sommes attachés à mettre en exergue, lors de l'utilisation de cette grille, un agir avec prise de risques inhérent au schéma d'action qui s'observe tant au niveau de l'organisation du récit que du lexique ; ceci nous a conduit à mettre en évidence un ou des événements biographiques saillants du récit et à dévoiler, par la suite, les phénomènes d'hypocorrection, révélateurs d'une insécurité linguistique agie et/ou critique.

### **Une adaptation de la grille de Heinz (2000)**

L'adaptation de la grille de Heinz (2000) proposée par Delory-Momberger (2014, pp. 89–92) s'appuie sur quatre catégories d'analyse élaborées par Heinz, à savoir :

1. Les modes d'organisations discursives ou formes de discours : narratif, évaluatif, explicatif, descriptif ;
2. Le schéma d'action, c'est-à-dire l'attitude mise en œuvre dans le récit, dans le rapport aux situations et aux événements, qui peut être envisagé sous la forme d'un :
  - Agir *stratégique* caractérisé par une attitude de planification et de négociation liée à des représentations et à des positions professionnelles relativement assurées ;
  - Agir *progressif* caractérisé par une attitude d'exploration des situations et de construction progressive ;
  - Agir *avec prise de risques* dans lequel l'individu cherche à concilier des options de travail et des intérêts ou des talents personnels ;

- Agir *attentiste* dans lequel l'individu est en position de « voir venir » et s'en remet aux circonstances (p. 90).
3. Les *topoi* [ou motifs récurrents] qui thématisent et organisent l'action du récit, en offrant et révélant les clés d'interprétation que se donne le narrateur. À l'origine, le *topos* [*topoi* au pluriel] correspondait à un lieu commun du discours, un thème littéraire qui est devenu au fil du temps un poncif [par exemple, la scène de combat dans une pièce de théâtre, la déclaration d'amour dans un conte ou bien la scène de bal, etc.]. Par extension, les *topoi* pourraient désigner et s'appliquer à quelque chose de beaucoup plus collectif, pouvant être à l'origine à la fois d'un mythe collectif créé par une société et d'un mythe personnel, au sens développé par McAdams (1993) et défini comme : « un type spécial d'histoire que chacun de nous construit naturellement pour rassembler les différentes parties de nous-mêmes et de nos vies en un tout convaincant » (Solti, 2020, p. 11).
  4. La gestion biographique des *topoi* en fonction de la réalité socio-individuelle ; ceci « concerne la confrontation et la négociation entre les *topoi*, les dispositions et ressources effectives [personnelles et collectives], et les contraintes socio-structurelles » (Delory-Momberger, 2014, p. 91).

En résumé, l'objectif demeure, dans l'interprétation des ERB et comme le précise Dizerbo (2020), de « faire entrer [ces quatre catégories] en relation les unes avec les autres, [ce qui] permet d'observer comment le narrateur se 'fabrique' dans le récit, comment il interagit avec son environnement » (p. 160).

### **Une illustration des phénomènes d'hypocorrection : interprétation et analyse de l'ERB d'Olivier**

L'ERB d'Olivier a eu lieu le 16 juillet 2021, lors de notre seconde phase de recherche. Olivier est chef d'entreprise depuis une trentaine d'années et est issu, selon ses dires, de la « classe moyenne ». Après des études secondaires et universitaires, et un bref passage dans le privé en tant que cadre, il décide de se lancer dans une nouvelle carrière, en créant, tout d'abord, une société spécialisée dans le ménage. Puis, après une reprise d'études et grâce à des cours du soir, il fonde, après quelques années, une entreprise dans le secteur du bâtiment où il travaille toujours actuellement. Cet ERB est représentatif, parmi l'ensemble de nos entretiens, d'une IL profondément ancrée dans le parcours de vie d'un sujet ; par ailleurs, il met en lumière et dévoile le pouvoir d'agir qu'Olivier a pu mettre en œuvre, à travers l'émergence de phénomènes

d'hypocorrection, via la conclusion d'un pacte parrésiasique, révélateur d'une IL pleinement agie et critique.

### *Une insécurité linguistique destructrice*

Dès le début de notre entretien, l'IL d'Olivier est flagrante ; il nous explique, ayant recours à des modes d'organisations discursives à la fois narratifs et explicatifs, que lorsqu'il rédige un courrier ou un courriel de deux ou trois lignes, il vise la perfection, comme l'illustre l'extrait 1 :

- (1) Étant une personne qui vise la perfection ... quand je rédige un courrier, même un mail de 2 ou 3 lignes, je souhaite que mon mail soit vraiment précis ... Il faut que mes mails de 2 lignes soient ... ou un courrier beaucoup plus important ... soient vraiment parfaits ... Je peux recommencer 2, 3 à 4 fois.

Cette perfection, cette hypercorrection est permanente, au sens où il souhaite toujours en faire plus, trouver le bon mot, « ne commettre aucune faute », et ce, alors qu'il nous précisera qu'il n'a « jamais été réellement bon en français ». Cette volonté d'atteindre une langue en quelque sorte inatteignable, qu'il associe à une exigence permanente vis-à-vis de lui-même et des autres, le conduiront en 2007 à frôler la mort, comme l'illustre l'extrait 2 :

- (2) Ça m'a joué des tours en 2007, indirectement à cause de ça ... comme on dit, le travail tue ... J'ai fait un AVC ... Aujourd'hui, je n'ai quasiment plus de séquelles ... À l'époque, je n'étais jamais content ... là, maintenant, ça va mieux.

### *Une insécurité linguistique chevillée au corps*

L'image de cette langue, ce lieu commun, ce topos, qui associe le français à une langue difficile, voire très difficile, remonte à ses années d'apprentissage du français, comme il nous l'expliquera une fois l'entretien terminé. Traquant la moindre erreur dans ses courriels ou ses courriers, il n'accepte ainsi aucune remarque, considérant cela comme un échec et ayant recours, si cela devait se produire, aux termes *blessé* et *meurtri*, comme il le mentionne dans l'extrait 3 :

- (3) Je n'attends pas de compliments mais je n'attends surtout pas de remarques ... La question ne s'est jamais posée ... Si, une fois la question s'est un peu posée ... ce n'était pas par rapport à un mail ... c'était juste par rapport à une remarque sur un chantier ... et c'est très simple ... le lendemain ou le surlendemain, j'ai appelé mon client ... et je lui ai dit : « Voilà, j'arrête de travailler ! » Je n'étais pas en échec mais je l'ai subi comme un échec ...

Lui posant la question s'il aurait réagi de la même façon si la critique s'était portée sur son français, sa réponse est on ne peut plus claire : « Oui, exactement pareil ! » Ainsi, Olivier a ressenti une certaine illégitimité « sur toute sa carrière » ; il considère que cette langue l'oblige, lorsqu'il doit notamment

prendre la parole en public, à ne pas s'exprimer ou le faire de manière très brève, à s'esquiver, abrégé et se sauver. À ce titre, il nous relate dans l'extrait 4 une ou plusieurs expériences :

- (4) **F** : Et il y a eu des occasions où vous avez dû intervenir en public ? Où on vous a demandé d'intervenir en public ?  
**O** : Oui (rires). C'était pas ... top.  
**F** : C'est vous qui le pensez ou on vous l'a dit ?  
**O** : Non, non c'est moi qui le pense ... les autres ne m'ont rien dit ... m'ont écouté ... il n'y a eu aucun jugement ... Je n'ai pas été repris ... ils ont écouté ... mon sujet ... mais en moi-même, je suis exigeant avec moi-même ... Je me suis dit que c'était une catastrophe.

#### *Une insécurité linguistique critique émancipatrice*

Bien que cette langue lui semble instable, vague et fugace, qu'elle lui glisse entre les doigts, qu'il est en conflit permanent vis-à-vis d'elle, sa perception d'une langue parfaitement maîtrisable se situant dans un autre monde, il accepte de temps à autre de baisser la garde. Il autorise ainsi des personnes, en l'occurrence sa fille et sa compagne, à lui faire des critiques, ce qu'Olivier ne tolère de personne d'autre, comme l'illustre l'extrait 5 :

- (5) **F** : Donc, tu me dirais qu'au cours de toute ta vie, jusqu'à maintenant, personne ne t'a repris sur des fautes de français, sur des erreurs que tu pouvais commettre ... des choses comme « on ne dit pas ça, on dit ça ... » ?  
**O** : Les seules personnes qui me le disent verbalement ou par écrit, c'est soit ma compagne, soit ma fille.  
**F** : Et comment elles le mettent en avant ? Est-ce que c'est frontal ? Est-ce qu'il y a une sorte d'enrobage, si je puis dire ...  
**O** : Non ... Non ... C'est brut de décoffrage ... C'est frontal ... Elles me disent ... Tu aurais pu formuler d'autre(s) façon(s) ...  
**F** : Et comment tu réagis ?  
**O** : Je l'accepte plus ou moins (rires) ... Elles écrivent très bien ... De temps en temps, quand j'ai des courriers importants, je leur demande de relire, car ... même chose ... je veux être parfait ...

Dès lors, Olivier envisage avec l'aide et l'appui d'adjuvants de baisser la garde, le français n'apparaissant plus, pendant quelques instants, comme lui tenant systématiquement tête : il parvient ainsi à résister à cette langue, en trouvant des moyens de l'amadouer et de la dompter. L'absence de conflit, certes temporaire, est ainsi envisagée en compagnie de personnes en qui il a confiance, mais également des personnes qui « parle un langage plus simple, une personne spontanée, directe ». Après l'entretien, il nous expliquera également qu'il instaure avec sa fille et sa compagne, concernant son IL et

sa volonté chevillée au corps de ne pas commettre d'impairs, une relation à parité d'estime ; en effet, il n'hésite pas à leur demander systématiquement des « choses qu'il considère très simples », « de niveau primaire », comme il nous le dira en aparté. Cet agir avec prise de risques et cette possibilité de tout dire, s'inscrit dans une relation de confiance où, Olivier, conscient de ses difficultés en français, envisage de faire preuve de parrésia, sa compagne et sa fille ayant indirectement accepté de répondre à l'ensemble de ses questions sans émettre un jugement quelconque. L'établissement de ce pacte parrésiaistique<sup>4</sup> permet à Olivier de dompter son IL, à travers ce que nous avons (re)défini et nommons les phénomènes d'hypocorrection. C'est ainsi que nous considérons que, prendre pleinement en compte ces phénomènes implique que le récit, que nous donnons de nous-mêmes à travers le récit des autres, comporte nécessairement une part de risques, révélatrice d'une IL que nous avons nommée, dans le cadre de nos travaux de recherche, critique ; ces risques seront pleinement assumés, et, en quelque sorte, annihilés, sous réserve qu'une confiance réciproque ait été établie entre les personnes, et ce, tout particulièrement lors de la conclusion d'un pacte parrésiaistique. Corollaire d'une *éthique de la délicatesse* (Janner-Raimondi, 2020), ce pacte doit être compris comme une attention particulière à la personne :

[La délicatesse faisant] écho à l'esprit de finesse de Pascal [dans la mesure où elle] mêle sensibilité et pensée ... Les savoir-être, savoir-faire et savoir-dire propres à la délicatesse se traduisent [ainsi] dans des attitudes d'écoute perceptible et attentionnée, capable de se mettre au diapason, sans toujours très bien comprendre d'emblée. (p. 14)

### Conclusion

Cet article, tout comme notre travail de recherche doctoral sur l'IL, est parti d'un constat : la prédominance des travaux sur l'hypercorrection et l'absence de conceptualisation des phénomènes d'hypocorrection. Toute interaction sociale portant potentiellement les traces de la position sociale des individus, le langage semble ainsi découper le monde. Que ce soit dans un continuum admettant la variation, selon Labov, ou bien en fonction d'un marché linguistique régi par des normes plus ou moins explicites (marché franc vs marché tendu), selon Bourdieu, il ne resterait donc plus qu'à repérer, dans le cas d'une recherche sur l'IL, les phénomènes d'hypercorrection. Bien que tout silence ne soit pas systématiquement symptomatique d'une

<sup>4</sup>Défini par Foucault (2008), le pacte parrésiaistique inclut, d'une part, que le sujet « se lie [à la fois] au contenu de l'énoncé et à l'acte même de l'énoncé » (p. 62), et, d'autre part, un élément primordial, qui est que « celui auquel cette parrésia est adressée devra montrer sa grandeur d'âme en acceptant qu'on lui dise la vérité » (Foucault, 2009, p. 14).

IL, le mutisme, tout comme la culpabilité, la dépréciation de sa façon de parler vis-à-vis d'une norme de référence, la honte ou la peur de s'exprimer, demeurent caractéristiques de formes d'IL plus ou moins extrêmes. De quelle(s) manière(s) pouvait-on alors envisager d'entendre l'individu silencieux et, par là même, de rendre compte de cette insécurité à la fois linguistique et biographique, et ce, à travers les récits ignorés faisant événement pour le sujet ? N'était-il pas envisageable que l'individu puisse exercer, par voie de conséquence, un pouvoir d'agir sur son IL en ne penchant pas systématiquement vers une ou la norme ?

Nous avons ainsi redéfini les phénomènes d'hypocorrection comme étant à la fois représentatifs, via un processus de conscientisation (Freire, 1974), d'un agir avec prise de risques (Heinz, 2000), révélateur d'un sujet parrèsiaste (Foucault, 2001a, 2001b, 2008, 2009, 2016), et caractéristique du passage d'une IL dite à une IL agie. Nous en avons conclu que dans le cadre de phénomènes d'hypocorrection, émergeant dans le cadre d'une IL strictement agie, les individus font preuve de parrèsia et d'un agir avec prise de risques, ce qui peut s'avérer, *in fine*, globalement contreproductif, étant potentiellement synonyme de dépossession ou de frustration. En revanche, lorsque l'IL devient critique, à travers la conclusion d'un pacte parrèsiastique et une absence de conscience de conflit, l'individu devient alors sujet, et :

vous le reconnaitrez [alors] pour humain à sa capacité d'entrer en relation ... , en en venant à le comprendre comme l'être dans le dialogique, ... la rencontre de l'un avec l'autre donn[ant] à chaque fois lieu à prise de conscience et à reconnaissance. (Andreewsky & Delorme, 2006, p. 150)

En définitive, les phénomènes d'hypocorrection mis en œuvre dans le cadre d'une IL, que nous avons nommée critique, permettent d'envisager une possible résolution de conflit, où l'individu, devenu sujet, peut s'autoriser à exercer un pouvoir d'agir pleinement émancipateur sur sa propre IL. En effet, lorsque l'IL s'avère critique, qu'un imaginaire commun émerge (Moussion, 2023b) à travers la conclusion d'un pacte parrèsiastique et une absence de conscience de conflit, le sujet est alors et avant tout, perçu dans ses actes, dans son pouvoir d'agir et en lien avec les autres.

### **Références**

- Andreewsky, E., & Delorme, R. (2006). *Seconde cybernétique et complexité. Rencontres avec Heinz von Foerster*. L'Harmattan.
- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text and Talk*, 28(3), 377–396.  
<https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>
- Baugh, J. (1992). Hypocorrection : Mistakes in production of vernacular African

- American English as a second dialect. *Language & Communication*, 12(3/4), 317–326. [https://doi.org/10.1016/0271-5309\(92\)90019-6](https://doi.org/10.1016/0271-5309(92)90019-6)
- Boudart, I. (2013). *Dynamique de l'(in)sécurité linguistique de jeunes mauritaniens : représentations et pratiques*. [Thèse de doctorat, Université de Rouen]. Hal Portal theses. <https://hal.science/tel-02108103>
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, (34), 17–34. <https://doi.org/10.3406/lfr.1977.4815>
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Boudreau, A. (2016). *À l'ombre de la langue légitime. L'Acadie dans la francophonie*. Classiques Garnier.
- Bretegnier, A. (1999). *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : La Réunion*. [Thèse de doctorat, Université de La Réunion]. Hal Portal theses. <https://hal.science/tel-01517920>
- Calvet, L.-J. (1993/2015). *La sociolinguistique* (8e éd.). Presses universitaires de France.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Plon.
- Canut, C. (1998). Pour une analyse des productions épilinguistiques. *Cahiers de praxématique*, 31, 69–90. <https://doi.org/10.4000/praxématique.1230>
- De Certeau, M. (1991). *L'invention du quotidien : Arts de faire* (vol. 1). Gallimard.
- Coulon, A. (2014). *L'ethnométhodologie* (6e éd.). Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1987)
- Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Téraèdre.
- de Robillard, D. (1996). Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi. Dans C. Bavoux (Éd.), *Français régionaux et insécurité linguistique* (pp. 55–73). L'Harmattan.
- de Robillard, D. (2020). Insécurité linguistique, éthique et violence de l'objectivation scientifique. Pour une sociolinguistique à l'ombre de la science légitime. Dans V. Feussi & J. Lorilleux (Éds.), *(In)sécurité linguistique en francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires* (pp. 433–445). L'Harmattan.
- Derrida, J., Nouss, A., & Soussana, G. (2001). *Dire l'événement, est-ce possible ?* L'Harmattan.
- Dizerbo, A. (2020). Cadre éthique et innovation méthodologique : chercher avec des personnes en situation de maladie auto-immune rare. *Questions Vives*, (34). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.5029>

- Eribon, D. (2009). *Retour à Reims*. Flammarion.
- Feussi, V., & Lorilleux, J. (2020). *(In)sécurité linguistique en francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires*. L'Harmattan.
- Foucault, M. (2001a). *Fearless speech*. Joseph Pearson.
- Foucault, M. (2001b). *Herméneutique du sujet. Cours au Collège de France, 1981–1982*. Gallimard.
- Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres. Cours au Collège de France, 1982–1983*. Seuil.
- Foucault, M. (2009). *Le courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres II. Cours au Collège de France, 1984*. Seuil.
- Foucault, M. (2016). *Discours et vérité précédé de La Parrèsia*. Vrin.
- Francard, M. (Éd.). (1993). *L'insécurité linguistique dans la Communauté française de Belgique*. Service de la langue française — Communauté française Wallonie-Bruxelles.
- Francard, M. (1997). Hypercorrection. Dans M.-L. Moreau (Éd.), *Sociolinguistique : concepts de base* (pp. 158–160). Mardaga.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Maspéro.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodolgy*. Prentice-Hall.
- Gueunier, N., Genouvrier, E., & Khomsi, A. (1978). *Les français devant la norme : contribution à une étude de la norme du français parlé*. Champion.
- Haugen, E. (1962). Schizoglossia and the linguistic norm. *Monograph Series on Language and Linguistics*, (15), 63–69.
- Heinz, W.H. (2000). Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns. Dans E.M. Hoerning (Éd.), *Biographische Sozialisation* (pp. 165–186). De Gruyter Oldenbourg.  
<https://doi.org/10.1515/9783110510348-010>
- Houdebine-Gravaud, A.-M. (2002). *L'imaginaire linguistique*. L'Harmattan.
- Janner-Raimondi, M. (2020). Expérience sensible du corps de chair et phénoménologie de l'événement : vers une éthique de la délicatesse. *Questions vives*, (34), 3–22.  
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.5483>
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique* (Trad. Alain Kihm). De Minuit.
- Labov, W. (1977). La langue des paumés. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 17–18, 113–129. <https://doi.org/10.3406/arss.1977.2579>
- Le Breton, D. (1997). *Du silence*. Métailié.
- Maury-Rouan, C. (2005). Le flou des marques discursives est-il un inconvénient ? Vers la notion de 'leurre discursif'. *Marges Linguistiques*, (2), 163–176.  
<https://hal.science/hal-00135440>

- McAdams, D.P. (1993). *The stories we live by—Personal myths and the making of the self*. Guilford.
- Moreau, M.-L. (1997). *Sociolinguistique : concepts de base*. Mardaga.
- Mortamet, C. (2020). En faire trop ou pas assez, l'insécurité linguistique comme catégorie d'analyse de la variation orthographique. Dans V. Feussi & J. Lorilleux (Éds.), *(In)sécurité linguistique en francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires* (pp. 211–224). L'Harmattan. <https://hal.science/hal-03854017>
- Moussion, F. (2020a). L'insécurité linguistique : du processus de biographisation à l'émergence du transclasse. *Le sujet dans la Cité—Revue internationale de recherche biographique*, 10, 55–65. <https://hal.science/hal-03901323>
- Moussion, F. (2020b). Le non-événement : vers la prise en compte d'un nouveau paradigme ? *Questions Vives*, (34), 48–65. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.5108>
- Moussion, F. (2023a). L'expérience du chercheur dans le « comprendre » d'une recherche : des phénomènes d'hypocorrection à une insécurité linguistique agie. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 1(22), 37–46. <https://doi.org/10.3917/cisl.2301.0037>
- Moussion, F. (2023b). D'une résilience dite à une résilience agie : des phénomènes d'hypocorrection à l'émergence du transclasse ? Dans N. Balutet & E. Camp-Pietrain (Éds.), *La résilience du transclasse. Parcours personnels, politiques, littéraires* (pp. 113–134). Le bord de l'eau.
- Pierozak, I., de Robillard, D., Razafimandimbimanana, E., & Debono, M. (2013). Vers une sociolinguistique française qualitative ? Perspectives historiques critiques sur des processus de reconnaissance. *Recherches qualitatives*, 32(1), 107–131. <https://doi.org/10.7202/1084614ar>
- Pineau, G. (2012). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Téraèdre.
- Roussi, M. (2009). *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français*. [Thèse de Doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle — Paris 3]. Hal Portal theses. <https://theses.hal.science/tel-00787305>
- Scott, J.C. (2009). *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne* (Trad. O. Ruchet). Amsterdam.
- Solti, R. (2020). *Mythologie personnelle et processus de biographisation. La reconversion professionnelle comme espace de production de soi*. Téraèdre.



---

# Linguistic anxiety, insecurity, and fulfilment of bilingual parenting: Emotional complexities experienced by Chinese immigrant families

Yining Wang  
Macquarie University

---

## Abstract

*This study explores the emotional dimensions of language within three Chinese–Australian families raising Mandarin–English bilingual children. Employing ethnographic methods including interviews, observations, and the collection of literacy evidence, it delves into the families’ migration stories, language ideologies, and emotional experiences. Additionally, the study examines the factors influencing family language policies (FLPs) and the emotional climate surrounding language within these households. The research reveals that these families grappled with the dual challenges of maintaining their children’s heritage Chinese while ensuring their competitiveness in mainstream English. These societal and familial pressures conditioned parents’ emotions and the decisions they make regarding FLPs. The study uncovers the intricate interplay between parents’ emotional states, their children’s bilingual dynamics, changes in FLPs within the hierarchically constructed linguistic landscape. It underscores the significance of power relations in shaping FLPs and highlights the pivotal role of children’s heritage language bilingualism in contributing to the overall well-being of the immigrant families.*

*Keywords: linguistic anxiety, bilingual parenting, emotion, heritage language, societal language*

## Résumé

*Cette étude explore les dimensions émotionnelles du langage au sein de trois familles sino-australiennes élevant des enfants bilingues en mandarin et en anglais. Utilisant des méthodes ethnographiques, elle se penche sur les histoires de migration, les idéologies linguistiques et les expériences émotionnelles des familles, tout en examinant les facteurs influençant les politiques linguistiques familiales (FLP) et le climat émotionnel dans les foyers. Les familles font face au défi de maintenir le mandarin tout en favorisant l’anglais. Ces pressions conditionnent les*

---

The author is also affiliated with Guangxi Minzu University. Correspondence should be addressed to Yining Wang: [yining.wang@hdr.mq.edu.au](mailto:yining.wang@hdr.mq.edu.au)

*émotions des parents et leurs décisions sur les FLP. L'étude révèle une interaction complexe entre l'état émotionnel des parents, la dynamique bilingue de leurs enfants et les changements dans les FLP, soulignant l'importance des relations de pouvoir dans leur formation. Le bilinguisme en langue patrimoniale des enfants joue un rôle essentiel dans le bien-être global des familles immigrées.*

*Mots-clés : anxiété langagière, éducation bilingue, émotion, langue patrimoniale, langue sociale*

## **Introduction**

Transnational living has emerged as a prominent migratory trend in the 21st century (Fuentes, 2020; Hua & Wei, 2016). In the context of Australia, the Chinese-born population increased significantly in this century. As of 2021, China ranks third, after England and India, as the largest source of permanent migrants (Australian Bureau of Statistics, 2021). Notably, the recent influx of Chinese immigrants to Australia has occurred at a time when Australian immigration policy emphasizes economic and skill-based criteria. As a result, the recent China-born immigrants in Australia comprise a highly skilled, highly educated, and high-income group (Colic-Peisker & Deng, 2019; Gao, 2015). The arrival of these diverse, well-educated immigrants from various regions of China has brought about a remarkable transformation within the traditional Chinese–Australian community. This community was previously characterised by a predominance of Cantonese heritage and language (Jupp, 1988/2001). The changing demographics bears witness to the expansion of Mandarin as the new lingua franca within the Chinese diaspora in Australia, resulting in the decline of Cantonese. In 2021, the number of Mandarin speakers in Australia has significantly surpassed that of Cantonese speakers, with approximately 685,274 Mandarin speakers compared to 295,281 Cantonese speakers (Australian Bureau of Statistics, 2021). Mandarin has now become the most widely used non-English language in Australia, with 2.7% users among the entire Australian population (Australian Bureau of Statistics, 2021).

A specific definition of the terms of *heritage language* and *heritage speaker* is consequential for understanding the concept of *heritage language bilingualism* explored in the study. Drawing from the definition given by Rothman (2009), heritage language in this context refers to the language (e.g., Mandarin Chinese) spoken at home but not considered the dominant language (e.g., English) of the larger society (e.g., Australia). While a broad categorization of heritage speakers may include individuals who have cultural ancestry with a particular language but never heard the language spoken, the

definition of a heritage speaker in this study goes beyond “a mere cultural connection”. Here, a heritage speaker refers to those who “have some level of competence” in the heritage language (Rothman, 2009, p. 156). So, heritage language bilingualism, which is different from societal language bilingualism, is defined in the study as the coexistence of the heritage minority language, which is naturally acquired as the primary language at the family level, and the societal majority language, which typically serves as the main linguistic medium for educating children at the societal and institutional level. The way that transnational families cope with migratory challenges such as settlement, identity, connection, education, and mobility is deeply associated with how languages are managed, learned, and negotiated, in particular how they manage the acquisition of the societal language and the maintenance of the heritage language (Fuentes, 2020). Parents from a wide variety of cultural backgrounds wish their language to be transmitted to their children (De Houwer, 2020; Guardado & Becker, 2014; Sevinç, 2020), and consider heritage language bilingualism as a necessity and an opportunity (Hua & Wei, 2016). This form of additive bilingualism, though often celebrated for the expected benefits of adding a second language and culture without replacing or displacing the first, cannot be romanticised as universally positive experiences (Hua & Wei, 2016). In a predominantly monolingual society, the rapid language shift of migrant children to the dominant language, usually English, is the well-established sociolinguistic fact and this language shift pattern typically occurs within three generations (Clyne, 2005; Curdt-Christiansen, 2009; Piller & Gerber, 2021). Even though heritage speakers might acquire certain communicative skills in the family domain, they, without academic support for the language during their school years, often miss the chance to develop literacy skills (Rothman, 2009). Despite parents’ well-intentioned efforts to nurture their children’s heritage language proficiency, they often find themselves powerless against the “natural” course of language shift experienced by their children (Shin, 2006).

Heritage language maintenance of transnational and minority families carries heavy social and psychological baggage, and often leads to negative emotions and experiences such as pressure, anxiety, and intergenerational tensions (Sevinç, 2018, 2020). The formulation of FLP distinctly aligns with “orientations towards emotional exchanges, intimacy, and family-bound affection, as well as orientations towards trajectories of success and mobility” (Sevinç & Mirvahedi, 2023, p. 146). Given the critical role of emotionality within FLP, emotional domains should be investigated to better account for transnational families’ language planning, multilingual practices, educational desires, intergenerational relations, social connections, and psychosocial well-being (Karpava, 2022; Sevinç & Mirvahedi, 2023).

Literature of emotions in FLP, which to a large extent has quantified

emotions (e.g., through questionnaires, standardised assessment, and statistical analysis) in multilingual settings, has placed a considerable emphasis on relational patterns of affective style and language proficiency (Jee, 2022; Pavlenko, 2004; Tannenbaum & Howie, 2002), overlooking the fluid, dynamic, and subjective nature of emotionality in individual's linguistic repertoires (Sevinç & Mirvahedi, 2023). In fact, the emotional climate at the familial level constitutes a critical domain for forming children's linguistic environment and language practices as well as parent-child communicative modes and affective ties (De Houwer, 2020; Guardado & Becker, 2014; Sevinç, 2020). Emotions and multilingualism should be studied as individual experiences in socially constructed norms, which can bring out our true identities in connection with different multilingual contexts at family levels and beyond (Sevinç & Mirvahedi, 2023). To capture the dynamics, complexity, and subjectivity, the present study explores the nuances of emotional fluctuation experienced by three Chinese immigrant families in their Chinese and English language practices. The study particularly focuses on how emotions interact with parental attitudes, bilingual planning, FLP decisions, and education goals, which are largely conditioned by the power structure inherent in the sociolinguistic market.

In what follows, I construct the theoretical framework by examining linguistic hierarchies in broad societal settings and the interplay between FLP and emotionality in familial discourse. This is followed by an introduction to the research participants and data sources. After that, I put the focus on the emotional climate of the three case-study families, considering their settlement trajectories, educational ideologies, language decisions and practices. This study concludes with a summary and discussion of key themes concerning emotion, FLP, education, and migration in the Chinese diaspora.

### **FLP and power relations**

FLP can be defined as explicit/implicit and deliberate/subconscious planning in relation to language choices, use, and practices within the home among family members (Curdt-Christiansen, 2009, 2018; King et al., 2008). For transnational families, FLP presents "the critical domain" (Spolsky, 2012, p. 3) in understanding why some children become bilinguals while others become monolinguals despite similar social linguistic environments (Curdt-Christiansen, 2013).

FLP, though seemingly a private family matter, interacts with a wide range of political, educational, and economic forces external to families (Curdt-Christiansen, 2014, 2016). That is, parental agency in FLP usually gives priority to social prestige, educational empowerment, and socioeconomic gains (Curdt-Christiansen, 2016). For example, Hakka Chinese families in Malaysia

place English, Mandarin, Malay, Hokkien, and Hakka respectively as tokens of global lingua franca, Chinese lingua franca, national language, regional language, and home language (Xiaomei, 2017). This hierarchical order results from parental valorization of the so-called instrumental, communicative, and sentimental values attached to these languages. Despite the important roles of all the languages in the family members' lives, they are ranked in terms of the importance in the socioeconomic and sociolinguistic marketplace as well as the scope of usage (Curdt-Christiansen, 2018, p. 438). Against such a realistic ideology, conscious language management at the home domain is only given to Mandarin — the preferred identity marker, and English — the tool of internationalization. The lesser role of the national Malay and the heritage Hakka in the family domain is attributed to the complexity of linguistic ecology surrounding the Chinese families. They perceived limited functional utility of Malay in the Chinese diaspora and outside Malaysia, the uselessness of Hakka in the increasingly materialized market, and the growing significance of Mandarin in global affairs (Xiaomei, 2017). Despite the pronounced disparity between the national policy and FLP in the usage of Malay, family-level policies normally align with the societal standing, academic pathways, and economic advantages afforded by a language in a given society (Curdt-Christiansen, 2016; Tannenbaum & Yitzhaki, 2016; Wang, 2020). Thus, language policy at state and institution levels is often one of the most influential factors contributing to parental decisions on whether they should provide continuity for language transmission or succumb to language shift (Wang, 2023; Wang et al., 2023). Similar to the Hakka families in Malaysia, the Chinese families living in Singapore, regardless of their ancestral dialects, unanimously value Mandarin Chinese as the symbol of Chinese identity and as a tool of economic betterment (Curdt-Christiansen, 2016). But a dilemma arises from the competition between Mandarin and English, the latter being the societal language that holds higher prestige. The families' decision to prioritize English is grounded in the educational landscape of Singapore, where success is prominently determined by a person's level of English proficiency (Curdt-Christiansen, 2016). While these Chinese Malaysian/Singaporean families take a broad perspective on languages considering factors from the familial, local, national, and global contexts, their FLP choices are ultimately informed by the relative position of languages, which prioritizes power, prestige, and economic returns instead of heritage and linguistic values.

### **Language and emotion of transnational families**

FLP research has conventionally focused on the three established components: language ideology, which encompasses family members' perceptions of particular languages; language management, which delves into the efforts

they undertake to uphold languages; and language practices, which examines the actual utilization of language (see Curdt-Christiansen, 2018; Curdt-Christiansen & La Morgia, 2018; Xiaomei, 2017). More recently, FLP studies have underscored the significance of emotions that affect language choices, decisions, and practices within a family context (Curdt-Christiansen & Iwaniec, 2022; De Houwer, 2020; Sevinç, 2020). In reality, emotionality and FLP are mutually constitutive, each influencing the other in shaping the concept of *familyness* (Curdt-Christiansen & Iwaniec, 2022).

Studies exploring the intersection between language and emotion highlights two distinct dimensions: the language of emotions and emotions about language(s) (Sevinç & Mirvahedi, 2023). Within FLP, investigations into the language of emotions revolve around language's role as a vehicle of emotional expression, socialization practices, and familial bonding (Sevinç & Mirvahedi, 2023). In the context of transnational families, members such as first-generation parents, who were raised and culturally molded in their native language, attribute a particular significance to this language in their emotional and cultural lives (Curdt-Christiansen & Iwaniec, 2022). The choice of their initial or heritage language is viewed as intimate, right, and natural when seeking emotional connection. In contrast, other languages may be construed as artificial, false, and untrue (Pavlenko, 2004). While studies often reveal strong correlations between emotional depth and the first/heritage language, with comparatively weaker connections to later acquired languages (Curdt-Christiansen, 2016). The language of emotions can also be culturally or habitually framed (Pavlenko, 2012). Parents often use their heritage language for expressions of endearment, discipline, and reprimands (De Houwer, 2020; Sevinç & Backus, 2019), while they may find it easier to use the later acquired language for swearing (Dewaele, 2004, 2016). Differing from first-generation parents, children like those of the second generation, who are immersed in societal language from an early age, often perceive the societal language as their primary medium for emotional expression (Tannenbaum & Yitzhaki, 2016). Consequently, parent-child divide in language preference could contribute to the emotional climate of families, potentially impacting family dynamics (Tannenbaum & Yitzhaki, 2016), which incur the topic of emotions of language.

Research on emotions of language has mainly attended to how various emotional states (e.g., positive, negative, and mixed feelings) interplay with language acquisition, linguistic repertoire, multilingual development, and practices (Curdt-Christiansen & Iwaniec, 2022; Wang, 2023). Emotion can be a result from language choices, decisions, and usage within multilingual families, while it can also be the factor that contribute to or even govern them (Sevinç, 2020; Sevinç & Mirvahedi, 2023). Within transnational families,

the disparity between parent's and child's bilingual repertoires presents a key factor affecting the harmonious relationship among intergenerational members (Pavlenko, 2004; Tannenbaum & Howie, 2002). In some cases, a child's loss of his heritage language causes parental emotional pain, shame, and regret (Sevinç, 2016; Wang, 2023). Among Chinese immigrant parents, the emotional and linguistic disconnect from their children has evoked profound sorrow, prompting them to liken their children to foreigners inhabiting a parallel realm, unable to bridge the divide into each other's inner world (see Wang & Piller, 2022). Parents might grapple with feelings of guilt and regret for not passing on their heritage language (Mills, 2004; Sevinç, 2016), yet they also feel an urgent need to privilege the societal language due to economic prospects and educational opportunities (Curdt-Christiansen, 2016; Wang, 2023). This conveys that parents frequently find themselves caught in the competing dynamics manifested "in the duality of minority versus majority, heritage language versus societal language, and monolingual versus multilingual" (Curdt-Christiansen & Iwaniec, 2022, p. 162), which often result in mixed and conflicting emotions. In contexts like Israel, where Hebrew is viewed as an asset, investment, and advantage, the Arab transnational families often opt to enroll their children in Hebrew-speaking preschools. However, this decision engenders an array of mixed emotions and intricate emotional scenarios tied to aspects like home language proficiency, familial closeness, and overall well-being (Tannenbaum & Yitzhaki, 2016). The parents' decision-making mechanism, which emphasizes the advantage of *passing as Jewish* while mitigating the emotional cost arising from compliance with the Arabic language, is intricately linked to the hierarchical power dynamics of Hebrew and Arabic within their immediate society (Tannenbaum & Yitzhaki, 2016). Emotions, as a pivotal factor in FLP, encapsulate parents' perceptions of their heritage language, but these perceptions are often influenced by educational opportunities more readily accessible through the dominant societal language (Curdt-Christiansen & Iwaniec, 2022). Thus, emotions tied to language are not solely influenced by linguistic factors, but they are deeply rooted in social contexts encompassing language prestige, social bonds, identity preferences, and family relationships (e.g., Pavlenko, 2004; Tannenbaum & Yitzhaki, 2016; Wang, 2023).

## **Methods**

### **Participating families**

This study is a sociolinguistic ethnography of three Chinese immigrant families who participated in the larger research investigating heritage language maintenance within a cohort of thirty-one Chinese immigrant families (Wang,

2020). While purposive sampling presents limitations in terms of generalizability, this case study facilitates the exploration of the dynamics and complexities of individual trajectories, often omitted when considering a larger cohort (Venturin, 2019). The three families were chosen and prioritized over others as subjects for this case study primarily due to the following two reasons. First, these participating families showcased the most pronounced emotional responses when discussing the subject of bilingualism. The prominence of their emotional encounters becomes evident through the adoption of evocative language (e.g., super anxious, most proud, etc.), and emotional behaviour (e.g., scolding their children, looking delighted, etc.), when parents recounted their experiences related to the practices of English and Chinese languages. Second, these families had forged an intimate rapport with me over the course of my data collection, consistently entrusting me with a substantial portion of their migration narratives. This sharing occurred over a span of three years within private spheres, particularly focusing on themes like child education, FLPs, and the ebbs and flows of their emotional journey.

The three involved families are identified by their children's pseudonyms as Xia Tian's family, Yang Mei's family, and Xing Dan's family. The family profiles, presented below, provide an account of their migration experiences, educational histories, and professional situations. These aspects form the basis of parents' language ideologies and anticipations regarding their children's education, specifically concerning language and emotion, as explored in the discussion section.

#### *Xia Tian's family*

In 2010, Xia Tian's parents migrated to Australia, and in 2012, at the age of five, Xia Tian joined them. During the data collection period, Xia Tian was living with her parents and two younger brothers in Australia. At the time of interview in 2017, Xia Tian was ten years old, enrolled in Year Three,<sup>1</sup> and had been in Australia for five years. Both of his parents held bachelor's degrees, which they had obtained in China. Xian Tian's father, formerly a government civil servant in China, faced challenges finding a comparable position in Australia and eventually took up manual labour. This role shift had brought about significant mental difficulties in his initial period of adjustment. His wife confided that he even cried privately when starting this labour work. Meanwhile, Xia Tian's mother, a nurse by profession in China, found herself fortunate due to the high demand for nurses in Australia. Despite having ample opportunities in her field, she shuttled between part-time jobs and being a

---

<sup>1</sup>Years One/Two/Three/Four in Australia usually incorporate students aged between six-seven/seven-eight/eight-nine/nine-ten years old.

homemaker while juggling her role as the primary caregiver for their three children. This situation resulted in Xia Tian's father becoming the primary breadwinner for the family. Xia Tian's mother often expressed that her husband had come to terms with the reality of being deskilled in Australia, recognizing the scarcity of prospects for securing a job deemed "decent". As a result, their primary focus shifted towards affording their children a solid education, rather than pushing forward their own professional trajectories.

#### *Yang Mei's family*

At the age of eight, Yang Mei migrated to Australia with her mother in 2015. Within their family, she was the sole child. In the interview held in 2017, Yang Mei, then ten years old, was attending Year Four and had already spent two years in Australia. Yang Mei's mother obtained a master's degree in China and held the position of a medical director at a reputable hospital there. Following their migration, her mother transitioned into the role of a homemaker and became Yang Mei's primary caretaker in Australia, while her father continued to work in China, providing for the entire family. Yang Mei's mother frequently recounted the obstacles she encountered (e.g., communicating with her daughter's school, interacting with doctors, and shopping at local stores) due to her limited English proficiency during her early years in Australia. Despite these challenges, she considered herself fortunate to have received substantial emotional and practical support from the local church. This support not only aided her in overcoming language barriers in her everyday life but also fostered connections with her daughter's school community. In 2019, she underwent a conversion to Christianity, after which she actively engaged in church activities. This involvement included organizing Christian events tailored for Chinese immigrants. She expressed having two primary missions in Australia: ensuring Yang Mei received a quality education and spreading the Christian faith among fellow Chinese immigrants.

#### *Xing Dan's family*

Xing Dan, the sole child in his family, migrated to Australia at the age of eight with his mother in 2014. During the initial interview in 2017, Xing Dan, then eleven years old, was enrolled in Year Five, and had spent three years in Australia. His mother possessed a master's degree earned in Australia back in 2002. Following her studies, she returned to China and worked as a university lecturer in a northern city. Tragically, Xing Dan's father passed away in an accident when he was very young, serving as the primary impetus for their family's decision to migrate. In Australia, assuming the role of Xing Dan's sole

caregiver and recognizing the challenges of securing a professional position, his mother opted to be a homemaker. She dedicated herself to nurturing Xing Dan's growth and education, given her focused attention in his development.

### **Data sources**

To comprehensively encompass FLP and its associated emotional nuances, this study incorporates three distinct sets of data: (1) audio recordings of open-ended semi-structured interviews; (2) fieldnotes from interviews, informal conversations, and observations; and (3) photographic evidence of children's literacy resources, practices, and outcomes.

The interview data were collected in 2017. In the case of parents, Mandarin was tacitly adopted by both of us as the interview language. Interviews with each parent spanned from one to three hours, covering a wide array of topics such as motives behind migration, settlement in Australia, attitudes toward language, educational philosophies, language practices before and after migration, as well as aspirations for bilingualism and academic achievement. While interacting with the children, I encouraged them to communicate in the language they felt most comfortable with. Yang Mei and Xing Dan both chose Mandarin, while Xia Tian opted for English during the interviews. These three children shared their narratives regarding language learning and practices, both at home and in schools. The interviews with each child typically lasted for around thirty minutes. Throughout the interviews, both with parents and children, instances of code-switching to either Mandarin or English did occur frequently. All the interviews were audio-recorded and transcribed for analysis.

The established rapport with all these subject families afforded me the opportunity to engage in private conversations and observations during various casual occasions such as chance encounters and family gatherings. The pertinent fragments were noted down in my fieldnotes as soon as was practical after they occurred, and the collection of fieldnote data spanned over a lengthier period from 2017 to 2020. The informal interactions with family members allowed me to capture the lived dynamics of how both children and adults navigated FLPs, what emotions were evoked during language practices and the settlement journey, as well as what tensions arose between parents' emotional needs and their educational goals.

Evidence regarding biliteracy practices was collected and photographed during home visits with participants' consent. The collected artifacts primarily consisted of textbooks and literature books used at home, children's writing samples of both English and Chinese, and academic reports from mainstream schools. Only the selected transcripts and fieldnotes (if Chinese) for analysis were translated into English by the researcher. The photographed samples or

reports used in the analysis served as tangible proof of FLP, language practices, and scholastic performance.

Following previous ethnographies as models (e.g., Fuentes, 2020; G. Li, 2006a), I present distinct narratives of the three families' experiences, with a particular emphasis on aspects such as migration status, language and education beliefs, FLPs, and language-relevant emotions. Subsequently, I delve into an exploration of the intricate dynamics between ideology, power, and emotion.

### **Case study of emotional experiences in heritage language bilingualism**

*Xia Tian's family: "We are really proud of his language progress, both English and Chinese"*

Xia Tian's Australian life commenced with his enrolment in kindergarten. To overcome initial financial difficulties after migration, Xia Tian's family experienced a series of relocations before eventually acquiring their own home. Interestingly, the socio-economic volatility that characterized this settlement phase did not appear to have a detrimental impact on their child-rearing efforts. On the contrary, Xia Tian's mother expressed gratitude for the hardships, attributing them to the positive influence on Xia Tian's personal growth. She mentioned in Excerpt 1:

- (1) From a young age, he has witnessed our struggle as parents in this new country. He understands our difficulties. He is very cooperative and well-behaved during our frequent moves. (Fieldnotes, 09/2019)

At the time of the interviews, Xia Tian was merely ten years old. However, his demeanor displayed a sense of maturity, responsibility, and ambition that seemed to transcend his age. Notably, unlike many of his peers aged nine or ten who typically require parental supervision for homework tasks (Wang, 2020), Xia Tian demonstrated a distinct level of self-discipline in managing his time. This was evident in his proactive approach to scheduling his post-school activities and studies with precision. His daily routine included a 30-minute gaming session, followed by around an hour dedicated to homework, an hour for piano practice, and outdoor exercise after dinner. Xia Tian's mother frequently used the terms *reasonable* and *cooperative* to describe his behaviour, a sentiment consistently echoed throughout the section.

Considering Xia Tian's education, their family, during Xia Tian's second year, leased out their own residence and rented another within the catchment area of a top-ranked primary school. Xia Tian's parents viewed this move as a meaningful investment in ensuring a more promising future for their child. As articulated by the mother in Excerpt 2:

- (2) We want to give him the best education we can. His new school is academically strong, and parents in the school attach great importance to academic performance. Xia Tian is our biggest child, and we hope he can be a role model for the other two kids. (Fieldnotes, 12/2017)

Given that education is of utmost importance in Chinese culture (G. Li, 2002, 2006b; J. Li, 2001, 2004; Mok, 2015; Wu, 2011), all these Chinese parents attached significant importance to, and actively engaged in, their children's academic activities. The prevailing aspiration for academic achievement could potentially be intensified by the perception of a minority disadvantage faced by Chinese immigrants, including the families under study, in their host country (J. Li, 2004). Throughout the study, parents, excluding Yang Mei's mother, shared their initial financial hardships upon migrating to Australia, and except for Xia Tian's mother, endured disruptions in their careers due to migration. Nevertheless, they held a strong belief that their children's academic accomplishments would not only reshape their own destinies but would also radiate a positive influence onto other family members. In the specific case of Xia Tian's father, his dismay over career setbacks was considerably alleviated by Xia Tian's academic achievements in school. Proudly, Xia Tian's mother showcased quite a few certificates and medals, acquired from diverse activities (e.g., piano performance) and academic performances (e.g., English competition), illustrating Xia Tian's accomplishments. The parents held exceptional high expectations for Xia Tian, viewing his achievements as a triumph that could act as a beacon of inspiration for his younger siblings (see Excerpt 2). Throughout the data, parents exhibited a strong commitment to investing in their child's education. This commitment was apparent not only in their deliberate choice of desirable catchment areas and prestigious schools (as observed above), but also in their careful navigation of linguistic choices and engagement in multilingual practices (as elaborated in the subsequent analysis).

During my home visits, what struck me the most was the sight of ten-year-old Xia Tian engrossed in reading an array of sophisticated Chinese books. In my previous larger project, the same level of Chinese literacy skills as Xia Tian's was rarely observed among children of comparable ages upon arrival (e.g., age 5 or below) (Wang, 2020). Likewise, Xia Tian's family stood out as an exceptional case, displaying a profound pride in their language maintenance strategies and a high-level of contentment with the outcomes of their maintenance efforts. When I expressed my admiration for this accomplishment in the Chinese language, Xia Tian's father proudly showcased a bookshelf brimming with a diverse collection of Chinese books (see Figure 1). These books were meticulously chosen to enhance various skill sets as Xia Tian's father conveyed with a distinct sense of achievement (see

Excerpt 3):

- (3) We purposefully chose these books. These ones [pointing to books] have a lot of useful examples which can guide children in social communication. These encyclopedias can enhance his overall knowledge . . . And these comics explained math problems in an interesting way . . . He has great interest in them. I always say to him, “Whenever you have difficulties, remember to turn to those specific books for help”. (Fieldnotes, 12/2017)



Figure 1

*A sample of Xia Tian's reading collection which includes books on learning strategies, personal development, encyclopaedias, etc.*

Xian Tian's father prided himself in the effect of their FLP— extensive but selective Chinese reading. As he provided an example in Excerpt 4:

- (4) Last time when he felt he was wronged in school, I advised him to read [the name of a specific Chinese book] for guidance. (Fieldnotes, 12/2017)

The efficacy of reading Chinese books resonated with Xia Tian as well, as he added in Excerpt 5:

- (5) I was criticized in school and felt sad . . . These books taught me how to deal with relationships with people. It helped me. (Fieldnotes, 12/2017)

The bidirectional positiveness in heritage language maintenance within the context of Xia Tian and his parents is a rare occurrence among most Chinese

families, as evidenced in my research (Wang, 2020, 2023). In fact, the families I studied, including those of Yang Mei and Xing Dan, generally exhibited a prevalence of negative emotions and experiences in their bilingual child-rearing efforts (e.g., anger at children's resistance and anxiety about language erosion) (Wang, 2023; Wang et al., 2023). This positivity in language retention and emotional exchanges can be attributed to multiple factors, particularly the parents' consistent and strategic FLP, and the child's agency. Xia Tian's family employs FLP that goes beyond spoken language, emphasizing the significance of expanding reading capacity. Notably, an individual's reading ability significantly influences their overall literacy proficiency (Wang, 2020), which in turn enhances their speaking skills. Furthermore, the materials they thoughtfully select for reading are not just tools for language transfer, but also serve as vehicles for conveying values, morals, and their way of life to the next generation. Xia Tian's mother pleasantly shared that Xia Tian was an "easy child to accept my Chinese way of thinking" and she attributed Xia Tian's displayed "sensitivity" to his grasp of "Chinese elements" (Wang, 2023). The knowledge of the Chinese language and culture established a synergy between an Australian-grown child — Xia Tian, and his parents who identify strongly with Chinese culture, forming a foundation for intergenerational communication and collaboration. Although Xia Tian did momentarily shift to English in Year Two while conversing with his parents and siblings, he quickly returned to speaking Chinese. As his mother elaborated (Excerpt 6):

- (6) I encouraged him to speak Chinese, setting an example for his brothers. Now he actively communicates in Chinese at home. He's a reasonable boy who's open to our advice. (Fieldnotes, 12/2017)

The language used by Xia Tian's mother, including terms like *active*, *reasonable*, and *willing*, not only reflects the parents' sense of fulfillment in fostering linguistic engagement but also signifies the harmonious rapport between parent and child through the utilization and practice of Chinese, the child's heritage language. In fact, the perceived success in language transmission and the positive emotional atmosphere fosters a benign circle, interconnecting parental dedication, the child's achievements, and emotional bonds within the family (see also Wang, 2023). This linguistic harmony underscores the potential of establishing a state of "harmonious bilingualism" within immigrant and minority families, as well as emphasizing the importance of the heritage language for the socio-emotional "well-being of families in bilingual settings" (De Houwer, 2020, p. 63).

When I asked about the driving force behind Xia Tian's parents' substantial efforts in facilitating his Chinese learning, his father explained that Chinese was important because (Excerpt 7):

- (7) China plays a more and more important role in the international world, whether economically or politically. (Fieldnotes, 12/2017)

His mother then expanded on the instrumental value of Chinese, stating that it was now such that “even foreigners learned Chinese”, as she continued, “so why don’t our children learn? I have confidence in China” (Fieldnotes, 12/2017). The sentiments voiced by Xia Tian’s parents have demonstrated that the political and economic position of their home country (China) empowers its social agents (Chinese immigrants) in migration contexts (Australia) to preserve their heritage languages and cultures (Wang, 2023). Strengthened by the perceived socio-economic and political potential, Xian Tian’s parents discovered a heightened impetus and unwavering dedication to preserving Chinese as their heritage language. As the Chinese heritage language increasingly assumes the role of a valuable asset for investment, the potential erosion of this linguistic connection can evoke parental apprehension and concerns regarding the anticipated economic impact (Wang, 2023).

The strong aspiration for Chinese heritage language maintenance does not always translate into consistency and enduring action, especially in priority competition with English—the world lingua franca (G. Li, 2006a). Despite their dedicated commitment to supporting Chinese language learning, Xia Tian’s parents suspended his Chinese tutoring for a period when he was in Year Three, which coincided with the initial interview. During this period, they channelled their concerted effort into preparing for a significant Year Four assessment—Opportunity Classes exams, designed for gifted and talented students in Year Five and Year Six. Xia Tian’s mother explained the necessity of altering their FLP in Excerpt 8:

- (8) Right now, our main goal is to do well in the OC [Opportunity Classes exams]. So, all the things we’re getting ready are meant for the OC tests . . . I believe we should often put the most important things first. (Interview, 07/2017)

Language decisions are not merely a matter confined to individual families but are also constantly informed by national language policies and the education system (Curdt-Christiansen, 2014). Perceiving limited benefits of Chinese proficiency for success in standardized tests, Xian Tian’s parents found themselves grappling between linguistic loyalty and educational reality. This dilemma resulted in a higher emphasis on subjects deemed more *useful*, typically those related to English, at the expense of allocating fewer resources for Chinese literacy.

In this study, Xia Tian’s family is not unique in giving priority to their child’s English language skills and English-related subjects, sometimes resulting in the decision to temporarily suspend or even discontinue Chinese language tutoring (as also evidenced in both Yang Mei’s and Xing Dan’s

families, discussed in the following sections). However, FLPs tend to be fluid, ever evolving, and even conflictual. This dynamic nature of FLPs emerges from parents' contextualized evaluation of their children's potential opportunities, as well as weighing the associated economic gains and losses. During my subsequent visit to Xia Tian's home, which took place five months after the first interview, I discovered that Xia Tian's Chinese tutoring had been reinstated. His mother provided an explanation for this decision in Excerpt 9:

- (9) I believe he won't have problems in passing the OC test. What makes me really happy is how well he's doing in English—all high distinction [showing the report of ICAS exams].<sup>2</sup> Since we don't need to worry about his English, our main focus right now is to shore up his Chinese. (Fieldnotes, 12/2017)

The centrality of instrumental English in FLP becomes evident through the mother's emotional response. What she takes the most pride in is Xia Tian's excellence in English, marked by the term *distinction*, rather than his achievements in Chinese. The emotional bias stems from the elevated value attributed to English proficiency, particularly due to its immediate relevance in the Opportunity Classes (OC) test. While parents, including Xia Tian's mother, view English as the gateway to quality education in Australia and a means of upward social mobility, they also acknowledge Mandarin's global significance, which could yield economic opportunities later in life, as discussed previously. Parental confidence in their children's English skills often arises from external validations offered by institutions like the OC test or Selective High School test. In cases akin to Xia Tian's mother, when parents are reassured about their child's academic advantage and are certain that dedicating time to Chinese language learning will not jeopardise their English excellence, they reintegrate Chinese learning into their child's routine, mirroring Xia Tian's experience. Essentially, Chinese language learning can remain consistent only if it is believed to be achieved at no cost of their children's English-focused education. In fact, both the present study and the larger project (Wang, 2020) highlight Xia Tian's family as an exception in successfully balancing their child's English proficiency and Chinese language development. In contrast, many other Chinese families, including Yang Mei's and Xing Dan's, grapple with significant emotional challenges while attempting to prioritize English while also preserving Chinese (detailed in the following sections). Despite parents holding dual expectations within the FLP—pertaining to maintaining the heritage language and acquiring excellence in the societal language, the side that leads to success in the dominant society may often, if not always,

---

<sup>2</sup>ICAS stands for International Competitions and Assessments for Schools. It is a skill-based assessment of six subjects, including English, Mathematics, Science, Digital Technologies, Writing, and Spelling Bee, designed for primary and secondary students.

prevail over the other (J. Wang, 2012). The legitimacy of parents' language decisions ultimately appears to be shaped by unbalanced power dynamics among linguistic resources (e.g., prioritizing superior English over perceived inferior Chinese) at institutional and societal levels, irrespective of the potential consequences of language loss and shift.

*Yang Mei's family: "I am really worried when her Chinese/English jumps out"*

Yang Mei commenced her education in an Australian public school at Year Two following migration. Hailing from a relatively affluent family, her mother appeared relatively unburdened by financial constraints in the migration context, despite not pursuing work in Australia. What most concerned Yang Mei's mother was the perceived inadequacy in English proficiency, which, as she expressed, impeded her ability to effectively assist Yang Mei's education in Australia. This language-related anxiety seemed to exert a substantial impact on her life during the initial two years of migration. She often lamented (Excerpt 10):

- (10) I didn't know how to communicate during parent-teacher meetings. I even struggled to write a sick note to the school when Yang Mei caught a cold. (Fieldnotes, 07/2020)

Yang Mei's education became the main factor influencing her family's choice of their initial residential community, which was located in an area boasting reputable public and private schools. Yang Mei transitioned to a high-ranking private school when a vacancy opened in Year Four. Her mother found greater contentment with the private educational system compared to the preceding public one. She held the conviction that private schools, including the one her daughter attended, offered superior resources for enhancing academic achievement and fostering extracurricular pursuits. In contrast, she believed that public schools provided only the rudimentary aspects of children's education. Like numerous Chinese families in the larger project (Wang, 2023), Yang Mei's family placed considerable emphasis on her academic education. Differing from many other Chinese children in the study (Wang, 2023), Yang Mei did not engage in the competition for admission to Selective High Schools. Yang Mei's mother acknowledged that their well-off financial status spared her from the pressures associated with competing for premium resources within the public educational system.

Before migrating, Yang Mei had already developed a strong reading ability, evident from the range of Chinese chapter books she delved into during her first year in the new country. During family gatherings, Yang Mei's mother emphasized the importance of the Chinese language for transmitting their cultural heritage and values. Acknowledging the importance placed on

Chinese, I inquired why the mother had not enrolled Yang Mei in Chinese community schools to enhance her proficiency. In response, Yang Mei's mother explained in Excerpt 11:

- (11) It is not the right time for learning Chinese. The most urgent thing is to get better at all aspects of English — speaking, reading, and spelling. Currently she should focus on English tutoring classes. (Fieldnotes, 09/2017)

Recognizing Yang Mei's English limitations as a potential threat to her academic performance, her mother deemed it essential to enhance Yang Mei's proficiency in all aspects of the English language. While valuing the importance of Chinese for cultural preservation, the decision was made to postpone Chinese learning until Yang Mei reached a satisfactory level of English competence. During our initial private interactions, Yang Mei's mother frequently shared her concerns about Yang Mei's habit of frequently interjecting Chinese words when conversing in English with her peers. There were numerous instances where the mother expressed her frustration over Yang Mei's inclination toward Chinese, stating (Excerpt 12):

- (12) Whenever she feels nervous or struggles to express herself, her Chinese jumps out ... She even reads Chinese novels in secret during class! (Fieldnotes, 09/2017)

I noticed that Yang Mei's mother consistently reminded her that Chinese should not be used in public. In fact, at that stage, the pressure to adapt to the English environment became a heavy emotional burden for Yang Mei. Her mother reported that Yang Mei's difficulty in speaking 'proper' English caused her to feel inadequate at school, resulting in a persistent negative mood at home. Yang Mei herself shared her sadness over her limited English skills, which had caused her to feel excluded by English-speaking peers of the same ethnic background at her school. She noted in Excerpt 13:

- (13) They [the Chinese girls at school] didn't like me. They avoided playing with me because I couldn't speak English well. (Interview, 07/2017)

In situations where English proficiency serves as a criterion for newcomers like Yang Mei to gain acceptance within social circles, such as her schoolmates, achieving fluency in English for assimilation and inclusion becomes an urgent task, pressing both children and their parents. This situation generates significant anxiety for the entire family. Beyond the apprehension of potential exclusion, the mother's worry regarding Yang Mei's academic disadvantage in an English-dominant school further intensified her concerns. Throughout the first and early second years following migration, the mother constantly expressed this anxiety during our private discussions, saying (Excerpt 14):

- (14) She [Yang Mei] can't understand everything taught at school. But I don't know how to help her. My English is poor, and I even struggle to communicate with her teachers. (Fieldnotes, 07/2020)

However, towards the end of the second year after migration, I noticed a shift in Yang Mei's mother's language-related concerns—her anxiety had transitioned from English to Chinese. That is, the pressure tied to English had eased, but apprehension regarding Yang Mei's Chinese language proficiency was on the rise. She started voicing dissatisfaction about Yang Mei's frequent switches to English when speaking within the family. Concurrently, she expressed a hope for Yang Mei to interact in Chinese with other children of Chinese background in Australia. During gatherings of Chinese families around that period, Yang Mei's mother frequently urged her to use Chinese more often, even though Yang Mei often overlooked this request. Rather than the previous concern of “her Chinese jumping out when speaking with peers”, she now exhibited anxiety about Yang Mei's new tendency of “English jumping out at any time”. From my observations, Yang Mei's previous habit of reading Chinese books seemed to have been replaced by a preference for English literature, evident from the stacks of English books she amassed from libraries. Yang Mei's mother was then taken aback by the declining proficiency in Yang Mei's Chinese, including her spoken expressions. She illustrated this with an example (Excerpt 15):

- (15) Now what she says even fails to convey what she means. She made herself the laughingstock of our family in this spring festival. I asked her to greet her grandparents with *Gou nian da ji* [狗年大吉, Good luck in the year of the Dog]. Can you guess what she actually said? She was anxious, and her words came out as *Gou ji tiao qiang* [狗急跳墙, a desperate dog tries to jump over the wall].<sup>3</sup> Oh, our family laughed their heads off. (Fieldnotes, 02/2018)

Children often experience a shift in their language use within one or two years of starting school, as observed in various studies (G. Li, 2002, 2006a, 2006b; Zhang, 2008). This shift inevitably alters language usage patterns both within and outside the family, as evident in Yang Mei's transition from using Chinese to preferring English. When exposure to and use of the heritage language decrease significantly both in quality and in sheer quantity (as seen in Yang Mei's case), a child's proficiency in the family language can be affected over time (Rothman, 2009). Yang Mei's diminishing ability in the proper use of Chinese can be attributed to both reduced engagement with Chinese reading materials and increased exposure to an English-dominant society. Given the lack of effective institutional support for heritage language

<sup>3</sup>The two four-character idioms, *Gou nian da ji* [狗年大吉] and *Gou ji tiao qiang* [狗急跳墙], sound similar but have different meanings.

education (Lo Bianco, 2008; Piller & Gerber, 2021), finding a balance between English language competence and Chinese language maintenance is seldom accomplished by individual families (Wang, 2020). But the result of either inadequate English language skills or loss of the Chinese language often triggers negative sentiments (e.g., the sense of embarrassment experienced by Yang Mei's mother) and impacts on the socio-emotional well-being of immigrant and minority families (Wang, 2023).

It should be noted that, when Yang's Mei's mother's concern shifted from English to Chinese, she dedicated more time to assisting Yang Mei with her Chinese studies. For example, besides reminding Yang Mei to speak Chinese at home, she invested her weekends in watching Chinese program with Yang Mei. She even mentioned her intention to find a tutor to help Yang Mei with her Chinese. In reality, FLPs, shaped by emotions, undergo continuous change, contingent on the families' current requirements and the evolving dynamics of the children's bilingual abilities.

*Xing Dan's family: "Learning Chinese is more than a heritage issue, but Selective school is a worthier investment"*

Xing Dan embarked on his Australian schooling journey in Year Two following migration. Prior to that, he had completed Year Three in China. During the interview, I met eleven-year-old Xing Dan, who was currently a Year Four student at an academically high-ranked primary school situated within a predominantly Chinese community. Xing Dan's mother exhibited contentment with his English language proficiency at school, showcasing samples of his award-winning English essays. She held high aspirations for Xing Dan's prospects of securing admission to a Selective High School. However, she also expressed her uncertainties, pondering (Excerpt 16):

(16) What if Xing Dan doesn't pass the Selective High School test? (Fieldnotes, 10/2018)

She elaborated in Excerpt 17:

(17) Public schools aren't ideal, and private schools are too expensive, so a Selective School is the best choice for us. (Fieldnotes, 10/2018)

In addition to her aspirations for Xing Dan's success in English-related schooling, his mother actively engaged in Xing Dan's Chinese studies. Dissatisfied with the literacy programs offered by Chinese community schools, she assumed full responsibility for tutoring Xing Dan in Chinese using textbooks from China. To efficiently manage his learning, she also utilized Chinese math books to cover both math and Chinese studies, terming it *yi shi er niao* [一石二鸟] (killing two birds with one stone). Much like Xia Tian's

parents, Xing Dan's mother firmly linked her goal of preserving the Chinese language to anticipated socio-economic benefits. In her perspective, Chinese learning is "more than a heritage issue" because she sees Chinese as "super-useful in the future" (Interview, 11/2017). She extended the practical value of learning Chinese by pointing out that even the families of celebrities were embracing the language, offering examples in Excerpt 18:

- (18) You know, even Trump's granddaughter is learning Chinese, and the former Australian Prime Minister Kevin Rudd can speak Chinese, as well as the children of many big financial CEOs are learning Chinese ... So, why wouldn't our children learn Chinese? (Interview, 11/2017)

Recognizing the growing significance of Chinese, Xing Dan's mother employed various strategies, including exclusively using Chinese at home, reading Chinese texts, and assigning Chinese math homework, with a hope to maintain and develop Xing Dan's Chinese oracy and literacy. However, it appeared that she felt a considerable sense of frustration due to the limited progress in Xing Dan's literacy skills. She expressed her disappointment, saying in Excerpt 19:

- (19) Oh! His Chinese seemed to be disappearing rapidly, almost like taking a step back a thousand miles a day. He actually forgot many characters. Oh, my goodness! On that day, he was reading an article and there was a sentence that said, 'Tears in my eyes dropped one by one', but he read out as 'my eyeballs dropped one by one'. (Interview, 10/2017)

Parents generally desire their children to grow up fluent and literate in both their heritage language and the dominant societal language. But the responsibility of maintaining the Chinese heritage language, if solely placed on families, becomes a laborious task, often without a satisfying outcome (Wang, 2020). The feeling of disappointment or incomplete success experienced by parents (e.g., Xing Dan's mother), draws attention to the importance of policy support and institutional intervention in promoting heritage/minority language education. Despite Xing Dan's mother attaching great importance to Chinese, she struggled to sustain her efforts in maintaining it, especially when juggling the pursuit of academic excellence in high-stakes assessments. Much like other parents in the larger project (Wang, 2020), Xing Dan's mother suspended Chinese tutoring at home when Xing Dan reached Year Four. This pause aimed to prioritize his English learning and mastery of English-related subjects, which are crucial for the Selective High School entrance test. As Xing Dan put it in Excerpt 20:

- (20) My mother said she will let me continue learning Chinese after the Selective High School test, but for now, my focus should be on English since Chinese isn't part of the exam. (Interview, 10/2017)

This preference for the *superior* language over the *inferior* one further legitimizes within the home environment the English-only norm, which children are well-informed of in schools. However, this norm can have a negative impact on children's attitudes towards their heritage language. As Xing Dan highlighted in Excerpt 21:

- (21) English is my main language ... My teachers told us not to speak languages other than English at school. (Interview, 10/2017)

This inconsistency in FLP with respect to heritage language learning reflects parents' uncertainties and insecurities about their children's education in a new society. It also reveals a strong trend towards linguistic instrumentalism in the context of heritage language bilingualism. In fact, all the parents in the study hold Chinese in high regard, whether as a cultural heritage or a valuable skill. However, they tend to prioritize the language of formal schooling. This is driven by concerns that emphasizing Chinese might hinder their children's academic achievements in the mainstream education system.

### ***Understanding the families' language decisions and the emotional climate: A discussion***

This study delves into the emotional experiences of three Chinese immigrant families, exploring how migration status, educational priorities, and FLP decisions intersect. The dynamics between emotions, language, and migration observed within these case-study families highlights three key characteristics: the significant impact of heritage language bilingualism on socio-emotional well-being, the fluid interplay between evolving emotions and shifting FLPs in connection with bilingual practices, and the prevailing influence of instrumentalism within FLP decisions.

### **Heritage language bilingualism is critical to the socio-emotional well-being of immigrant minority families**

In the study, emotions of parents raising bilingual children is closely related to the transmission of Chinese heritage language and the development of English in the societal context. Among the three children participating in the study, all demonstrated sufficient Chinese communication skills during the interview, leading to parents' emotional investment being more closely tied to their children's literacy levels and advanced fluency in the heritage language. The desired level of Chinese heritage language proficiency, as revealed in the study, encompasses multiple aspects such as the ability to read complex Chinese literature (as evident in Xia Tian's, Yang Mei's, and Xing Dan's families), comprehend Chinese culture and parental perspectives (noted in Xia Tian's and Yang Mei's families), and appropriately employ Chinese words and

idioms (emphasized in Yang Mei's family). The fear of children losing their Chinese language abilities triggers emotions of embarrassment (as experienced by Yang Mei's mother), as well as frustration and inadequacy (as expressed by Xing Dan's mother). Conversely, the advancement of children's Chinese literacy skills is celebrated with feelings of contentment, accomplishment, and pride (as observed in Xia Tian's parents). All parents recognize the pivotal role of English in achieving academic excellence at school and view it as a gateway to quality education, such as gaining admission to Selective High Schools. The predominant status of English in their children's immediate education is reinforced by external validation through test results and school reports, offering parents substantial reassurance about their children's English language proficiency and their educational prospects in Australia (as seen in Xia Tian's case). On the other hand, negative feedback from educators induces parental concern and a sense of urgency (as in Yang Mei's case). In light of these nuances, while parents may have specific expectations regarding their children's bilingual capabilities, their overarching aspiration is to attain heritage language bilingualism — a mastery of English for thriving in school and adequate Chinese for competitiveness in the relevant job market.

Parents' aspirations for bilingualism evoke a spectrum of emotions, ranging from joy and pride to frustration and a sense of loss. These emotional responses significantly influence the family dynamics, shaping either a harmonious bilingualism marked by smooth and enjoyable language acquisition, or a conflicted bilingualism characterized by tensions surrounding language use and acquisition (De Houwer, 2020). For many transnational and minority families, their experiences with bilingualism lean towards conflict rather than harmony, as their efforts in bilingual childrearing or heritage language maintenance often carry negative emotions such as anxiety, pressure, shame, grief, and feelings of failure (Sevinç, 2020; Wang, 2023; Wang et al., 2023). In the research, both Yang Mei's and Xing Dan's mothers grappled with the dual objectives of fostering their children's Chinese language proficiency and ensuring their English language competence for academic success. Xing Dan's mother, for instance, expressed concern about the adequacy of his English skills for excelling in the Selective High School Test, simultaneously experiencing shock at his diminishing proficiency in recognizing Chinese characters and reading Chinese texts. She vividly illustrated the speed of this decline, describing it as a rate of "one thousand miles per day" (see Excerpt 19, as analysed earlier). While individuals can have varying emotional responses to their bilingual experiences, the evident language-related pressures, challenges, and mixed feelings within these two families indicate a likelihood of conflicted bilingualism rather than harmonious coexistence of languages. In contrast, Xia Tian's parents stand out for their positive emotional display concerning their

bilingual practices, a rarity both in this study and in the larger project (Wang, 2020). Xia Tian's parents expressed contentment with his proficiency in Chinese, showcased by his ability to read sophisticated texts and comprehend the Chinese mindset. They also took pride in his excellence in English, as evidenced by his top-tier performance in the ICAS exams. Moreover, they felt gratified by Xia Tian's cooperative attitudes towards FLPs. The harmonious bilingual environment within Xia Tian's family can be attributed to their strategic language planning and Xia Tian's active involvement in his bilingual education. In contrast to the prevalent trend of language shift among migrant children (Piller & Gerber, 2021; Wang, 2020), the uplifting example of Xia Tian's family provides insights into leveraging familial and community resources to preserve heritage languages and offers potential strategies in linguistic and cultural pedagogy to foster children's intrinsic motivation in learning their heritage language.

Thus, a child's proficiency in both their heritage and the societal languages stands as a noteworthy factor shaping the emotional climate within families. This aspect is closely intertwined with their subjective well-being, encompassing various aspects such as their "overall physical and mental health, temperament, and personality" (De Houwer, 2020, p. 64).

### **Emotional fluctuation and FLP inconsistency are the norms from a quasi-longitudinal perspective**

The research conducted a comprehensive follow-up with the three subject families over a span of three years (2017–2020), subsequent to their initial interviews in 2017. This longitudinal investigation facilitated profound exploration into language ideologies, educational aspirations, migration narratives, and professional situations. It also enabled meticulous observation of the families' language usage patterns, education commitment, parent-child dynamics, and social connections. The enduring exploration of ideologies, relationships, migration, and bilingual practices furnishes abundant resources for comprehending the fluctuations of emotions alongside language proficiencies (e.g., language shift or dominance), the reasons behind the infrequent consistency of FLPs within migration and minority contexts (e.g., Chinese immigrant families in Australia), and the interplay of emotions with FLP within a linguistically stratified society, where hierarchical norms (e.g., the superior-over-inferior paradigm) come into play.

Parents' emotions undergo significant fluctuations influenced by their children's bilingual repertoires and are closely tied to changes in their evolving language abilities. For parents like those of Yang Mei and Xing Dan, a constant thread of language-related insecurity and anxiety persists, albeit the specific language that triggers these emotions shifts according to the children's

language dominance. Notably, emotional patterns such as the transference of anxiety from English to Chinese, appear to mirror the children's linguistic shift from Chinese to English. This transition commonly takes place within the initial two years after migration. Over the span of three years of data collection, I meticulously observed the emotional landscape within Yang Mei's family, specifically in relation to the dynamics of her Chinese and English language use and proficiency. In the second year, the focal point of the mother's linguistic unease shifted to addressing the decline in Chinese language literacy and fluency, away from concerns about enhancing Yang Mei's English speaking, spelling, and reading skills. The ebb and flow of parental emotions, entwined with their children's shifting language patterns and dominance, also stems from the parents' dual expectations for their children's proficiency in the heritage language and their competency in English within a profit discourse.

Various facets of emotion are intricately interwoven with both children's linguistic (in)competency and parents' educational aspirations, significantly influencing FLP strategies, choices, and practices (Sevinç & Mirvahedi, 2023). Given the intricate nature and fluctuating disposition of parental emotions, the FLPs adopted by the subject families appear inconsistent and sometimes contradictory, reflecting the tension that arises when the heritage language and the language of schooling contend for prominence within the familial domain. Both Xing Dan's and Xia Tian's parents suspended their children's Chinese language learning while preparing them for the Selective High School test. Recognising the vulnerability of Chinese in an English dominant school, they resumed Chinese tutoring once the high-stakes tests were completed (Xing Dan's mother) or when they felt assured that the child's academic excellence would not be threatened by Chinese learning (Xia Tian's parents). For the acquisition of the *more important* English language, Yang Mei's mother chose to forego her daughter's Chinese language education after migration. However, upon witnessing Yang Mei's rapid shift in language proficiency, the mother became concerned for her daughter's Chinese learning once again. The ever-evolving linguistic preferences and biases reflected in the shifting dynamics of FLPs, exemplify the prevalence of linguistic instrumentalism within the family sphere, which will be further discussed in the subsequent section.

The fluctuation of emotions and the inconsistency of FLPs reflect parents' linguistic insecurities and ambiguities regarding their children's education in a migration context (Wang, 2023; Wang et al., 2023). The emotional nuances observed in the bilingual negotiations within these families reveal the co-constitutive nature of emotion and FLP. Emotions shape language ideologies, management, and practices, while the outcomes of FLP, conversely, elicit an array of emotions.

### **Instrumental orientation is dominant in FLP ideology and decision**

Amidst the trend toward the commodification of language, the value and significance of languages are increasingly assessed based on projected returns and potential profits within a socio-economic marketplace (Curran, 2021; Heller, 2010; Heller & Duchêne, 2012). The pervasive influence of linguistic instrumentalism continues to mold language ideologies, policies, and practices, as enacted in bilingual domains of the three studied families. This influence is evident in their valorisation of both Chinese and English, as well as their navigation of the prioritization struggle between these two languages within FLP.

Throughout the study, all parents actively engaged in facilitating their children's bilingual becoming, such as providing Chinese literacy resources, using Chinese media programs, and seeking external English tutoring. However, a perpetual challenge that they faced was striking a balance between preserving Chinese while simultaneously prioritizing English. In truth, these parents' dual expectations and emotional battles are tightly intertwined with their materialistic orientations. These parents (e.g., Xia Tian's parents and Xing Dan's mother) overtly linked their motivation for maintaining the Chinese language with its socio-economic significance ascribed to Chinese (Mandarin, to be precise), alongside China's considerable political and economic influence on the global stage, even though the value of cultural factors persisted in the expression of parents (e.g., Yang Mei's mother). For these parents, 'heritage' Mandarin, "en-route to becoming the world's other lingua franca" (Seng & Lai, 2010, p. 25), has emerged as a sought-after 'commodity' that they intend to invest in for their children's educational and professional future. Xing Dan's mother, for instance, explicitly stated that the value of Chinese is more in its *utility* than as a *heritage*. However, despite the recognition of Mandarin's heritage value and global prominence, it loses significance when competing against English — the language of schooling and the foremost lingua franca worldwide. The fear that allocating time to Chinese might jeopardize mastery of the more *useful* English led Yang Mei's mother to postpone her daughter's Chinese learning plans. Similarly, Xing Dan's mother halted her son's Chinese tutoring. Even the harmonious bilingual progression of Xia Tian was conditioned by the sense of security derived from Xia Tian's excellence in English and academic achievements. The decision of whether and when to set aside, suspend, or reinstate Chinese education hinges on the child's competence in English and related subjects. Although yielding to the esteemed status of English was a parental choice, they found themselves constantly caught in an emotional dilemma, repeatedly assessing the pros and cons of varying degrees of Mandarin-English bilingualism. Parental apprehension about their children's diminishing Chinese proficiency becomes

more pronounced as they anticipate a greater economic cost associated with the growing importance of Chinese (Wang, 2023). Nevertheless, parents' focus on the profit aspect of heritage language bilingualism reflects the strong aspirations of Chinese middle-class families to ascend the social ladder both within mainstream society and beyond.

### ***About bilingualism, instrumentalism, and emotionality—Conclusions and implications***

FLP stands as a pivotal realm for fostering multilingual development, upholding linguistic heritage, and ensuring cultural continuity (Curdt-Christiansen & Lanza, 2018; Spolsky, 2012). The exemplary case of Xia Tian's harmonious bilingual development provides a beacon of inspiration, deftly countering the prevailing trend of language attrition and loss among Chinese migrant children (Wang, 2020). However, the realization of such harmonious bilingualism hinges upon the strategic language planning undertaken by parents, accompanied by effective literacy input, and the child's proactive agency in embracing bilingualism. In practice, the preservation and advancement of the home language often grapple with constraints stemming from educational reality and instrumental orientation. This struggle frequently leads to parental conformity with "institutional structures that promote linguistic hierarchy" (Curdt-Christiansen & Huang, 2021, p. 61). The shifts observed in linguistic policies and practices within the families examined here, which "prioritise school languages and academic matters" (Curdt-Christiansen & Lanza, 2018, p. 128), underscore the previously identified social factors critical to the vitality or decline of minority languages—these encompass "educational demands, public discourse and linguistic instrumentalism" (Curdt-Christiansen & Huang, 2021, p. 61). Accompanying the ascendant influence of language commodification is the gradual erosion of space for sustaining less commercially viable minority languages, particularly those that do not yield immediate profit gains. This study augments existing research on bilingualism, instrumentalism, and transnationalism by delving into the emotional dimension of heritage language bilingualism. This dimension, while pertinent, has not received commensurate attention in extant studies on language and migration. Within the scope of the research, the ups and downs of language-related emotions, such as feeling encouraged to maintain a *profitable* heritage Chinese language but also feeling a sense of loss upon discontinuing investment in the Chinese language, are intimately interwoven with bilingual aspirations and instrumental orientations at both individual and societal levels. The vitality of the linguistic ecosystem and the emotional well-being of migrant minority families underscore the necessity for a harmonious coexistence of societal and minority languages. The accomplishment of

heritage language bilingualism, especially concerning literacy, calls for a collaborative effort involving individual families, state institutions, and public discourses.

## References

- Australian Bureau of Statistics. (2021). *Cultural diversity: Census*. ABS.  
<https://www.abs.gov.au/statistics/people/people-and-communities/cultural-diversity-census/2021>
- Clyne, M. (2005). *Australia's language potential*. University of New South Wales Press.
- Colic-Peisker, V., & Deng, L. (2019). Chinese business migrants in Australia: Middle-class transnationalism and “dual embeddedness.” *Journal of Sociology*, 55(2), 234–251. <https://doi.org/10.1177/1440783319836281>
- Curdt-Christiansen, X.L. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8(4), 351–375. <https://doi.org/10.1007/s10993-009-9146-7>
- Curdt-Christiansen, X.L. (2013). Family language policy: Sociopolitical reality versus linguistic continuity. *Language Policy*, 12(1), 1–6.  
<https://doi.org/10.1007/s10993-012-9269-0>
- Curdt-Christiansen, X.L. (2014). Family language policy: Is learning Chinese at odds with leaning English. In X.L. Curdt-Christiansen & H. Andy (Eds.), *Learning Chinese in Diasporic Communities: Many pathways to being Chinese* (pp. 35–55). John Benjamins Publishing.
- Curdt-Christiansen, X.L. (2016). Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean multilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 694–709.  
<https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127926>
- Curdt-Christiansen, X.L. (2018). Family language policy. In J.W. Tollefson & M. Pérez-Milans (Eds.), *The Oxford handbook of language policy and planning* (pp. 420–441). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.013.21>
- Curdt-Christiansen, X.L., & Huang, J. (2021). “Pride” and “profit”: A sociolinguistic profile of the Chinese communities in Britain. *International Journal of the Sociology of Language*, 2021(269), 47–72. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0005>
- Curdt-Christiansen, X.L., & Iwaniec, J. (2022). “妈妈, I miss you”: Emotional multilingual practices in transnational families. *The International Journal of Bilingualism*, 27(2), 159–180. <https://doi.org/10.1177/13670069221125342>
- Curdt-Christiansen, X.L., & La Morgia, F. (2018). Managing heritage language development: Opportunities and challenges for Chinese, Italian and Pakistani Urdu-speaking families in the UK. *Multilingua*, 37(2), 177–200.  
<https://doi.org/10.1515/multi-2017-0019>

- Curdt-Christiansen, X.L., & Lanza, E. (2018). Language management in multilingual families: Efforts, measures and challenges. *Multilingua*, 37(2), 123–130. <https://doi.org/10.1515/multi-2017-0132>
- Curran, N.M. (2021). English, gatekeeping, and Mandarin: The future of language learning in South Korea. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(5), 723–735. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1501332>
- De Houwer, A. (2020). Harmonious bilingualism: Well-being for families in bilingual settings. In A.C. Schalley & S.A. Eisenclas (Eds.), *Handbook of home language maintenance and development: Social and affective factors* (pp. 63–83). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-004>
- Dewaele, J.-M. (2004). Perceived language dominance and language preference for emotional speech: The implications for attrition research. In M.S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer, & L. Weilemar (Eds.), *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues* (pp. 81–104). John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/sibil.28.06dew>
- Dewaele, J.-M. (2016). Multi-competence and emotion. In V. Cook & W. Li (Eds.), *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence* (pp. 461–477). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107425965.022>
- Fuentes, R. (2020). Transnational Sri Lankan Sinhalese family language policy: Challenges and contradictions at play in two families in the U.S. *Multilingua*, 39(4), 475–498. <https://doi.org/10.1515/multi-2019-0077>
- Gao, J. (2015). *Chinese migrant entrepreneurship in Australia from the 1990s: Case studies of success in Sino-Australian relations*. Elsevier.
- Guardado, M., & Becker, A. (2014). “Glued to the family”: The role of familism in heritage language development strategies. *Language, Culture, and Curriculum*, 27(2), 163–181. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.912658>
- Heller, M. (2010). The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*, 39(1), 101–114. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104951>
- Heller, M. & Duchêne, A. (2012). Pride and profit: Changing discourses of language, capital and nation-state. In A. Duchêne & M. Heller (Eds.), *Language in late Capitalism: Pride and profit* (pp. 1–12). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203155868>
- Hua, Z., & Wei, L. (2016). Transnational experience, aspiration and family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 655–666. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127928>
- Jee, M.J. (2022). Heritage language anxiety and major language anxiety experienced by Korean immigrants in Australia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(5), 1713–1729. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1799321>
- Jupp, J. (2001). *The Australian people: An encyclopedia of the nation, its people and their origins* (2nd ed.). Cambridge University Press. (Original work published 1988)

- Karpava, S. (2022). The interrelationship of family language policies, emotions, socialisation practices and language management strategies. *Journal of Home Language Research*, 5(1), Article 4. <https://doi.org/10.16993/jh1r.44>
- King, K.A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907–922. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x>
- Li, G. (2002). *East is east, west is west?: Home literacy, culture, and schooling*. Peter Lang.
- Li, G. (2006a). The role of parents in heritage language maintenance and development: Case studies of Chinese immigrant children's home practices. In K. Kondo-Brown (Ed.), *Heritage language development: Focus on East Asian immigrants* (pp. 15–31). John Benjamins Publishing.
- Li, G. (2006b). What do parents think? Middle-class Chinese immigrant parents' perspectives on literacy learning, homework, and school-home communication. *The School Community Journal*, 16(2), 27–46.
- Li, J. (2001). Expectations of Chinese immigrant parents for their children's education: The interplay of Chinese tradition and the Canadian context. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 26(4), 477–494. <https://doi.org/10.2307/1602178>
- Li, J. (2004). Parental expectations of Chinese immigrants: A folk theory about children's school achievement. *Race Ethnicity and Education*, 7(2), 167–183. <https://doi.org/10.1080/1361332042000234286>
- Lo Bianco, J. (2008). Language policy and education in Australia. In S. May & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 343–353). Springer.
- Mills, J. (2004). Mothers and mother tongue: Perspectives on self-construction by mothers of Pakistani heritage. In A. Pavlenko & A. Blackledge (Eds.), *Negotiation of identities in multilingual contexts* (pp. 161–191). Multilingual Matters.
- Mok, M.Y.A. (2015). *Cultural identity and mathematics learning of Chinese families living in Australia* [Doctoral dissertation, Macquarie University]. Macquarie University Depository. <https://doi.org/10.25949/19432679.v1>
- Pavlenko, A. (2004). “Stop doing that, la komu skazala!”: Language choice and emotions in parent-child communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2–3), 179–203. <https://doi.org/10.1080/01434630408666528>
- Pavlenko, A. (2012). Multilingualism and emotions. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 466–481). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203154427-38>
- Piller, I., & Gerber, L. (2021). Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(5), 622–634. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1503227>

- Rothman, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *The International Journal of Bilingualism*, 13(2), 155–163. <https://doi.org/10.1177/1367006909339814>
- Seng, G.Y., & Lai, L.S. (2010). Global Mandarin. In V. Vaish (Ed.), *Globalization of language and culture in Asia: The impact of globalization processes on language* (pp. 14–33). Continuum.
- Sevinç, Y. (2016). Language maintenance and shift under pressure: Three generations of the Turkish immigrant community in the Netherlands. *International Journal of the Sociology of Language*, 2016(242), 81–117. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2016-0034>
- Sevinç, Y. (2018). Language anxiety in the immigrant context: Sweaty palms? *International Journal of Bilingualism*, 22(6), 717–739. <https://doi.org/10.1177/1367006917690914>
- Sevinç, Y. (2020). Anxiety as a negative emotion in home language maintenance and development. In A.C. Schalley & S.A. Eisenclas (Eds.), *Handbook of home language maintenance and development: Social and affective factors* (pp. 84–108). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-005>
- Sevinç, Y., & Backus, A. (2019). Anxiety, language use and linguistic competence in an immigrant context: A vicious circle? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(6), 706–724. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1306021>
- Sevinç, Y., & Mirvahedi, S.H. (2023). Emotions and multilingualism in family language policy: Introduction to the special issue. *The International Journal of Bilingualism*, 27(2), 145–158. <https://doi.org/10.1177/13670069221131762>
- Shin, S. J. (2006). High-stakes testing and heritage language maintenance. In K. Kondobrown (Ed.), *Heritage language development: Focus on East Asian immigrants* (pp. 127–144). John Benjamins Publishing.
- Spolsky, B. (2012). Family language policy—the critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 3–11. <https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638072>
- Tannenbaum, M., & Howie, P. (2002). The association between language maintenance and family relations: Chinese immigrant children in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(5), 408–424. <https://doi.org/10.1080/01434630208666477>
- Tannenbaum, M., & Yitzhaki, D. (2016). ‘Everything comes with a price ...’: family language policy in Israeli Arab families in mixed cities. *Language and Intercultural Communication*, 16(4), 570–587. <https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1195395>
- Venturin, B. (2019). “I don’t fit in here and I don’t fit in there”: Understanding the connections between L1 attrition and feelings of identity in 1.5 generation Russian Australians. *Heritage Language Journal*, 16(2), 238–268. <https://doi.org/10.46538/hlj.16.2.6>

- Wang, J. (2012). *Factors influencing Chinese immigrant children's heritage language maintenance: An application of social network analysis and multilevel modeling* [Doctoral dissertation, Michigan State University]. MSU Digital Repository. <https://doi.org/doi:10.25335/M5SH8D>
- Wang, Y. (2020). *The heritage language maintenance of Chinese migrant children and their families* [Doctoral dissertation, Macquarie University]. Macquarie University Repository. <https://doi.org/10.25949/19435982.v1>
- Wang, Y. (2023). Speaking Chinese or no breakfast: Emotional challenges and experiences confronting Chinese immigrant families in heritage language maintenance. *International Journal of Bilingualism*, 27(2), 232–250. <https://doi.org/10.1177/13670069221126043>
- Wang, Y., & Piller, I. (2022). Christian bilingual practices and hybrid identities as vehicles of migrant integration. In R. Moloney & S. Mansour (Eds.), *Language and spirit* (pp. 307–236). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-93064-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-93064-6_13)
- Wang, Y., Williams Tetteh, V., & Dube, S. (2023). Parental emotionality and power relations in heritage language maintenance: Experiences of Chinese and African immigrant families in Australia. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1076418>
- Wu, B. (2011). *Whose culture has capital? Class, culture, migration and mothering*. Peter Lang.
- Xiaomei, W. (2017). Family language policy by Hakkas in Balik Pulau, Penang. *International Journal of the Sociology of Language*, 2017(244), 87–118. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2016-0058>
- Zhang, D. (2008). *Between two generations: Language maintenance and acculturation among Chinese immigrant families*. LFB Scholarly.

---

# L'insécurité linguistique dans l'enseignement du français langue seconde : de quoi parle-t-on ?

Meike Wernicke

Université de la Colombie-Britannique

---

## Résumé

*L'insécurité linguistique est souvent définie par le manque de confiance en ses capacités linguistiques qui repose sur l'idée qu'il existe une norme supérieure ou plus authentique par rapport à sa propre façon de parler. Dans l'enseignement du français langue seconde (FLS) au Canada, une telle perception peut mener les enseignantes et enseignants et les étudiants-maîtres à questionner leur appartenance légitime à la profession, surtout celles et ceux qui parlent le français comme langue additionnelle. Cette insécurité s'explique par le fait qu'il existe toujours une tendance à s'évaluer par rapport à la norme idéale du locuteur natif qui influence la perception de soi sur le plan professionnel. Cet article offre une analyse des manifestations d'une telle insécurité dans le but de souligner la construction idéologique de ce phénomène sur le plan social, basé sur des extraits de données tirés d'une recherche menée auprès d'enseignantes et enseignants de FLS soi-disant « non francophones » en Colombie-Britannique.*

*Mots-clés : insécurité linguistique, identité, enseignement du français, formation continue*

## Abstract

*Linguistic insecurity is often defined by a lack of confidence in one's linguistic abilities, which is grounded in the idea that there is a superior, more authentic standard against which one's own language variety should be measured. In French second language (FSL) education in Canada, this perception of an idealized standard often leaves teachers and teacher candidates questioning their sense of belonging in the teaching profession, especially those who speak French as an additional language themselves. This insecurity can be attributed to a persisting orientation to the European standard of French and teachers' orientation to the idealized standard of the native speaker. This article offers an analysis of manifestations of linguistic insecurity to highlight the socially*

---

La correspondance devrait être adressée à Meike Wernicke : [meike.wernicke@ubc.ca](mailto:meike.wernicke@ubc.ca)

CAHIERS DE L'IOB / OLBI JOURNAL

Vol. 13, 2023 199–222 doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6634

© Les auteur(e)s. | The author(s). 

*constructed nature of this phenomenon, based on data excerpts from research conducted with so-called “non-francophone” FSL teachers in British Columbia.*

*Keywords: linguistic insecurity, identity, French language teaching, professional learning*

## **Introduction**

Cet article est issu d'une présentation invitée dans le cadre des célébrations du Mois de la francophonie à l'Université d'Ottawa, organisé par l'Institut des langues officielles et du bilinguisme au printemps 2021. La présentation s'adressait à la fois à la communauté scientifique et au corps professionnel œuvrant dans le milieu scolaire, et explorait l'insécurité linguistique dans le contexte de l'enseignement du français langue seconde (FLS) et son impact sur l'identité professionnelle des enseignantes et enseignants de français.

La présentation a été suivie d'une discussion bien animée, touchants divers aspects de l'insécurité linguistique; par exemple le rôle que joue le milieu majoritaire anglophone et l'impact de la situation géographique des francophones hors Québec. On y a fait mention de recherches sur l'enseignement d'autres langues (par ex. l'irlandais) et de la mesure dans laquelle l'insécurité linguistique auprès des enseignantes et enseignants de FLS englobe potentiellement aussi une insécurité face à l'enseignement de la culture. Quant à l'impact de l'insécurité linguistique, il y a eut mention d'une étude menée auprès du personnel universitaire enseignant dans leur langue seconde qui montre que l'insécurité linguistique entraîne également une insécurité académique chez ces experts (Knoerr et al., 2016). Parmi les pistes de solutions proposées pour pallier l'insécurité linguistique figuraient l'importance d'entendre différents accents dans l'apprentissage des langues ainsi qu'une sensibilisation à l'histoire, à l'évolution de la langue française au Canada et à l'échelle mondiale. La suggestion de renforcer les liens interuniversitaires à travers le Canada a été bien reçue, comme également le partage d'une ressource pédagogique — *Dictionnaire du français acadien* (Cormier, 2018). Il a donc été question d'une réflexion collective approfondie sur l'insécurité linguistique dans l'espace francophone canadien, tout en mettant en relief les thèmes poursuivis dans les recherches sur ce phénomène (Boudreau et al., 2008; Bretegnier & Ledegen, 2002; Calvet, 1998; de Robillard, 1996; Remysen, 2018).

C'est la communication électronique du gouvernement fédéral arrivant quelques mois après cette discussion qui a provoqué de façon urgente ma décision de reprendre ce sujet à l'écrit. Plus précisément, il s'agissait d'une invitation de la direction des services ministériels des programmes

de santé mentale qui organisait des ateliers d'apprentissage professionnel et pensait y inclure une présentation sur les liens entre la santé mentale, le bien-être et les langues officielles en explorant les relations sociales et psychologiques, l'anxiété et les insécurités liées au fait de parler dans sa deuxième langue. Au lieu d'accepter l'invitation, il semblait particulièrement urgent à ce moment-là de réfuter l'idée que l'insécurité linguistique constitue un problème psychologique individuel qui peut être associé à des questions de santé mentale. En répondant, il m'était donc important de souligner comment comprendre l'insécurité linguistique afin ne pas pathologiser cette réalité en tant que sentiment d'anxiété qui doit être corrigé par l'individu, même par une intervention médicale ou thérapeutique. Comme discuté ci-dessous, en fait, il faut rappeler que l'insécurité linguistique est le reflet de forces sociopolitiques, culturelles et racialisantes, dans ce cas par le biais d'une insistance générale sur un standard ou une norme linguistique particulière.

L'objectif du présent texte est de faire ressortir cette conception sociale à partir d'une analyse de données de la présentation de 2021, en mettant en relief la production socioconstructiviste (Kasper & Omori, 2010) de ce phénomène et ses liens historiques au colonialisme. J'aborderai cette discussion dans le cadre de l'enseignement du FLS avec l'accent sur l'identité professionnelle d'une enseignante de français. Mon intérêt pour le phénomène de l'insécurité linguistique s'est développé au fur et à mesure à travers mon enseignement des langues secondes (l'allemand et le français) et de mes recherches en éducation du FLS, ainsi que de mes propres expériences d'apprentissage de plusieurs langues, y compris le français. Cet intérêt a été renforcé par mon étude des représentations linguistiques en liaison avec l'emploi de l'analyse du discours, une approche méthodologique qui se prête particulièrement bien à rendre visibles les injustices sociales. En tant que chercheuse blanche et d'origine européenne, j'aborde le sujet de l'insécurité linguistique en prenant en considération un positionnement externe vis-à-vis de mon objet de recherche et en me posant en même temps des questions sur mon identité, mes privilèges et ma socialisation au fil des différentes expériences langagières vécues.

L'article commencera par quelques définitions et un bref aperçu historique du français au Canada pour ensuite examiner comment cette insécurité a pris de l'ampleur dans les programmes de FLS au niveau du personnel enseignant. Les extraits de données analysés dans cet article proviennent d'un projet de recherche menée auprès d'une cohorte d'enseignantes et d'enseignants de FLS de la Colombie-Britannique lors d'un séjour professionnel en France. L'étude a examiné la construction identitaire professionnelle du corps enseignant en fonction de leurs conceptions de la langue et de la culture françaises « authentiques ».

## *L'insécurité linguistique : aperçu des écrits*

### **Problématique : définitions et précisions théoriques**

Le terme insécurité linguistique est d'abord mentionné dans les travaux de Labov (1972) sur la prononciation des locuteurs de la classe moyenne à New York et leur tendance à surévaluer leur utilisation de la variété de prestige. Également abordé par Bourdieu (1982) dans son analyse sur la légitimité des pratiques linguistiques dominantes par rapport aux productions stigmatisées sur le marché linguistique en tant que capital économique et culturel, le phénomène devient un sujet de recherche particulièrement important dans le domaine des études sociolinguistiques dans les régions francophones, où il est surtout associé à la diglossie (Gueunier et al., 1978) et la hiérarchisation des variétés linguistiques sur le plan à la fois géographique et social (Remysen, 2018).

Les définitions issues de ces travaux ont tendance à prioriser l'aspect psycholinguistique de l'insécurité linguistique. Par exemple, d'après Bretegnier et Ledegen (2002), il s'agit d'un sentiment « qui apparaît comme étant lié à la perception, par (un groupe) de locuteur(s), de l'illégitimité de son discours en regard des modèles normatifs » (p. 59). Pour Remysen (2018), « l'insécurité linguistique correspond à un sentiment de dépréciation et d'incertitude que certains locuteurs éprouvent à l'endroit de leurs propres pratiques langagières ... un sentiment d'illégitimité ou de culpabilité » (pp. 27–28). Dans ces recherches, la définition de l'insécurité linguistique demeure souvent associée à l'individu, ce qui impliquerait qu'une solution est la responsabilité des individus éprouvant ces sentiments. L'accent sur l'individu peut s'expliquer en partie par le fait que ce manque de confiance devant sa façon de parler se manifeste dans le comportement linguistique des personnes. L'insécurité linguistique devient visible dans les autocorrections, les hypercorrections et les hésitations ; parfois elle est même verbalisée quand la personne évoque directement sa façon de s'exprimer ou le statut de la variété qu'elle utilise par rapport à la variété standardisée (Remysen, 2018).

Le titre de l'ouvrage de la sociolinguiste Boudreau, *Dire le silence* (2021), fait référence à la manifestation la plus extrême de l'insécurité linguistique, le fait que certaines personnes se retrouvent incapables de s'exprimer, se voyant effectivement « dépossédés de leur propre langue » (Bourdieu 1982; cité par Francard, 1997, p. 171). Boudreau (2016) discute d'un tel exemple en lien avec ses recherches menées au Nouveau-Brunswick en Acadie, notant que ce silence se réalise chez une participante sous forme d'une négation complète de son identité francophone, notamment en faveur d'une identité anglophone puisque cette dernière permet la correction de fautes linguistiques par d'autres personnes francophones sans jugement. C'est pourquoi, d'après la chercheuse,

il est essentiel de reconnaître que l'insécurité linguistique ne touche pas uniquement les compétences, mais aussi l'identité (Boudreau, 2021). Suivant Ébiron (2016), elle fait ressortir l'idée que « ce n'est pas l'acte de langage qui produit une identité blessée, mais *l'autorité sociale qui soutient cet acte de langue, c'est-à-dire le monde social avec ses valeurs et ses hiérarchies* » (cité avec italiques dans Boudreau, 2021, p. 30). C'est la raison pour laquelle il faut comprendre que le prestige de la norme officielle n'est en aucune manière lié aux qualités intrinsèques des pratiques langagières les plus valorisées, qu'il est important de « dissocier le comportement linguistique des représentations linguistiques » (Remysen, 2018, p. 40). Par conséquent, d'après moi, il faut mettre l'accent sur les mécanismes à l'origine de l'insécurité linguistique, attirer l'attention sur les idéologies linguistiques et le rôle que jouent les représentations cultivées à l'égard des langues.

C'est dans cette optique que Francard (1997) commence son exposé par l'observation qu'il s'agit d'un phénomène qui touche le parler de *groupes sociaux*, « la manifestation d'une quête de légitimité linguistique vécue par un groupe social dominé » (pp. 171–172). Notamment, l'auteur remet en cause l'hypothèse de Gueunier et al. (1978) que l'insécurité linguistique soit étroitement connectée à une situation de diglossie et que l'usage d'une variété régionale met en relief l'écart avec la norme prestigieuse. D'après Francard (1977), l'insécurité linguistique a moins de rapport direct avec les pratiques langagières de la langue régionale qu'avec le taux de scolarisation des gens qui y résident. Prenant comme point de départ ses propres recherches en Belgique francophone, l'auteur propose que ce soit l'institution scolaire dans les contextes francophones qui fait accroître l'insécurité linguistique « en développant à la fois la perception des variétés linguistiques régionales et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible (le 'bon' français, souvent assimilé au 'français de Paris') » (p. 173). De ce fait, l'auteur fait ressortir l'importance de considérer la question de l'insécurité linguistique dans le domaine des représentations au niveau social, en soulignant qu'il ne s'agit pas de pratiques linguistiques erronées ou moins légitimes, mais de constructions « investies des présupposés, de la subjectivité, des stratégies de tout un corps social » (p. 173).

Dans cette même veine, Boudreau (2019) aborde l'insécurité linguistique en tant qu'identité assignée qui est ancrée dans un lieu spécifique et rendue visible par le moyen d'un usage langagier : « les locutrices et les locuteurs construisent leur identité à partir d'un lieu ... une identité qui est particulièrement audible dans les milieux périphériques et qui se traduit par la saillance de certains traits linguistiques comme l'accent et le lexique » (p. 54).

D'après l'auteure, cette identité assignée est intériorisée et liée à un processus de minorisation qui contribue à maintenir les rapports de domination

dans la société. Le « modèle mythique et inaccessible », visible dans les recherches de Francard (1997, p. 173), est décrit par Boudreau (2019) en tant que l'accent du français de France « d'emblée ressenti comme légitime et supérieur ». Pour elle, « [l]'accent qui vient d'ailleurs » contribue à façonner l'habitus linguistique — « cette disposition historique à agir et à penser qui influe sur les comportements linguistiques ». Elle constate que même si la variation linguistique est de plus en plus reconnue, « l'habitus ne s'efface pas d'un coup » (p. 58). Une conscience plus ouverte à la diversité de pratiques linguistiques ne suffit pas à faire disparaître le sentiment de minorisation et de honte lié à sa langue : « Cette blessure est enfouie dans la mémoire, dans les discours produits depuis des siècles et perceptibles dans les corps ou l'hexis corporelle, dans le langage même et plus particulièrement dans sa dimension phonétique » (p. 58).

D'après Boudreau (2021), il est donc important de reconnaître que la construction de l'identité (individuelle et sociale) est une affaire complexe et d'ordre historique, politique et discursif ; et il va de même pour la honte reliée à des pratiques langagières dites illégitimes — que cette honte n'est pas « seulement individuelle, qu'elle est liée au social et au politique » (p. 16).

### **L'insécurité linguistique au Canada**

Afin de comprendre l'émergence de l'insécurité linguistique au Canada, il faut considérer les faits historiques des trois derniers siècles. Après la conquête et la rupture avec la France au milieu du XVIIIe siècle, le français au Canada s'est développé selon sa propre dynamique jusqu'au XIXe siècle, tandis que le français en France suivait sa propre évolution (Remysen, 2004). Les changements de régime durant cette époque ont entraîné une diminution de la population instruite et ainsi le modèle linguistique le plus prestigieux n'était plus aussi répandu. Ceci a eu pour conséquence que le français se transmettait à l'oral pour la majorité des gens dans la colonie, tandis qu'en France on voyait plutôt une augmentation importante du taux d'alphabétisation à travers l'enseignement de la langue normative, menant à des écarts importants entre les deux régions (Bouchard, 2011). De plus, le contact avec l'anglais et des langues autochtones, ainsi que l'isolement de la langue à la campagne, a aussi influencé l'évolution du français au Canada par rapport au français en France. À cause de cette évolution des écarts, d'une part évidente dans les régionalismes et d'autre part dans l'émergence des anglicismes au XXe siècle, la variété canadienne commence à apparaître en état d'infériorité aux Canadiens français. À cette orientation négative s'ajoute l'opinion des Canadiens anglais qui commençaient à considérer le français parlé au Canada comme une variété dégénérée par rapport au parisien (Bouchard, 2002). C'est à ce moment qu'on fait appel au mythe du Grand Siècle et les grands auteurs

de l'époque afin de rapprocher le français au Canada au français classique (Remysen, 2003). En même temps, on voit une valorisation du français « plus authentique » des paysans, qui n'est pas aussi impacté par l'emploi d'anglicismes que le français dans les villes. Une autre vague de valorisation a eu lieu à partir des années 1960 grâce à la Révolution tranquille, et depuis les dernières décennies, on parle d'une vraie émancipation linguistique du Québécois (Heller, 1999).

Cela dit, le débat sur la qualité du français existe toujours. Il faut comprendre l'insécurité linguistique comme une conséquence de l'histoire linguistique au Canada en tenant compte du statut et de l'évolution du français dans un contexte dominé par l'anglais. Il revient de l'examiner sous l'angle des structures et rapports de domination entre anglophones et francophones (Bouchard, 2002, 2011), mais aussi entre les différentes communautés francophones d'origines diverses (Madibbo, 2021). D'après Monica Heller, cette histoire révèle également le caractère ambivalent de la relation entre les francophones au Canada et les Français :

[the French in France] may act as models, but are often also resented as imperialists almost as oppressive as the English in their contempt for French Canadians. They are also both the source of French Canadian identity, a glorious heritage, and traitors (since the Revolution) to the original cause which brought the French to Canada in the first place. This creates a tension between an acceptance of France as the origin of the value of the French language, and a desire to value what is distinctive about the Canadian variety of the language. The source of the value of French in Canada is both its origins and its distinctiveness. (Heller, 1999, p. 151)

C'est cette tension qui renforce l'idée de la contamination du français, la peur des anglicismes et la préoccupation avec la qualité de la langue. Diverses études ont examiné les attitudes à l'égard des variétés de français canadien, soulignant la persistance d'idéologies monocentriques de standardisation (Kircher, 2016) et des sentiments d'insécurité linguistique autour de variétés françaises locales stigmatisées (Boudreau, 2009; Lamoureux, 2012). Ces représentations idéologiques sont bien visibles dans le contexte francophone au Québec, mais nous la voyons aussi dans les espaces francophones périphériques au Canada. Par exemple, une recherche menée dans une communauté francophone à l'ouest du pays a mis en lumière l'insécurité linguistique chez les jeunes francophones de deuxième génération dont l'expression orale vernaculaire est souvent déplorée par leurs parents et d'autres membres de la communauté à cause de son écart de la norme standardisée (Robillard, 2019). Par ailleurs, une étude diachronique des journaux québécois entreprise par Walsh (2016) a montré un changement de l'accent mis sur les normes prescriptives externes (le français de France) vers

une préoccupation pour l'utilisation des anglicismes et de l'impact de l'anglais sur le français. C'est ce type de préoccupation qui se manifeste également dans les pratiques pédagogiques des enseignants de FLS, comme le montrera l'analyse ci-dessous.

### **L'insécurité linguistique dans le contexte scolaire**

#### *Contexte francophone minoritaire*

Les études réalisées dans un contexte scolaire indiquent que les problématiques de l'insécurité linguistique se situent dans le domaine des représentations linguistiques (Bretegnier & Ledegen, 2002; Remysen, 2018). Parmi les recherches menées dans le contexte francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick, Boudreau et Perrot (2005) ont examiné les attitudes et approches du personnel enseignant acadien dans une école secondaire où la majorité des élèves parlent le chiac. L'enquête s'est concentrée sur les représentations et comportements langagiers des jeunes de la région et a mis en lumière un dilemme devant lequel sont placés les enseignantes et enseignants : « ils doivent prendre en compte la dimension identitaire du vernaculaire des élèves, tout en leur donnant les moyens de s'approprier la langue de référence afin qu'ils aient accès aux marchés privilégiés de l'éducation supérieure et/ou de l'emploi » (p. 18). Au niveau des études supérieures, une autre étude a examiné l'influence de l'insécurité linguistique sur le parcours universitaire d'une doctorante acadienne (Desabrais, 2010). Comme le note la chercheuse, le fait d'être à la fois francophone de milieu minoritaire et femme inscrite aux études supérieures fait état d'une double minorisation qui met en relief la complexité de ses expériences et de sa construction identitaire. Comme dans la recherche de Boudreau, on voit chez cette participante le désir de se débarrasser d'une identité minoritaire infériorisée en tant que francophone acadienne, mais en même temps, subir un jugement de son parler qui est vu comme plus standard par les tenants de la langue vernaculaire à l'université. L'étude montre l'insécurité de cette participante en très grande partie attribuée à la perception de l'Autre, ce qui provoque chez elle, consciemment ou non, maintes stratégies identitaires pour contrer l'exclusion et le rejet afin de négocier l'identité qui lui a été assignée.

#### *L'éducation FLS en contexte anglophone majoritaire*

Dans les contextes éducatifs où le français est enseigné comme langue seconde, les études ont porté sur les attitudes des enseignantes et enseignants à l'égard de la place de l'anglais dans les classes de FLS (Cummins, 2007; Lyster, 2019; Turnbull & McMillan, 2009), ainsi que sur les problématiques des variétés de français enseignées (Roy, 2012; Wernicke, 2016, 2020). Quant à l'insécurité linguistique auprès de la population étudiante, la recherche de

Lamoureux (2012) a montré à quel point cette hiérarchisation linguistique existe au Canada. D'autres chercheuses et chercheurs canadiens ont mis en évidence l'importance et l'impact émotionnel des défis linguistiques auxquels les étudiantes et étudiants anglophones sont confrontés en suivant des cours universitaires en français (Weinberg et al., 2018), ainsi que le rôle que joue une construction identitaire positive dans la transition d'une identité d'apprenant(e) du français à une identité de futures enseignantes et enseignants de français (Tang, 2020). C'est ainsi que nous parlons aujourd'hui également d'un manque de sécurité linguistique dans le contexte de l'enseignement du FLS.

Dans ce domaine, l'identité professionnelle est un aspect clé parce que tout acte de dévalorisation d'une variété de langue est aussi un acte qui nie la valeur de celle et de celui qui l'enseigne. Pour une enseignante de français qui a appris et enseigne cette langue, la situation est encore plus complexe. Elle fait face à un conflit identitaire vu qu'elle est à la fois apprenante et enseignante, et que cette dernière identité suppose une expertise complète, ne nécessitant plus d'amélioration — surtout pas en ce qui concerne la langue. En même temps, la formation continue est indispensable à la profession enseignante, incluant le développement linguistique. C'est la raison pour laquelle la formation continue en tant qu'apprenante du français reste difficile à réconcilier avec une identité professionnelle et peut renforcer un manque de confiance en ses compétences langagières et pédagogiques. Malgré ses expériences et connaissances en enseignement du FLS, le fait de ne pas être locutrice native risque toujours de mener à une remise en question de son identité professionnelle.

Ceci a été mis en relief par l'organisme *Canadian Parents for French*, dans un rapport de recherche sur la sécurité linguistique avec le slogan « Soyez courageux ! Parlez français ! » (Canadian Parents for French, 2020). Dans mes propres recherches auprès des enseignantes et enseignants en formation et en cours d'emploi, l'insécurité linguistique se manifeste de façon systématique. Par exemple, dans une étude menée en 2019, examinant l'emploi d'un portfolio professionnel visant à appuyer l'apprentissage des futurs enseignantes et enseignants, on voit l'insécurité linguistique se manifester par rapport au niveau de confiance (Wernicke, 2022). La combinaison d'un manque de confiance et l'obligation de participer en français en grand groupe avec des collègues francophones rendent cette expérience souvent très stressante. Cette perception se base sur la notion idéologique d'un bilinguisme équilibré (Martin-Jones, 2007) qui recourt toujours à une perspective monocentrique de deux monolinguisms (Cummins, 2021), une conception qui contribue à l'insécurité linguistique chez ces étudiants-maitres dans le sens qu'elle soutient l'idée qu'il faut atteindre une connaissance parfaite de chaque langue, que c'est même une possibilité.

Dans une autre étude sur l'apprentissage interculturel du corps enseignant

en Colombie-Britannique (Ruest et al., sous presse), l'insécurité linguistique va au-delà de la langue et s'étend à l'aspect culturel. Dans les réponses au questionnaire, réalisé en ligne en 2019, on voit un manque d'autorité professionnelle vis-à-vis le contenu culturel, surtout chez les répondants s'identifiant comme anglophones — l'impression de ne pas être « assez informé pour enseigner la culture francophone ». Comme discuté plus haut dans l'introduction de l'article concernant l'insécurité académique (Knoerr et al., 2016), ici on voit également à quel point l'insécurité linguistique ne s'arrête pas à la question linguistique, mais s'étend à d'autres domaines, dans ce cas-ci aux connaissances culturelles intégrales à l'enseignement des langues secondes.

Finalement, c'est dans le projet de recherche (Wernicke, 2017) menée auprès des enseignantes et enseignants pendant un séjour en France que l'insécurité linguistique s'est manifestée de façon plus évidente, de différentes manières, notamment parce que les participantes et participants se sont trouvés dans un endroit de contact linguistique. C'est la négociation identitaire du corps enseignant qui est le sujet de l'analyse présentée dans la partie suivante.

### *Méthodologie*

L'analyse de données se fait à partir des extraits provenant d'une étude qualitative qui a été menée auprès d'une cohorte de plus de 87 enseignantes et enseignants de FLS de la Colombie-Britannique lors d'un stage de formation professionnelle de deux semaines en France. Le consentement à participer à l'étude n'était pas lié à la participation au séjour et n'a été sollicité qu'après l'arrivée en France au début des deux semaines. Les données ont été générées en France par le moyen de deux questionnaires en personne, des journaux de voyage, des notes de terrain, et des observations informelles en salle classe, au hasard et de manière sporadique, afin de mieux comprendre le contexte de la formation en France. Le pré-questionnaire (n=82) invitait les répondants à décrire leur parcours de formation professionnelle tandis que le post-questionnaire (n=69) et les journaux de bord (n=19) amenaient les participantes et participants à décrire les activités qu'ils avaient choisies lors du séjour ainsi que leurs apprentissages et expériences.

L'étude portait sur la construction identitaire des enseignantes et enseignants de FLS telle que façonnée par leurs conceptions de l'authenticité de la langue et de la culture françaises. Dans ce projet de recherche, ainsi que dans l'analyse des données qui suit, l'identité s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste et discursive qui repose sur l'idée que la construction identitaire est un phénomène émergent qui se construit par le biais de l'interaction langagière et du discours. D'après Bucholtz et Hall (2005), il est important d'aller au-delà d'une conception mentale de l'identité, afin de ne

pas négliger le terrain social sur lequel l'identité se construit, se maintient et se modifie. C'est donc par le moyen des récits dans les journaux de voyage, des histoires racontées par les participantes et participants, que le travail de construction identitaire se fait.

Les deux semaines d'études à l'étranger ont permis aux enseignantes et enseignants de se familiariser avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et suivre une formation en tant qu'examinateur ou examinatrice pour le *Diplôme d'études en langue française* (DELF). Il y avait également des occasions d'assister à des ateliers pédagogiques. Ces cours n'étaient pas limités à la cohorte canadienne, mais comprenaient aussi des enseignantes et enseignants d'autres pays. C'est ce type de cours qui est décrit dans les extraits ci-dessous. Le programme bénéficiait d'un financement fédéral et provincial et était ouvert au personnel enseignant en FLS de toute la province. Le pré-questionnaire a montré que la plupart des 87 enseignantes et enseignants (72%) parlaient le français comme langue seconde et enseignaient dans les trois programmes de FLS (français de base, français intensif et immersion en français) offerts en Colombie-Britannique. Les deux tiers des participantes et participants enseignaient dans les programmes de français de base au secondaire et en immersion française précoce, avec une partie importante de la cohorte provenant également de l'immersion française au niveau secondaire. Tous ces programmes requièrent un niveau de français relativement avancé.

Les extraits analysés proviennent d'un journal de voyage d'une seule participante qui s'appelle Marie (pseudonyme). Selon ses réponses au questionnaire distribué au début du séjour, Marie était locutrice du français comme langue seconde. Comme la plupart des participantes et participants, elle avait fait une formation à l'enseignement dans une université anglophone, dans son cas avec une spécialisation en français. Au moment du stage en France, Marie était enseignante au secondaire dans le programme de français de base depuis 20 ans. Bien que l'expression de l'insécurité linguistique soit évidente à travers le corpus entier de données, dans ce journal elle figure comme sujet principal. Les entrées du journal, présentées en ordre chronologique, offrent à la fois une description détaillée des interactions qui déclenchent l'insécurité linguistique chez cette participante ainsi que ses réflexions sur ce phénomène. Par conséquent, les entrées ne démontrent pas seulement les différentes formes de l'insécurité linguistique, mais également les diverses représentations idéologiques qui la sous-tendent.

Les journaux de voyage (19 au total) ont été remplis lors du séjour en France. Chaque journal était accompagné d'une liste de questions invitant les participantes et participants à documenter les expériences inattendues, leur processus d'apprentissage et de nouvelles connaissances. Les entrées des

journaux de bord ont été transcrites dans un fichier numérique afin de pouvoir effectuer une analyse qualitative. Une analyse thématique inductive (Braun & Clarke, 2012) a permis d'obtenir un aperçu des thèmes principaux à travers les différents journaux de bord. Cette analyse a aussi mis en relief le phénomène de l'insécurité linguistique de manière explicite et comme fil conducteur dans celui de la participante. Dans la discussion ci-dessous, il s'agit d'une analyse à la fois thématique et discursive (Taylor & Ussher, 2001), afin de dégager les stratégies narratives discursives employées dans la construction d'une identité professionnelle légitime, face aux discours dévalorisants. Ce travail de construction identitaire fait appel à des stratégies discursives qui se sont aussi manifestées dans les récits des autres participantes et participants. Par conséquent, cette analyse est d'une part une illustration de cette construction au sens plus large et, d'autre part, il faut reconnaître que Marie se sert de ces stratégies de façon très particulière, en lien avec ses expériences et dans le contexte des interactions propres à la situation qu'elle décrit. Pour la présentation de l'analyse, les extraits de données ont été raccourcis et toute possibilité d'identification de la participante a été enlevée du texte.

### *Analyse*

Commençant par une vue d'ensemble de son journal, il faut noter que la description des activités du séjour est relativement détaillée et suit l'ordre chronologique des activités quotidiennes pendant les deux semaines. Les entrées portent également sur les interactions que Marie avait avec d'autres étudiants dans la classe et elle inclut presque toujours une évaluation ou réflexion de ces expériences.

Tout au long du journal, la structure de chaque entrée comprend des dispositifs rhétoriques récurrents. D'une part, Marie exprime son attitude vis-à-vis ses expériences en France, inclut une auto-évaluation de son niveau de confiance en tant qu'enseignante et fait appel à ses connaissances préalables. D'autre part, l'entrée raconte presque toujours un incident avec les autres en salle de classe, suivi de sa réaction à ces événements. La description de ses réactions sert à expliquer et même justifier celles-ci, et en même temps, c'est là où on voit le récit fonctionner en tant que stratégie de négociation identitaire.

Les deux premières entrées, les extraits 1 et 2, présentent chacun un incident clé, ainsi que l'impact de chaque expérience. Chaque extrait offre un exemple des discours contribuant à l'insécurité linguistique, tel que l'idéologie du standard et la hiérarchisation raciolinguistique des variétés de français.

#### Extrait 1 : July 20

- 1 My first workshop was on "l'approche communicative" and it was obvious that this was a
- 2 brand new concept for the teachers from Brazil, Indonesia, Iran, and Spain...This has been
- 3 in Canada for decades...We have numerous workshops offered by the universities, the

- 4 teachers' federation, Ministry of Ed, we have access to resources, we have in-district  
 5 workshops, we share ideas and strategies, etc...Canadians are advanced when it comes to  
 6 teaching FSL and I needed to hear this. The day before I was told that "vous parlez le  
 7 français ancien. Ici, notre français a développé à cause de notre interaction avec les autres  
 8 cultures. Notre français continue à évoluer. Comment est-ce qu'il est possible que les  
 9 Canadiens apprennent le français quand ils sont si loin de la France" I felt like the country  
 10 bumpkin amidst the three Europeans. Today's workshop reaffirmed/reestablished my self-  
 11 confidence. I may speak "le français ancien," but my teaching skills are superior.

Dans l'extrait 1, Marie raconte une interaction qui évoquait l'insécurité linguistique en elle : « I felt like a country bumpkin » (lignes 9-10). Cette identité du « country bumpkin » ou « péquenaude » fait penser aux désignations péjoratives souvent associées aux variétés du français canadien, évoquant le statut d'un patois ou parler local des paysans. Cette caractérisation produit une chute de confiance en elle. Pourtant, elle arrive à la rétablir (ligne 10) en se présentant comme très compétente, plus avancée par rapport aux enseignantes et enseignants venant d'autres pays en ce qui concerne l'emploi de l'approche communicative et l'appui offert aux personnels enseignants en FLS au Canada. La stratégie discursive centrale est de souligner ses compétences en enseignement, afin de minimiser l'identité qui lui a été assignée — une personne qui parle « le français ancien ».

L'extrait 2 ressemble au premier quant à la structure narrative. Encore une fois, l'incident est intégré dans le récit général et met en évidence la dévalorisation de l'accent québécois par rapport à la norme européenne.

#### Extrait 2 : July 21

- 1 ...It turned out to be a great session. Downside: I was so excited when a Canadian  
 2 mentioned "Étienne" and his CD's as teaching tools, but then another teacher said, "Le  
 3 problème avec Étienne, c'est qu'il parle avec un accent québécois," so the resource was not  
 4 taken seriously/easily dismissed by several other teachers, the "African Remix" session was  
 5 informative, the DVD is something that I will use because I incorporate a lot of francophone  
 6 culture into my classes...

Dans cet extrait, la variété canadienne est jugée illégitime en tant que ressource pédagogique. Le fait que Marie connaît bien les CD d'Étienne (ligne 2) est évident dans sa façon de présenter l'artiste québécois dans cette entrée — sans information supplémentaire, ce qui laisse entendre que moi, en tant que chercheuse en FLS, le connais également. De ce fait, il est très probable qu'elle s'en sert elle-même dans sa salle de classe ou au moins qu'elle soit au courant que sa musique est une ressource pédagogique fréquemment utilisée en FLS. Par conséquent, le fait que cette ressource n'est pas prise au sérieux (ligne 4), de la voir dévalorisée ainsi, a pour effet de mettre en question l'approche d'enseignement du français par celles et ceux qui proviennent du Canada. Notons qu'elle n'ajoute rien d'autre, mais continue, après une courte pause représentée par une virgule dans le texte, de parler d'une autre séance sur les ressources pédagogiques au sujet de la francophonie africaine. Nous sommes

face à une stratégie de juxtaposition ici — la dévalorisation par d'autres d'une ressource canadienne en contraste avec sa propre valorisation de ressources pédagogiques dont elle se sert qui sont issus d'un contexte non européen.

Dans le prochain extrait, extrait 3, Marie raconte une expérience similaire, qui l'amène à réfléchir sur le fait que ces caractérisations négatives se produisent de manière récurrente.

Extrait 3 : July 22

- 1 ... My one complaint today appears to be one of a recurring theme -- Canadian French! One
- 2 of the handouts pointed out in bold letters that this resource is "very French Canadian," and
- 3 should not be used seriously, but that there are some amusing things to be learned from it -
- 4 but a lot of the info can't be used because it's incorrect....In the one situation, I was told
- 5 that our French was "ancien" because it hasn't evolved through interaction with other
- 6 cultures, whereas the French from France has moved forward. Yet on the other hand, it
- 7 appears that the French from France is not open to / does not want to be sullied by the
- 8 Québécois / French Canadian influence. It is okay for every other francophone culture to
- 9 have an influence on the evolution of the French language, but not ours?? I am getting
- 10 mixed signals. I think I may just be overly sensitive and I am not even sure why. I am not
- 11 Québécoise and the majority of my French language learning has been influenced by contact
- 12 with native speakers from Europe. However, when Canadian French is attacked, I cannot
- 13 help but feel insulted because Canada is my homeland.

Dans cet extrait, une polycopie désignée « very French Canadian » (ligne 2) est réduite à une ressource pédagogique qui a pour but d'amuser, mais ne peut pas être prise au sérieux parce qu'elle n'est pas fiable (lignes 3–4). La réflexion qui suit met en relief deux discours distincts et contradictoires : d'une part l'évolution de la langue française et le contact avec d'autres cultures en Europe la rendent moderne ; d'autre part cette variété demeure pure et donc supérieure par rapport à d'autres variétés comme le français au Canada. Ce conflit rhétorique représente un « dilemme idéologique » (Billig et al., 1988) qui découle des représentations linguistiques, notamment les idéologies du prescriptivisme, du purisme et de la norme standardisée en enseignement du français.

C'est justement cet aspect « dilemmatique » du discours, les différentes argumentations et valeurs opposées, qui met en lumière les caractéristiques de la pensée sociale — c'est-à-dire les suppositions et préjugés qui produisent l'insécurité linguistique.

Encore une fois, c'est la façon dont Marie cherche à donner un sens à ces représentations qui montre l'impact de ces constructions idéologiques. D'un côté, elle semble minimiser l'impact que produisent ces rencontres négatives chez elle, « I may just be overly sensitive ». De l'autre côté, cette infériorisation de son identité linguistique la conduit à exprimer une certaine fierté envers la variété française qu'elle parle. Dans l'extrait 2, elle était ravie — « so excited » — de rencontrer une ressource en français canadien. Ici, elle adopte une position revendicatrice par rapport « aux attaques » (ligne 12) contre la langue de son pays d'origine — suivant Boudreau, on la voit « se révolt[er] en

revendiquant ce stigmaté » (2021, p. 19). Il convient également de noter qu'elle signale pour la première fois dans cette entrée son statut en tant qu'apprenante du français, le fait qu'elle n'est pas Québécoise. Je reviendrai sur ce point à la fin de l'analyse.

L'extrait 4 présente une interaction en classe qui a eu lieu le lendemain, et cette fois on voit les représentations péjoratives du français canadien caractérisées d'un point de vue collectif. Autrement dit, nous voyons la dévalorisation de la variété canadienne associée à un discours qui est répandu dans ce milieu de la formation professionnelle.

#### Extrait 4 : July 23

1 I enjoyed the afternoon class and will try the approach for reinforcing the subjunctive with  
 2 the students this school year. It was the complete opposite of what happened earlier in the  
 3 day... there was one incident that spoiled it all for me. Everything was going great and I  
 4 thought that I would get through a class without any negative comments to make. Then I  
 5 made the comment "in Canada, we would use the expression" and I started to write out the  
 6 answer for the group. Then the Spaniard replied, "We say it this way here" and shut me  
 7 down completely. Then he and another student took over writing out the answer...I am not  
 8 the only Canadian who has been noticing the same putdowns/dismissals! At lunch, a group  
 9 of us were discussing this very topic because one of the teachers was furious over a similar  
 10 incident that had happened in her morning session. The staff are wonderful and treat us  
 11 well, but it is the other students and a few careless remarks by instructors that are  
 12 reprehensible, uncalled for and downright rude actions. At the "séances-découverte," I was  
 13 excited and proud to see "Acadie," "Alberta," and "Louisiana" French culture being  
 14 discussed. I could relate to it because I already incorporate this into my coursework...What  
 15 I loved about this afternoon's video presentation was the attitude of the feisty Acadian  
 16 woman. She stressed that Acadie is just as important as the other francophone areas and  
 17 that since they are the ones who have preserved the original French language of the past,  
 18 France needs to know its roots, ie. France/the French can't just dismiss them.

Ici il est question de justifier sa préoccupation sur ce type de rencontre en faisant appel aux collègues. Comme elle explique, les autres stagiaires vivent des expériences similaires et sont aussi frustrés et fâchés qu'elle (lignes 8-10). Notons également qu'elle caractérise les attitudes envers le français canadien comme une impolitesse — un manque de gentillesse, même comme étant simplement une négligence. Ceci est important compte tenu du fait qu'elle se présente comme une personne qui se comporte autrement. C'est aussi la raison pour laquelle il est intéressant de noter qu'elle précise les responsables, qu'il semble important pour elle de noter que ce n'est pas tout le monde qui démontre une attitude négative envers le français canadien. D'une part, c'est une occasion de mettre en question l'autorité de ceux qui offrent des évaluations péjoratives, et d'autre part, ceci lui permet de se montrer comme une personne juste et raisonnable.

La dernière partie de l'extrait 4 ressemble aux autres extraits à plusieurs égards. L'entrée conclut de façon positive en exprimant de manière explicite de la fierté et de l'enthousiasme envers d'autres variétés du français, au Canada et aux États-Unis. En même temps, comme dans l'extrait 1, Marie se représente comme très compétente quant à l'enseignement. La phrase "I could relate to

it because I already incorporate this into my coursework” (ligne 14) met en évidence une performance identitaire qui lui permet de se montrer ouverte, tolérante et progressiste en tant qu’enseignante. Ceci est également renforcé dans l’extrait 5, une entrée de la deuxième semaine du séjour en France.

Extrait 5 : July 27

- 1 What a great day! I loved the workshop...The other wonderful aspect of today was that all
- 2 of the Canadians were together in one class. If we used a Canadian French or a French
- 3 Canadian expression or vocab that [the instructor] didn't know, she simply asked us to
- 4 explain what it meant and that was it. She was so nice -- she didn't make us feel like our
- 5 French vocab and/or expressions were worthless...

L’entrée sert à démontrer comment il faut faire lorsqu’on fait face à la variation linguistique dans un cours de langue — prenant modèle sur les pratiques exemplaires. En même temps, cet extrait sert à souligner l’impact de la discrimination linguistique et l’expérience de se faire dévaloriser à chaque instant, exprimé ici avec le dernier mot « worthless » (ligne 5). Finalement, dans la dernière entrée de son séjour, extrait 6, elle offre une réflexion sommative des deux semaines.

Extrait 6 : July 31

- 1 It's the last day today...As I reflect back on the past two weeks, I realize that there were
- 2 key things that I learned... The first week that I was here, because of the experiences that I
- 3 had, I wondered if I knew any French at all and I'm sure that there were people here who
- 4 wondered how in the world I could be a French teacher. My confidence had been shaken
- 5 because my vocabulary, my pronunciation was corrected - I know 3 different ways to
- 6 pronounce the same word, I heard sounds that I had never heard being used that way
- 7 before, too many people were telling me different things that my head hurt. I found the first
- 8 week difficult at times....Then I decided/realized that we all have unique voices and we do
- 9 not all speak the same way with the same vocab and the same accent, regardless of which
- 10 language is being spoken. So I relaxed and I found week two much more enjoyable. I spoke
- 11 French the way I had been taught and if I was told "le toast" instead of "pain grillé." I
- 12 ignored them and continued with "pain grillé." I learned the new French words that are
- 13 English words with "le" in front, but I chose not to use them because I prefer the older,
- 14 French version of the word...And in the end, if I am to be labelled as someone who speaks
- 15 "français ancien" then so be it because it is still speaking French and I'm still communicating
- 16 with someone in a second language!

Il y a deux points importants à souligner dans cet extrait. D’abord, ces expériences négatives ont un effet sur sa perception d’elle-même en tant que locutrice du français, mais aussi en tant qu’enseignante de français. Notons que ce n’est pas seulement son identité comme locutrice du français, mais aussi son identité professionnelle qui a été mise en question. Deuxièmement, le récit représente un acte de solidarité. On la voit rejeter l’incorporation des anglicismes (une pratique très répandue en France) et ainsi choisir la variété canadienne — « the older French version » (lignes 13–14) qu’elle a apprise et qu’elle a toujours utilisée.

Ce geste discursif constitue une autre stratégie qui lui permet de rendre légitime son identité en tant qu’enseignante de français langue seconde. Plus

précisément, il s'agit d'un processus d'authentification (Bucholtz & Hall, 2005; Coupland, 2010) — « a discursive process of authentication which sees individuals making claims to a 'real' or 'authorized' self as French teachers as they describe their experiences, their interactions with others, and the world around them » (Wernicke, 2017, p. 210). Cette stratégie figure parmi maintes d'autres stratégies d'authentification adoptées par les enseignantes et enseignants qui participaient à la formation en France. Dans ce cas-ci, il s'agit de la construction d'une identité cosmopolitaine qui englobe la diversité linguistique de façon explicite et qui s'inscrit dans une perspective interculturelle (Sobre-Denton & Bardhan, 2013) :

[C]ritical cosmopolitanism entails a deep appreciation for difference, the willingness to engage with cultural Others and be *transformed* by such experiences, kindness towards strangers, and the labour of the imagination to envision a world that aspires towards peace, possibilities and intercultural respect for those near and far. (p. 7)

Selon cette définition, la position adoptée par Marie dans son journal de bord est un autre moyen de négocier le dilemme idéologique ou identitaire auquel les enseignantes et enseignants du FLS font face au Canada. Selon les résultats de l'étude réalisée en France, pour les enseignantes et enseignants soi-disant « non francophones », il y a très peu de possibilités quant à l'affirmation d'une identité linguistique francophone au Canada :

For Canadian FSL teachers, questions of language variation present contradictory ideas and moral obligations which are a crucial part of negotiating a legitimate identity as teacher of French. Being faced with disparaging characterizations of Canadian French, a variety with which Canadian FSL teachers are most familiar and which embodies their ideal version of a native speaker standard, complicates the existing dilemmatic tensions of the teacher/learner identity. It places the adverse experiences participants encountered in France in tension with a language variety that serves as a model for these teachers, both in terms of language use and their identity as teachers of French in Canada. Rejecting an identity as teacher of Canadian French would mean acknowledging disaffiliation from the only professional identity available. (Wernicke, 2020, p. 185)

Autrement dit, à part cette identité professionnelle, il ne reste que l'identité comme apprenant.

En ce qui concerne le sujet principal abordé dans les extraits ci-dessus, bien que l'analyse présentée se concentre sur les expériences d'une seule personne, les récits offrent des exemples concrets des discours dévalorisants, ainsi que de l'impact des représentations idéologiques sur la participante. La prévalence et la fréquence de ces discours montrent à quel point il ne s'agit pas d'un incident isolé, d'un simple manque de politesse de la part des autres, mais

d'un système social de domination et de subordination. Avec cette analyse, je ne cherche pas à généraliser les résultats, mais à souligner le rôle que jouent les idéologies linguistiques et la construction identitaire dans l'expression de l'insécurité linguistique.

### *Discussion*

Divers chercheuses et chercheurs ont fait remarquer à maintes reprises que l'insécurité linguistique est un facteur d'échec scolaire (Blanchet et al., 2014). Suivant Lafontaine (1997), Remysen nous rappelle que l'école « contribue à la fois à la connaissance et à la reconnaissance linguistiques, mais de manière inégale pour les différents groupes sociaux » (cité dans Remysen, 2018, p. 45). Par conséquent, l'école ne doit pas seulement enseigner certains usages de la langue, mais qu'elle doit également réfléchir à la façon dont la langue est présentée à travers l'enseignement. À cette fin, l'auteur propose quelques pistes importantes pour l'enseignement : l'intégration de la variation linguistique, de l'histoire de la langue et des ouvrages reflétant des régionalismes ; une perspective critique du standard ainsi qu'une redéfinition du concept de « faute » ; et la valorisation des connaissances et pratiques langagières existantes de l'élève. Il va sans dire que ces initiatives demandent une préparation particulière de la part du personnel enseignant des langues secondes. Toutefois, il faut rappeler que l'objectif primordial d'une telle préparation est de mettre en question les discours qui font croire que la discrimination linguistique « fai[t] partie de l'ordre des choses », de déplacer l'attention vers des conditions de production sociale et politique qui sous-tendent ces représentations linguistiques (Boudreau, 2019, p. 52).

Une telle réorientation exige également d'élargir la portée au-delà du français et de reconnaître que le racisme linguistique occupe une place bien établie au Canada. Suivant Edōsdi Thompson, chercheuse et éducatrice de la nation Tāltān, la honte, la peur et l'infériorisation d'un groupe en matière de langue font également partie de l'insécurité linguistique individuelle et collective de divers locutrices et locuteurs de sa communauté dans le nord-ouest de la Colombie-Britannique. Chargée de développer un programme de revitalisation linguistique en tāltān, elle a été frappée par un obstacle à l'apprentissage en particulier :

We used to be made to feel ashamed to speak our languages and now we are ashamed not to be able to speak those languages. It is also the reason why it may be easier for non-Indigenous learners to learn our language because they are not burdened with the trauma and shame. (Communication personnelle, le 27 août 2020)

Cet exemple démontre à quel point l'insécurité linguistique est une conséquence sociale, historique et systémique. Il n'est pas simplement

question d'un sentiment ou d'une caractéristique individuelle, mais d'une réalité complexe qui nécessite une réponse complexe. La sociolinguiste Cameron (2014) s'est interrogée davantage sur la façon dont l'oppression sociale est recadrée en termes de phobies, remplaçant la désignation de *-isme* pour parler du traitement injuste d'un groupe social. Le suffixe *-isme* désigne des systèmes d'idées ou de croyances tandis que les mots terminant en *-phobies* font référence aux conditions cliniques. L'acte de pathologiser la discrimination systémique fait de sorte que l'attention est détournée sur les émotions et sur l'identité individuelle :

oppression ... is always about power ... about the structures and systems that serve collective political interests. The language of 'phobia' obscures this : it personalizes the political by concentrating on the feelings an action expresses rather than the interests it serves, and it pathologizes prejudice, representing it by implication as the irrational response of (some) individuals rather than the product of a system that benefits some groups at the expense of others. (p. 2)

Enfin, je reviens sur ma réponse au courriel mentionné au début de l'article. Il s'agit donc moins d'un phénomène individuel que de la façon dont une vision socialement imposée de certaines pratiques langagières peut entraîner des sentiments d'inadéquation et d'illégitimité chez un groupe de locutrices et de locuteurs. Il est donc important de reconnaître l'insécurité linguistique non pas comme une source de ces sentiments, mais plutôt comme le produit de représentations sociales hégémoniques, « implantées par la colonisation » (Blanchet et al., 2014, p. 283), de la même manière que les personnes sont marginalisées et dévalorisées en fonction de leur race, de leur identité et expression de genre, de leur orientation sexuelle, de leurs capacités.

### **Conclusion**

L'objectif principal de cet article était de mettre par écrit certaines des idées qui découlent de mes recherches avec des enseignantes et enseignants du FLS. L'insécurité linguistique se manifeste comme un des éléments fondamentaux de la construction identitaire en tant que francophone, dans une certaine mesure à cause d'une évolution centralisée de la langue en France et des effets de colonisation qui contribuent aux discours dévalorisants et racialisant quant à l'usage du français. Au Canada, le phénomène fait partie de l'expérience des communautés en milieux francophones minoritaires depuis quelques siècles (Bouchard, 2002, 2011; Boudreau, 2021). Actuellement, ce phénomène est également discuté dans le contexte de l'enseignement du français comme langue seconde — le sujet central de cet article. Évidemment, il y a d'autres manières dont l'insécurité linguistique pourrait se produire pour certaines enseignantes et enseignants, même en s'identifiant comme francophones et parlant une variété perçue comme étant prestigieuse.

Pour cette raison, nous n'avons pas simplement affaire à une question d'insécurité linguistique par rapport à la façon dont on s'exprime — c'est-à-dire, au niveau de la langue. Il faut reconnaître que le linguisticisme est un acte de discrimination basée sur des discours minorisants. C'est donc une invitation à examiner l'insécurité linguistique en tenant compte des croisements de diverses représentations, comme la standardisation, la politique linguistique, le racisme, et toute d'autres formes de discrimination. Au lieu de viser la sécurité linguistique, nous devons peut-être concentrer nos efforts sur la transformation de ces représentations linguistiques afin d'arriver aux pratiques langagières équitables, d'où découlera la sécurité.

### **Remerciements**

L'auteure tient à reconnaître que le travail en lien avec cet article a été effectué sur le territoire traditionnel, ancestral, et non cédé des peuples x<sup>w</sup>məθk<sup>w</sup>əyəm (Musqueam). Elle tient à remercier les personnes qui ont évalué cet article, ainsi que les éditrices et éditeurs de cet ouvrage, Marie-Eve Bouchard, Constantin Ntiranyibagira et Catherine Levasseur, pour leur lecture attentive et leurs suggestions. Les données discutées dans cet article s'appuient sur des recherches financées par le Conseil de recherches en sciences humaines (projet 752-2010-2512).

### **Références**

- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas : A social psychology of everyday thinking*. Sage.
- Blanchet, P., Clerc, S., & Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Études de linguistique appliquée*, 3(175), 283–302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>
- Bouchard, C. (2002). *La langue et le nombril : une histoire sociolinguistique du Québec*. Éditions Fides.
- Bouchard, C. (2011). *Méchante langue : la légitimité linguistique du français parlé au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- Boudreau, A. (2009). La construction des représentations linguistiques : le cas de l'Acadie. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 54(3), 439–459. <https://doi.org/10.1017/S0008413100004606>
- Boudreau, A. (2016). *À l'ombre de la langue légitime : l'Acadie dans la francophonie*. Classiques Garnier.
- Boudreau, A. (2019). L'identité assignée : du lieu et ses manifestations discursives. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, 12, 51–66. <https://doi.org/10.7202/1066521ar>

- Boudreau, A. (2021). *Dire le silence : insécurité linguistique en Acadie 1867–1970*. Prise de parole.
- Boudreau, A., & Perrot, M.-E. (2005). Quel français enseigner en milieu minoritaire ? Minorités et contact de langues : le cas de l'Acadie. *Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne*, (6), 7–21.  
[http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_6/gpl6\\_01boudreau.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_6/gpl6_01boudreau.pdf)
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. Dans H.M. Cooper, P.M. Camic, D.L. Long, A.T. Panter, D. Rindskopf, & K.J. Sher (Éds.), *APA handbook of research methods in psychology. Vol. 2, Research designs : Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association.
- Bretegnier, A., & Ledegen, G. (Éds.). (2002). *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*. L'Harmattan.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction : A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4–5), 585–614.  
<https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Calvet, L.-J. (1998). Insécurité linguistique et représentations : Approche historique. Dans L.-J. Calvet & M.-L. Moreau (Éds.), *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone* (pp. 9–17). CIRELFA : Agence de la francophonie : Didier Érudition.
- Cameron, D. (2014, 18 octobre). Minding our Language. *Trouble and Strife*.  
<http://www.troubleandstrife.org/new-articles/minding-our-language/>
- Canadian Parents for French. (2020). *Développer la sécurité linguistique. Soyez courageux ! Parlez français !* [rapport de recherche].  
<https://qa.cpf.ca/wp-content/uploads/2020-Linguistic-Security-Brief-FR.pdf>
- Cormier, Y. (2018). *Dictionnaire du français acadien*. Québec Amérique.
- Coupland, N. (2010). The authentic speaker and the speech community. Dans C. Llamas & D. Watt (Éds.), *Language and identities* (pp. 99–112). Edinburgh University Press.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 221–240.  
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>
- Cummins, J. (2021). Evaluating theoretical constructs underlying plurilingual pedagogies : The role of teachers as knowledge-generators and agents of language policy. Dans E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Éds.), *The Routledge handbook of plurilingual language education* (pp. 112–129). Routledge.

- de Robillard, D. (1996). Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi. Dans C. Bavoux (Éd.), *Français régionaux et insécurité linguistique : approches lexicographiques, interactionnelles et textuelles* (pp. 55–74). L'Harmattan.
- Desabrais, T. (2010). L'influence de l'insécurité linguistique sur le parcours doctoral d'une jeune femme acadienne : une expérience teintée de la double minorisation. *Reflète*, 16(2), 57–89. <https://doi.org/10.7202/1000314ar>
- Francard, M. (1997). L'insécurité linguistique. Dans M.-L. Moreau (Éds.), *Sociolinguistique : les concepts de base* (pp. 170–176). Mardaga.
- Gueunier, N., Genouvrier, E., & Khomsi, A. (1978). *Les Français devant la norme : contribution à une étude de la norme du français parlé*. Honoré Champion.
- Heller, M. (1999). Heated language in a cold climate. Dans J. Blommaert (Éd.), *Language ideological debates* (pp. 143–170). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110808049.143>
- Kasper, G., & Omori, M. (2010). Language and culture. Dans N. Hornberger & S. McKay (Éds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 455–491). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692849-019>
- Kircher, R. (2016). Language attitudes among adolescents in Montreal : Potential lessons for language planning in Quebec. *Nottingham French Studies*, 55(2), 239–259. <https://doi.org/10.3366/nfs.2016.0151>
- Knoerr, H., Gohard-Radenkovic, A., & Weinberg, A. (Éds.). (2016). *L'immersion française à l'université : politiques et pédagogie*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Lafontaine, D. (1997). Les attitudes et les représentations linguistiques. Dans D. Blampain, A. Goosse, & J.-M. Klinkenberg (Éds.), *Le français en Belgique : une langue, une communauté* (pp. 381–391). Duculot.
- Lamoureux, S.A. (2012). 'My parents may not be French sir, but I am' : Exploration of linguistic identity of Francophone bilingual youth in transition in multicultural, multilingual Ontario. *International Journal of Multilingualism*, 9(2), 151–164. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.644557>
- Lyster, R. (2019). Translanguaging in immersion : Cognitive support or social prestige ? *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*, 75(4), 340–352. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2019-0038>
- Madibbo, A. (2021). *Blackness and la Francophonie : Anti-black racism, linguicism and the construction and negotiation of multiple minority identities*. Presses de l'Université Laval.
- Martin-Jones, M. (2007). Bilingualism, education and the regulation of access to language resources. Dans M. Heller (Éd.), *Bilingualism : A social approach* (pp. 161–182). Palgrave Macmillan.

- Remysen, W. (2003). Le français au Québec : au-delà des mythes. *Romanesque*, 28(1), 28–41. [https://www.usherbrooke.ca/crifuq/fileadmin/sites/crifuq/contributions/REMYSEN\\_Romanesque.pdf](https://www.usherbrooke.ca/crifuq/fileadmin/sites/crifuq/contributions/REMYSEN_Romanesque.pdf)
- Remysen, W. (2004). L'insécurité linguistique des francophones ontariens et néo-brunswickois. Contribution à l'étude de la francophonie canadienne. Dans S. Langlois & J. Létourneau (Éds.), *Aspects de la nouvelle francophonie canadienne* (pp. 95–116). Presses de l'Université Laval. [https://www.usherbrooke.ca/crifuq/fileadmin/sites/crifuq/contributions/REMYSEN\\_Aspects.pdf](https://www.usherbrooke.ca/crifuq/fileadmin/sites/crifuq/contributions/REMYSEN_Aspects.pdf)
- Remysen, W. (2018). L'insécurité linguistique à l'école : un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes. Dans N. Vincent & S. Piron (Éds.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec* (pp. 25–59). Nota Bene. [https://www.usherbrooke.ca/crifuq/fileadmin/sites/crifuq/uploads/Remysen-2018\\_\\_insecurite\\_ecole\\_.pdf](https://www.usherbrooke.ca/crifuq/fileadmin/sites/crifuq/uploads/Remysen-2018__insecurite_ecole_.pdf)
- Robillard, S. (2019, 4–5 octobre). *La transmission du français parlé à Victoria : une analyse quantitative* [Communication]. Symposium sur la francophonie en Colombie-Britannique, Simon Fraser University.
- Roy, S. (2012). Qui décide du meilleur français ? Représentations des variétés linguistiques du français en immersion. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 1–19. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19944>
- Ruest, C., Burchell, D., & Wernicke, M. (sous presse). Perceptions des enseignants de français de la Colombie-Britannique sur l'enseignement de l'interculturel ? *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*.
- Sobre-Denton, M., & Bardhan, N. (2013). *Cultivating cosmopolitanism for intercultural communication : Communicating as a global citizen*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203078150>
- Tang, M. (2020). *D'apprenant à enseignant : la construction identitaire et l'accès à la communauté professionnelle des enseignants de français en Colombie-Britannique* [Thèse de doctorat, Simon Fraser University]. Summit Research Repository. <https://summit.sfu.ca/item/20402>
- Taylor, G.W., & Usher, J.M. (2001). Making sense of S&M : A discourse analytic account. *Sexualities*, 4(3), 293–314. <https://doi.org/10.1177/136346001004003002>
- Turnbull, M., & McMillan, B. (2009). Teachers' use of the first language in French immersion : Revisiting a core principle. Dans M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain (Éds.), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 15–34). Multilingual Matters.
- Walsh, O. (2016). *Les Chroniques de langage* and the development of linguistic purism in Québec. *Nottingham French Studies*, 55(2), 132–157. <https://doi.org/10.3366/nfs.2016.0145>
- Weinberg, A., Seror, J., & Simonet, T. (2018). Sur la piste des facteurs d'attrition et de rétention au sein du Régime d'immersion en français à l'Université d'Ottawa.

- Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*, 74(2), 302-330. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2017-0059>
- Wernicke, M. (2016). Hierarchies of authenticity in study abroad : French from Canada versus French from France. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 19(2), 1–21. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/24209>
- Wernicke (2017). Navigating native-speaker ideologies as FSL teacher. *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*, 73(2), 208–236. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2951>
- Wernicke, M. (2020). Orientations to French language varieties among Western Canadian French-as-a-second-language teachers. *Critical Multilingualism Studies*, 8(1), 165–190. <https://cms.arizona.edu/index.php/multilingual/article/view/233/305>
- Wernicke, M. (2022). « M'améliorer, c'est pour le reste de ma vie ? » : l'importance d'une culture professionnelle dans la formation à l'enseignement du français. Dans R. Léger & G. Brisson (Éds.), *La francophonie de la Colombie-Britannique : éducation, diversité et identités* (pp. 169–196). Les Presses de l'Université Laval.

---

# Processus d'évaluation des besoins à l'école québécoise : idéologies linguistiques d'orthophonistes scolaires et sentiment d'in/sécurité linguistique d'élèves plurilingues

Corina Borri-Anadon

Marilyne Boisvert

Eve Lemaire

Université du Québec à Trois-Rivières

---

## Résumé

Lorsqu'il est mis en œuvre auprès d'élèves issu.e.s de l'immigration ou racisé.e.s, le processus d'évaluation des besoins peut engendrer des phénomènes de sur- ou de sous-représentation de ces élèves en adaptation scolaire. Sachant que les représentations des acteurs et actrices scolaires sur les élèves ont une incidence majeure sur la mise en œuvre de pratiques équitables, cet article vise à dégager les idéologies linguistiques d'orthophonistes scolaires à partir de l'analyse de 21 rapports d'évaluation d'élèves plurilingues. Les résultats montrent que les monolinguismes imposé et assimilationniste, le multilinguisme ségrégationniste ainsi que le plurilinguisme sont présents de manière inégale et différente dans le corpus. La discussion aborde la présence d'idéologies linguistiques fluctuantes entre les participantes et au sein des participantes elles-mêmes ; la faible reconnaissance du répertoire linguistique des élèves et sa cristallisation à travers la langue considérée maternelle, ainsi que les possibles incidences des résultats sur le sentiment d'in/sécurité linguistique des élèves concerné.e.s.

*Mots-clés* : Québec, élèves plurilingues, évaluation des besoins, idéologies linguistiques, orthophonistes, sentiment d'in/sécurité linguistique

## Abstract

When implemented with students with an immigrant background or racialized, the needs assessment process can lead to over- or under-representation of these students in special education. Knowing that the representations of school actors on students have a major impact on the implementation of equitable practices, this article aims to identify the linguistic ideologies of school speech-language pathologists

---

La correspondance devrait être adressée à Corina Borri-Anadon : [corina.borri-anadon@uqtr.ca](mailto:corina.borri-anadon@uqtr.ca)

CAHIERS DE L'IOB / OLBI JOURNAL

Vol. 13, 2023 223–245 doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6607

© Les auteur(e)s. | The author(s). 

*from the analysis of 21 assessment reports of plurilingual students. The results show that imposed and assimilationist monolingualism, segregationist multilingualism and plurilingualism are unevenly present in the corpus. The discussion addresses the presence of fluctuating linguistic ideologies between the participants and within one specific participant, the low recognition of the linguistic repertoire of the students and the crystallization of the latter through the considered “mother tongue” as well as the possible links between the results and student’s feeling of linguistic in/security.*

*Keywords: Quebec, plurilingual students, needs assessment, language ideologies, speech-language pathologists, sense of linguistic in/security*

### ***Les politiques linguistiques à l’école québécoise***

Depuis l’adoption de la *Charte de la langue française* (loi 101) en 1977 au Québec, le réseau scolaire francophone a le mandat d’accueillir une population scolaire hétérogène, particulièrement sur les plans ethnoculturel, religieux et linguistique. En effet, cette loi introduit certaines dispositions liées à la scolarisation des élèves issu.e.s de l’immigration, qui sont tenu.e.s, à quelques exceptions près, de fréquenter un établissement francophone. Toutefois, la *Charte de la langue française* n’a pas pour seul impact des dispositions relatives à la scolarisation des élèves. Pour les tenants et les tenantes de l’interculturalisme québécois, elle vise spécifiquement à protéger la langue française dans un contexte de concurrence linguistique, elle cherche à asseoir la légitimité du français et à la loger au cœur de l’identité québécoise, notamment à travers des institutions comme l’école (Rocher et al., 2007). L’adoption récente, en 2022, de la *Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français* qui modifie la *Charte de la langue française* poursuit ces visées en prescrivant notamment l’usage exclusif du français par les employés et employées du secteur public dans leurs communications avec les individus, sauf pour certaines exceptions, dont lorsque la santé, la sécurité ou les principes de justice naturelles l’exigent. En outre, dans le cas des personnes immigrantes, ce n’est que pendant les six premiers mois après leur arrivée et dans le cadre des services liés à leur accueil qu’il sera permis aux employés et employées de l’État de communiquer avec elles dans des langues autres que le français (ou l’anglais, dans des institutions bilingues reconnues). Cette loi et les directives qui en découlent s’inscrivent dans un contexte de vifs débats dans les sphères académiques et médiatiques sur la définition même du groupe francophone (Corbeil, 2020, 2021) et sur le recours à d’autres langues que le français dans le cadre de services publics dont l’éducation (Butler et al., 2021).

Ces débats s’inscrivent en tension avec les constats de la recherche québécoise des dernières décennies qui a documenté la place déterminante des

pratiques et des représentations langagières valorisant la diversité linguistique et permettant de soutenir le sentiment de sécurité linguistique des élèves ainsi que de développer leur rapport aux langues et aux variétés de langue (Remysen, 2018). Ces recherches ont porté sur une diversité des pratiques des acteurs et actrices de la communauté éducative, qu'il s'agisse des pratiques d'enseignement-apprentissage en salle de classe, des interactions entre élèves et personnels, des relations avec les familles et la communauté, des pratiques d'évaluation des besoins et de soutien des élèves considéré.e.s *en difficulté* ou à risque de l'être (Allen, 2006; Archambault et al., 2019; Armand et al., 2008; Ballinger et al., 2022; Lory & Armand, 2016; Magnan & Darchnian, 2014; Steinbach & Grenier, 2013) en interrogeant notamment le regard que les acteurs et actrices scolaires portent sur la diversité linguistique qui caractérise leur contexte professionnel. Dans cette même lignée, dans le cadre de cet article, nous nous penchons plus spécifiquement sur ces regards, que nous désignerons par idéologies linguistiques, chez les orthophonistes scolaires lorsqu'elles<sup>1</sup> œuvrent auprès d'élèves issu.e.s de l'immigration plurilingues dans le cadre du processus d'évaluation de leurs besoins.

### ***L'évaluation des besoins des élèves issu.e.s de l'immigration plurilingues : enjeux pour la pratique orthophonique***

Au Québec, le réseau scolaire francophone accueille une population diversifiée d'élèves et s'est engagé à répondre à leurs besoins, tout aussi hétérogènes (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Cette diversité s'y reflète notamment par la présence de diverses populations<sup>2</sup>, soit les élèves issu.e.s de l'immigration, les élèves dits « allophones » et les élèves handicapé.e.s ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Les élèves issu.e.s de l'immigration, correspondant à près du tiers, 32,2 %, de l'effectif du réseau scolaire francophone (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021b), sont des élèves né.e.s à l'extérieur du Canada ou né.e.s au Canada dont au moins un des deux parents est né à l'extérieur de celui-ci. Parmi ces élèves, mais pas uniquement, 17,3 % des élèves sont considéré.e.s comme *allophones* (MEQ, 2021b), un terme utilisé par le Ministère (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014b) signifiant qu'ils ne

---

<sup>1</sup>Le choix du genre féminin pour désigner les orthophonistes s'appuie sur le fait qu'il s'agit d'une profession majoritairement féminine.

<sup>2</sup>Nous avons recours à ces catégories compte tenu de leur prégnance dans les pratiques mises en place dans les milieux scolaires, bien que nous soyons conscientes que toute catégorisation mettant l'accent sur des caractéristiques spécifiques d'une population construite comme Autre, est susceptible de participer à son exclusion.

possèdent comme *langue maternelle*<sup>3</sup> déclarée ni le français, ni l'anglais, ni une langue des nations autochtones, ce qui peut impliquer (ou non) qu'ils ou elles soient en apprentissage du français, langue de scolarisation. Pour éviter de renforcer une lecture déficitaire de leur répertoire linguistique et d'en reconnaître la richesse, nous référerons à ces élèves comme étant plurilingues émergent.e.s à l'instar de García (2009) qui propose de les concevoir sur un continuum selon leur possibilité de mobiliser leurs diverses ressources langagières. Les élèves HDAA, qui correspondent quant à eux à 23 % de l'effectif public (MEQ, 2022b), sont des jeunes qui, selon le Ministère, présentent des limitations résultant d'une déficience ou d'un trouble associés à un code de difficulté ou ceux et celles pour lesquels un plan d'intervention est mis en place (MELS, 2007). Il s'agit, en fait, de populations d'élèves distinctes, mais non exclusives, car certain.e.s élèves issu.e.s de l'immigration ou plurilingues peuvent être identifié.e.s comme élève HDAA.

Le rôle de l'orthophoniste scolaire, en tant que professionnelle des services complémentaires, est central à cet égard (MEQ, 2002; Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, 2016). Impliquée dans les services d'aide dont la mission est d'assurer « l'égalité des chances » (MEQ, 2002, p. 38), cette professionnelle est chargée d'évaluer et d'intervenir auprès des élèves présentant des difficultés langagières ou de communication et est donc directement concernée par le processus d'évaluation des besoins pouvant mener à leur identification comme élève HDAA (MELS, 2007). Or, en sus des différents débats sur la notion de besoins elle-même, notamment sur sa polysémie et sur le fait que malgré ses intentions inclusives et son caractère écologique (Lavoie et al., 2013), elle se réduise bien souvent à une perspective psychomédicale où les besoins sont considérés appartenir à l'élève et sont perçus comme des déficits ou des difficultés qu'on lui attribue (Bauer et al., 2019), ce processus est traversé par divers enjeux lorsqu'il concerne des élèves issu.e.s de l'immigration ou plurilingues.

En effet, porter un regard sur les besoins de l'élève implique de déterminer à quelle population appartient ce dernier ou cette dernière, notamment s'il s'agit d'un ou d'une élève HDAA ou bénéficiant de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (MELS, 2014b). L'établissement de cette distinction, essentielle dans le contexte scolaire québécois afin que l'élève puisse bénéficier de soutien (MEQ, 2021a), est toutefois susceptible

---

<sup>3</sup>Bien que plusieurs auteurs remettent en question cette notion (voir par exemple, Van Mensel & Hélot, 2019), son emploi ici se justifie par sa présence dans les documents du ministère de l'Éducation pour parler de « la première langue apprise par l'enfant » (MELS, 2014a, p. 3) de même que dans les données empiriques présentées. Dans les autres occurrences, nous aurons recours à l'expression « langue considérée maternelle ».

d'engendrer des phénomènes de sur- ou de sous-représentation de certains groupes racisés dans les programmes d'adaptation scolaire ou dans la catégorie des élèves HDAA (McAndrew et al., 2015). En plus des enjeux liés à la mise en œuvre de pratiques dites compréhensives, dynamiques et différenciées permettant de porter un regard le plus juste possible sur les besoins rencontrés (Borri-Anadon et al., 2017 ; Borri-Anadon et al., 2018), d'autres recherches se centrent sur les représentations au fondement même de ces pratiques. Par exemple, Collins et Borri-Anadon (2021) ont documenté les interprétations que les acteurs scolaires construisent à l'égard des *difficultés* des élèves racisé.e.s, interprétations traversées par le racisme et le capacitisme, mobilisant respectivement des marqueurs culturels, linguistiques ou des marqueurs liés à l'in/capacité en fonction d'une norme culturelle ou développementale. Plus spécifiquement au niveau linguistique, des travaux récents questionnent le regard porté à l'égard des langues et de leur mobilisation par les personnes plurilingues sur les pratiques d'évaluation de leurs compétences langagières et non seulement linguistiques (voir notamment Otheguy et al., 2015).

Dans cette veine, et à la lumière des encadrements linguistiques, de ceux liés à l'évaluation des besoins à l'école québécoise de même que des enjeux qu'ils soulèvent pour la pratique orthophonique auprès d'élèves plurilingues, cet article se penche sur les pratiques d'évaluation d'orthophonistes scolaires de sorte à dégager les idéologies linguistiques sur lesquelles elles reposent. Cette mise en lumière empirique permet ensuite d'appréhender comment ces idéologies linguistiques sont susceptibles d'agir sur le développement du sentiment d'in/sécurité linguistique des élèves plurilingues.

### ***Les idéologies linguistiques : un outil heuristiquement riche pour l'analyse de pratiques***

Le concept d'idéologie linguistique est au carrefour de plusieurs disciplines, dont la sociolinguistique critique et l'anthropologie (Costa, 2017; Kroskrity, 2010). Quel que soit l'éclairage disciplinaire permettant de le circonscrire, il renvoie essentiellement à étudier les relations entre langue et société. En anthropologie linguistique, les idéologies se définissent plus particulièrement comme un système de représentations implicites ou explicites sur les langues, sur leurs usages et sur leurs usagers (Kroskrity, 2010; Woolard, 1998). Les travaux qui se sont intéressés à ce concept mettent notamment en évidence que les idéologies linguistiques peuvent traduire des relations de pouvoir entre les langues ou entre les membres de différentes communautés linguistiques (Henderson, 2019; Kiramba, 2018) et qu'elles ont ainsi ceci de particulier de mettre au jour le lien qui unit le langage aux structures sociales (Woolard & Schieffelin, 1994). Il faut savoir, en revanche, que les idéologies linguistiques ne se présentent pas seulement à un niveau *macro*,

par exemple à travers les discours dominants et hégémoniques (Blanchet, 2016), les politiques linguistiques (Lippi-Green, 2011) ou les programmes d'études (Boisvert et al., 2020); elles peuvent aussi être explorées à un niveau *micro*, se reflétant à travers les discours et les pratiques d'un individu (Costa, 2017; Henderson et Palmer, 2015). En effet, l'étude des idéologies linguistiques ne se réduit pas à l'analyse du discours des acteurs et actrices. Elle implique, souvent, un travail ethnographique situé visant à repérer les traces d'idéologies linguistiques, voire de pouvoir, dans l'action (Costa, 2017). L'idéologie linguistique constitue alors une rationalisation du discours et de l'action chez l'acteur ou l'actrice sociale (Silverstein, 1979, 1998) qui est susceptible de participer à l'exclusion de groupes linguistiques minorisés (Henderson, 2019; Kiramba, 2018; Siegel, 2006) en déterminant la valeur, la fonction ou le statut des langues ou des variétés de langues et leurs usages (Blommaert, 2006; Surtees, 2016). Dans ce sens, au-delà des pratiques individuelles des orthophonistes, le choix du recours à ce concept dans le cadre de cette contribution permet d'éclairer leurs pratiques en tant que groupe social régi par les politiques linguistiques et les encadrements professionnels qui sont eux-mêmes traversés par des idéologies linguistiques.

Ainsi, il importe de reconnaître l'existence d'un large spectre d'idéologies linguistiques. Plusieurs découpages sont proposés dans les écrits (Armand, 2021; Henderson, 2017; Siegel, 2006), ceux-ci ayant souvent comme point commun de dégager un certain continuum entre les idéologies monolingues (une seule langue) ou mononormatives (une seule variété de langue), qui valorisent la langue ou l'usage d'une langue du groupe majoritaire (Blanchet et al., 2014), et les idéologies plurilingues, qui valorisent plutôt la diversité linguistique. Dans le cadre de cet article, nous retenons le découpage d'Armand (2021) puisque, bien qu'il ne constitue pas la description exacte d'une situation éducative complexe, il permet de distinguer quatre idéologies linguistiques prototypiques heuristiquement riches pour l'analyse de pratiques. En effet, l'auteure illustre ces dernières par le biais d'exemples historiques et actuels, reposant à la fois sur des politiques de niveau *macro* qui, poussées à l'extrême, peuvent se traduire par l'instauration de systèmes éducatifs violents ou reposant sur une hiérarchisation explicite des langues, et sur des exemples de pratiques pédagogiques de niveau plus *micro*, telles que les pratiques mises en œuvre par les acteurs et actrices scolaires favorisant ou non le recours à d'autres langues que le français en classe, hors classe et en contexte familial.

Deux de ces idéologies linguistiques, le monolinguisme imposé et le monolinguisme assimilationniste, visent la disparition de la diversité linguistique, mais se distinguent quant aux statuts accordés aux différentes langues et à leurs locuteurs et locutrices. Si le monolinguisme assimilationniste reconnaît en quelque sorte l'égalité entre les langues, dans le sens où leur

valeur repose sur des considérations pragmatiques, le monolinguisme imposé, quant à lui, repose sur une hiérarchie entre les langues, au profit d'une langue communedominante. Elles sont toutes deux associées à un certain linguicisme, soit une forme de discrimination qui est basée sur l'appartenance à un groupe linguistique (Skutnabb-Kangas, 1995), que d'autres (dont Blanchet, 2021) désignent par glottophobie. Alors que la première est associée à un linguicisme passif, qui conçoit la diversité linguistique comme un frein à la communication et qui propose l'assimilation des groupes linguistiques minorisés, la seconde a recours à un linguicisme actif, voire explicite, qui peine même à reconnaître l'existence des groupes linguistiques minorisés et qui met de l'avant des actions visant à maintenir leur hiérarchisation et leur effacement.

Les deux autres idéologies, qui cherchent quant à elles à maintenir la diversité linguistique, sont le multilinguisme ségrégationniste et le plurilinguisme. Tout comme le monolinguisme imposé, le multilinguisme ségrégationniste envisage les langues de façon hiérarchique ou inégalitaire en cherchant à éviter les contacts entre membres des différents groupes linguistiques majoritaires et minoritaires. Enfin, la dernière idéologie linguistique, le plurilinguisme, prône l'égalité entre les langues et leurs locuteurs et locutrices. Selon cette idéologie, les langues devraient non seulement coexister, mais également être reconnues comme des ressources contribuant à la compétence plurilingue des individus.

En somme, les idéologies linguistiques orientent et sont nécessairement au fondement des pratiques des acteurs et actrices scolaires (Fitriati, 2015; Henderson, 2019; Henderson et Palmer, 2015 ; Kiramba, 2018), dont les orthophonistes scolaires à travers leurs différents actes professionnels, soit : la cueillette d'informations sur l'élève; le choix de la ou des langue(s) évaluée(s), les stratégies évaluatives mises en œuvre ; l'établissement d'une conclusion orthophonique et la formulation de recommandations, au sein du processus d'évaluation des besoins (Borri-Anadon, 2014).

En outre, divers travaux qui se penchent davantage sur l'expérience des élèves racisé.e.s, proposent de lier l'analyse des idéologies linguistiques aux travaux sur le racisme et le capacitisme dans une perspective intersectionnelle de mise en évidence de la construction de la déviance linguistique (Migliarini et Cioè-Peña, 2022; Phuong, 2017). Selon Blanchet et al. (2014) :

L'insécurité linguistique est la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre ce qu'ils parlent et une langue (ou variété de langue) légitimée socialement parce qu'elle est celle de la classe dominante, parce qu'elle est perçue comme 'pure' (supposée sans interférences avec un autre idiome non légitime), ou encore parce qu'elle est perçue comme celle de locuteurs fictifs détenteurs de la norme véhiculée par l'institution scolaire. (p. 293)

Dans ce sens, le processus d'évaluation des besoins, en tant que pratique

d'équité qui considère les réalités et les expériences particulières des élèves plurilingues, peut être l'occasion de valoriser et de légitimer leur bagage linguistique et de lever les obstacles qu'ils et elles peuvent rencontrer dans l'espace scolaire (Potvin, 2018; Thésée & Carr, 2007) ou, au contraire, de participer à leur exclusion. Ainsi, Blanchet et al. (2014) rappellent que l'école, notamment par le fait que la langue de scolarisation y est constamment évaluée, participe activement au développement d'un sentiment de sécurité linguistique chez les élèves ou au contraire à sa fragilisation. Ainsi, l'objectif spécifique poursuivi par cette contribution est de dégager les idéologies linguistiques d'orthophonistes scolaires suivant le modèle d'Armand (2021) au sein des actes professionnels constitutifs du processus d'évaluation des besoins d'élèves plurilingues afin d'éclairer la réflexion sur leur incidence sur le sentiment d'in/sécurité linguistique des élèves issu.e.s de l'immigration plurilingues.

### ***Méthodologie***

Pour atteindre ces objectifs, nous avons relevé les idéologies linguistiques d'orthophonistes scolaires à travers leurs pratiques d'évaluation lorsqu'elles œuvrent auprès d'élèves plurilingues. En cohérence avec le regard ethnographique exigé pour appréhender les traces des idéologies linguistiques dans l'action (Costa, 2017; Goyer et Borri-Anadon, 2018), nous avons analysé des rapports d'évaluation orthophonique d'élèves issu.e.s de l'immigration plurilingues. Source invoquée d'information, par opposition à des données provoquées par la recherche (Borri-Anadon, 2014) et éléments de culture matérialisée (Hodder, 2000), ces documents représentent une porte d'entrée pour dégager, au-delà des pratiques déclarées, comment les idéologies linguistiques sont susceptibles de participer au processus de catégorisation socioscolaire. Versés au dossier de l'élève et résultant du processus d'évaluation des besoins réalisé, les rapports d'évaluation orthophonique contiennent habituellement les sections suivantes : le motif de référence, l'histoire de cas, les résultats de l'évaluation, la conclusion orthophonique et les recommandations, en cohérence avec les orientations en la matière (Borri-Anadon, 2014).

Le corpus des données est constitué de 21 rapports d'évaluation d'élèves issu.e.s de l'immigration plurilingues, rédigés par dix orthophonistes (certaines ayant évalué jusqu'à trois élèves) œuvrant dans des écoles primaires montréalaises pluriethniques et plurilingues, où ces élèves se retrouvent en plus grand nombre qu'ailleurs au Québec. Les 21 élèves plurilingues présentent des profils variés; tant sur le plan de leur statut d'immigration (six de première génération, neuf de deuxième génération, six dont le statut générationnel est inconnu); de leur pays d'origine (12 pays d'origine différents); de leur répertoire linguistique (certains parlant jusqu'à cinq langues différentes à

la maison); que de leur niveau scolaire (du préscolaire à la 4<sup>ème</sup> année du primaire). Ces informations sont celles contenues dans les rapports d'évaluation orthophoniques analysés, leur cueillette constituant en soi un acte professionnel du processus évaluatif, tel que mentionné antérieurement. Les orthophonistes ayant réalisé les évaluations sont neuf femmes et un homme, une seule étant née à l'extérieur du Canada et déclarant parler une autre langue que le français ou l'anglais. Les rapports consultés sont issus de deux projets de recherche différents, le premier visant spécifiquement à décrire les pratiques d'évaluation d'orthophonistes scolaires (Borri-Anadon, 2014), le deuxième, ayant pour objectif de documenter les processus de classement des élèves issu.e.s de l'immigration du primaire considéré.e.s comme ayant des besoins particuliers (Borri-Anadon & Collins, 2022; Collins & Borri-Anadon, 2021). Dans ces deux projets, les rapports découlent des données recueillies afin de documenter la dimension concrète des pratiques d'évaluation et ou de classement à l'égard des élèves issu.e.s de l'immigration et ont été choisis et partagés par les professionnelles participantes.

Les rapports ont d'abord été analysés par l'entremise d'une analyse thématique de contenu (Paillé & Mucchielli, 2003) empruntant une posture davantage illustrative (Demazière & Dubar, 1997) et une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2018) à deux niveaux. D'abord, le corpus a été thématisé en fonction des actes professionnels constitutifs du processus d'évaluation des besoins décrits plus tôt. Cette étape d'analyse a permis un premier traitement des données, ce qui a par la suite permis de relever les idéologies linguistiques telles que définies par Armand (2021) au sein des rapports.

## **Résultats**

Cette section s'attarde à décrire comment les idéologies linguistiques présentées se manifestent dans les rapports d'évaluation analysés. Les résultats montrent, qu'en fonction des actes professionnels analysés, certaines idéologies linguistiques sont plus présentes que d'autres dans les rapports d'évaluation, et corolairement chez les participantes. Nous les illustrerons ci-après une après l'autre, à partir d'extraits choisis, selon leur prégnance dans le corpus.

### **Monolinguisme imposé**

Notre analyse a permis de constater que le monolinguisme imposé est l'idéologie linguistique la plus présente dans les rapports d'évaluation analysés. Cette idéologie se manifeste principalement dans le choix de la ou des langues évaluées, par le fait de procéder à l'évaluation des habiletés langagières de l'élève dans la langue de scolarisation uniquement. Sur les 21

rapports consultés, on remarque que 11 élèves ont été évalué.e.s uniquement en français. Par voie de conséquence, aucun lien n'est fait entre les langues composant le répertoire linguistique de l'élève. Ce choix a des répercussions sur plusieurs autres actes professionnels du processus d'évaluation des besoins, comme on peut le constater dans ce qui suit.

Concernant les stratégies évaluatives empruntées, non seulement les rapports associés au monolinguisme imposé ont tous recours à l'utilisation de tests standardisés, mais la place que ceux-ci occupent dans le rapport est centrale. Ce faisant, ils tendent à occulter le plurilinguisme des élèves, en instaurant les mêmes stratégies d'évaluation que celles que l'on déploierait pour un ou une élève correspondant à la population de normalisation du test, sans aucune référence à son répertoire linguistique.

Cette occultation est également visible dans l'établissement de la conclusion orthophonique. Les participantes se fient notamment à l'âge et au niveau scolaire et s'attendent donc à une certaine performance de la part de l'élève basée sur une norme développementale qui ne prend pas en compte le fait que les élèves évalué.e.s sont plurilingues. De plus, la cueillette d'informations ne semble pas servir à contextualiser la conclusion. Dans certains rapports, aucune mention du plurilinguisme de l'élève n'est indiquée, alors que dans d'autres, la participante mentionne de façon explicite le faible impact du bilinguisme sur le développement langagier de l'élève. L'extrait 1 illustre ce dernier cas.

- (1) P5 : Élève 10 évolue dans un contexte bilingue (français/arabe). Toutefois, le bilinguisme ne peut expliquer, à lui seul, l'ampleur des difficultés langagières. [P5:E10<sup>4</sup>]

Cet accent mis sur une langue commune imposée, le cas échéant le français, se répercute par conséquent dans certaines recommandations issues des rapports d'évaluation qui visent notamment à amener les parents à soutenir chez leur enfant l'apprentissage de cette langue à la maison et dans les loisirs, comme le démontre l'extrait 2 :

- (2) P2 : Améliorer le langage réceptif et expressif de l'enfant par le biais des récits, de la lecture de livres et de films à contenu éducatif en français. [P2:E4]

Conformément à la définition du monolinguisme imposé proposée par Armand (2021), les extraits des rapports d'évaluation orthophoniques analysés qui s'inscrivent dans cette idéologie linguistique reposent sur une négation du plurilinguisme des élèves, en concordance avec les visées de cette idéologie,

---

<sup>4</sup>Pour protéger l'identité des participantes et des élèves concerné.e.s, la lettre P fait référence à l'orthophoniste participante, alors que la lettre E concerne l'élève dont les besoins sont évalués.

soit une disparition de la diversité linguistique et un maintien de l'inégalité des langues. La langue de l'école, en tant que langue dominante, devient la seule langue à travers laquelle l'élève est évalué.e puis soutenu.e. Notons que certaines des données associées au monolinguisme imposé sous-tendent que le plurilinguisme représente une source des difficultés de l'élève, mais cette vision est plus caractéristique du monolinguisme assimilationniste.

### **Monolinguisme assimilationniste**

Le monolinguisme assimilationniste se reflète dans plusieurs rapports d'évaluation qui, contrairement à ceux associés au monolinguisme imposé, font état du choix de procéder à l'évaluation à la fois de la langue considérée maternelle et de la langue de scolarisation, ce qui témoigne d'une certaine reconnaissance de ces dernières. Toutefois, ce sont plutôt les liens établis entre ces langues dans les différents actes professionnels qui traduisent le monolinguisme assimilationniste.

Concernant le recours aux stratégies évaluatives, celles-ci tentent de documenter les impacts des autres langues constituant le répertoire linguistique de l'élève sur l'apprentissage du français. Ce faisant, les différentes langues et la mobilisation des différentes ressources linguistiques de l'élève sont davantage conçues comme des obstacles au développement langagier de l'élève, comme en témoigne l'extrait 3 :

- (3) P1 : Le développement de la morphosyntaxe est compliqué par le contexte de plurilinguisme et la persistance d'inférences entre les langues parlées par l'élève. [P1:E3]

Conséquemment, certaines participantes en viennent à considérer, dans l'établissement de la conclusion orthophonique, le plurilinguisme en tant que facteur de risque, c'est-à-dire comme une condition pouvant aggraver la situation de l'élève, voire en compromettre le développement, comme en font montre ces deux professionnelles dans les extraits suivants (4 et 5) :

- (4) P9 : ces perturbations ne peuvent être attribuées au contexte de multilinguisme mais le multilinguisme peut avoir contribué à augmenter leur degré de sévérité ... Nous concluons à la présence d'un trouble primaire du langage (dysphasie) amplifié par le multilinguisme, ayant des répercussions à l'écrit (lecture et écriture). [P9:E17]
- (5) P10 : le facteur du multilinguisme peut venir alourdir le portrait des difficultés observées. [P10:E20]

Notre analyse met en lumière que le monolinguisme assimilationniste repose sur une certaine prise en compte du répertoire linguistique de l'élève, qui témoigne d'une relative égalité entre les langues, tel que le soutient

Armand (2021). Toutefois, dans les extraits que nous avons associés à cette idéologique linguistique, il semble s'agir d'une prise en compte résignée, guidée par des considérations pragmatiques qui, tout en visant la disparition de la diversité linguistique, reconnaissent son existence dans le répertoire linguistique de l'apprenant.e. En effet, les données révèlent la présence d'une perspective déficitaire du plurilinguisme qui représente une condition défavorable à l'élève, engendrant un certain nombre de *difficultés* vues à travers une lunette psychomédicale.

### **Multilinguisme ségrégationniste**

Le multilinguisme ségrégationniste est apparu de façon saillante dans un seul rapport (P2:E4) et de manière plus ponctuelle à travers les actes professionnels qui concernent le choix des langues évaluées et les recommandations formulées.

Ainsi, comme dans le monolinguisme assimilationniste, cette idéologique se manifeste notamment par la tendance à évaluer l'élève à la fois dans la langue de scolarisation, le français, et dans sa langue considérée maternelle, mais ici, cela se fait en séparant les langues afin de comparer les résultats obtenus dans chacune d'entre elles et ainsi vérifier si le profil est dysharmonique ou non. Toutefois, cette mise en parallèle entre les compétences langagières évaluées dans les deux langues s'effectue sans considérer les contextes de leur développement respectif et les autres langues de leur répertoire linguistique, le cas échéant.

En ce qui concerne la formulation de recommandations, ces dernières tendent également à séparer les langues, dans le but de soutenir le développement langagier de l'élève. Ainsi, elles laissent entrevoir qu'en procédant à une gestion des langues, on souhaite éviter le *mélange* qui serait engendré par leurs contacts désorganisés. Par exemple, en ce qui concerne l'utilisation des langues en milieu familial, une orthophoniste écrit (extrait 6), en recourant au principe de Grammont-Ronjat qui préconise que les échanges reposent sur une association personne-langue. Ce principe, dont l'efficacité n'a pas été mise en évidence (Hamers, 1990), contraindrait par ailleurs l'authenticité des échanges au sein de familles plurilingues (Hélot, 2007) :

- (6) P2 : Prioriser l'utilisation d'une langue à la maison ou soit une personne-langue (ex : père parle en anglais, mère parle en français). [P2:E4].

Dans le même sens, une autre orthophoniste (extrait 7) suggère de considérer la scolarisation de l'élève dans le réseau anglophone, afin qu'il ou elle soit scolarisé.e dans la langue considérée maternelle.

- (7) P1 : il pourrait être possible d'envisager la possibilité d'une demande de dérogation pour une scolarisation en anglais, langue maternelle. [P1:E2]

Alors que le monolinguisme assimilationniste conçoit la diversité linguistique comme un facteur de risque pour le développement langagier de l'élève, le multilinguisme ségrégationniste cherche quant à lui à établir une séparation nette entre les langues en concevant l'élève plurilingue comme plusieurs monolingues, selon l'espace qu'il ou elle fréquente. Ceci témoigne, bien que de manière subtile, d'une certaine hiérarchisation entre les langues. D'une part, la non prise en compte de leur contexte de développement respectif contribue à fragiliser davantage les langues moins valorisées qui se voient confinées. D'autre part, une certaine cristallisation des langues comme étant des entités totalement distinctes qu'il convient de préserver comme telles peut renforcer l'idée que les langues minoritaires sont des menaces à la langue dominante.

### Plurilinguisme

Le plurilinguisme a été peu observé dans les rapports d'évaluation analysés, bien que certains d'entre eux font état d'actes professionnels attestant, à certains égards, de cette idéologie. Au-delà du fait que ces rapports d'évaluation ont documenté les habiletés langagières de l'élève dans plusieurs langues de son répertoire linguistique, dans un cas dans les trois langues d'exposition de l'élève, c'est la reconnaissance de leur mobilisation conjointe et de la compétence plurilingue de l'élève qui permet de les mettre en relation avec une telle idéologie à travers divers actes professionnels.

En ce qui concerne la cueillette d'informations, deux rapports documentent plus en détail, avec l'aide d'interprètes et de rencontres avec la famille de l'élève, les différentes langues auxquelles l'élève a été exposé de même que les occasions qu'il ou elle a eues de développer ses compétences langagières.

En outre, ces mêmes rapports reposent sur une diversité de stratégies évaluatives, dont l'analyse d'échantillons de langage spontané de même que des observations et des tâches informelles réalisées en contexte authentique, notamment à l'extérieur de l'école. En outre, ils font état de nuances et de prudence quant au recours aux tests standardisés en mentionnant que l'élève ne correspond pas à leur population de normalisation de l'outil. La participante 3, par exemple, met en garde vis-à-vis de l'interprétation des résultats quantitatifs comme en témoigne l'extrait 8 :

- (8) P3 : Les résultats de ces évaluations ne sont qu'à titre indicatif puisque ces outils ne sont pas validés pour une population allophone. Il est donc essentiel de demeurer prudent dans l'interprétation de ces résultats. [P3:E6]

Enfin, une des recommandations formulées dans les rapports analysés vise à favoriser le développement des compétences langagières de l'élève dans une autre langue que la langue de scolarisation. C'est le cas de la participante 3, qui suggère que l'élève 6 participe au *Programme d'enseignement des langues*

*d'origines*, une mesure qui lui permet de « bénéficier des avantages cognitifs du bilinguisme » (MEQ, 2022a, p. 10). Ainsi, à travers ces actes professionnels qui reconnaissent l'égalité entre les langues et la diversité linguistique comme une richesse à valoriser, ces extraits semblent s'inscrire dans une idéologie linguistique qui vise à soutenir la compétence plurilingue des élèves évalué.e.s.

### ***Discussion***

Après avoir décrit comment les idéologies linguistiques se manifestent dans le processus d'évaluation des besoins d'élèves issu.e.s de l'immigration plurilingues, cela par l'entremise de l'analyse des actes professionnels consignés dans les rapports d'évaluation d'orthophonistes scolaires, la discussion des résultats nous amène à divers constats, dont la présence d'idéologies linguistiques fluctuantes entre les participantes et chez une même participante ; la faible reconnaissance du répertoire linguistique des élèves et sa cristallisation à travers la langue considérée maternelle. Des pistes de réflexions émergentes quant à l'expérience des élèves plurilingues de ces idéologies et plus précisément quant à leur sentiment d'in/sécurité linguistique sont aussi abordées.

Premièrement, il faut rappeler que les idéologies linguistiques sont ancrées dans la matérialité des choses, dans l'expérience et dans leur contexte d'énonciation (Costa, 2017), tout en étant liées à des positions sociales, ce qui fait en sorte, que les membres d'un même groupe social peuvent véhiculer des idéologies linguistiques différentes (Kroskrity, 1998). Ainsi, les idéologies linguistiques, complexes, ne sont pas toujours cohérentes et, selon certaines études, peuvent se trouver en concurrence chez un même individu (Bacon, 2020 ; Fitriati, 2015; Henderson, 2017; Henderson et Palmer, 2015; Lew & Siffrin, 2019). Les résultats de notre étude tendent à corroborer ces constats. D'une part, les participantes ne partagent pas les mêmes idéologies linguistiques malgré qu'elles appartiennent à un même groupe social, caractérisé par une réalité professionnelle partagée et une certaine homogénéité sur le plan des langues parlées et des origines. D'autre part, il apparaît délicat d'associer une idéologie linguistique à une participante, ces idéologies linguistiques étant fluctuantes dans un même rapport d'évaluation ou bien d'un rapport d'évaluation à un autre. Comme le souligne Armand (2021), bien que son modèle propose des frontières claires entre les idéologies linguistiques, ces dernières peuvent se chevaucher, voire cohabiter. Les idéologies linguistiques apparaissent ainsi comme des représentations dynamiques, qui tendent à se moduler en fonction du contexte, des actes professionnels déployés et des particularités des élèves évalués. Soulignons en outre que, par le fait qu'ils constituent des traces matérielles de pratiques évaluatives à l'égard des élèves, les rapports permettent de voir ce qui a été fait à travers les informations qui y

sont consignées. Il convient donc de préciser ici une limite de notre analyse : le fait qu'un rapport omette certains éléments du processus d'évaluation ne signifie pas nécessairement que ces derniers soient absents de ce processus. Tout au plus, on peut présumer que ces éléments n'ont pas été jugés pertinents lors de la rédaction du rapport.

Deuxièmement, à la lumière de notre analyse, les idéologies linguistiques les plus saillantes sont les monolinguismes imposé et assimilationniste alors que l'idéologie plurilingue est celle qui est le moins manifeste. En effet, plusieurs rapports que l'on associe au monolinguisme imposé occultent la présence d'autres langues dans le répertoire linguistique des élèves et ont recours à des épreuves formelles en langue de scolarisation, une pratique largement critiquée (Henderson, 2017). Lorsque plusieurs langues sont considérées, c'est surtout à travers la langue considérée maternelle et la langue de scolarisation, ce qui témoigne d'une certaine vision réductrice du répertoire linguistique des élèves. Ainsi, quelques rapports visent à comparer les habiletés évaluées en langue considérée maternelle à partir des attentes et des normes relatives à la langue de scolarisation (multilinguisme ségrégationniste). D'autres mettent en évidence la supposée complexité du développement langagier des élèves plurilingues afin d'expliquer l'ampleur de leurs difficultés (monolinguisme assimilationniste). Il convient de mettre en lien ces constats avec les encadrements linguistiques et ceux liés au processus d'évaluation présentés plus tôt, notamment les contraintes de plus en plus importantes associées au recours à d'autres langues que le français dans l'espace scolaire et l'approche catégorielle du financement de certains services (Protecteur du citoyen, 2022).

Troisièmement, les idéologies linguistiques documentées, reposant sur un certain linguicisme, sont susceptibles de contribuer aux phénomènes de sous- et de sur-représentation des élèves issu.e.s de l'immigration plurilingues dans la catégorie des élèves HDAA. Plus précisément, les pratiques analysées tendent à s'inscrire dans une perspective psychomédicale qui cherche à confirmer la présence de difficultés chez les élèves en occultant la diversité linguistique (monolinguisme imposé) ou en lui attribuant un rôle d'amplificateur (monolinguisme assimilationniste). De plus, les manifestations du multilinguisme ségrégationniste et du plurilinguisme restent limitées à une vision essentialisante de l'objet langue qui empêche une prise en compte effective de la compétence plurilingue. Comme l'affirment Otheguy et al. (2015) :

If schools want to test students' linguistic ability — their ability to do these things with language — it doesn't make sense to ask them to perform using only some of their linguistic repertoire ; it doesn't make sense to ask them, that is, to deploy only a portion of their idiolect. And it certainly doesn't make sense

to compare them to monolingual children and adolescents, who are permitted to use all or most of their linguistic repertoire — their whole idiolect — in doing those things. (p. 300)

Certains travaux se sont penchés sur les effets du processus d'évaluation des besoins engendrant une identification de l'élève plurilingue en élève HDAA (par ex : Ahram et al., 2011; Harry & Klinger, 2014), mais peu d'entre eux sur l'expérience de l'élève de ce processus et du lien à tisser avec son sentiment d'in/sécurité linguistique. Le processus d'évaluation des besoins peut alors être considéré un cadre performatif où le sentiment d'in/sécurité linguistique de l'élève plurilingue est à la fois ce qui est évalué et ce qui en résulte. Ce qui est dé/valorisé dans l'histoire des élèves de même que les langues et les situations jugées appropriées pour qu'ils et elles témoignent de leur compétence langagière fait en sorte que le processus d'évaluation devient un outil à travers lequel les élèves plurilingues sont invité.e.s à performer en tant que *bons immigrants* (Migliarini & Cioè-Peña, 2022), en fonction de normes linguiciste et capacitiste qui contraignent leur agentivité et l'expression de leur identités. Quels regards peuvent poser ces élèves sur leur répertoire linguistique et leurs appartenances à des communautés linguistiques diverses lorsque le processus d'évaluation leur assigne une étiquette marquée par le capacitisme et le linguicisme? À cet égard, Easton et Verdon (2021) se demandent si l'orthophonie est à même de soutenir le sentiment de sécurité linguistique des élèves :

What might speech-language pathology practice look like if, following the social turn in linguistics (Eckert, 2012), we place language users and their complex interactional networks at the center of our clinical reasoning and decision making rather than uncritically comparing them to “their group”? (p. 1987)

### **Conclusion**

Les résultats de cette étude ont montré que l'évaluation des besoins cohérente avec une idéologie linguistique plurilingue demeure à mettre en œuvre. Cette façon de concevoir l'évaluation des besoins cadre avec une perspective constructiviste, en mettant l'accent sur le fait que les difficultés scolaires constituent un objet social construit à partir des interprétations que leur attribuent les acteurs et actrices du milieu, notamment leurs idéologies linguistiques (McAndrew, 2011).

Cela dit, il serait pertinent de pousser la réflexion et se demander si les idéologies linguistiques des participantes relèvent surtout de l'internalisation d'un discours dominant (Blanchet, 2016), relatif à la protection du français au Québec, ou si elles ne tirent pas aussi leur source de leur formation ou d'une croyance professionnelle en lien avec le développement langagier.

Dans les faits, on sait que les idéologies linguistiques sont parfois associées à des idéologies d'ordre politique ou économique, n'évoluant pas en vase clos en société. Il serait donc pertinent de poursuivre la réflexion sur la part du capacitisme dans les idéologies documentées. En effet, l'expertise clinique des orthophonistes, centrée sur l'évaluation et le soutien à l'égard des élèves présentant des « difficultés » langagières ou communicationnelles, s'inscrit dans une approche psychomédicale qui peine à prendre en compte une perspective constructiviste de ces difficultés, notamment les dynamiques systémiques participant à leur construction (Horton, 2021). À la lueur des résultats obtenus, il n'est pas possible de poser une conclusion à ce sujet, mais de telles données seraient nécessaires afin de penser des formations permettant au personnel scolaire de prendre conscience de leurs idéologies linguistiques, mais aussi contribuant à les transformer ou à les orienter, dans l'optique de favoriser des actes professionnels en adéquation avec des pratiques inclusives et équitables (Easton & Verdon, 2021).

### Remerciements

Nous remercions le Fonds de recherche du Québec-Société et culture pour son appui financier à la réalisation de ces projets de recherche (dossiers 103467 et 188676) de même que les personnes y ayant participé. Nous remercions également les évaluateurs et évaluatrices qui ont expertisé notre article pour leurs judicieux commentaires.

### Références

- Ahram, R., Fergus, E., & Noguera, P. (2011). Addressing racial/ethnic disproportionality in special education : Case studies of suburban school districts. *Teachers College Record*, 113(10), 2233–2266. <https://doi.org/10.1177/016146811111301004>
- Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2–3), 251–263. <https://doi.org/10.1080/13603110500256103>
- Archambault, I., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., McAndrew, M., & Tardif-Grenier, K. (2019). *L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Rapport de recherche déposé au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et au Fonds de recherche du Québec — Société et culture. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/isabellearchambault\\_rapport\\_prs\\_2016-2017\\_reussite-immigrants.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/isabellearchambault_rapport_prs_2016-2017_reussite-immigrants.pdf)
- Armand, F. (2021). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet, & J.-L. Ratel (Éds.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (pp. 220–233). Fides Éducation.

- Armand, F., Dagenais, D., & Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44–64. <https://doi.org/10.7202/018089ar>
- Bacon, C.K. (2020). "It's not really my job": A mixed methods framework for language ideologies, monolingualism, and teaching emergent bilingual learners. *Journal of Teacher Education*, 71(2), 172–187. <https://doi.org/10.1177/0022487118783188>
- Ballinger, S., Brouillard, M., Ahojja, A., Kircher, R., Polka, L., & Byers-Heinlein, K. (2022). Intersections of official and family language policy in Quebec. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(7), 614–628. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1752699>
- Bauer, S., Borri-Anadon, C., & Laffranchini Ngoenha, M. (2019). Les élèves issus de la migration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers ? *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 17–38. <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.855>
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Éditions Textuel.
- Blanchet, P. (2021). Glottophobie. *Langage et société*, (HS1) 155–159. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0156>
- Blanchet, P., Clerc, S., & Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Études de linguistique appliquée*, 3(175), 261–262. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>
- Blommaert, J. (2006). Language policy and national identity. Dans J. Ricento (Éd.), *An introduction to language policy : Theory and method* (pp. 238–254). Blackwell.
- Boisvert, M., Caron, J., Borri-Anadon, C., & Boyer, P. (2020). Idéologies linguistiques véhiculées dans le programme de deuxième cycle du secondaire québécois de la discipline français langue d'enseignement. *Bulletin du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences*, (7), 45–53. <https://bit.ly/Bulletin-CREAS-7>
- Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative-critique* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6351/1/D2628.pdf>
- Borri-Anadon, C., & Collins, T. (2022). Entre surveillance disproportionnée et inaction à l'égard d'élèves issus de l'immigration considérés à besoins éducatifs particuliers : une recherche ethnographique. *La nouvelle revue — Éducation et société inclusives (NR-ÉSI)*, 3(95), 25–42. <https://doi.org/10.3917/nresi.095.0025>
- Borri-Anadon, C., Duplessis-Masson, J., & Boisvert, M. (2018). Portrait de pratiques d'intervention précoce auprès d'apprenants issus de l'immigration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (1), 40–48. [https://www.szh.ch/bausteine.net/f/52050/2018-03-05\\_BorriAnadon\\_DuplessisMasson\\_Boisvert.pdf?fd=3](https://www.szh.ch/bausteine.net/f/52050/2018-03-05_BorriAnadon_DuplessisMasson_Boisvert.pdf?fd=3)

- Borri-Anadon, C., Ouellet, S., & Rousseau, N. (2017). *L'évaluation des besoins des élèves autochtones par les acteurs scolaires : favoriser la mise en œuvre de pratiques prometteuses fondées sur des prises de décisions éclairées*. Rapport final de synthèse des connaissances (CRSH). [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1702/O0000065416\\_Rapport\\_2017.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1702/O0000065416_Rapport_2017.pdf)
- Butler, P.V., Cleveland, J., Hanley, J., Bentayeb, N., Papazian-Zohrabian, G., & Rousseau, C. (2021). *La langue de communication entre les individus et l'État au Québec : les atteintes aux droits sociaux, sanitaires et économiques dans le projet de loi 96*. Institut universitaire SHERPA. [https://bit.ly/SHERPA-MÃl moire\\_Langues\\_Qc](https://bit.ly/SHERPA-MÃl moire_Langues_Qc)
- Collins, T., & Borri-Anadon, C. (2021). Capacitisme et (néo)racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec : interprétations par les intervenant.e.s des difficultés des élèves issus de l'immigration. *Recherches en éducation*, (44), 43–56. <https://doi.org/10.4000/ree.3337>
- Corbeil, J.-P. (2021). Sortir des ornières de la démolinguistique classique : mieux comprendre l'évolution du français au Québec. *Recherches sociographiques*, 62(1), 191–205. <https://doi.org/10.7202/1082618ar>
- Corbeil, J.-P. (2020). Catégories et frontières. Le recensement et la construction sociale, politique et scientifique des groupes ethno linguistiques au Canada. *Diversité urbaine*, 20(2), 13–33. <https://doi.org/10.7202/1075456ar>
- Costa, J. (2017). Faut-il se débarrasser des « idéologies linguistiques » ? *Langage et société*, 2–3(160–161), 111–17. <https://doi.org/10.3917/ls.160.0111>
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Nathan.
- Easton, C., & Verdon, S. (2021). The influence of linguistic bias upon speech-language pathologists' attitudes towards clinical scenarios involving nonstandard dialects of English. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30(5), 1973–1989. [https://doi.org/10.1044/2021\\_ajslp-20-00382](https://doi.org/10.1044/2021_ajslp-20-00382)
- Fitriati, S.W. (2015). *Teachers' language ideologies and classroom practices in English bilingual education : An ethnographic case study of a senior high school in Central Java, Indonesia* [Thèse de doctorat, University of Southern Queensland]. UniSQ RISE. <https://bit.ly/USQ-Teachers-language-ideologies>
- García, O. (2009). Emergent bilinguals and TESOL. What's in a name? *TESOL Quarterly*, 43(2), 322–326. <https://www.jstor.org/stable/27785009>
- Goyer, R., & Borri-Anadon, C. (2018). La recherche ethnographique en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd., pp. 219–234). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.11>
- Hamers, J.F. (1990). Le développement langagier de l'enfant bilingue. *Bulletin du Centre d'étude des plurilinguismes*, 11, 1–34. [https://www.persee.fr/doc/AsPDF/bcepl\\_0766-799x\\_1990\\_num\\_11\\_1\\_912.pdf](https://www.persee.fr/doc/AsPDF/bcepl_0766-799x_1990_num_11_1_912.pdf)

- Harry, B., & Klingner, J. (2014). *Why are so many minority students in special education ?* Teachers College Press.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. L'Harmattan.
- Henderson, K.I. (2017). Teacher language ideologies mediating classroom-level language policy in the implementation of dual language bilingual education. *Linguistics and Education*, 42, 21–33. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.08.003>
- Henderson, K.I. (2019). The danger of the dual-language enrichment narrative : Educator discourses constructing exclusionary participation structures in bilingual education. *Critical Inquiry in Language Studies*, 16(3), 155–177. <https://doi.org/10.1080/15427587.2018.1492343>
- Henderson, K.I., & Palmer, D. (2015). Teacher and student language practices and ideologies in a third-grade two-way dual language program implementation. *International Multilingual Research Journal*, 9(2), 75–92. <https://doi.org/10.1080/19313152.2015.1016827>
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. Dans N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Éds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 703–716). SAGE.
- Horton, R. (2021). *Critical perspectives on social justice in speech-language pathology*. IGI Global Publishers. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7134-7>
- Kiramba, L.K. (2018). Language ideologies and epistemic exclusion. *Language and Education*, 32(4), 291–312. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1438469>
- Kroskrity, P.V. (1998). Arizona Tewa kiva speech as a manifestation of a dominant language ideology. Dans B.B. Schieffelin, K.A. Woolard, & P.V. Kroskrity (Éds.), *Language ideologies : Practice and theory* (pp. 103–122). Oxford University Press.
- Kroskrity, P.V. (2010). Language ideologies — Evolving perspectives. Dans J. Jaspers, J.-O. Östman, & J. Verschueren (Éds.), *Society and language use* (pp. 192–211). John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/hoph.7.13kro>
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter-European Journal of Disability Research*, 7(2), 93–101. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.01.001>
- Lew, S., & Siffrinn, N.E. (2019). Exploring language ideologies and preparing preservice teachers for multilingual and multicultural classrooms. *Literacy Research : Theory, Method, and Practice*, 68(1), 375–395. <https://doi.org/10.1177/2381336919870281>
- Lippi-Green, R. (2011). *English with an accent : Language, ideology and discrimination in the United States* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203348802>

- Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français*. L.Q. (2022). C.14.  
<https://canlii.ca/t/6dgh3>
- Lory, M.-P., & Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, 6(1), 27–38.  
<https://doi.org/10.7202/1038276ar>
- Magnan, M.O., & Darchinian, F. (2014). Enfants de la loi 101 et parcours scolaires linguistiques : le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2), 373–398. <https://doi.org/10.7202/1029425ar>
- McAndrew, M. (2011). Le débat sur le voile à l'école à la lumière des diverses conceptions de l'ethnicité et des rapports ethniques. *Alterstice*, 1(1), 19–33.  
<https://doi.org/10.7202/1077588ar>
- McAndrew, M., & Équipe du GRIÉS. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.3005>
- Migliarini, V., & Cioè-Peña, M. (2022). Performing the good (im)migrant : inclusion and expectations of linguistic assimilation. *International Journal of Inclusive Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2112770>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1993). *La protection des renseignements personnels à l'école*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.  
<https://bit.ly/DASSC-Protection-renseignements>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. <https://bit.ly/DASSC-Services-Edu-Complémentaires>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021a). *Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021b). *Système Charlemagne, Portail informationnel, données pour la formation générale des jeunes (éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire)* [Données inédites].
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2022a). *Soutien au milieu scolaire 2022–2023. Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2022b). *Système Charlemagne, Portail informationnel, données pour la formation générale des jeunes (éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire)* [Données inédites].
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. <https://bit.ly/Politique-Reussite-Educative>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014a). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 1. Portrait des élèves — Soutien au milieu scolaire*. Direction des services aux communautés culturelles. <https://bit.ly/Cadre-Reference-Accueil-Integration-1>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014b). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 2. Organisation des services*. Direction des services aux communautés culturelles. <https://bit.ly/Cadre-Reference-Accueil-Integration-2>
- Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec. (2016). *Les orthophonistes et les audiologistes, partenaires dans l'égalité des chances*. Mémoire soumis à la Commission sur l'éducation à la petite-enfance. [https://www.ooaq.qc.ca/media/f4hlwljn/ooaq-memoirecommissionpetiteenfance\\_final.pdf](https://www.ooaq.qc.ca/media/f4hlwljn/ooaq-memoirecommissionpetiteenfance_final.pdf)
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages : A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Phuong, J. (2017). Disability and language ideologies in education policy. *Working Papers in Educational Linguistics*, 32(1), 47–66. <https://repository.upenn.edu/wpel/vol32/iss1/3>
- Potvin, M. (2018). *Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires. Éléments conceptuels et pistes pour une démarche institutionnelle*. Guide pour les internenants scolaires. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. [https://ofde.uqam.ca/wp-content/uploads/2018/10/Guide\\_inclusion\\_FINAL2018.pdf](https://ofde.uqam.ca/wp-content/uploads/2018/10/Guide_inclusion_FINAL2018.pdf)
- Protecteur du citoyen. (2022). *L'élève avant tout. Pour des services éducatifs adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Rapport spécial du Protecteur du citoyen. <https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/2022-06/rapport-special-services-educatifs-adaptes.pdf>
- Remysen, W. (2018). L'insécurité linguistique à l'école : un sujet et un champ d'intervention pour les sociolinguistes. Dans N. Vincent & S. Piron (Éds.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec* (pp. 25–59). Nota Bene.
- Rocher, F., Labelle, M., Field, A.-M., & Icart, J.-C. (2007). *Le concept d'interculturalisme en contexte québécois : généalogie d'un néologisme*. Rapport présenté à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (CCPARDC). Centre de recherche sur l'immigration, l'ethnicité et la citoyenneté.

- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd., pp. 191–217). Presses de l'Université de Montréal.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.10>
- Siegel, J. (2006). Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties : Adopting a critical awareness approach. *Linguistics and Education*, 17(2), 157–174. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.08.002>
- Silverstein, M. (1979). Language Structure and Linguistic Ideology. Dans P. Clyne, W.F. Hanks, & C.L. Hofbauer (Éds.), *The elements : A parasesion on linguistic units and levels* (pp. 193–247). Chicago Linguistic Society.
- Silverstein, M. (1998). The uses and utility of ideology. A commentary. Dans B.B. Schieffelin, K.A. Woolard, & P.V. Kroskrity (Éds.), *Language ideologies : Practice and theory* (pp. 123–145). Oxford University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (1995). Multilingualism and the education of minority children. Dans O. García & C. Baker (Éds.), *Policy and practice in bilingual education : A reader extending the foundations* (pp. 40–62). Multilingual Matters.
- Steinbach, M., & Grenier, N. (2013). « Nous autres aussi on aimerait ça garder notre culture » : les attitudes des élèves d'origine québécoise envers les élèves issus de l'immigration. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 183–202. <https://doi.org/10.7202/1018408ar>
- Surtees, V. (2016). Beliefs about language learning in study abroad : Advocating for a language ideology approach. *Frontiers : The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 27(1), 85–103. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v27i1.376>
- Thésée, G., & Carr, P. (2007). Les mesures de l'équité et les discontinuités culturelles. Dans C. Solar & F. Kanouté (Éds.), *Questions d'équité en éducation et formation* (pp. 143–171). Éditions Nouvelles.
- Van Mensel, L., & Hélot, C. (2019). Le multilinguisme en contexte éducatif au 21e siècle : perspectives critiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 2(16), 9–17. <https://doi.org/10.3917/cisl.1902.0009>
- Woolard, K.A. (1998). Introduction. Language ideology as a field of inquiry. Dans B.B. Schieffelin, K.A. Woolard, & P.V. Kroskrity (Éds.), *Language ideologies : Practice and Theory* (pp. 3–47). Oxford University Press.
- Woolard, K.A., & Schieffelin, B.B. (1994). Language ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23, 55–82. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.23.100194.000415>



---

# 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](mailto: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 Canadiens<sup>1</sup> 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 obligatoire<sup>2</sup>, 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 première<sup>3</sup> (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

---

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

<sup>2</sup>Au 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.

<sup>3</sup>La *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 Canada<sup>4</sup> (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

---

<sup>4</sup>Concernant 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 discipline<sup>5</sup> » (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)<sup>6</sup> 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

---

<sup>5</sup>Pour 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).

<sup>6</sup>Pour 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 anglais<sup>7</sup>. 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.

---

<sup>7</sup>Sauf 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'apprentissage<sup>8</sup> (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

---

<sup>8</sup>Par *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.

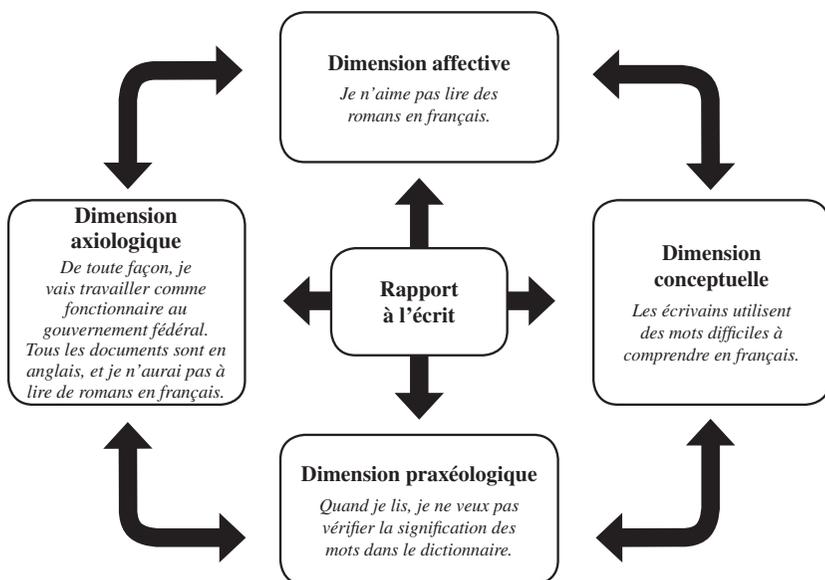
Afin d'illustrer le caractère à la fois multidimensionnel et interactif de la version adaptée du modèle du rapport à l'écrit retenu pour la présente étude, nous présentons, dans la figure 1, des propos qui pourraient être formulés par un étudiant au sujet de la lecture de romans en français.

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 L3<sup>9</sup> (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,

---

<sup>9</sup>La 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)<sup>10</sup>. 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

<sup>10</sup>Même 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 professionnelle<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup>Par *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 pseudonymes<sup>12</sup>.

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.

---

<sup>12</sup>Pour 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 linguistiques<sup>13</sup>.

<sup>13</sup>Bourdieu (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](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](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 discorsal 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](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<sup>e</sup> 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 Vandertramp<sup>14</sup> », le conditionnel, les règles avec « si » et les pronoms. Lorsqu'elle

---

<sup>14</sup>*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.



---

# L'insécurité linguistique dans l'espace scolaire réunionnais en cours d'anglais

Nadia Vingadessin  
Université Rennes 2

---

## Résumé

*L'insécurité linguistique peut se manifester dans un environnement diglossique tel que l'île de La Réunion, où le français demeure la langue de prestige officielle et institutionnelle, et le créole, la langue maternelle majoritaire non valorisante (L1). Les données recueillies et analysées concernent les profils langagiers des apprenants, leurs productions orales et écrites en anglais, les observations de classes et les entretiens avec les enseignantes. Il faut reconnaître la difficulté du recours légitime au créole dans la sphère scolaire, bien qu'il soit reconnu langue régionale. Cet article étudie le cheminement de l'insécurité linguistique issue du macro-système réunionnais jusqu'aux cours d'anglais à La Réunion. Selon les profils des apprenants, cette insécurité peut disparaître. Nous exposons ici les retombées des compétences fragiles en langue française, en partie liées aux mélanges issus du contact des langues française et créole, ainsi qu'à une pédagogie inadaptée ; nous exposons également les limites d'un système éducatif français monolithique dans le cadre de l'apprentissage de la langue étrangère anglaise en milieu plurilingue.*

*Mots-clés : diglossie, enseignement et apprentissage de l'anglais, Île de La Réunion, insécurité linguistique, plurilinguisme, système éducatif français monolithique*

## Abstract

*Linguistic insecurity may occur in a diglossic environment like Reunion Island, where French, the dominant, official language, is also the language of schooling. The native language with low prestige is Creole. The collected and analyzed data includes: language learners' profiles, class observations, oral and written tasks in English language, and teachers' interviews. Great efforts have to be achieved in the Reunionese school community to legitimize and enhance the use of Creole, even though it is recognized as a regional language. This article focuses on the progress of linguistic insecurity from the Reunionese macro-system to English classes on Reunion Island. According to the learners' profiles, this insecurity may vanish.*

---

La correspondance devrait être adressée à Nadia Vingadessin : [nadia.vingadessin@univ-reunion.fr](mailto:nadia.vingadessin@univ-reunion.fr)

CAHIERS DE L'ILOB / OLBI JOURNAL

Vol. 13, 2023 285–314 doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6635

© Les auteur(e)s. | The author(s). 

*We thus examine the drawbacks of fragile skills in the French language partly linked to French-Creole contact mixing languages, to an unsuitable pedagogy, and the limitations of a monolithic French education system when learning a foreign language, such as English, in a plurilingual environment.*

*Keywords: diglossia, English teaching and learning, Reunion Island, linguistic insecurity, plurilinguism, monolithic French education system*

## **Introduction**

L'île de La Réunion, au cœur de l'océan Indien, est l'un des cinq départements et l'une des cinq régions d'Outre-Mer (DROM) ayant le français comme langue officielle, à savoir la langue des administrations, des institutions scolaires, de la presse etc., et le créole, comme langue vernaculaire majoritairement parlée. Cette scission des usages hiérarchisés est nourrie par des représentations diglossiques chez les Réunionnais, ce qui engendre un bilinguisme soustractif<sup>1</sup> (Lambert, 1977) générateur d'une insécurité linguistique chez certains apprenants.

Nous proposons d'étudier ici le cheminement de l'insécurité linguistique issue du *macro-système*<sup>2</sup> réunionnais (Prudent, 2002) en milieu scolaire jusqu'aux cours d'anglais du second degré, le tout dans un environnement diglossique persistant. Nous nous interrogeons sur la validité du système pédagogique français monolithique dans ce milieu plurilingue, à forte tendance créolophone et shimaoréphone, après avoir cerné le profil des apprenants. L'approche pédagogique conventionnelle offerte par ce système, en matière d'enseignement de l'anglais et initialement destinée à un milieu monolingue francophone, est ébranlée au contact des langues en usage sur le sol réunionnais.

Qu'en est-il des compétences de ces apprenants en langue française et des éventuelles retombées sur l'enseignement-apprentissage de l'anglais, langue étrangère ?

Il paraît judicieux dans ce contexte linguistique particulier de se demander comment les enquêtes auprès de 116 profils langagiers (lycéens, étudiants et familles confondus), composées de 88 questions axées sur le positionnement

---

<sup>1</sup>Un bilinguisme soustractif résulte de deux langues en présence n'ayant pas le même statut et bien souvent l'apprenant rejette sa langue et sa culture maternelles au profit de la langue de haut prestige (Lambert, 1977) ; l'inverse aboutirait au bilinguisme positif.

<sup>2</sup>Prudent (2002) qualifie la situation de communication à La Réunion en 2002 de *macro-système* où le français et le créole cohabitent et se mélangent pour donner lieu à une variation.

identitaire et les compétences linguistiques, le recueil des productions écrites en anglais au lycée et les observations de classes peuvent s'associer à mes expériences d'enseignement (telle l'analyse régulière de productions orales et écrites des Brevet Technicien Supérieur première année (BTS1) en anglais et en français depuis septembre 2022 sur une période de deux ans et leur biographie langagière) pour rendre compte de l'insécurité ou de la sécurité linguistique dans le milieu scolaire réunionnais. En effet, « [l]'expérience de sa propre trajectoire comme chaos historique, ... ouvre la possibilité de donner du sens aux autres, à leurs langues et cultures » (Idelson & Babou, 2018, p. 177). L'article aborde donc cette question sous l'angle de l'apprentissage-enseignement de l'anglais en privilégiant une approche épistémologique centrée sur le plurilinguisme.

### ***Méthodologie et contexte***

Cette étude s'est déroulée à La Réunion, où le modèle pédagogique français est de rigueur au sein des cours d'anglais, principalement dans le second degré. Nos enquêtes s'inscrivent dans une méthodologie englobante de terrain, prenant sa source de l'*observation participante* dans les classes de terminale, de première, BTS1 ou Brevet Technicien Supérieur seconde année (BTS2). Nous recoupons les données recueillies sur le terrain de façon participative chez les classes citées avec les tests d'entrée de seconde et première en langue anglaise et les données recueillies uniquement en tant qu'observatrice pour les classes de sixième et de cinquième d'un collège en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP).

Nous observons d'abord 36 collégiens pendant une année scolaire, à hauteur d'une heure par semaine dans un établissement ZEP du sud de l'île, offrant un enseignement du français en milieu créolophone (EFMC) et où le créole et l'anglais s'articulent de façon naturelle en cours d'anglais, et des lycéens ou des étudiants d'un établissement Général et Technologique dans le Nord-Est.

Dans un premier temps, nous avons opté pour des enquêtes d'une heure auprès des 36 collégiens, qui ont complété leurs profils langagiers à l'aide d'une grille semi-guidée simplifiée de 15 questions en créole et en français ; et de 88 questions en français auprès de 61 autres apprenants dont 34 lycéens et 27 étudiants de BTS2, afin de les croiser avec leurs productions écrites en anglais ou leurs comptes rendus en langue française de la compréhension écrite d'un support en anglais. Un des avantages majeurs de notre démarche participative est d'amener le public à s'exprimer de façon spontanée sans construire leurs propos de façon conventionnelle pour l'enquêteur, sous le poids de la diglossie ou sous le joug de l'institution scolaire.

Dans un second temps, nous avons relevé dans les expressions écrites en

langue anglaise les productions non normées en anglais dans les 199 tests d'entrée de seconde et les 85 tests diagnostiques de première technologique et générale.

Dans un troisième temps, nous avons soumis à 247 élèves confondus de première et de terminale, ainsi qu'à 32 étudiants de BTS1 un travail de traduction en thème (production finale en anglais), à partir de deux petits extraits sélectionnés pour leur richesse linguistique<sup>3</sup> et composés de six vignettes de l'album Tintin et les bijoux de la Castafiore (Hergé 1963, p. 10), en français ou rarement en créole (non probant par manque de compétences en lecture en langue créole). À cela s'ajoute une évaluation des compétences de la compréhension orale chez 85 lycéens, finalisée par un compte rendu détaillé en langue française pendant 30 minutes (les premières) ou 20 minutes (les terminales) d'un support vidéo d'environ une minute trente en langue anglaise, diffusé trois fois successivement avec une pause d'une minute. Pour clore, les étudiants de BTS1 démontrent leur compréhension écrite d'un article de presse en langue anglaise par un compte rendu d'une heure en français et leur compréhension orale d'une vidéo en anglais de 1 minute 47 secondes par un compte rendu en anglais, exceptionnellement produit à l'écrit pendant 30 minutes<sup>4</sup>. Il n'est pas fait mention ici de l'analyse de l'expression orale tous niveaux confondus par manque de pertinence, en raison de l'absence d'études comparatives avec des sujets francophones unilingues, sans contact avec un environnement créolophone ou un groupe d'apprenants pratiquant majoritairement une autre langue régionale.

Les profils langagiers ont permis d'attester, par exemple chez les apprenants de terminale générale, des défauts de compréhension de la langue anglaise et des défauts de maîtrise de la langue française deux fois plus importants chez le créolophone langue première (L1) que le francophone L1, et trois fois moins importants chez les bilingues positifs français-créole. Nous avons par la suite élargi ce corpus en complétant le lot de profils avec une autre catégorie d'apprenants, soit 18 étudiants en troisième année de licence scientifique, ainsi qu'avec 38 autres participants issus d'une dizaine de foyers de catégories socioprofessionnelles différentes. Ces derniers ont été sélectionnés à part égale selon leur L1, le créole ou le français, afin d'avoir une représentativité des réponses à certaines questions clés.

Après la lecture des grilles de profil langagier, nous avons en effet décidé d'effectuer le dépouillement des réponses 86 à 88, pour leur intérêt formateur sur la perception culturelle de la langue créole et l'enseignement en France

---

<sup>3</sup>Temps et aspects variés en anglais, lexique de divers registres.

<sup>4</sup>Il est question d'une épreuve orale de 20 minutes à l'examen, nous n'avions pas pu les auditionner tous en cours et cela est techniquement difficile sur le même support.

ultramarine. Les élèves de seconde, première générale, première technologique et terminale technologique qui n'ont pas complété cette grille de profil ont précisé leur langue première sur leur copie.

Si les enquêtes de terrain concernent des niveaux scolaires ou des études variés, le but était de montrer que les faibles moyens linguistiques en langue française et étrangère, présents chez les apprenants créolophones unilingues ou bilingues soustractifs, sont liés à l'absence ou à la faible exploitation des moyens linguistiques disponibles en langue première créole dans le système éducatif tout au long des parcours inter-degrés.

### ***De la sphère privée à la sphère scolaire : une insécurité linguistique mobile***

L'école est par excellence le lieu de transmission de savoirs. Le rapport aux savoirs véhiculés dans une langue officielle, le français, autre que la langue maternelle majoritairement parlée sur l'île, le créole, peut créer une situation de stress, d'interdit langagier, voire de crise identitaire et d'insécurité linguistique (Bretegnier, 1999).

Les enquêtes semi-directives de terrain auprès d'une dizaine de familles réunionnaises (38 sujets) de catégories socioprofessionnelles (CSP) confondues révèlent une insécurité linguistique familiale et sociétale. Cette insécurité, confirmée par nos enquêtes qualitatives auprès de 36 collégiens, 70 lycéens et 46 étudiants de BTS ou de licence, se déplace jusqu'à la classe et amène les élèves à proférer des jugements de valeur à l'égard du créole, souvent dépréciatifs ; une insécurité accompagnée de représentations diglossiques, générant ainsi de la timidité dans les situations de communication, où les apprenants au profil bilingue déséquilibré, diglossique, dominant et vont nourrir une situation d'échanges intra-muros scolaires peu féconde contrairement à ceux qui vivent un bilinguisme équilibré ou positif. Des difficultés d'appréhension des savoirs linguistiques ou autres, transmis dans une langue française dont leur maîtrise reste insuffisante, vont s'amplifier.

En cours de langue(s) étrangère(s), les formes mélangées ou arbitraires sont condamnées ; il n'y a là rien d'incongru vu que c'est la norme prescriptive (Baggioni & Moreau, 1997) qui est visée. L'élève qui se sait capable de les produire tombe dans un mutisme initialement lié à son insécurité linguistique en langue française, bien qu'elle soit moins prononcée aujourd'hui. Ces élèves reproduisent ce schéma dans d'autres disciplines également. Ces formes non conformes à la norme académique attendue en anglais par exemple, empreintes de lexiques ou de tournures syntaxiques créolisés et mélangés, rendent l'apprenant capable d'un « mauvais parler » et le jettent dans un mutisme volontaire, comme l'illustre l'extrait 1 :

(1) *A Madam, mi gingn pa koz anglé !*

‘Ah, Madame ! Je n’arrive pas à parler anglais’ !

Le second degré ne cherchant pas à expliciter non plus cette « parole mélangée », que ce soit en cours de langue française ou autre, ne l’exploite pas en vue de faciliter l’accès à la norme de la langue anglaise et en vue d’améliorer réellement les compétences de l’ensemble des apprenants. Trop d’établissements scolaires du second degré imposent encore des interdits langagiers d’antan et participent ainsi à l’inégalité socio-culturelle, alors que l’école réunionnaise affiche une identité pluriculturelle et que le projet stratégique académique (PSA) abonde de projets en faveur du plurilinguisme et de la créolophonie. Nous ne sommes qu’aux prémices d’une politique éducative en faveur d’une compétence plurilingue, et les acteurs de l’éducation ne le pratiquent pas tous. À cela s’ajoute une pénurie d’outils didactiques adaptés.

Les formes approximatives de productions linguistiques en anglais, auxquelles nous faisons référence (voir les extraits 5 et 6), sont des productions s’écarter de la norme standard attendue sur le plan scolaire, notamment d’ordre lexical, syntaxique et du point de vue stylistique. Ces productions mériteraient une attention particulière dès les premiers cycles d’apprentissage au collège, servant alors de leviers pour mieux cibler les attendus. Les écarter sans explication les cristallise et ne facilite pas l’acquisition de nouveaux savoirs linguistiques, parfois mal compris, car transmis dans une langue française dont la maîtrise doit être encore renforcée ; tel est le constat des investigations menées au lycée d’enseignement général. Le rejet des langues maternelles des apprenants plurilingues peut être lourd de conséquences à long terme selon les profils.

### ***Des apprenants en situation de crise identitaire***

Le rapport aux langues créole et française est donc déterminant. L’apprenant réunionnais, à un certain moment de son parcours scolaire, peut être confronté à une crise identitaire, passagère ou permanente. La manière dont les familles et l’école gèrent ce questionnement identitaire et ce rapport à l’apprentissage scolaire est primordiale dans l’acceptation de soi, de sa langue et de sa culture. Celui qui est tiraillé entre la culture créole et la culture française souffre et son succès scolaire, voire social, peut en pâtir. En effet, la norme scolaire (langue française) peut créer un comportement rebelle si l’apprenant résiste et s’oppose à la langue et à la culture officielle et nationale (Vingadessin, 2023).

À la Réunion, le créole est la langue majoritaire de plus de 90 % de la population en 2019 (Dehon & Louguet, 2022), et pourtant il reste une langue minorée. L’école rompt en effet avec le système éducatif familial,

en imposant une autre langue et une autre culture au lieu de la partager avec celle de l'enfant ; selon le PSA (Manès-Bonisseau, 2021) de 2021–2025, un jeune sur sept demeure en situation d'illettrisme. Des efforts sont certes réalisés en classe maternelle, mais progressivement le modèle francophone prime au lieu d'instaurer un véritable échange, « un travail interactif constant de coadaptation, de reformulation, de sollicitation, d'explicitation » (Hubert-Delisle, 1994, p. 141), dans le but de transmettre adéquatement des savoirs.

Les enquêtes de profils linguistiques auprès des lycéens permettent de conforter la corrélation entre ces problèmes d'acquisition d'autres savoirs aux cycles quatre et cinq, et la maîtrise insuffisante ou fragile du français. Par exemple, pour l'enquête axée sur le positionnement identitaire du sujet permettant de déterminer la place de la langue dite maternelle, un lycéen qui affirme que sa première langue est le créole écrit tantôt en français, tantôt en créole ou dans un mélange des deux langues au questionnaire rédigé en français, comme l'illustre l'extrait 2a :

- (2) a. [question 87] Cette langue (le créole) a été transmise de génération en génération jusqu'à aujourd'hui et elle doit le rester le plus longtemps possible. Mais le français a réduit considérablement son utilisation et son apprentissage. Le créole doit avoir sa place dans l'enseignement à l'école  
*... na d'marmaille la peur koze kréol tansion zote fait mal voir azote.*  
 'Il y a des enfants qui ont peur de s'exprimer en créole, par crainte de se faire mal voir.'

Les réponses au questionnaire abondent de mélanges de langues, de formes de français endogène ou de formes interlectales<sup>5</sup> (tels qu'indiqués dans les extraits par les astérisques), ne répondant pas aux normes standards du français attendues dans la sphère scolaire, comme l'illustrent les extraits 2b, 2c et 2d<sup>6</sup>, écrits par un créolophone L1 :

- (2) b. C'est trop mis sur le côter\*, on devrait plus mettre le créole en avant dans les établissement\* scolaire\*  
 c. Sa\* permet de transmettre la culture

<sup>5</sup>Le terme d'*interlecte* (Prudent, 1981) désigne des formes intermédiaires entre le créole martiniquais et le français, des mélanges n'obéissant à aucune règle du système acrolectal ni du système basilectal.

<sup>6</sup>Dans les extraits de données présentés dans cet article, l'astérisque \* se réfère à toute forme non conforme à la norme prescriptive, que ce soit pour la langue française écrite, ou la langue anglaise écrite ou encore la langue anglaise orale (prononciation non conforme aux attendus institutionnels/l'école).

Nous entendons par normes prescriptives, ou normes sélectives, règles normatives, « un ensemble de normes objectives comme le modèle à suivre », comme « LA NORME » (Baggioni et Moreau, 1997, p. 217).

- d. Depuis tout petit on appris\* le créole avec nos parents et grands-parents donc on \*va pas uniquement parler français. Le créole est plus compréhensible . . . plus employé par tous\* le monde sur la\* Réunion.

Nous pouvons également avoir affaire à des témoignages exprimant cet interdit langagier scolaire du créole (en dépit du statut de langue régionale) perçu comme une expression incorrecte de la part des apprenants aussi bien créolophones que francophones, illustrés par les extraits 2e, affirmation d'un créolophone, et 2f, affirmation d'un élève qui se dit francophone :

- (2) e. le créole est mal perçu, si un élève parle créole à l'école, automatiquement il sera corrigé.  
f. Les élèves peuvent parler entre eux, mais pas avec les professeurs . . . pas en cours quand ils répondent à une question.

### *La place du créole à l'école, un facteur déterminant dans les acquisitions*

Si le créole est une langue réprimée à l'école, l'apprenant devient opprimé. Son répertoire linguistique pluriel non reconnu et non exploité dans le milieu scolaire à des fins pédagogiques déstabilise le créolophone unilingue et le met dans une situation inégalitaire par rapport à l'apprenant francophone. L'accès au savoir (véhiculé en français) et de surcroît à la langue étrangère ralentit et devient lourdement affecté. L'apprenant doit surmonter des phénomènes linguistiques agissant comme des freins, qui vont se cristalliser au point qu'il ne va plus les repérer. Ces phénomènes découlent de l'enfouissement de la langue maternelle et du manque de reconnaissance identitaire.

En milieu scolaire réunionnais, certains enseignants du français négligent ces phénomènes et parlent d'une incapacité à assimiler un certain savoir, à pratiquer la langue française ou toute autre nouvelle langue étrangère, chez le Mahorais et le Réunionnais.

Le succès des apprentissages passerait alors par l'atténuation des différences culturelles, des phénomènes linguistiques tels que les interférences, les calques, l'interlecte etc. En effet, selon Py (2004), pour progresser dans ses apprentissages, « l'apprenant décide . . . de chasser [la langue première] ou de cohabiter [avec elle] » (p. 99).

La politique linguistique contribue à ce double dilemme et aux difficultés d'apprentissage. « Les textes législatifs et réglementaires . . . imposent l'usage unique du français normé » surtout à l'école, et « interdisent . . . les usages des nombreuses autres langues, excluant les variétés sociales et régionales du français » (Blanchet, 2022a, p. 14).

Ne pas prendre en considération ces paramètres dans l'enseignement-apprentissage d'une langue est un frein à l'épanouissement et au développement de l'apprenant. Nos enquêtes de terrain confirment cette thèse. La

sociologie au sein des groupes de locuteurs et les éléments culturels ont un poids sur les pratiques et guident les productions linguistiques, aussi bien en langue française qu'en langue étrangère.

Au fil des décennies, des chercheurs (Bretegnier, 1999; Daleau-Gauvin, 2021; Latchoumanin, 1989; Lauret, 1991; etc.) reconnaissent ce « sentiment diglossique » chez l'élève réunionnais créolophone, doublé d'une « insécurité linguistique » en classe, lors des prises de parole en langue française. Ce type d'apprenant réitère le même schéma d'insécurité à l'oral en langue anglaise en classe, en limitant la prise de parole. Les enregistrements des activités orales par groupes de deux sont ponctués de silence lors des interactions ou abondent de lexique français anglicisé<sup>7</sup>, comme partout en France. Les créolophones unilingues sont les rares à utiliser un lexique approximatif lié aux créolismes et à limiter considérablement les interactions.

Le contexte diglossique réunionnais semble donc alimenter ce dysfonctionnement langagier à des degrés divers chez le locuteur réunionnais et chez l'apprenant scolaire également, selon ses représentations linguistiques. En d'autres termes, cela va dépendre du comportement de l'apprenant réunionnais, selon qu'il est totalement inhibé, ou peu, ou pas du tout (Vingadessin, 1998, p. 48), en passant par le profil de monolingue au bilingue ou au profil de plurilingue. Nos investigations de terrain attestent le rôle déterminant joué par la langue parlée majoritairement par l'apprenant dans l'élaboration d'un cadre favorable ou non au fonctionnement cognitif, notamment à l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école.

### ***La langue étrangère anglaise dans le macro-système réunionnais***

Dans le macro-système réunionnais, les représentations diglossiques des locuteurs engendrent des usages hiérarchisés du créole et du français. Ces deux langues proches lexicalement donnent souvent lieu à des formes mixtes et génèrent des formes interlectales françaises-créoles, qui se manifestent également dans la sphère scolaire où prime un système éducatif à l'idéologie française. Ces productions issues des contacts de langue ne correspondant pas à la norme prescriptive scolaire attendue en langue française produisent une insécurité linguistique chez certains apprenants créolophones ou autres, qui se sentent alors diglossiques ou bilingues soustractifs, non équilibrés en français, ce qui perturbe leurs compétences en langue étrangère anglaise.

La perception diglossique du créole, à savoir la restriction de son usage selon les situations de communication, « cette concurrence entre la langue nationale française, et le créole, langue régionale majoritaire minorée » (Watbled, 2020, p. 155), sont des faits largement partagés par de nombreux

<sup>7</sup>Lexique français prononcé à l'anglaise, de véritables néologismes anglais.

Créoles de La Réunion et par les apprenants à l'école. Ils subissent une violence verbale et culturelle avec « la remise en question ... de l'idéologie du monolinguisme mononormatif » (Blanchet, 2014, p. 48) et vivent une insécurité linguistique renforcée par l'école. Ce constat reste avéré en 2023. Entre le créolophone unilingue, le francophone unilingue, les bilingues soustractifs ou positifs, la situation d'enseignement se complexifie ; aucune méthode pédagogique spécifique n'est menée.

Les contacts de langue française et créole conduisent à une alternance des systèmes qui se manifeste au niveau macro, avec l'espace ultramarin et au niveau méso avec l'institution scolaire, selon les profils. D'où l'intérêt de la biographie langagière des apprenants au niveau micro-individuel (Vingadessin, 2023, p. 270).

Il est difficile de dissocier les deux idiomes chez un locuteur, tant ils sont mélangés de façon systématique. La question des mélanges n'est plus à débattre, seule la question des pédagogies à mettre en œuvre sur le terrain réunionnais au regard des spécificités fait encore débat, bien que la plupart des chercheurs, comme Georger (2015), aient reconnu que la prise en compte de l'ensemble du système de communication de l'élève réunionnais permet de développer les compétences métalinguistiques profitables à tous les apprentissages de l'élève.

Se précise alors l'idée d'une nouvelle gestion particulière du créole et du français vers une sécurité linguistique en milieu scolaire réunionnais : « Un enfant scolarisé aujourd'hui à La Réunion a déjà une biographie langagière où les deux langues entrent en jeu de façon conflictuelle ou pas » (Georger, 2015, p. 5). Cette biographie de l'apprenant réunionnais a des effets sur son apprentissage de l'anglais. Outre les phénomènes interlinguaux classiques en langue anglaise et les maillages avec le créole réunionnais, des contacts ont été observés entre l'anglais langue étrangère apprise à l'école, d'une part, et l'interlecte réunionnais, d'autre part, ainsi que les effets des usages interlectaux créole-français dans les évaluations réalisées en français des apprentissages de l'anglais.

### **Analyses et résultats des données du lycée général**

Le recueil de 247 productions écrites auprès des lycéens et des étudiants de BTS, notamment de courtes traductions de bandes dessinées et des expressions écrites en anglais, mettent en évidence la difficulté de transfert des stratégies, ainsi que l'existence d'un lien entre un français interlectal et l'apprentissage de l'anglais. Ce lien se confirme davantage dans la collecte de productions écrites en langue française servant à évaluer les compétences d'un apprenant en compréhension de la langue étrangère anglaise. En effet, dans le cadre des modalités d'examen du baccalauréat en France, l'épreuve de compréhension

orale d'un support audio ou vidéo en langue anglaise est évaluée par un compte rendu réalisé en langue française.

Un lycéen a pu par exemple rendre compte de sa compréhension en ces termes, comme l'illustre l'extrait 3, avec les formes erronées en langue française suivies d'un astérisque :

- (3) d'après le témoignage d'une jeune fille, ils ont pus\* que attraper\* les affaires à proximité d'eux voyant leau\* monter . . . . En Russie, l'un des endroits les plus froids ont\* un haussement\* des températures. . . . des inondations\* qui rale<sup>8</sup> les voitures.

Et dans le cadre de l'épreuve écrite d'anglais obligatoire aux épreuves de BTS tertiaire, un candidat rend compte de sa compréhension du support textuel en anglais, en rédigeant le compte rendu en langue française erronée, illustrée par un astérisque (extrait 4) :

- (4) Cet\* une \* article . . . l'article c'est intitulé . . . c'est ta dit\* que : quand une année sabbatique\* donc de vrai \* tu aller ou de vrai \* tu reste\*.

Par conséquent, la compétence insuffisante ou fragile du candidat en langue française va influencer sur l'appréciation de ses compétences en compréhension de la langue anglaise.

Il est à noter que la majorité des candidats en Section de Technicien Supérieur sont issus de lycées professionnels avec une maîtrise insuffisante de la langue française et un degré de compétence limité en anglais, souvent de niveau A2 (alors que le niveau attendu est B2), selon le cadre européen commun de référence en langues.

L'évaluation des compétences orales s'appuie sur la capacité du candidat à échanger dans une perspective professionnelle, à partir d'un support textuel ou à partir d'un support vidéo en langue anglaise dans le contexte socioculturel du pays anglophone considéré. Là encore, l'insécurité du candidat en langue française entraîne une insécurité en langue anglaise. La recevabilité linguistique (syntaxe et lexique) et phonologique reste bien en deçà des attentes. Lors de la compréhension orale d'une vidéo intitulée *Iceland legalises equal pay*, un profil à dominante créolophone emploie par exemple de façon récurrente un lexique mixte entre le français, le créole (matérialisé par l'astérisque) et l'anglais (extrait 5) avec une confusion sémantique entre l'anglais et le créole (extrait 6) :

- (5) *The video is a extrait egalizing egal pèy\**  
[egahlizij]<sup>9</sup>

<sup>8</sup>Mot créole « ralé » qui signifie en français « entraîner, tirer ».

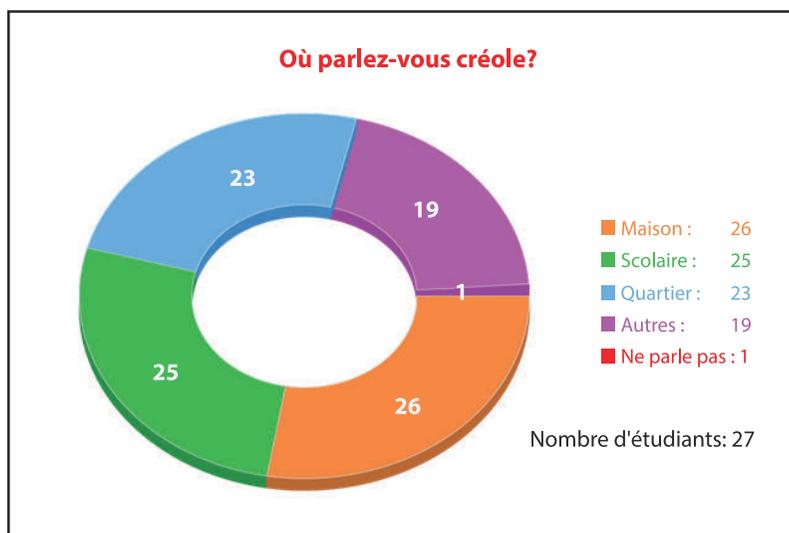
<sup>9</sup>Prononciation erronée selon l'Alphabet Phonétique International.

'La vidéo est un extrait mettant le salaire à égalité'\*<sup>10</sup>

(6) *legalize equal pay et égalizé la pèy*

'Légaliser l'égalité des salaires' et 'mettre le salaire à égalité'

Que la langue maternelle des apprenants soit le créole, le shimaoré ou le kibushi, le malgache, le gujarati, etc., tous en BTS parlent créole réunionnais (voir figure 1) et démontrent des compétences limitées en langue française à l'école ; ils créent des productions de qualité non satisfaisante en langue française pour rendre compte de leur compréhension en langue anglaise et les savoirs en langue étrangère restent également lacunaires en raison de leur non appropriation et de leur non-compréhension, car souvent explicités dans une langue française n'étant pas suffisamment maîtrisée et en l'absence de transferts de savoirs de la langue première (le créole) à la langue étrangère.



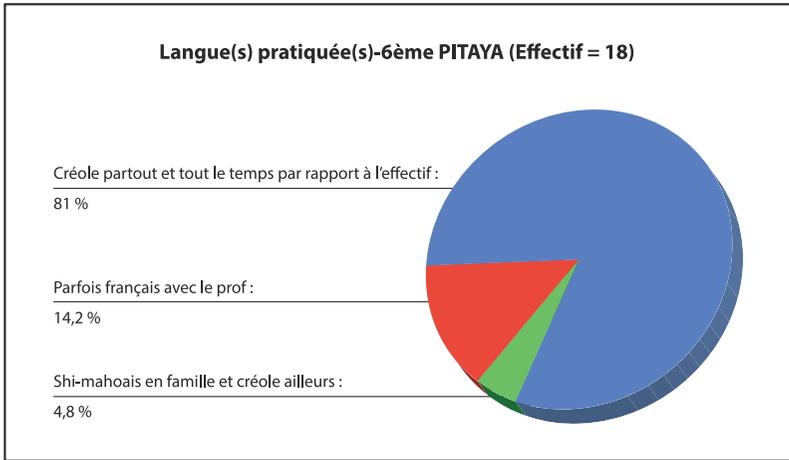
**Figure 1**

*Espaces des pratiques langagières du créole chez les étudiants de BTS2*

### Résultats des observations au collège

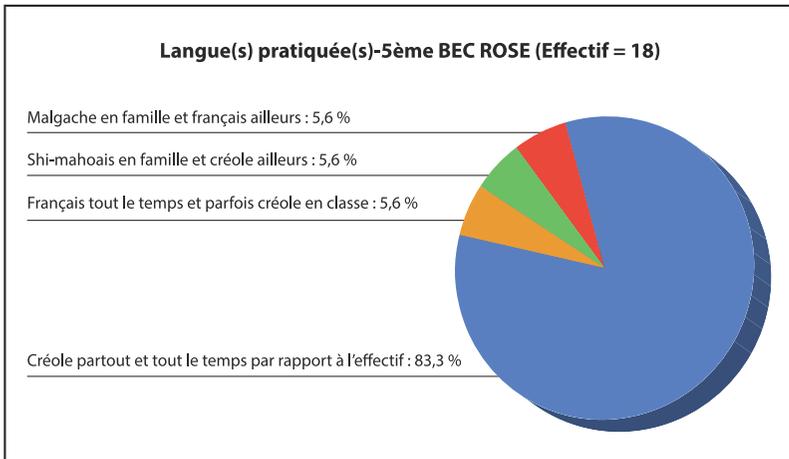
Cependant, lors des observations de séances d'anglais avec 36 élèves, issus de 6ème et 5ème, dans un collège où l'enseignement bilingue créole réunionnais-français est adopté, les enseignants ont spontanément recours au créole pendant

<sup>10</sup>Traduction française de ce que l'étudiant dit avec la confusion de sens entre le mélange créole-français dans l'énoncé en anglais.



**Figure 2**

*Langue(s) pratiquée(s) par 18 collégiens de sixième issus d'un enseignement bilingue créole/français*



**Figure 3**

*Langue(s) pratiquée(s) par 18 collégiens de cinquième issus d'un enseignement bilingue créole/français*

leurs cours (voir figures 2 et 3). Le profil particulier de ces collégiens fait appel à des stratégies pédagogiques en accord avec leur langue maternelle créole.

Il semblerait alors qu'ici l'insécurité linguistique fasse place à une dynamique émancipatrice et non à des enfermements normatifs (Lebon-

Eyquem, 2015). La rigidité des normes fait face à des univers culturels et linguistiques de références familières avec la séance *Grandmère Kal*<sup>11</sup> ; les élèves prennent plaisir à s'exprimer, que ce soit en créole, en français mélangé ou en anglais mélangé, sans la crainte d'être jugés par les enseignantes (des classes observées) ou soumis aux brimades des camarades. La posture empathique et bienveillante des enseignantes assure une sphère langagière sécurisante et favorable aux apprentissages en anglais.

Ainsi se profile une école avec des méthodes qui répondent davantage aux besoins des apprenants essentiellement créolophones (voir figures 2 et 3). Paradoxalement, la continuité de leur parcours inter-degré n'est pas assurée et l'accès aux savoirs dans leur scolarité devient plus limité.

Certes le climat de confiance entre élève et enseignant crée des échanges en créole réunionnais ou mélangés à l'anglais, efface toute insécurité linguistique et facilite l'appropriation des savoirs, le transfert de stratégies d'apprentissage, d'accès au sens, de réception et de production d'une langue à une autre. Ce type d'enseignement n'étant pas généralisé et poursuivi dans les lycées, les bienfaits de cette approche pédagogique ne peuvent être appréciés sur le long terme. Le peu d'immersion (deux heures hebdomadaires) en cycle terminal n'assure pas non plus une expression orale importante en langue anglaise.

« Sensibiliser les professionnels de l'éducation à l'hétérogénéité en tant que norme » (Prax-Dubois, 2014, p. 132) devient une évidence face à l'abondance des différentes ethnies qui se côtoient, communiquent et échangent sur l'île de La Réunion : on a affaire à une pluralité linguistique reconnue et une vivacité du créole largement partagé.

### ***Liens entre représentations du créole et apprentissage scolaire***

Un comportement appréciatif ou au contraire dépréciatif à l'égard de la langue créole, pendant le parcours scolaire et pendant toute l'évolution de l'élève vers l'âge adulte, n'est pas sans conséquences sur le devenir de ces individus (Clément et al., 1994). Non seulement l'attitude linguistique des acteurs de l'environnement scolaire peut être un facteur clé dans le désir d'apprendre, de s'ouvrir aux autres langues et cultures, mais aussi sur la motivation de poursuivre des études. La vision de l'apprenant est tributaire de celle de son environnement. Il n'est pas rare de trouver également quelques élèves créolophones enclins à l'*aprenance*.

Nous entendons par là des apprenants qui manifestent une certaine ouverture face à la culture véhiculée par la langue cible et font un effort conscient afin de s'identifier aux locuteurs de la langue cible (Stern, 1975, p. 31).

<sup>11</sup>*Grand-mère Kal*, figure mythique des légendes créoles. Séance réalisée en créole réunionnais et en anglais.

L'apprenant favorable à l'apprenance (Carré, 2020) à l'école, d'une façon générale et dans un cours de langue étrangère accepterait donc de créer des ponts entre la langue cible (l'anglais), la langue première (le créole) et la langue seconde (le français) afin d'optimiser son apprentissage et d'être actif au cœur de son apprentissage. Les extraits des questionnaires présentés au tableaux 1 et 2 illustrent à la fois ce genre de profil et son contraire.

**Tableau 1**

*Extraits du questionnaire chez l'apprenant A*

Questions	Réponses
83 –Avez-vous le sentiment d'être autant français que créole ?	03 (sur une échelle de 00–10)
84 –Avez-vous le sentiment d'être plurilingue et pluri-culturel ?	10 (sur une échelle de 00–10)
85 –Avez-vous le sentiment de n'appartenir à aucune de ces catégories ?	<input type="checkbox"/> oui <span style="margin-left: 150px;"><input type="checkbox"/> sans opinion</span> Personnellement, je trouve que par nature, il est difficile pour une personne créole (pas uniquement outre-mer français) de définir clairement son appartenance identitaire alors que sa communauté et sa culture est littéralement le fruit d'un crime contre l'humanité (je pense à l'esclavagisme).
...	
87 –Quelle est votre opinion sur la place du créole réunionnais à l'école ? Expliquez	<input type="checkbox"/> sans opinion Malheureusement dans mes souvenirs scolaires, le créole était un élément séparateur : le groupe des élèves qui le parlent et ceux qui ne parlent que français. Le même schéma en classe, la majorité des profs sont métropolitains et ceux qui ne le sont pas bannissent l'usage du créole en classe. À mon époque en tout cas, sans faire de grandes études sociologiques il était facile d'observer que dans les classes de haut niveau, classes "européennes", les élèves ne communiquaient entre eux presque uniquement en français alors que dans les classes SEGPA <sup>a</sup> le créole prédominait.

<sup>a</sup>SEGPA, couramment employé par l'interviewée, signifie une Section d'enseignement général et professionnel adapté au collège qui accueille les élèves de la sixième à la troisième.

**Tableau 2***Extraits du questionnaire chez l'apprenant B*

Questions	Réponses
87 –Quelle est votre opinion sur la place du créole réunionnais à l'école ? Expliquez	Le créole n'a pas sa place dans l'établissement scolaire. Certains profs parlent le créole, d'autres non. Certains argumentent en disant que nous sommes en France et que de ce fait on doit parler français. Le créole c'est chez soi.

□ sans opinion

***Lecture du profil des apprenants enrichie par une expérience personnelle***

Le système scolaire en vigueur aujourd'hui, malgré toute la littérature scientifique avec des recherches de plus en plus pointilleuses et élargies sur la question linguistique réunionnaise (Lebon-Eyquem, 2014, 2016; Wharton, 2003; entre autres), peine à généraliser les adaptations de l'école au contexte local. Les démarches pédagogiques adaptées sont encore trop parcellaires : « Aucun décret dans le champ de l'éducation n'a été suivi des transformations attendues depuis que l'école existe » (Latchoumanin, 2019, p. 97). Ce contexte sociolinguistique se complexifie au fil des années par sa richesse ethnique et langagière, et les langues en usage se mélangent au point que cela entraîne des conséquences sur la maîtrise de la langue officielle (le français), des apprentissages et tous les savoirs véhiculés par cette langue.

Il n'est pas rare de constater dans une classe réunionnaise aux profils de langue maternelle différente, la cohabitation de ces apprenants avec les créolophones et francophones et cette variation de la langue française dont il n'est plus question de prouver l'existence, « le parler mélangé ... la mixité des codes » (Lebon-Eyquem, 2014, pp. 49–50) et l'impact direct sur tout autre apprentissage.

Les profils des apprenants évoluent dans « un contexte multilingue aux dispositifs cloisonnants et pratiques ... innovantes » de façon similaire à La Guyane (Alby & Légli, 2016, p. 66) avec une scolarisation issue de la départementalisation de 1946, et se heurtent à un système éducatif peu compatible, avec à la fois les langues régionales et la langue nationale. S'interrogeant sur les similitudes entre La Martinique et la Réunion, Prudent et al. (2005) évoque un macro-système où « au nom de l'égalité on enseigne uniquement en français et l'on attendit les succès mécaniques » (p. 369).

Notre expérience du terrain peut enrichir également ce point de vue. Devenir à la fois sujet et objet de l'observation (Blanchet & Chardenet, 2014, p. 17) peut être porteur. En effet, « l'environnement modèle notre façon

de comprendre les événements, la vie nous rend plus ou moins sensibles à certaines ambiances » (Idelson, 2018, p. 176). Nous croyons « à la pédagogie de l'expérience concrète, par le vécu, et pas ou pas uniquement par le savoir théorique . . . . On acquiert mieux un savoir quand on comprend comment il a été constitué » (Blanchet, 2012, p. 15).

Cet article exprime donc par moments notre posture de chercheuse impliquée dans l'objet de notre étude, tel un croisement entre notre trajectoire biographique langagière, culturelle, personnelle, ainsi que professionnelle, et celle des sujets observés. D'un côté, dans notre posture d'enseignante, nous sommes assujettie à l'exercice de notre profession qui impose le respect d'un usage standard de la langue française ou anglaise en classe, et de l'autre, notre posture de chercheuse sociolinguiste nous pousse à considérer l'usage particulier que l'élève fait de la langue en classe, sans pour autant négliger les attendus institutionnels. Nul n'ignore que « les savoirs d'expertise des enseignants sont peu connus et facilement considérés comme suspects par la communauté scientifique de la didactique des langues et des cultures » (Blanchet & Chardenet, 2014, p. 60). Pourtant ce terrain scolaire regorge de profils linguistiques riches illustrant le foisonnement d'attitudes linguistiques tantôt sécurisantes ou tantôt emplies d'insécurité. À l'instar de Blanchet (2016), nous considérons que beaucoup trop de locuteurs dans les espaces francophones pensent « qu'il y aurait des langues supérieures à d'autres » (p. 163), et la diglossie réunionnaise participe à cette insécurité linguistique sociétale et scolaire.

« Le rôle de pivot, d'appui, de référence » (Coste, 2001, p. 192) accordé à une langue est propre à chacun. Le français n'a jamais été d'usage dans notre environnement familial et les heures passées en classe ont souvent été les seules à nous enseigner la langue française, à part les rares médias si le foyer en disposait dans les années 1970–1980 sur l'île. La motivation de l'apprenant est primordiale dans l'accès au français; d'où la variabilité des répertoires linguistiques d'un apprenant à un autre au sein d'une même famille.

Aujourd'hui nos classes scolaires restent hétérogènes et affichent davantage de profils variés dans la voie d'enseignement technologique ou professionnel, plutôt qu'en enseignement général dans le second degré. Mais la diversité du répertoire langagier réunionnais nécessite une gestion particulière en classe afin de remédier efficacement à tout problème quel qu'il soit. « L'enseignant n'est pas toujours en mesure de repérer si l'enfant s'exprime à partir de formes interlectales » (Adelin & Lebon-Eyquem, 2015, p. 177). Il aurait besoin également « d'un répertoire didactique intégrant la diversité linguistique et culturelle de ses élèves comme composante de son enseignement » (Molinié, 2014, p. 179), et il devrait « apprendre à reconnaître la variation linguistique et la pluralité culturelle constitutives de sa propre

identité sociale (ainsi que celle de ses pairs) » (p. 179). S'interroger sur les pratiques de classe efficaces à La Réunion, c'est accepter la diversité des profils langagiers des apprenants avant tout. Face à cette hétérogénéité linguistique, la tâche de l'enseignant devient complexe.

Une politique d'aménagement linguistique à grande échelle voulue et soutenue par les instances ministérielles dans le temps permettrait de pérenniser les rares actions localisées.

### *Les profils dominants des apprenants réunionnais*

Nous distinguons deux catégories de profils d'élèves : ceux qui sont complètement inhibés par ce sentiment d'insécurité linguistique (type 1) et ceux qui surmontent cette insécurité en raison d'excellents résultats scolaires ailleurs qu'en langue(s) étrangère(s) (type 2). L'image du créolophone liée à cette infériorité sociale ou à des capacités intellectuelles moindres est battue en brèche consciemment par ces apprenants qui acquièrent plus d'assurance à communiquer dans une langue qui n'est pas la leur.

L'absence de maîtrise de la norme en langue anglaise ne freine pas non plus la prise de parole devant les camarades en classe, et ce, bien que les compétences écrites restent insuffisantes. Sur le plan des compétences, le sujet de type 2 fait fi de son insécurité fonctionnelle par rapport à son degré de maîtrise de la langue cible pour affirmer son estime de soi ; contrairement au sujet de type 1, qui reste prisonnier de sa situation de diglossie dans une insécurité sociolinguistique. Si Molinié (2014) parlait d'amnésie chez les enseignants pluriculturels et plurilingues au profit de la langue et de la culture française, certains apprenants réunionnais au lycée général (élèves de première et candidats au baccalauréat de français en majorité) pratiquent également cette amnésie identitaire. L'amnésie identitaire contribue au développement de compétences plus avancées en langue française et en langue anglaise, rendant latent le sentiment de diglossie.

En accord avec Gremmo et Holec (1990), nous reconnaissons que « les activités spécifiques ... dans les programmes ou méthodes, n'exploitent que très marginalement les résultats des travaux menés au cours de ces 20 dernières années dans le domaine de la psycholinguistique du comportement verbal » (p. 30). Trente ans après, ce constat persiste encore dans l'enseignement d'une langue étrangère dans notre département. Nous partageons l'approche d'Esperet (1981), pour qui le contrôle des normes serait sous le joug de l'apprenant même ; les compétences en langue étrangère dépendraient de la perception que le sujet a de lui-même.

La prise de confiance et la mise en confiance de l'apprenant activent un processus positif dans les étapes d'apprentissage. Le bien-être linguistique de l'apprenant dans notre contexte plurilingue et pluriculturel à dominance

créolophone est important. Accepter la langue de l'apprenant en classe et s'appuyer sur sa langue maternelle pour enseigner installerait l'apprenant dans une situation plus propice à l'évolution, ainsi qu'aux progrès en langue(s) pour viser plus rapidement la norme scolaire.

### ***La langue maternelle, un atout dans les apprentissages***

Au cours de nos investigations, nous avons eu affaire à des élèves de type 2, en nombre insuffisant, au sein des classes calquées sur le système scolaire francophone. Cependant, les classes bilingues français-créole de collège, observées en zone d'éducation prioritaire avec le recours à la langue maternelle, semblent offrir une contribution favorable au fonctionnement et au développement cognitifs de l'apprenant. Le collège P.G. du sud de l'île met en exergue des résultats probants en français et en anglais, selon l'équipe pédagogique interviewée, comparés à des groupes similaires d'apprenants (âge, niveau de classe et zone d'éducation prioritaire) mais non issus d'un système éducatif bilingue (Vingadessin, 1998).

Suivant le statut accordé au créole en classe et la représentation de l'enseignant aux yeux de l'apprenant, un climat de confiance s'installera ou non, et des progrès notables en expression orale en langue étrangère seront à noter ou non. À cela s'ajoute cette plus-value dans l'apprentissage que l'apprenant développe en s'accordant de l'assurance, une fois que ses performances sont confirmées dans d'autres disciplines à l'école.

Selon les grilles de profil langagier, y compris les collectes de données auprès des familles, plus le sujet a fait de longues études, plus il se sent autant français que créole et plus il reconnaît que le modèle du système scolaire français ne peut être appliqué tel qu'il est à La Réunion. Il se fonde plutôt dans le moule du système pédagogique français destiné aux francophones, le français n'étant plus un frein à son processus d'acquisition des savoirs scolaires.

Moins le sujet a fait d'études, plus la revendication de son identité créole est importante et moins il se sent français. Notons que ces révélations sont sous couvert d'anonymat, les sujets sont plus réticents à se justifier ouvertement.

Les différences d'opinion et de comportement résultent finalement d'un bilinguisme soustractif (apprenant de type 1) ou positif, voire d'un plurilinguisme vécu par le sujet (type 2). En effet, ce dernier s'affirme aussi bien en créole qu'en français et se complaît dans cette double identité complémentaire qu'il assume ; contrairement au premier cas qui subit une dualité d'identité bivalente. Le fait d'avoir réussi socialement signifie avoir surmonté avec succès cet habitus de la langue créole, avatar de frein à toute ascension sociale, communément ancré dans la pensée populaire. Ce sujet de type 2 adopte une façon de penser tout à fait différente et se positionne en tant qu'individu dans la société créole et française à la fois, et non pas comme un

sous-individu ayant honte de s'affirmer. Fier de sa réussite, fonctionnaire ou cadre, il est le produit d'un système scolaire français rigide et fermé qui n'a pas su répondre à ses besoins spécifiques liés à sa langue maternelle créole.

L'insécurité linguistique, longtemps associée aux victimes de la diglossie, est parfois latente chez certains individus en ce XXI<sup>e</sup> siècle. Nous notons 16 589 d'inscrits à l'Université de La Réunion, dont 303 en Classes préparatoires aux grandes écoles, en 2019. Les Réunionnais atteignent de plus en plus un niveau d'études supérieures.

Nous ne pouvons toutefois nier que les différences sociales ont un lien direct sur la maîtrise des outils linguistiques. Les apprenants de CSP défavorisées, généralement issus de familles à dominance créolophone, gardent un lexique français moins étendu et une syntaxe plus simple. Les résultats en compréhension orale (d'un support en anglais) démontrent un français encore approximatif, non conforme aux attentes normées académiques chez les apprenants dont la L1 est le créole. Esperet (1981) pointe du doigt « les mécanismes de cette sélection sociale internes à l'institution scolaire ... les pratiques linguistiques socialement différenciées » (p. 59), qui finalement correspondent à notre situation scolaire réunionnaise. En effet, les lacunes que nous avons pu observer en classe et les contacts de langues sont plus importants chez les élèves créolophones (L1). Selon Esperet, il s'agit là de pratiques linguistiques liées aux composantes sociales de la situation de communication. Nous nous référons « au groupe social d'appartenance des individus, au contexte social » (p. 60) pour rendre compte de leur langage.

Les différentes valeurs associées au créole réunionnais peuvent entraver ou au contraire favoriser l'activité intellectuelle en classe, et par conséquent la réussite sociale. L'école participe également à cette sélection sociale.

### **L'insécurité linguistique au cœur des familles ou la sécurité linguistique au centre des classes plurilingues**

L'insécurité linguistique peut être aussi un phénomène inculqué par la famille au détriment des apprentissages, ou un phénomène parfois gommé par les enseignantes du collège bilingue créole-français que nous avons pu observer (cf. la situation décrite précédemment).

Selon les deux enseignantes observées en cours d'anglais dans ce collège, des ponts peuvent être érigés entre les langues créole et anglaise sur le plan lexical et/ou syntaxique. Cela est bénéfique pour les apprenants créolophones unilingues ou les Mahorais. Elles prennent en compte la pluralité, ont recours à des explications, des traductions créole-anglais et ne dévalorisent pas les compétences langagières des élèves, ce qui « permet aux apprenants de [les] développer » (Lebon-Equem, 2015, p. 74).

Ces collégiens peuvent donc s'appuyer sur leur langue maternelle et sont

plus disponibles à la réception de savoirs. Nos résultats d'enquête plaident ainsi en faveur d'un recours au créole en tant que moyen et support à l'acquisition de nouvelles connaissances, également sous forme de métalangage. Le profil de type 2 démontre le pouvoir de l'élève dans le contrôle normatif de son expression verbale et son désir d'apprendre et de s'ouvrir sans limite, tout cela lié directement au statut qu'il accorde à la langue créole, à sa confiance en ses capacités et à son sentiment de sécurité verbale.

Toutes les productions des élèves sont entendues, expliquées et exploitées pour investir la forme normée standard. À l'oral, en classe, les élèves parlent ouvertement et jonglent souvent entre des énoncés anglais truffés de mots créoles, tels qu'ils sont illustrés dans les extraits 7a et 7b chez la professeure A :

(7) a. *Gran Mèr Kal kél lèr ilé ? / Gran Mèr Kal kèlèr ilé ?*

'Grand-mère Kal, quelle heure est-il ?'

b. *Twelve o'clock, oté !<sup>12</sup>*

Le français est mélangé (matérialisé par l'astérisque) dans les énoncés anglais quand il s'agit de conjonctions de coordination ou d'adverbes, comme l'illustre l'extrait 8 :

(8) *I have shower, I have dinner et I homework and brush my teeth then go to bed.\**

D'un côté, l'enseignante B utilise le créole pour expliquer les points litigieux en grammaire et les élèves sont plus réceptifs. De l'autre, la professeure A va s'appuyer sur des supports de la littérature réunionnaise pour transmettre des savoirs en anglais. L'approche culturelle contextualisée va capter l'attention des élèves, puis elle leur permettra de construire activement leurs savoirs en anglais.

À partir de ces observations, il est légitime de se demander si les approches éducatives inclusives du créole en matière d'enseignement de l'anglais, proposées par ces enseignantes créolophones, pourraient servir de modèles pédagogiques pour une nouvelle école dans les DROM, où le créole cesserait d'être stigmatisé et le français seul, loué.

Cette approche fait penser à un dispositif d'enseignement du français à La Réunion *détak bann lang* (Wharton, 2003), prônant des activités qui sollicitent des démarches comparatives entre le français et le créole. La liberté d'expression de ces petits collégiens, leur aisance à l'oral sans avoir peur d'être jugés ni d'être sanctionnés, leur désir d'apprendre en restant eux-mêmes et en partageant leurs savoirs avec leur professeure pour expliciter des faits de langue est réjouissant.

Paradoxalement, après un échange avec eux, il semblerait bien qu'ils croient toujours que l'école n'apporte rien, ils s'y rendent pour occuper leur

<sup>12</sup>Interjection créole, signifiant en français « Hé ! Dis ! », ici « pardi ! »

journée. Les adultes de leur entourage, rapportent-ils, leur inculquent cette exclusion. Le savoir n'est pas à la portée (extrait 9) :

(9) *domoun kom nou- i gingn pa koz fransé.*

'Des gens comme nous, qui ne savent pas s'exprimer en français.'

La langue créole et le phénomène d'insécurité linguistique sont associés à l'échec scolaire. Le français (la langue) est toujours le point de départ et la finalité générale, encore aujourd'hui. Il faut informer les parents et les rassurer. Ceux-là n'osent pas trop venir à l'école (extrait 10) car, disent-ils :

(10) *nou gingn pa kozé, nou koz mal*

'Nous n'arrivons pas à nous exprimer, nous parlons mal.'

L'adoption du créole dans toutes les écoles aux côtés du français changerait bien des mentalités, celles de la famille des apprenants, mais aussi celles du corps enseignant.

Si le débat autour de la place du créole à l'école est récurrent, les observations de ces classes au collège P.G. sont formatrices et permettent d'ériger un constat en faveur du créole dans les établissements scolaires. Ce qui élargirait l'accès aux savoirs ; la langue française est parfois un canal de transmission défectueux. Le devenir de ces profils créolophones unilingues noyés dans la masse au lycée général, avec un public beaucoup plus hétérogène, devient hypothétique.

Les résultats d'enquêtes des profils langagiers à La Réunion attestent des attitudes d'insécurité linguistique chez certains locuteurs de langue maternelle créole ou shimaoré. Au fil des années et encore aujourd'hui, La Réunion est perçue comme une société où « la sécurité et l'insécurité linguistique sont constitutifs de l'organisation sociale » (Bretegnier, 1999; Chaudenson, 1974) et, selon nous, de l'organisation scolaire, puisque la langue créole joue un rôle clé en milieu éducatif réunionnais.

### ***Une profession au service de la recherche***

Notre accueil des parents en créole dans les établissements scolaires, lorsque cela facilite la communication et l'intercompréhension entre la famille des apprenants et l'enseignant, ne fait pas des émules. Bien au contraire, nos collègues nous interrogent quant à la légitimité de nos attitudes, alors que des échanges stériles se poursuivent entre eux et ces mêmes parents.

Ces échanges expriment bien le malaise, voire le mal-être de certaines familles ou de certains élèves qui se sentent exclus de la sphère éducative. Les conditions d'accueil et d'apprentissage apparaissent défailtantes. Les dispositions cognitives (les représentations, les schèmes, etc.), affectives (tout ce qui relève des émotions et des sentiments) et *conatives* (les intentions

de l'apprenant) ne sont pas réunies chez tous les apprenants réunionnais. Associées les unes aux autres, elles constituent l'apprenance (Carré, 2020).

Chaque classe, composée de ses profils particuliers, représente un contexte d'apprentissage différent. Il n'y a pas que la macro-société réunionnaise, mais la micro-cellule classe participe également à l'apprenance. Si le collègue P.G. nous a dévoilé des conditions favorables d'apprentissages conformes aux profils des apprenants, ces derniers se retrouvent ensuite dans des établissements où la rupture du cercle de l'apprenance est déclenchée. Il n'y a plus de continuité entre les différentes dispositions cognitives et affectives. Ainsi s'enclenche le processus de « décrochage scolaire » avec un système français axé sur la transmission des savoirs dans un cadre normé selon un curriculum, et la fin des activités stimulantes pour des apprenants qui ne correspondent pas au moule. Certains élèves vont cesser d'interagir avec les enseignants au lycée, vont moins apprendre et apprendre mal.

Cependant, cette insécurité peut se transformer en sécurité linguistique, eu égard à la manière dont les locuteurs vivent leur plurilinguisme (de Robillard, 2007). Certains apprenants en classe restent ainsi muets, s'autocensurent par manque de confiance, d'autres s'expriment timidement dans des mélanges et d'autres ouvertement vers un bilinguisme positif.

Ainsi, l'insécurité linguistique ajoutée aux contacts des langues n'est pas sans incidence sur l'appropriation des savoirs véhiculés en langue française dans les établissements scolaires de l'île de La Réunion, notamment l'apprentissage de la langue étrangère.

### *Un système scolaire défaillant*

#### **Au niveau didactique et pédagogique**

Entre la norme et la variation, la tâche des enseignants de français et de langues étrangères en milieu plurilingue réunionnais à dominante créolophone n'est pas des plus simples. L'enseignant réunionnais doit se conformer aux attendus ministériels, alors que parvenir à la norme pédagogique préconisée par les instructions ministérielles et à la norme prescriptive est un long chemin semé d'embûches faits de particularités langagières interlectales au sein du macro-système réunionnais. Ces dernières ne cesseront de muter, de se transformer, tant que le phénomène de créolisation, « processus d'acculturation », se poursuit, et que les modèles ne sont pas « solidifiés » (Lebon-Eyquem, 2014, p. 50). Par conséquent, l'enseignement au sens large (véhiculé en langue française) est remis en question, au-delà de l'enseignement de l'anglais. En langue anglaise par exemple, des notions grammaticales complexes sont expliquées en français et souvent comparées à leur équivalent en langue française, alors qu'elles ne sont pas acquises en français. Les valeurs

sémantiques ou syntaxiques en anglais sont en fait didactisées pour un public francophone L1.

### **Une compétence plurilingue absente**

L'inadéquation du système scolaire de l'Hexagone se confirme face aux résultats des enquêtes, ne laissant aucune place à un travail sur la variation linguistique, aux mélanges français-créole dès les premiers cycles, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, afin de mieux cibler la norme prescriptive scolaire. Tout le bagage ethnoculturel, identitaire et langagier du Réunionnais est écarté pour « forcer le passage » de la norme selon les méthodes destinées aux apprenants francophones natifs de l'Hexagone.

Déjà l'élève peut ressentir un malaise à s'exprimer en langue française ; or la compréhension orale d'un support anglais est validée par un compte rendu en français, et il occulte à la fois ses productions en français, visant la norme, et ses productions en anglais. Cette insécurité linguistique s'amplifie en oscillant entre les deux langues (français et anglais) apprises à l'école, dans l'école et pour l'école. « Pour » l'école, car bon nombre d'élèves n'y trouvent aucune utilité personnelle et apprennent l'anglais par obligation à des fins scolaires.

« L'école étant le lieu par excellence où s'enracine le discours normatif, l'enseignant est obligé de se référer à la langue standard » (Sheeren, 2016, p. 72). Mais là où les apprenants montrent un manque de prérequis en langue française pour bien assimiler d'autres savoirs transmis dans cette langue, il est primordial d'adopter une pédagogie intégrée, de recourir au créole pour expliquer et expliciter afin d'être rapidement et efficacement assimilé.

### **Des enseignants réfractaires**

Si la politique linguistique a changé, avec le statut de Langue Vivante Régionale depuis 2000, les comportements des acteurs du système éducatif restent bien souvent inchangés. Le recours au créole ne serait-ce comme levier facilitateur de savoirs pour aider à un meilleur apprentissage n'est pas envisagé. D'un côté, la politique linguistique en faveur des langues minoritaires s'est développée, avec notamment la loi Molac de 2021 qui assure « la protection patrimoniale des langues régionales et ... leur promotion » (Blanchet & Urteaga, 2022, p. 7). De l'autre, la suprématie de la culture française et le système éducatif monolingue continuent d'évincer la langue régionale.

### **Des besoins non ciblés**

Pour mieux saisir les besoins des apprenants, il serait souhaitable selon Jellab (2022) « de saisir leurs aspirations, leur expérience, les épreuves qu'ils vivent ... , de s'intéresser à leurs sphères de vie qui ont pu être mieux regardées durant le confinement » (p. 21). En effet, les enseignements à distance pendant

le confinement de 2020 suite à la pandémie COVID-19 ont également permis de mettre en lumière les inégalités, que ce soit au niveau des équipements en nouvelles technologies, l'environnement social et familial mettant en avant un cadre pas toujours propice au travail et des responsabilités familiales inégales d'un foyer à un autre. « Les élèves appartiennent à des univers sociaux et culturels qui sont partie prenante de leur rapport à l'École, au savoir, au monde et à l'avenir », conclut Jellab (2022, p. 21).

### ***Une piste didactique majeure***

Une des préconisations majeures du rapport de l'Inspection Générale sur le plurilinguisme ultramarin (Brisset et al., 2020) est :

D'axer la formation initiale et continue des enseignants en langues régionales et premières sur l'acquisition d'une connaissance objective des réalités linguistiques et culturelles de leur territoire, ainsi que sur le développement de leur autonomie pédagogique et de leur réflexion didactique. ... Encourager ... le travail en collaboration. (p. 5)

Nos analyses des corpus majoritairement issus d'un public de lycée général mettent l'accent sur ce travail de partenariat nécessaire entre les différentes équipes pédagogiques en langue française, en langues étrangères et en langue créole, sa continuité au-delà du cycle 4 et la contextualisation des approches pédagogiques dans tous les établissements selon les profils des apprenants.

Tant que l'école réunionnaise ne changera pas son approche pédagogique et son système d'évaluation au niveau linguistique, que la variation n'aura pas sa place dans le parcours d'acquisition vers la forme normée académique attendue, que toute forme langagière s'écartant de cette norme sera réfutée catégoriquement dès les cycles 1 et 2, sans être travaillée en amont dans une situation sociolinguistique de contact de langues (créole-français) et dans un travail métalinguistique, les inégalités scolaires s'accroîtront davantage, avec elles, les inégalités sociales. Les classes défavorisées sont les plus touchées par cette inégalité dans la transmission des savoirs et leurs apprenants créolophones ne disposent pas d'une connaissance suffisante de la langue française pour bien les acquérir.

Ce serait un réel défi de vouloir explorer de nouvelles approches pédagogiques en matière d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, notamment de l'anglais, en prenant bien en compte toute la dimension culturelle et linguistique de La Réunion, avec une didactique tournée vers le plurilinguisme.

### ***Conclusion***

L'insécurité linguistique scolaire réunionnaise amène à s'interroger sur les méthodes d'apprentissage actuelles en langues, construites sur l'hégémonie

de l'idéologie monolingue française et à questionner le système d'évaluation en vigueur en milieu plurilingue. Le système éducatif français et les modalités d'évaluation, notamment en langues étrangères, identiques partout en France hexagonale et ultramarine, apparaissent inadaptés.

L'idéologie française éducative dogmatique a du mal à appréhender le plurilinguisme à dominante créolophone; or « la défense du droit à la liberté d'expression passe ... nécessairement par une défense du pluralisme linguistique » (Blanchet, 2022b, p. 98). Le français mixte, les formes interlectales entre le français et le créole, et les savoirs linguistiques en langue anglaise non acquis ou mal assimilés, explicités dans une langue française insuffisamment maîtrisée, confirment cette lacune. Le manque d'immersion ne permet pas non plus d'exercer une pratique satisfaisante de la langue étrangère. Les stratégies de lecture et d'analyse en langue française étant sommaires chez les apprenants au bilinguisme français-créole déséquilibré ou diglossique, ces sujets ne peuvent devenir des élèves opérationnels et autonomes en langue anglaise. Chez ce type d'apprenant, en l'absence d'une approche didactique contextualisée des savoirs, l'insécurité linguistique gagne du terrain et augmente les écarts au niveau des résultats scolaires. Les efforts importants réalisés par les institutions ces deux dernières décennies apportent certes des progrès en ce XXI<sup>e</sup> siècle, mais sont trop lents et encore trop réservés à certaines zones d'éducation prioritaire.

L'île de La Réunion, contrairement aux autres DROM (Eduscol, 2017), affiche une langue régionale majoritaire; l'intercompréhension et l'intolérance entre les locuteurs en font une langue massivement parlée dans le temps, mais qui peine à sortir de sa situation forclosée. L'insuffisance de projets pédagogiques en lien avec le créole, qui pourtant gagneraient à « gommer » l'insécurité linguistique des apprenants au sein des établissements scolaires et aideraient à mieux acquérir des savoirs, conforte la réticence persistante de nombreux Réunionnais à concevoir le créole en tant que véritable langue et culture. Seuls cinq lycées sur 45 offrent l'option créole au baccalauréat général en 2021.

La prise en compte de toute la dimension culturelle et linguistique de La Réunion avec une didactique intégrée selon les besoins et tournée vers le plurilinguisme en matière d'enseignement-apprentissage est une véritable gageure.

## Références

- Adelin, E., & Lebon-Eyquem, M. (2015). La traduction dans les classes réunionnaises : pratiques efficaces ou illusions pédagogiques ? Dans C. Pic-Gillard & H. Ponnau-Ravololonirina (Éds.), *Traduction-trahison : théories et pratiques, la traduction en contextes multilingues* (pp. 169–192). <https://hal.univ-reunion.fr/hal-01501118>

- Alby, S., & Légliise, I. (2016). L'éducation bilingue dans le contexte multilingue guyanais : dispositifs cloisonnants et pratiques pédagogiques innovantes. Dans C. Hélot & J. Erfurt (Éds.), *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques* (pp. 66–86). Lambert Lucas. <https://hal.science/hal-01426303v1>
- Baggioni, D., & Moreau, M.-L. (1997). Norme. Dans M.-L. Moreau (Éd.) *Sociolinguistique. Concepts de base* (pp. 217–222). Mardaga.
- Blanchet, P. (2012). *Linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité* (2e éd.). Presses Universitaires de Rennes.
- Blanchet, P. (2014). Inclure une didactique du français dans une didactique de la pluralité linguistique. Repères théoriques et méthodologiques entre recherche et intervention. Dans J.-F. De Pietro & M. Rispaïl (Éds.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée* (pp. 33–48). Presses universitaires de Namur.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Textuel.
- Blanchet, P. (2022a). Éléments de contextualisation pour une analyse de la loi Molac : glottophobie institutionnelle et combat pour les droits linguistiques en France. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 1(20), 13–28. <https://doi.org/10.3917/cisl.2201.0013>
- Blanchet, P. (2022b). La censure de la langue : une atteinte fondamentale à la liberté d'expression. *Mouvements*, 4(112), 87–98. <https://doi.org/10.3917/mouv.112.0087>
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (Éds.), (2014). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (2e éd.). AUF et Éditions des Archives Contemporaines.
- Blanchet, P., & Urteaga, E. (Éds.), (2022). Langues minorées : des décisions de justice et de leurs effets. L'exemple de la loi Molac (France 2021) et de ses suites. Dans *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 1(20).
- Bretegnier, A. (1999). *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : la Réunion* [Thèse de doctorat, Université de la Réunion]. HAL open science. <https://hal.science/tel-01517920>
- Brisset, L., Durand, A., & Bernabé, Y. (2020). *Évaluation des dispositifs favorisant la prise en compte des situations de plurilinguisme mis en place dans les académies d'Outre-mer et à Wallis-et-Futuna*. Inspection Générale de l'Éducation du Sport et de la Recherche.
- Carré, P. (2020). *L'apprenance : un nouveau rapport au savoir*. Dunod.
- Chaudenson, R. (1974). *Le lexique du parler créole de La Réunion* (2 vol.). Honoré Champion.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K.A. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language. *Language Learning*, 44(3), 417–448. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x>

- Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? Dans V. Castellotti (Éd.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentation* (pp. 191–202). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Daleau-Gauvin, L. (2021). *La co-alphabétisation créole-français comme facteur de réussite scolaire à la Réunion* [Thèse de doctorat, Université de la Réunion]. HAL open science. <https://theses.hal.science/tel-03597708>
- Dehon, M., & Louguet, A. (2022). *Entre langue créole, musiques des Mascareignes et influence internationale. Enquête Pratiques culturelles à la Réunion en 2019*. INSEE Analyses Réunion, (70). <https://www.insee.fr/fr/statistiques/6469054>
- de Robillard, D. (2007). La linguistique autrement : altérité, expérienciement, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, (1), 81–228.
- Educol. (2017). *Maîtrise de la langue française en contexte plurilingue de l'école maternelle au lycée dans les territoires d'Outre-mer*. Inspection Générale de l'Éducation du Sport et de la Recherche. <https://eduscol.education.fr/1034/territoires-d-outre-mer>
- Esperet, E. (1981). Langage et origine sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, 54, 58–61.
- Geoger, F. (2015). *Développer les compétences langagières et linguistiques de l'élève réunionnais. Animations pédagogiques*. Académie de La Réunion. <https://bit.ly/Pedagogie-Reunion-Competences-langagieres>
- Gremmo, M.-J., & Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (numéro spécial), 30–40. [http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT\\_F/pdf/LacompOrale](http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/LacompOrale)
- Hergé. (1963). *Les aventures de Tintin. Les bijoux de la Castafiore*. Casterman
- Hubert-Delisle, M.-J. (1994). *Créole, école et maîtrise du français, le français à l'école*. Graphica.
- Idelson, B., & Babou, I. (Éds.). (2018). *Lire des vies : l'approche biographique en lettres et en sciences humaines et sociales*. Presses Universitaires Indianocéaniques.
- Jellab, A. (2022). Élève au singulier, élèves au pluriel : de qui parlons-nous ? *Administration & Éducation*, 3(175), 15–23. <https://doi.org/10.3917/admed.175.0015>
- Lambert, W. (1977). The effects of bilingualism on the individual : Cognitive and sociocultural consequences. In P.S. Hornby (Ed.), *Bilingualism : Psychological, social and educational implications* (pp. 15–27). Academic Press.
- Latchoumanin, M. (1989). De la censure à l'autocensure : une tentative d'explication de ce qu'on appelle « l'inhibition réunionnaise ». *Actes de colloque sur « Culture, identité et développement*. Comité de la culture, de l'éducation et de l'environnement, Université de La Réunion, La Réunion. <https://ccee.re/culture-identite-et-developpement/>

- Latchoumanin, M. (2019). *En finir avec les inégalités, la démocrature et la voyoucratie : le cri révolte des gilets jaunes*.
- Lauret, D. (1991). *Le créole de la réussite*. Éditions du Tramail—Recherches Universitaires Réunionnaises.
- Lebon-Eyquem, M. (2014). Comment adapter l'enseignement à la variation linguistique réunionnaise ? *Contextes et Didactiques*, (4), 48–62.  
<https://doi.org/10.4000/ced.358>
- Lebon-Eyquem, M. (2015). Une pratique enseignante fréquemment observée dans les classes réunionnaises, la traduction interlinguale : efficacité et impact sur les élèves. *Revue Island Studies Indian Ocean*, 74–81.  
<https://hal.univ-reunion.fr/hal-01501114>
- Lebon-Eyquem, M. (2016). Quelle prise en compte par l'école réunionnaise de la diversité des profils linguistiques de ses élèves ? *Cahiers de linguistique*, 41(2), 139–156. <https://hal.univ-reunion.fr/hal-01501103v2>
- Manès-Bonnisseau, C. (2021). *Projet stratégique académique de 2021–2025*. Académie de La Réunion. [https://www.ac-reunion.fr/sites/ac\\_reunion/files/2021-12/2021-08-20-psa-version-imprimeur-ok-16609.pdf](https://www.ac-reunion.fr/sites/ac_reunion/files/2021-12/2021-08-20-psa-version-imprimeur-ok-16609.pdf)
- Molinié, M. (2014). Articuler action et production de connaissances sur l'expérience plurilingue : Une médiation formative en didactique des langues et des cultures. *Éducation permanente*, 4(201), 174–185. <https://shs.hal.science/halshs-01224889>
- Prax-Dubois, P. (2014). Les collaborations enseignants/assistantes de maternelle en pré-élémentaire, à La Réunion : un partenariat linguistique à construire. Dans K. Horner, I. (de) Saint-Georges, & J.-J. Weber (Éds.), *Multilingualism and mobility in Europe : Policies and Practices* (pp. 123–146). Peter Lang Verlag.
- Prudent, L.F. (1981). Diglossie et interlecte. *Langages*, 15(61), 13–38.  
[https://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1981\\_num\\_15\\_61\\_1866](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1981_num_15_61_1866)
- Prudent, L.F. (2002). Panorama en forme de bilan. Dans C. Bavoux & D. de Robillard (Éds.), *Linguistique et créolistique* (pp. 191–211). Anthropos.
- Prudent, L.F., Tupin, F., & Wharton, S. (2005). *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (vol. 12). Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1098931>
- Py, B. (2004). Un parcours au contact des langues. Dans L. Gajo, M. Matthey, D. Moore, & C. Serra (Éds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Didier.
- Sheeren, H. (2016). Entre norme et variation : la position inconfortable des professeurs de Français Langue Étrangère natifs non français. *Synergies France*, (10), 69–81.  
<https://gerflint.fr/Base/France10/sheeren.pdf>
- Stern, H.H. (1975). What can we learn from the good language learner ? *La revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, 31, 304–318. <https://doi.org/10.3138/cmlr.31.4.304>

- Vingadessin, N. (1998). *Apprentissage de l'anglais en milieu diglossique réunionnais* [Mémoire de DEA, Université de La Réunion]. HAL open science.  
<https://hal.univ-reunion.fr/hal-04325421>
- Vingadessin, N. (2023). *Approche sociolinguistique et sociodidactique de l'anglais dans l'espace créolophone et plurilingue de l'île de La Réunion* [Thèse de doctorat, Université de Rennes 2]. HAL open science.  
<https://theses.hal.science/tel-04108214>
- Watbled, J.-P. (2020). Le créole réunionnais : passé, présent, avenir. *Do-kre-i-s, La revue haïtienne des cultures créoles*, (3), 154–159.
- Wharton, S. (2003). Formation des enseignants dans les aires créolophones : comment évaluer la politique linguistique à l'œuvre ? Dans F. Tupin (Éd.), *École et éducation* (pp. 231–253). Anthropos-Economica.

---

# L'enseignement de la variation phonétique du français au Cameroun : dérives et conséquences en termes d'insécurité linguistique chez les élèves

Gilbert Daouaga Samari  
Université de Ngaoundéré

---

## Résumé

*Conformément aux recommandations des États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone tenus en 2003, le Cameroun vient de décider d'enseigner la variation du français. L'objectif de cet article est de montrer que les pratiques didactiques actuellement en œuvre pour transmettre la variation phonétique sont susceptibles d'installer des apprenants dans l'insécurité linguistique. En effet, au lieu de les initier à décrypter les accents de leur interlocuteur pour une meilleure communication, les pratiques analysées semblent plus focalisées sur l'identification de ces accents et leur description linguistique. Ces pratiques tendent davantage à transmettre aux élèves des stéréotypes teintés de jugement axiologique des locuteurs du français, ce qui pourrait entraîner des conséquences négatives sur la sécurité linguistique des apprenants. S'inscrivant dans la perspective didactique, cet article analyse, dans une approche qualitative, le manuel de langue française au second cycle au Cameroun et une leçon dispensée à l'attention des élèves de Terminale.*

*Mots-clés: didactique des langues, accent, transposition didactique, insécurité linguistique*

## Abstract

*In accordance with the recommendations of the meeting on the teaching of French in french-speaking Sub-Saharan Africa held in 2003, Cameroon has just decided to teach French variation. The objective of this paper is to show that the didactic practices currently used to transmit phonetic variation are likely to install learners in linguistic insecurity. Indeed, instead of initiating learners to decrypt their interlocutor's accents for better communication, the practices analyzed seem to focus more on identification and linguistic description. This work will show that these practices tend to more transmit to students stereotypes already known about French accents in Cameroon, which generally aim to*

---

La correspondance devrait être adressée à Gilbert Daouaga Samari : [gilbert.daouaga@univ-ndere.cm](mailto:gilbert.daouaga@univ-ndere.cm)

CAHIERS DE L'IOB / OLBI JOURNAL

Vol. 13, 2023 315–334 doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6619

© Les auteur(e)s. | The author(s). 

*axiologically classify speakers, with potentially negative consequences for learners' language security. From a didactic perspective, this paper analyzes the French language Textbook at the second cycle in Cameroon and a lesson given to the students of Terminale (Upper six). This study adopts a qualitative approach.*

*Keywords: language didactics, accent, didactic transposition, linguistic insecurity*

## ***Introduction***

La réforme engagée depuis 2012 au Cameroun dans le secondaire a conduit à l'adoption de l'approche par compétences avec entrée par les situations de vie comme nouveau paradigme d'élaboration des programmes, de conception et de conduite des leçons. À cette occasion, une série d'innovations a été insérée dans des disciplines scolaires existantes. Indépendamment des principes même de cette nouvelle approche, présentés comme novateurs, certaines disciplines ont vu leurs activités ou sous-disciplines changer. En français par exemple, l'oral est enseigné, la correction orthographique prise en compte, des leçons sur la variation prévues, etc. C'est l'enseignement de cette variation qui nous intéresse dans ce travail.

Pour comprendre la place accordée à la variation dans les contenus du français au Cameroun, il convient de remonter aux États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone tenus du 17 au 20 mars 2003 à Libreville au Gabon. Dès sa conférence introductive, Daff (2003) attire l'attention sur le changement qui s'est opéré au niveau de la référence à la norme en français. Contrairement à la « génération coloniale » qui avait une obsession pour la « norme de référence », cet auteur présente une nouvelle génération d'Africains dont les pratiques et les représentations font prendre acte d'une nouvelle tendance qui place la variation sous le signe d'un enrichissement :

La variation linguistique qui caractérise le français n'est plus perçue comme un appauvrissement de la langue mais plutôt comme un facteur d'enrichissement et d'adaptabilité d'une langue devenue copropriété d'un espace de plus en plus vaste et de plus en plus différent culturellement et où le multilinguisme est la règle d'or. (pp. 62–63)

Sanctionner cette variation en milieu éducatif et en classe de français contribue à mettre en insécurité l'enseignant(e) de français, comme l'ont montré de nombreuses recherches dont on retrouve la substance résumée dans cet extrait de Tabi Manga (2003) :

la pédagogie africaine du français vit, de nos jours, une immense distorsion qui pourrait gêner son déploiement. Cette distorsion signifie le décalage

qui existe entre le français de l'école et le français tel qu'il est pratiqué quotidiennement par les citoyens. Cette situation installe l'enseignant de français dans une insécurité linguistique telle qu'il est littéralement tiraillé entre le français normal, fruit de sa représentation, le français ambiant et l'exigence incompressible de se doter d'une codification d'une norme endogène appropriée. (p. 53)

Le rapport de ces états généraux rend clairement compte du souhait des participant(e)s à cet événement d'ouvrir l'enseignement du français à la pluralité et à la variation en Afrique subsaharienne francophone, car, écrit Dumont (2003), le rapporteur, « le temps du purisme élitiste est bien définitivement révolu » (p. 72). Le défi lancé à tous les pays de cette partie du continent était donc celui de la mise en place de ce que Tabi Manga (2003) a appelé à la même époque des « didactiques appropriées » (p. 49).

C'est dans cette perspective qu'il faut comprendre le choix d'intégrer dans les programmes camerounais actuels des leçons au sujet de la variation du français sur le plan phonologique, lexical, syntaxique, etc. Un tel choix devrait pouvoir aider l'enseignant(e) de français à sortir de l'insécurité linguistique dans laquelle elle ou il se trouve, comme l'indique l'extrait de Tabi Manga que nous avons cité précédemment. Mais, si la situation de l'enseignant(e) semble être prise en compte (encore faudrait-il en vérifier les effets véritables), celle de l'apprenant(e) semble problématique pour peu que l'on s'intéresse à la didactique de cette variation : les contenus de la leçon dispensée sont-ils en cohérence avec l'objectif général d'enseignement du français ? Pourquoi et comment la variation phonétique est-elle enseignée ? Quelles sont les potentielles conséquences de cet enseignement sur les apprenants ? En clair, l'objectif de cette réflexion est d'interroger la pertinence des contenus qui configurent la leçon sur les variations phoniques et prosodiques du français, d'analyser l'objectif d'apprentissage visé ainsi que la démarche didactique adoptée pour enseigner ces contenus.

Ce travail n'a pas l'intention de conclure au retrait de l'enseignement des accents des classes de français, dans la mesure où, tel que nous l'avons dit dans les paragraphes précédents, cet enseignement apporte une innovation certaine, en cohérence avec les recommandations des États généraux de 2003 (Organisation internationale de la Francophonie et al., 2003). L'enseignement des accents contribue à sortir des pratiques monolithiques et mononormatives consacrant une norme (prescriptive) fantasmée à laquelle sont censés se conformer enseignant(e) et apprenant(e)s, à l'exclusion de toute pluralité et de toute variation, conduisant ainsi les acteurs de la classe à douter de leurs pratiques linguistiques, à les renier, à chercher à les effacer (pour ce qui est des accents) et, pour finir, à plonger dans l'insécurité. Dans cette étude, il est surtout question, en se félicitant d'une telle avancée, de mettre en

lumière certaines dérives qui sont de nature à entacher cet enseignement et, enfin, de formuler des pistes afin que les accents ne soient plus enseignés de manière à renforcer les stéréotypes déjà connus au Cameroun, mais à les interroger et à les déconstruire pour s'ouvrir à des pratiques didactiques nouvelles qui valorisent les accents, qui amènent à les assumer, à les décrypter et à comprendre l'autre — sans le stigmatiser — pour mieux interagir, vivre et travailler avec elle ou lui dans la paix.

### *Cadre théorique*

La présente étude s'inscrit dans le cadre général de la didactique du français et plus précisément dans la didactique de l'oral ou même la didactique de la prononciation (Miras, 2021). La leçon que nous avons analysée porte sur « la variation phonique et prosodique », mais comme l'élément qui retient le plus notre attention est l'enseignement des accents régionaux du français au Cameroun, l'on ne s'étonnera pas de nous voir utiliser le terme *variation phonétique*. Ce terme est employé dans la littérature scientifique pour désigner l'accent : « Ce phénomène de variation phonétique est désigné par le même mot accent » (Candea, 2020, section 2), c'est dire que l'accent est une variation phonétique d'une langue. Cette définition de Candea (2021) est plus précise : « On peut définir l'accent en sociolinguistique comme un ensemble de traits de prononciation qui affectent les voyelles, les consonnes ou la prosodie, et qui permettent d'identifier le profil de la personne qui les emploie » (p. 19).

Tel que l'indique cette définition, évoquer l'accent exige que cette réflexion prenne également ancrage dans le domaine de la sociolinguistique. Nous nous sommes appuyé sur les travaux menés en matière des accents régionaux au Cameroun (en l'occurrence Biloa, 2003) afin d'examiner les modalités de transposition didactique mises en œuvre pour que les accents régionaux soient enseignés au Cameroun comme le laissent analyser les pratiques actuelles. Cette perspective d'analyse, qui se veut critique, s'inspire des travaux menés sur les accents, particulièrement, les travaux critiques de Feussi (2010) et Eloundou (2019). Loin de se réduire à une simple étude des accents régionaux du français au Cameroun, ce travail s'inscrit dans le cadre de la didactique du français (tout en puisant dans la sociolinguistique) dans le but ultime de montrer que l'enseignement de ces contenus, déjà problématiques de par leur organisation, se présente comme un puissant vecteur de l'insécurité linguistique chez les apprenants. Cette situation découle par ailleurs de la démarche d'enseignement mise en place, et surtout du fait que l'enseignant réduit son rôle à la simple transmission des informations contenues dans le manuel sans une possible réflexion critique aussi bien sur les contenus que sur l'objectif de sa leçon.

### *Methodologie*

Les observables analysés dans le cadre de cet article sont de deux ordres. Nous avons le manuel *Langue française. Langue & méthodes au second cycle* (Lessomo Edene et al., s.d.), élaboré par un collège de quatre enseignants de français intervenant comme professeurs des lycées d'enseignement général : Jean-Claude Lessomo Edene, Jean Bitoua Bi Ze, Jérôme Mebara Nomo et Maurice Belly Awoumpe. En dehors du quatrième auteur qui est surveillant général, les trois premiers sont ou ont été inspecteurs pédagogiques. Tel qu'indiqué sur la première page de couverture, il s'agit d'un « manuel agréé », un « livre unique, conforme aux nouveaux programmes » qui obéissent aux canons de l'approche par compétences. Ce manuel de 235 pages a été publié chez Africa Education Publishing House. Jean-Claude Lessomo Edene en a assuré la direction. Le document est construit autour de huit séquences qui constituent ses deux parties.

La leçon qui retient notre attention ici est située dans la première partie (Langue et communication) et dans la première séquence (la communication). Dans cette séquence, 11 leçons sont prévues, au rang desquelles « les variétés du français : les variations phonique et prosodique », huitième leçon analysée dans cet article. Cette leçon est immédiatement précédée du cours sur « les éléments de la phonétique articulatoire et combinatoire » (Lessomo Edene et al., s.d., pp. 31–34). C'est pour cette raison que, dans le cours fait à distance analysé également dans ce travail, l'enseignant l'annonce comme prérequis (1 minute 36 secondes à 1 minute 48 secondes). Cette référence au cours nous introduit dans le deuxième ordre d'observables annoncés. Dans le but de croiser le contenu du manuel avec les pratiques didactiques effectives, nous allons par ailleurs analyser une leçon conçue par le ministère des Enseignements secondaires et dispensée à distance à la télévision nationale en novembre 2020 et mise en ligne le 19 juin 2021. Elle est destinée aux élèves de Terminale et correspond à la leçon 15 faite à distance. La vidéo que nous avons exploitée est celle qui est sur le site du ministère et tient sur 29 minutes et 29 secondes (Ministère des enseignements secondaires [Minesec], 2021).

Pour des besoins d'analyse, nous utiliserons le terme *Manuel de français* ou simplement *Manuel* pour désigner le manuel analysé qui, d'ailleurs, bien qu'ayant des auteurs clairement mentionnés, ne fournit pas l'année de publication. Le recours à cette référence nous permettra de nous soustraire à l'obligation éditoriale d'indiquer le nom de l'auteur et l'année qui n'existe pas dans ce cas. Pour ce qui est du cours à distance, nous parlerons tout simplement de *cours (à distance)*. L'enseignant dont il sera généralement question est celui qui a dispensé ce cours en ligne.

Le choix du manuel analysé s'explique par le fait qu'il est agréé, officiel et donc utilisé dans tous les lycées du Cameroun. Le cours à distance, pour

ce qui le concerne, est supposé avoir fait l'objet d'une validation au niveau de l'inspection nationale du français avant qu'il ne soit déroulé à la télévision nationale. Ces cours, réalisés, enregistrés et mis en ligne pour assurer la continuité pédagogique à la suite du confinement de 2020, ont continué à être réalisés par le ministère des Enseignements secondaires dans le cadre d'une politique de digitalisation des enseignements afin de renforcer la formation des apprenants en complément aux activités de la classe ordinaire. Toute une page<sup>1</sup> est consacrée d'ailleurs sur le site de ce ministère à l'éducation à distance. Les contenus et pratiques didactiques analysés sont en conséquence considérés comme reflétant la volonté du Ministère.

L'approche adoptée dans ce travail est essentiellement qualitative. Dans une perspective descriptive (Simard et al., 2019) mais aussi critique et évaluative (Thouin, 2014), elle aidera à rendre compte des évolutions au niveau de l'enseignement de la variation phonétique, des dérives constatées et à formuler des pistes exploitables pour l'amélioration de l'enseignement de la variation du français au Cameroun.

### **Résultats**

Notre analyse porte sur trois points essentiels : les contenus enseignés, l'objectif d'apprentissage visé et la démarche choisie par l'enseignant pour conduire sa leçon sur la variation phonétique.

#### **Les accents enseignés**

Que ce soit dans le Manuel ou dans le cours, l'enseignement des accents est envisagé suivant un regroupement en quatre zones. La figure contenue à la page 38 de ce manuel renseigne sur la manière dont les accents régionaux sont structurés. Cette figure est composée de trois colonnes. La première est réservée aux différents types d'accents régionaux : l'accent du centre et du sud, l'accent de l'Ouest, l'accent du Littoral et l'accent du Nord. La deuxième colonne quant à elle donne les caractéristiques de chaque accent. Ainsi, selon le *Manuel de français*, l'accent du Centre et Sud serait marqué, sur le plan phonique, par la difficulté des locuteurs à prononcer les sons [y], [ø] et [œ], ce qui les amènerait, dans leur discours, à les remplacer respectivement par des sons plus familiers : [i], [e] et [ɛ]. La troisième colonne, portant sur les exemples, illustre cette idée par « bureau » qui serait réalisé [bɪro]. Pour le cas de l'accent de l'Ouest, la figure informe que le niveau de difficulté se trouve dans la prononciation des phonèmes /l/, /r/ et /n/. Le mot « porte » serait donc prononcé [pɔkdt] par les locuteurs de cette région. Dans le Littoral, parmi les sons que les locuteurs ne parviendraient pas à prononcer, figure [y] qui serait

---

<sup>1</sup>Voir <https://minesec-distancelearning.cm/>

réalisé [i] ou [u]. Enfin, dans le Nord, l'une des marques est l'utilisation du r apical. Ce sont exactement ces accents que l'enseignant présente dans le cours en ligne à partir de la troisième seconde de la dix-huitième minute (18 minutes 03 secondes).

### **L'objectif d'apprentissage des accents**

Dans sa leçon dispensée en ligne, l'enseignant annonce que l'objectif est d'« analyser les variétés phoniques du français afin d'en dégager les effets de sens induits » (Minesec, 1'25–1'36<sup>2</sup>). Cet objectif est une reformulation de celui qui figure dans le *Manuel* : « identifier les variations phonique et prosodique du français pour les analyser, en vue d'en dégager les effets de sens » (Lessomo Edene et al., s.d., p. 35). L'objectif est donc unique : donner aux apprenants des outils linguistiques leur permettant d'analyser les variations phonétiques, ce qui passe par l'identification des variétés et l'indication de leur valeur d'emploi.

### **La démarche d'enseignement**

Pour sa leçon sur la variation phonétique, l'enseignant utilise un texte littéraire comme déclencheur. Il s'agit de l'un des cinq textes (ou documents) prévus dans le *Manuel de français* (pp. 35–36). Précisément, c'est le *Document 2* de cette leçon qui a été utilisé, soit un extrait de l'œuvre *Les Bimanes* de Séverin Cécile Abéga. Après avoir rappelé aux élèves que le cours s'appuiera sur des prérequis en rapport avec des cours déjà faits sur la phonétique et la phonologie, il présente son texte d'appui par une lecture magistrale. Par la suite, il fait travailler les apprenant(e)s sur trois questions afin de les aider à découvrir la notion du jour. Les élèves étant à distance, les réponses qu'il a prévues sont immédiatement projetées. Ensuite, il enchaîne avec le traitement de la notion. Pour cette phase, cinq questions sont prévues. Chaque question est suivie de la réponse. Une fois la réponse à la dernière question communiquée, l'enseignant annonce l'étape de la formulation de la règle, qui présente ce que les élèves devront retenir au sujet des variétés phonétiques du français au Cameroun. Les quatre variétés sont présentées avec leurs caractéristiques et des exemples précis puisés du corpus analysé au début de la leçon. Pour boucler sa leçon, il propose un audio qu'il fait écouter aux élèves avant de leur donner la consigne, celle de déterminer les aires culturelles des locuteurs présents dans le texte.

---

<sup>2</sup>Dans la suite du travail, nous abrègerons les références de la vidéo analysée suivant ce code pour indiquer que l'extrait cité de la vingt-cinquième seconde de la première minute (1'25) à la trente-sixième seconde de la même minute (1'36).

## *Discussion*

### **Une catégorisation problématique des accents enseignés**

La catégorisation observée des accents dans le manuel et dans le cours nous semble problématique.

En apparence, cette catégorisation semble pertinente, surtout lorsque, en plus des idées circulantes au Cameroun, l'on a connaissance des travaux menés sur les accents régionaux du français au Cameroun depuis les années 70 ou 80. En effet, de nombreuses études (Bilola, 2003; Dumont, 1983; Lafage, 1995; tous les numéros de la revue *Le français en Afrique*) ont porté sur ce qui a été pendant longtemps appelé « les particularités du français ». Ces travaux s'inscrivent dans le cadre global des réflexions conduites sur les français en Afrique ou même sur les « français d'Afrique ». Sur le cas du Cameroun, selon la synthèse de Eloundou (2017), les études suivent plusieurs pistes, entre autres, lexicologie-lexicographie et morphosyntaxe différentielles, français en contact avec les autres langues, politique linguistique et perspectives didactiques. En général, dans ces travaux, les accents régionaux du français au Cameroun sont catégorisés exactement tel que ce découpage apparaît dans la figure décrite plus haut. L'on peut facilement consulter Bilola (2003) pour s'en convaincre. D'ailleurs, dans les conversations quotidiennes au Cameroun, ces catégorisations sont fréquentes. Dans une enquête menée par Eloundou (2019), on voit que c'est exactement à cette catégorisation que procèdent ses informatrices et informateurs.

Les accents régionaux sont catégorisés sur la base de *grandes familles de langue*, appellation inappropriée dans ce contexte, puisqu'il est su que des quatre grandes familles linguistiques ou phylums en Afrique, trois sont représentées au Cameroun : le Congo-Kordofanien, l'Afro-Asiatique et le Nilo-Saharien (Métangmo-Tatou, 2001). C'est la famille Khoisan qui est absente au Cameroun, selon cette autrice. Visiblement, ce n'est pas dans ce sens reconnu que ce terme a été employé. Il s'agit plutôt de ce que l'enseignant du cours en ligne a préféré appeler *aires linguistiques*, terme qui apparaît dans la consigne donnée à la dernière étape de la leçon, à la phase de consolidation. Ces aires linguistiques correspondent aux aires culturelles dont le nombre est généralement estimé à quatre : aire fang-beti (Centre, Sud, Est), aire soudano-sahélienne (Adamaoua, Extrême-Nord, Nord), aire grassfields (Ouest, Nord-Ouest) et aire sawa (Littoral, Sud-Ouest), tel que cela est par exemple présenté par le ministère du Tourisme (2022). Les régions (Centre et Sud, Ouest, Littoral et Nord) indiquées à la première colonne de la figure de la page 38 du manuel confirment que c'est ce regroupement qui a été respecté dans la catégorisation des accents. Mais derrière ces régions, se cachent des ethnies ou des groupes ethniques précis dont les pratiques linguistiques

sont évaluées. L'exploitation de la deuxième colonne (*Manifestations*) de la figure fait apparaître clairement dans les accents régionaux du Centre et Sud et de l'Ouest, ce sont, respectivement, les particularités du « locuteur ewondo » et des « locuteurs bamiléés » (*Manuel de français*, p. 38) qui sont indiquées. Ce manuel ne donne aucune information relative aux ethnies ni aux groupes ethniques sur les deux autres accents ; mais l'idée reste la même : des ethnies sont perçues en filigrane. D'ailleurs, à la deuxième étape de sa leçon, l'enseignant dont les pratiques didactiques sont analysées n'a pas manqué d'informer ses élèves que les particularités analysées dans le corpus proposé correspondent à celles d'un locuteur originaire du Nord-Cameroun, habitué à la pratique du *fulfulde*, langue véhiculaire dans cette zone (Minesec, 11'28–11'46).

Cependant, ce découpage des accents pose un sérieux problème, qui ne se décline pas en termes de conformité ou de fidélité aux savoirs savants, d'autant que des résultats de recherches ont été *transposés* telles quelles dans l'enseignement du français. Cela est sans doute problématique en soi, puisque le savoir enseigné dans le cadre scolaire, même s'il est issu d'un savoir scientifique — ce qui n'est pas toujours le cas — subit des transformations afin qu'il soit enseignable et évaluable (Carette & Rey, 2010). Le problème qui est dégagé est que ces contenus (sur les accents) enseignés en classe de français découlent des recherches dont les résultats sont scientifiquement contestables de nos jours mais que l'on s'est contenté de reproduire au second cycle.

Ce découpage fait plonger inéluctablement dans les questions de transposition didactique en amenant à s'interroger sur la pertinence et la validité des contenus sélectionnés et enseignés. Les accents sont présentés aux apprenants comme si, à chaque groupe ethnique, correspondaient des traits phonétiques distinctifs impossibles à retrouver dans des pratiques linguistiques du français d'autres ethnies au Cameroun. Ces contenus sont donc enseignés « selon une vieille logique corrélationniste » (Feussi, 2010, p. 17). Pourtant, l'observation des interactions quotidiennes suffit pour s'apercevoir que ce que l'on a souvent tendance à présenter comme la marque phonétique d'une aire particulière se retrouve ailleurs. On ne s'étonnera pas, en conséquence, de voir qu'un même trait phonétique passe d'un groupe à un autre selon les publications ou en fonction des auteurs. Feussi donne par exemple le cas de la confusion entre [y] et [i], trait « identifié comme caractéristique tantôt de l'ethnie bassa, tantôt du groupe des Ewondo/Bulu et parfois aussi des Nordistes, sans aucun rapprochement » (2010, p. 17). Le *Manuel de français* règle ce problème en attribuant cette particularité phonétique à l'accent du Centre et Sud. Mais tous les locuteurs originaires de ces régions confondent-ils forcément ces sons ? En procédant à une telle généralisation, la classe de français pose des étiquettes sur des locuteurs en laissant l'impression que

l'ensemble des locuteurs d'un groupe ethnique s'expriment de la même façon. Dans ses analyses, Eloundou (2019) reconnaît que « l'étiquetage ethnique du français repose sur le principe de la généralisation » (p. 214). Cette généralisation passe sous silence la complexité sociolinguistique du Cameroun qui fait que les locutrices et locuteurs, même dans une même famille, ne s'expriment pas de la même façon. Cela tient à plusieurs facteurs : la trajectoire de vie (qui fait que chacun(e) fait face à des expériences diverses qui forgent ses relations avec les langues et donc ses pratiques), le réseau social de la locutrice ou du locuteur, entendu dans le sens de Milroy (1980) paraphrasé par Moore (2006) comme « la somme de ses relations individuelles avec d'autres personnes et les relations de ces autres personnes entre elles » (p. 33), le contexte d'interaction, l'interlocutrice ou l'interlocuteur, etc. Il est désormais connu qu'un(e) même locutrice ou locuteur ne s'exprime guère de la même manière dans tous les contextes d'échange. On assiste alors à un enseignement des pratiques caricaturales et stéréotypées. En focalisant l'attention sur la dimension diatopique de la variation phonétique, le *Manuel de français* comme le cours en ligne analysés écartent les autres dimensions — surtout diaphasique et diastratique — que le manuel a pourtant pris le soin de présenter (p. 37) mais sans qu'aucune relation ne soit établie avec le cas concret de la variation phonétique (p. 38). Les particularités phonétiques enseignées sont présentées comme stables ; pourtant, les pratiques linguistiques sont évolutives, constamment changeantes.

Cela signifie que, du point de vue phonétique, l'enseignement de la variation ne tient pas compte de la dynamique des pratiques linguistiques dans le contexte camerounais. Cette orientation didactique est largement influencée par les travaux scientifiques dont se sont inspirés les acteurs des programmes et manuels. Des efforts de transposition didactique ont été consentis pour modeler les contenus en fonction des exigences de l'école. C'est le cas de la décision prise de ne pas transposer le flottement dans la catégorisation de la confusion entre les sons [y] et [i] dont nous avons déjà parlé. Alors que cette particularité se retrouve changeant d'un accent à un autre selon les chercheurs ou parfois chez un même auteur (voir aussi Biloa, 2003, pp. 62–63), le *Manuel de français* a décidé de l'attribuer à un seul accent. Cela facilitera, au moins, l'évaluation des apprentissages. Toutefois, il ne faudra manquer de dire qu'en général, la transposition globale permettant le passage de ces travaux scientifiques au manuel et aux pratiques de classe reste problématique. Par moments, certains travaux sont tout simplement reproduits avec une légère modification. Prenons un exemple concret. S'appuyant sur Mendo Ze (1990), Biloa (2003) présente les caractéristiques de « l'accent bamiléké de l'Ouest du Cameroun » de cette manière : « Ainsi dans les discours des locuteurs bamiléqués, les consonnes apico-dentales /r/, /l/, /n/ ont un caractère évasif en position implosive » (p. 61).

Cette phrase a été reprise dans le *Manuel de français* en ces termes : « Chez les locuteurs bamiléké, les consonnes apico-dentales [l], [r], [n], ont un caractère évasif lorsqu'elles apparaissent en position implusive » (*Manuel de français*, p. 38). Pour comprendre ce choix, il faut s'intéresser à l'objectif visé par un tel enseignement.

### **Un objectif d'apprentissage insatisfaisant soutenu par une démarche inductive**

En observant l'objectif, on remarque que la compétence principale visée est d'ordre métalinguistique. Il s'agit avant tout pour les apprenant(e)s d'apprendre à décrire les variétés phonétiques du français au Cameroun, en les répertoriant par aires linguistiques, puis en en dégagant les caractéristiques phonétiques, l'idée étant que chaque groupe ethnique a des marqueurs qui lui soient propres. Une telle compétence aura pour avantage d'aider les apprenants à identifier les zones culturelles ou les ethnies des locuteurs camerounais du français en fonction de leur accent. C'est dans ce sillage que le cours dispensé à distance repose, pour sa phase de consolidation, sur un audio diffusé par l'enseignant qui a donné pour consigne aux apprenants d'identifier l'aire linguistique à laquelle appartiennent les locuteurs dont les voix ont été écoutées dans la bande sonore. Les questions posées dans les activités prévues convergent vers cette idée. Lorsqu'il introduit l'*accent bamiléké* à la phase de la formulation de la règle, l'enseignant pose deux questions essentielles : « comment se reconnaît-il ? » et « Qu'est-ce qui est la cause de cet accent sur le plan phonétique, sur le plan phonologique et sur le plan prosodique ? » (Minesec, 19'46–19'58). Les apprenant(e)s sont invité(e)s à identifier les accents, à les décrire et à les expliquer.

La prégnance de cet objectif métalinguistique, tout en reléguant l'objectif communicatif au second rang, a entraîné une transposition directe des savoirs issus des recherches avec un menu travail adaptatif, comme nous l'avons déjà relevé. Mais encore, elle crée une déconnexion entre ces savoirs enseignés et les situations de vie dans lesquelles l'apprenant aura besoin aussi bien des connaissances métalinguistiques que des savoir-faire (d'ordre communicatif). Bien entendu, il n'est pas question de négliger l'intérêt du métalinguistique dans les classes de Terminale ; mais cet objectif gagnerait à être complété par le communicatif, surtout pour une leçon comme celle-là. En conséquence, une approche essentiellement descriptive ne nous semble pas suffisante pour ce genre de cours. Falkert (2019) l'affirmait en ces termes : « De ce fait, un enseignement de la variation qui s'appuie exclusivement sur une approche descriptive, c'est-à-dire sur la présentation de marqueurs dialectaux, ne peut suffire pour habituer les apprenants à la diversité des usages » (p. 12). Elle demande à être complétée par une approche communicative et même

relationnelle, car la notion d'accent implique incontestablement une relation altéritaire qui fait qu'elle ne puisse être réduite « à un faisceau de traits (phonétiques) » (Gasquet-Cyrus, 2010, p. 185). L'intérêt accordé à cet objectif métalinguistique est également visible au niveau des choix opérés pour conduire la leçon.

La démarche suivie par l'enseignant obéit aux prescriptions de l'approche par compétences, nouvellement adoptée dans le système éducatif camerounais. Les étapes suivies nous permettent d'affirmer qu'il a eu recours à la démarche inductive, plus recommandée pour les classes de langue de nos jours. Simard et al. (2019, pp. 323–324) enseignent que cette démarche se décline en cinq étapes : la mise en situation, l'établissement d'un corpus, l'observation guidée du corpus, la formulation et la vérification des régularités observées, la synthèse et la consignation des régularités dégagées. La démarche suivie par l'enseignant dans sa leçon dispensée à la télévision nationale obéit à cet itinéraire qui consiste à partir du corpus vers la règle. Durant toute la leçon, les apprenants sont entraînés sur l'identification des accents, sur leur regroupement en catégories régionales et ethniques, sur la description de leurs caractéristiques phonétiques et sur la détermination de leurs valeurs dans un texte. Les choix faits par l'enseignant à chaque étape visent à atteindre cet objectif.

Ces choix sous-tendant un objectif précis, ils nous paraissent discutables par moments, surtout lorsque l'on a en mémoire le volet communicatif éminemment important dans cette leçon, en principe. Le choix d'un texte littéraire comme déclencheur s'interprète comme visant davantage l'objectif métalinguistique. La priorité accordée au texte littéraire, alors même qu'un document authentique sonore plus efficace existe (puisqu'il a été exploité plutôt à la fin de la leçon), s'explique par le fait que l'enseignant est influencé dans ses choix par le déroulement à l'horizon du Baccalauréat que les apprenants composeront à la fin d'année. Généralement à cet examen, c'est le texte littéraire qui est proposé en langue française pour analyse : d'où le travail intense et prioritaire sur l'identification des accents, leur description et sur leurs effets de sens dans des textes. Ce sont des éléments qui font partie intégrante de l'épreuve.

Dans l'enseignement des accents, il se dégage aussi une posture normative que l'on considérera comme consubstantielle aux résultats des recherches sur lesquels se sont appuyés les concepteurs des programmes et des manuels. En effet, même si certains de ces travaux se sont donné pour objectif de décrire la pluralité et la diversité des pratiques linguistiques au Cameroun, ils en sont parvenus à ériger ces particularités ethniques en règles intangibles au point où un(e) locutrice ou locuteur est considéré(e) comme incompetent(e) lorsqu'elle ou il ne parvient pas à poser des étiquettes ethniques sur des pratiques précises

(Feussi, 2010). Eloundou (2019) rapporte d'ailleurs que ces travaux « décrivent les écarts phonétiques observés dans les pratiques langagières de locuteurs de certaines ethnies du pays » (p. 194). Dans la synthèse de la leçon qui figure dans le *Manuel de français*, dans la rubrique « L'essentiel », l'on perçoit cette variation sous le prisme de la transgression de la norme : « Le français se renouvelle, se réinvente, se transforme et n'hésite plus à *transgresser les règles* » (p. 37). Tout cela n'est pas sans conséquences sur les apprenants, notamment en termes d'insécurité linguistique.

### **Des stéréotypes à l'exposition des apprenants à l'insécurité linguistique**

Les accents tels que catégorisés habituellement sont innervés de stéréotypes circulants au quotidien au Cameroun. Ayant contribué à alimenter de nombreux travaux de recherches qui ne les ont pas interrogés, ils ont été reproduits et insérés dans les manuels puis officiellement enseignés en classe de Terminale aujourd'hui. Feussi (2010) est de cet avis quand il déclare : « Bien que ce discours sur les catégorisations linguistiques et ethniques soit assez répandu dans les pratiques camerounaises, on se rend compte qu'il s'agit simplement de stéréotypes, constructions ponctuelles » (p. 19). Ce sont ces stéréotypes qui sont donc véhiculés aux apprenants sans aucun travail de déconstruction. Les élèves analysent juste ces accents, ce qui les rend capables de reconnaître un locuteur à partir de son accent, d'analyser les caractéristiques phonétiques et d'en expliquer les causes.

Limiter le travail de l'enseignant(e) à ce niveau est lourd de conséquence pour les apprenant(e)s. En effet, cela revient tout simplement à valider le découpage de ces accents avec tout ce qu'il comporte comme insuffisances scientifiquement prouvées de nos jours. L'effet pervers d'un tel enseignement est que derrière ces accents tels qu'enseignés, se cachent généralement des idées bien sombres. Généralement, les catégorisations faites ne sont pas anodines, elles visent à hiérarchiser les locutrices et locuteurs du français suivant un axe axiologique (Eloundou, 2019). Il est en fait question de déterminer, compte tenu de ces accents, les « bons » et les « mauvais » locuteurs du français au Cameroun. Il y aurait d'un côté les locutrices et locuteurs dont les pratiques sont valorisées et de l'autre celles et ceux dont les pratiques sont dévalorisées et stigmatisées. Et cela se perçoit jusqu'au niveau du positionnement socioprofessionnel, d'après les travaux d'Eloundou (2019). L'enseignement tel qu'il est pensé n'a pas, évidemment, pour finalité d'opérer une telle discrimination. Ni les programmes ni les pratiques didactiques ne sont elles-mêmes explicitement en faveur de cela. Toutefois, en enseignant les accents en fonction des catégorisations reconnues comme stigmatisantes, les pratiques didactiques courantes contribuent *implicitement* à la transmission et à la valorisation de stéréotypes déjà bien prégnants au Cameroun. Au lieu d'aider

à interroger ces accents, à analyser leur mode de fonctionnement et leur place dans la communication entre plusieurs interlocuteurs, les pratiques actuelles montrent simplement la distinction entre ces accents. Cet enseignement n'intervenant pas clairement sur les représentations des apprenants, celles et ceux dont les pratiques ou les accents sont catégorisés de « mauvais » sont susceptibles d'être tournés en dérision. Pour le dire avec Eloundou (2019), « cette dévalorisation du français [qui] est adossée aux clichés qui circulent au Cameroun » (p. 211) vise en réalité à dévaloriser l'autre ainsi que son être. Ainsi, selon les résultats de son enquête, dans l'échelle d'évaluation, les *Duala* puis les *Beti* seraient de « bons locuteurs » du français, pendant que les Bamilékés, les originaires du nord et parfois de l'est seraient de « mauvais locuteurs ». Il arrive alors que celles et ceux qui ont ces accents soient l'objet de raillerie : « Avoir un accent bamiléké ou nordiste devient ainsi un objet de moquerie. Cette raillerie aboutit à la péjoration des entités ethniques » (Eloundou, 2019, p. 216). Une telle attitude exerce une influence négative sur les représentations que des locutrices et locuteurs visés pourraient avoir de leurs propres pratiques. C'est le sens même de l'insécurité linguistique, tel que cela se lit sous la plume de Francard et al. (1993, cité Blanchet et al., 2014) :

L'insécurité linguistique est la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre ce qu'ils parlent et une langue (ou variété de langue) légitimée socialement parce qu'elle est celle de la classe dominante, parce qu'elle est perçue comme « pure » (supposée sans interférences avec un autre idiome non légitime), ou encore parce qu'elle est perçue comme celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire. (p. 293)

L'insécurité linguistique ne découle plus de la non prise en compte de la pluralité à l'école, mais elle est plutôt le fait d'un enseignement d'accents visant à la transmission de stéréotypes qui servent à dévaloriser et à discriminer des locuteurs. Cette situation a une influence énorme sur les pratiques des élèves dans la société en général, comme dans la salle de classe particulièrement. Il n'est pas rare d'entendre des personnes se moquer de l'accent d'une autre, quand elle n'est pas tout simplement imitée dans sa manière de parler. On est en réalité dans un cadre général de *glottophobie* :

Le mépris, la haine, l'agression, le rejet, l'exclusion, de personnes, discrimination négative effectivement ou prétendument fondés sur le fait de considérer incorrectes, inférieures, mauvaises certaines formes linguistiques (perçues comme des langues, des dialectes ou des usages de langues) usitées par ces personnes, en général en focalisant sur les formes linguistiques (et sans toujours avoir pleinement conscience de l'ampleur des effets produits sur les personnes). (Blanchet, 2016, p. 45)

Pour finir, un(e) apprenant(e) qui n'a pas appris à déconstruire les stéréotypes qui circulent sur sa manière de parler pourrait dévaloriser ses

propres pratiques et, plus loin, commencer à stigmatiser sa ou ses langues identitaires, puisque l'enseignement de ces accents repose sur l'idée que le français des apprenants est affecté par les langues locales : « À l'oral, elle [la variation prosodique] concerne l'intonation, le rythme, le débit et l'accent tous influencés par la langue maternelle » (*Manuel de français*, p. 38). Les langues camerounaises étant pointées comme responsables, il ne sera pas étonnant que les apprenant(e)s dont les pratiques sont dévalorisées pratiquent de moins en moins ces langues, ce qui pourrait conduire à développer une attitude de répulsion vis-à-vis des langues camerounaises, alors que la loi d'orientation de l'éducation de 1998 appelle en même temps à l'enracinement culturel et que l'État intègre ces langues dans le système éducatif. Le rôle de l'école devra être de sortir les apprenant(e)s d'une telle situation insécurisante.

### Sortir des pratiques didactiques insécurisantes

Pour sortir de ces pratiques didactiques qui installent les apprenant(e)s dans l'insécurité linguistique, nous suggérons des pistes qui pourraient être exploitées. Elles sont en cohérence avec les problèmes pointés dans ce travail.

Pour commencer, l'objectif de l'enseignement des accents pourrait être revu pour tenir compte à la fois du métalinguistique et du communicatif. Les élèves n'apprennent pas le français uniquement pour décrire cette langue et composer le Baccalauréat. Elles et ils devront également l'utiliser dans la vie concrète, puisque cette langue a le statut de langue officielle. Les élèves la rencontreront encore dans les études universitaires et dans des cadres formels (administration, justice, médias, etc.). Ajouter l'objectif communicatif au métalinguistique n'est pas inutile. Cela aidera à prendre en compte une dimension essentielle dans l'enseignement des accents : la compréhension. Un tel enseignement devrait aider les apprenant(e)s en leur donnant des outils pour interpréter le discours d'une autre locutrice ou d'un autre locuteur du français au moment des interactions. Il s'agit d'apprendre à donner un sens aux propos de l'autre, en fonction de ses accents. Nous faisons nôtre cette affirmation de Falkert (2019) : « Je ne veux pas nier ici l'intérêt de présenter aux apprenants des faits linguistiques considérés comme 'caractéristiques' d'un accent, mais il me semble que les explications d'ordre phonétique ne peuvent se substituer à des activités centrées sur la compréhension. » (p. 10). À ces deux objectifs (métalinguistique et communicatif), l'on gagnerait à ajouter un troisième (didactique) qui repose sur la *norme pédagogique* de Valdman (1998), expliquée comme suit par Favart (2010) :

la norme pédagogique a comme caractéristique première d'être observable, puisqu'elle prend en compte les variantes langagières les plus fréquentes des locuteurs de la langue étudiée. Ensuite, les variantes sélectionnées doivent correspondre aux attentes des membres de la communauté cible. En d'autres

termes, elles doivent être en accord avec le parcours d'apprentissage, mais aussi avec les caractéristiques extra linguistiques des alloglottes. Enfin, sur le plan de l'acquisition, l'idée de progression domine. Elle incite à tenir compte des systèmes approximatifs par lesquels passe nécessairement l'acquisition de la version la plus approchée de la langue cible. (p. 182)

De telles options didactiques convergentes auraient par exemple permis de noter qu'un fait linguistique comme la diversité de réalisation du /r/ ne peut être mis sur le même plan qu'une confusion entre [y] et [i]. Dans le premier cas, on assiste à un cas de consonnes allophones dont la réalisation n'a aucune influence évidente sur la réception ou l'interprétation du message. On a donc affaire à une variation. En revanche, dans le deuxième cas, il ne s'agit pas d'une variation (même si ce contenu est intégré dans le cadre d'une leçon sur la variation) mais d'un indicateur ou d'un marqueur d'identité, selon que la locutrice ou le locuteur a conscience ou non de sa production. Cette confusion de lettre demande que l'enseignant(e) mette en place une stratégie spécifique d'enseignement pour aider l'apprenant(e) à mieux prononcer la lettre en question. En mettant le curseur à la fois sur la production et la compréhension, le tout soutenu par l'idée de norme pédagogique de Valdman (1998) telle que résumée plus haut par Favart (2010), on voit bien que la leçon ne saurait se réduire à une communication de stéréotypes déjà connus par les apprenant(e)s avant même le déroulement de ce cours au second cycle, puisqu'ils sont omniprésents dans les échanges au Cameroun. Pour rester sur le cas du r apical dont l'exemple est pris dans le cours, cet extrait confirme que la réalisation n'ayant aucune influence sur le sens du message, on a affaire plus à un cas de stigmatisation : « Mentionnons également que, bien que la réalisation d'un /R/ apical ([r]) soit très souvent stigmatisée, elle n'est en aucun cas fonctionnelle, le signifié n'étant pas modifiée par cette réalisation. Elle renvoie en revanche à la problématique de la norme » (Didelot et al., 2019, p. 9). L'enseignant, dans son cours à distance, a bien fait de distinguer des cas de confusion de sons de ceux où la variation touche par exemple l'intonation. Mais cela demande un travail supplémentaire pour des cas qui brouillent la compréhension du message à la réception lors de la conversation. Les travaux de phonétique corrective peuvent bien être exploités à ce propos (Nocaudie et al., 2019). Et vu que, globalement, l'accent fait appel à l'altérité, les pistes dessinées par Castellotti (2017) pour la didactique relationnelle pourraient être exploitées.

L'enseignant(e) de français pourrait, par ailleurs, aider les apprenant(e)s à déconstruire les préjugés avec lesquels elles et ils viennent en classe au sujet des accents dévalorisés et même moqués. Pour y parvenir, elle ou il doit se débarrasser de ses propres préjugés et y être préparé(e) aussi bien en formation initiale qu'en formation continue. Selon Feussi (2010), « les

discours construits dans la logique de la catégorisation ethnique devraient être considérés comme des stabilisations ponctuelles, susceptibles de changer à tout instant » (p. 19). Ce sera dans le cadre d'une formation que l'enseignant(e) sera mieux initié(e) aux questions de didactique intégrée de langues, de sociodidactique, de phonétique corrective et de sociophonétique. Un des défis en classe de français est aussi d'exploiter des documents authentiques pour des leçons qui l'exigent. Pour le cas de l'enseignement des accents par exemple, un extrait d'un débat télévisé au Cameroun pourrait facilement aider les acteurs pédagogiques à comprendre que les accents ne sont pas étanches, avec des locutrices et des locuteurs produisant des discours faisant apparaître des caractéristiques phonétiques différentes forcément d'un individu à un autre ou d'une ethnie à une autre. Au contraire, à partir des pratiques effectives, on verra que ces accents sont parfois diffus mais toujours labiles et évolutifs.

### **Conclusion**

Aux enjeux importants relevés aux États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone tenus en 2003 (Organisation internationale de la Francophonie et al., 2003), le Cameroun a répondu en introduisant dans le programme de français des contenus sur la variation de cette langue. Figurent alors des leçons sur la variation phonique et prosodique, sur les variations lexicale, morphosyntaxique, etc. Le présent article s'est intéressé à l'enseignement de la variation phonétique en classe de Terminale. Partis d'une bonne intention au départ, les concepteurs de programmes et du *Manuel de français* ont prévu l'enseignement des accents régionaux du français au Cameroun. Mais les contenus sélectionnés posent un problème de transposition didactique, dans la mesure où ils sont issus des résultats de recherche dont les insuffisances, au regard d'autres travaux ainsi que des pratiques linguistiques, sont palpables et évidents. Ces contenus, mis au service de l'objectif métalinguistique, sont enseignés suivant une démarche inductive qui demande à être enrichie par l'usage de documents authentiques, en rapport notamment aux conversations réelles. L'usage du texte littéraire s'avère limité, vu la complexité des contenus abordés. Finalement, ce travail appelle à l'association de l'objectif communicatif à l'objectif métalinguistique essentiellement visés dans les pratiques actuelles qui pourraient bénéficier des orientations données par Valdman (1998, tel que cité par Favart, 2010) dans le cadre de la norme pédagogique. Cela aidera à préparer les apprenant(e)s à la compréhension de leurs interlocutrices et interlocuteurs, qu'elles ou ils aient un accent ou pas. Réussir une telle entreprise demande que l'enseignant(e) soit préparé(e), d'autant plus qu'elle ou il aura besoin de nouveaux outils que lui offriront des disciplines appropriées auxquelles ni elle ni lui n'ont peut-être encore été sensibilisé(e)s.

## Références

- Biloua, E. (2003). *La langue française au Cameroun : analyse linguistique et didactique*. Peter Lang.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Textuel.
- Blanchet, P., Clerc, S., & Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. *Études de linguistique appliquée*, 3(175), 283–302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>
- Candea, M. (2020). Accents et styles de prononciation au prisme de la norme du français. Dans A. Cunita & C. Lupu (Éds.), *Norma și uz în limbile romanice actuale* (pp. 53–65). Editura universitatii din Bucuresti. <https://shs.hal.science/hal-02889714v1>
- Candea, M. (2021). Accent. *Langage et société*, (HS1), 19–22. <https://doi.org/10.3917/lhs.01.0020>
- Carette, V., & Rey, B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire*. De Boeck.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation, diversité, compréhension relation*. Didier.
- Daff, M. (2003, 17–20 mars). Situation du français langue seconde et la question de la norme de référence. Dans Organisation internationale de la francophonie, Fédération internationale des professeurs de français, Agence universitaire de la Francophonie (Éds.), *Les États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone : Rapport général* (pp. 57–65). Libreville, Gabon. <https://www.yumpu.com/fr/document/read/42585907/etats-gacnacraux-de-lenseignement-du-franaais-en-afrique->
- Didelot, M., Racine, I., Zay, F., & Prikhodkine, A. (2019). Enseignement et évaluation de la prononciation aujourd'hui : l'intelligibilité comme enjeu. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4333>
- Dumont, P. (1983). *Le français et les langues africaines au Sénégal*. Agence de coopération culturelle et technique-Kathala.
- Dumont, P. (2003, 17–20 mars). Rapport de synthèse. Dans Organisation internationale de la francophonie, Fédération internationale des professeurs de français, Agence universitaire de la Francophonie (Éds.), *Les États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone : Rapport général* (pp. 69–77). Libreville, Gabon. <https://www.yumpu.com/fr/document/read/42585907/etats-gacnacraux-de-lenseignement-du-franaais-en-afrique->
- Eloundou, V. (2017). Les recherches sur le français au Cameroun : bilan critique et perspectives analytiques. *Le français en Afrique*, 31, 43–62.
- Eloundou, V. (2019). Le français au Cameroun : constructions socio-identitaires et significativité. *Série monographique en sciences humaines/Human Sciences Monograph Series*, 22, 193–218. [https://seriemono.ca/wp-content/uploads/2020/09/SMSH\\_22\\_Venant\\_Eloundou\\_Eloundou.pdf](https://seriemono.ca/wp-content/uploads/2020/09/SMSH_22_Venant_Eloundou_Eloundou.pdf)

- Falkert, A. (2019). La place de la variation dans l'enseignement de la phonétique en FLEZ : réalités et perspectives. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4309>
- Favart, F. (2010). Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE. *Pratiques linguistique, littéraire, didactique*, 145–146, 179–196. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1551>
- Feussi, V. (2010). Usages linguistiques et constructions identitaires au Cameroun. *Cahiers de sociolinguistique*, 1(15), 13–28. <https://doi.org/10.3917/csl.1001.0013>
- Gasquet-Cyrus, M. (2010). L'accent : concept (socio)linguistique ou catégorie de sens commun ? Dans H. Boyer (Éd.), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique* (pp. 179–188). Lambert-Lucas.
- Lafage, S. (1995). De la particularité lexicale à la variante géographique ? Une notion évolutive en contexte exolingue. Dans M. Francard & D. Latin (Éds.), *Le régionalisme lexical* (pp. 89–99). De Boeck Supérieur.
- Lessomo Edene, J.C., Bitoua Bi Ze, J., Mebara Nomo, J., & Awoumpe, M.B. (s.d.). *Langue française. Langue & méthodes au second cycle : 2nde, 1ère, Tle (toutes séries ESG/ESTP)*. Africa Education Publishing House.
- Mendo Ze, G. (1990). *Une crise dans les crises. Le français en Afrique noire francophone : le cas du Cameroun*. ABC.
- Métangmo-Tatou, L. (2001). 1996 : Cap significatif dans la dynamique des langues au Cameroun. Dans *Cameroun 2001 : politique, langues, économie et santé* (pp. 33–60). L'Harmattan.
- Ministère des enseignements secondaires. (2021, 19 juin). *IP-LAL Français (Langue) Tle Leçon 15 Variations phoniques et prosodiques du français* [vidéo]. YouTube. <https://youtu.be/pAsZdpkvegs>
- Ministère du tourisme et des loisirs cameroun. (2022, 15 mars). *Les quatre aires culturelles du Cameroun* [vidéo]. YouTube. <https://youtu.be/R-ZmupfIgro>
- Miras, G. (2021). *Didactique de la prononciation en langues étrangères : une réconciliation transdisciplinaire à construire* [note de synthèse, Université Sorbonne Nouvelle, Paris, France]. HAL SHS. <https://shs.hal.science/tel-03283517/document>
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Nocaudie, O., Alazard-Guiu, C., & Billières, M. (2019). Oral d'aujourd'hui, oralité de demain : et la phonétique correctrice dans tout cela ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4615>
- Organisation internationale de la francophonie, Fédération internationale des professeurs de français, Agence universitaire de la Francophonie (Éds.). (2003, 17–20 mars). *Les États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone : Rapport général*. Libreville, Gabon. <https://www.yumpu.com/fr/document/read/42585907/etats-gacnacraux-de-lenseignement-du-franaais-en-afrique->

- Simard, Cl., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, Cl. (2019). *Didactique du français langue première* (2e é). De Boeck.
- Tabi Manga, J. (2003, 17–20 mars). Prolégomènes à une théorie de la refondation de l'enseignement du français en Afrique noire francophone. Dans Organisation internationale de la francophonie, Fédération internationale des professeurs de français, Agence universitaire de la Francophonie (Éds.), *Les États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone : Rapport général* (pp. 47–56). Libreville, Gabon. <https://www.yumpu.com/fr/document/read/42585907/etats-gacnacraux-de-lenseignement-du-franaais-en-afrique->
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. MultiMondes.

---

## Hors thème | Open topic

*Diana Burchell, Roksana Dobrin-De Grace, Elizabeth Kay-Raining Bird,  
Xi Chen*

---



---

# Overcoming barriers to access in French immersion: Special education needs and socioeconomic status

Diana Burchell

Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto

Roksana Dobrin-De Grace

Toronto Metropolitan University

Elizabeth Kay-Raining Bird

Dalhousie University

Xi Chen

Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto

---

## Abstract

Canadian French immersion (FI) programs have increased in popularity due to the social and developmental benefits of English–French bilingualism. However, several studies have shown that FI programs do not provide equitable access to diverse students, nor do they provide adequate support to these students once they gain access to the program. To examine these issues in finer detail, the current study interviewed eight parents on their child(ren)'s enrollment and participation in FI programs. We specifically queried the impact of special education needs (SEN) and socioeconomic status (SES) on these families' experiences. Results showed that parents encountered barriers on multiple levels while supporting their children in the FI program. These barriers increased significantly for children who had SEN, and/or for children and families from low SES communities.

Keywords: bilingualism, French immersion, special education, socioeconomic status

## Résumé

Les programmes canadiens d'immersion française (IF) ont gagné en popularité en raison des avantages sociaux et développementaux du bilinguisme anglais-français. Cependant, plusieurs études ont montré que les programmes IF n'offrent pas un accès équitable à divers élèves, ni un soutien adéquat à ces élèves une fois qu'ils ont accès au programme. Pour examiner ces questions plus en détail, cette étude a interrogé huit parents sur l'inscription et la participation de leur(s) enfant(s) à des programmes IF. Nous avons spécifiquement interrogé l'impact des

---

Correspondence should be addressed to Diana Burchell: [diana.burchell@mail.utoronto.ca](mailto:diana.burchell@mail.utoronto.ca)

CAHIERS DE L'IOB / OLBI JOURNAL

Vol. 13, 2023 337–365 doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6618

© Les auteur(e)s. | The author(s). 

*besoins éducatifs particuliers et du statut socio-économique sur les expériences de ces familles. Les résultats ont montré que les parents rencontrent des obstacles multiples lorsqu'ils souhaitent accompagner leurs enfants dans le programme IF. Ces obstacles augmentent de manière significative pour les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers, ainsi que pour les enfants et les familles qui venaient de communautés à faible statut socio-économique.*

*Mots-clés : bilinguisme, immersion française, éducation des élèves aux besoins particuliers, statut socio-économique*

## **Introduction**

Canada is currently one of only 55 countries in the world that has at least two official languages (Jezak, 2021). However, while English and French have the same official status, their real-world usage is significantly different. Seventy six percent of Canadians speak English as their first official language (up from 74.8% in 2016), whereas only 21.4% speak French as a first official language (down from 22.2%; Statistics Canada, 2022). While not a dramatic change, the decrease in Francophone speakers over time threatens the linguistic security of French in some provinces of Canada. This is especially true in Canada's most populated province, Ontario, where only 9.5% of Ontarians are English–French bilingual, and this number has been steadily decreasing since 2001 (Statistics Canada, 2022). While this decrease in English–French bilingualism may be attributed to many factors (e.g., Ontario attracts fewer French speaking immigrants), it suggests that steps should be taken to promote English–French bilingualism in Ontario. One of the protective factors against declining English–French bilingualism is French immersion (FI), which has sharply risen in popularity due to its reputation in producing English–French bilingual graduates (Barrett DeWiele & Edgerton, 2021; Lazaruk, 2007).

While Canadian FI is lauded as a highly successful language immersion program, it has also been characterized by persistent systemic barriers which have created an inequitable system (Barrett DeWiele & Edgerton, 2021; Davis et al., 2021). While much progress has been made in recent years, some authors have highlighted the difficulties in accessing support for students with special education needs (SEN) in FI programs (Kay-Raining Bird et al., 2021; Selvachandran et al., 2022). However, several studies have shown that students with SEN in FI perform at least as well as their peers in the monolingual English program (Kay-Raining Bird et al., 2021; Wise & Chen, 2010). In addition, the participants in most FI studies have largely come from middle to high socioeconomic status (SES) families and communities due to the overrepresentation of high SES students in FI programs (e.g., Arnett & Mady, 2010; Bourgoin, 2014; Cobb, 2015; Mady, 2018; Mady & Arnett, 2009; Wise,

2011). While this has started to change, several factors (e.g., a shortage of French teachers) have limited the scope of this change (Arnott et al., 2019). Proxy measures for SES include parental education, income, employment, or a combination of these (Mueller & Parcel, 1981).

According to a recent report by the Toronto District School Board (TDSB), 74% of students in FI have university-educated parents, compared to just 50% of students in the English-stream program (Sinay et al., 2018). Furthermore, only 10% of students in the program have SEN (compared to 22% in the English stream). In light of these statistics from the TDSB, the underrepresentation of marginalized students in FI such as students with SEN and/or students from lower SES backgrounds requires further study. The present study therefore examines what barriers are likely to prevent participation in FI programs for students with SEN and/or from lower socio-economic backgrounds, by conducting thorough interviews with a group of eight parents. A qualitative semi-structured interview method was chosen since this study is an exploratory investigation into the barriers faced by these families.

### ***Canadian French immersion programs***

Canadian FI, in this context, refers to a publicly funded Canadian content integrated language learning program where children enrolled in the English language system learn French at least 50% of the time from a young age. Early FI is a program in which students are instructed mostly (i.e., 50%+) in French in the primary years until they have a solid foundation in the language (typically K–3; Ontario Ministry of Education, 2013). In the following years, instruction in English is gradually increased until students achieve and maintain an even balance between the two languages across school subjects. For example, in the Toronto District School Board, instruction is in French 100% from grades K–3, and 50% English and French in grades 4–8 (TDSB, n.d.). While this is the general design, it is important to note that each province and school district implements this program with significant differences (e.g., 50% immersion vs. 100% immersion; Genesee & Jared, 2008).

FI is intended to promote additive bilingualism wherein students acquire a second language (L2; French) while maintaining proficiency in the main school language (English) (Johnson & Swain, 1997; Swain & Lapkin, 2014/1991). The FI program was originally designed for students who spoke English as their first language (Lambert & Tucker, 1972). These students therefore experienced two separate language learning contexts: English at home and in the community, and French at school in the classroom. These students are considered sequential bilingual speakers, since their English was acquired first and is much stronger upon entry to the program. Since

the program's inception in 1965, a body of literature has demonstrated the effectiveness of FI programs for English-speaking, typically developing students (see Arnott et al., 2019 for a review). While FI programs originally were designed with English monolingual families in mind, the program has now become more diverse and includes higher numbers of multilingual children as well as children from low SES households (Davis et al., 2021; Sinay et al., 2018).

### **Special education needs in French immersion**

In this study, special education needs (SEN) refer to any support that a child might need outside of the regular FI programming (e.g., to address attention, language, or learning difficulties). Students with SEN may or may not have a clinical diagnosis by a professional (e.g., psychologist, speech-language pathologist) since the wait for an educational assessment can be several years. Several studies have raised concerns about the lack of inclusion of students with SEN in FI programs (Arnett & Mady, 2010; Bourgoin, 2014; Cobb, 2015; Kay-Raining Bird et al., 2021; Mady, 2018; Mady & Arnett, 2009; Selvachandran et al., 2022; Wise, 2011). Currently in the Toronto District School Board, only 10% of FI students have SEN, whereas 22% of students across all programs in the TDSB have SEN (Sinay et al., 2018). Research on students with SEN in FI has focused on the perspectives of parents (e.g., Cobb, 2015; Kay-Raining Bird et al., 2021; Mady & Arnett, 2009; Selvachandran et al., 2022), teachers and administrators (e.g., Mady, 2018; Mady & Masson, 2018), as well as policy and program reviews (e.g., Bourgoin, 2014; Wise, 2011). These studies have found that FI students do not have access to timely special education assessments and intervention (e.g., Selvachandran et al., 2022), nor does the system have timely and evidence-based responses to students with SEN, as shown by the *Right to Read* report from the Ontario Human Rights Commission (OHRC, 2022). As a response to the difficulty accessing in-program support, parents often consider withdrawal from the program as a primary solution when their children struggle (e.g., Kay-Raining Bird et al., 2021). It should be noted that, in the majority of these studies, the parents and communities participating in these studies were from higher SES households and communities due to the overrepresentation of this demographic in the program (e.g., Kay-Raining Bird et al., 2021; Selvachandran et al., 2022).

When students with SEN are included in FI, emerging research shows that most students with SEN may not be disadvantaged by being instructed in French. Kay-Raining Bird et al. (2021) found that, while there were fewer students with SEN in FI, a greater proportion met the provincial standard for academic skills tested in English compared to their peers in non-immersion

programs. The authors posited that children with milder forms of SEN, and/or those with SEN from higher SES families might tend to enroll in FI. This would be an important area for future study since it is beyond the scope of the current study. A second study conducted with at-risk readers in FI furthermore showed that these children were very responsive to intervention, performing significantly higher than their control group peers (i.e., typically developing students in FI who did not receive intervention) and reducing the gap with typically developing children (Wise & Chen, 2010). Moreover, de Bree and colleagues (2022) found that word reading deficits in bilingual children were due to their diagnosis (i.e., developmental language disorder), not bilingualism. These benefits occur in addition to the general program benefits: higher intercultural awareness (Sinay, 2010), being able to communicate in at least two languages (Davis et al., 2021), as well as increased job opportunities (Barrett DeWiele & Edgerton, 2021).

### **Socioeconomic status in French immersion**

Socioeconomic status encompasses two sources of information in this study: the reported income of each family participating in the study, as well as the average family income represented in the community surrounding the school. Since its inception, FI has received criticism as an inequitable program due to the underrepresentation of students from low SES backgrounds (Barrett DeWiele & Edgerton, 2021; Delcourt, 2018). Scholars have highlighted this inequity at the policy level (e.g., Gerbrandt, 2022; Kunnas, 2019) and at the school district level (e.g., Ryan & Sinay, 2020; Yoon et al., 2022). At the policy level, Kunnas (2019) found that FI programs were biased against low SES families due to a combination of factors such as location of programs, a lack of advertising, transportation, and resources. Yoon et al. (2022) found that FI programs are more commonly offered in the highest income areas in their analysis of Canadian critical district geography (i.e., investigating the demographic characteristics of certain groupings of schools). In the Toronto District School Board, 63% of families in FI have a family income of \$100,000+, while only 35% of families in the rest of the board are at this level (Sinay et al., 2018). These statistics show that the majority of families in FI are well above the median household income of Toronto, which is \$84,000 (City of Toronto, 2022). Furthermore, struggling students from low SES backgrounds are more likely to drop out of the program compared to those from high-SES backgrounds due to a lack of support and resources from the school (Bourgoin, 2014; Kay-Raining Bird et al., 2021; Selvachandran et al., 2022).

These issues of inequitable access are crucial to investigate because FI could be highly beneficial to students from low SES backgrounds. An innovative study from a German-English immersion program showed that

immersion education reduced the impact of SES on language and cognitive variables, meaning that early immersion programs could help level the playing field for these students (Trebets et al., 2022). While the mechanism behind this finding is unclear, this study adds nuance to previous studies in immersion education in the US which showed that high SES students outperformed their low SES peers on measures of L2 acquisition (de Jong, 2014; Thomas et al., 2011). However, to my knowledge no studies have qualitatively investigated the effect of low SES and SEN for students in the FI program.

### **The present study**

As evidenced by the research reviewed above, scholars have been raising the alarm in regard to the lack of accessibility to FI programs for at least a decade. While research has examined children with SEN in FI, little of this research has been conducted in partnership with low SES families or communities. Therefore, the present study seeks to highlight the experiences of children with SEN, families coming from low SES backgrounds and communities, or both. In order to achieve these goals, we conducted semi-structured interviews with eight families who varied on SES (i.e., low to high) and who had children, with or without SEN enrolled in FI (see Table 1). Thus, the demographics of the families included in this study allowed us to directly contrast the lived experiences of these families.

The research questions were:

1. What is the enrollment and participation experience of families enrolled in early FI programs?
2. How might SEN influence the early FI experience for these families?
3. How might SES influence the early FI experience for these families?

## ***Method***

### **Participants**

The participants in this study were recruited from a larger Social Sciences and Humanities Research Council (SSHRC) funded study. While guardians from 14 families were interviewed, we included only eight of these families as those eight parents represented the saturation point, after which no new codes or themes were added during analysis. Participants filled out a demographic questionnaire created by the authors of this study. According to the questionnaire, three families spoke a first language other than English, as listed in Table 1. Socioeconomic status was queried, bracketed in the following way: high income \$100,000 or higher; middle income \$50,000–\$99,999; low income \$49,999 or less. These categories reflected the TDSB census information outlined in Sinay et al. (2018). Family SES was directly reported

by the parents, whereas school SES was determined through the Toronto District School Board Learning Opportunity Index (TDSB Research and Development, 2020). SEN was reported as either diagnosed (i.e., assessment had been completed) or suspected (i.e., issues were noted by parents and/or teachers but families were still waiting for assessment). Given that families often wait between one to three years to receive a formal assessment (OHRC, 2022), children with suspected SEN were included in our SEN group. However, due to the vulnerable nature of our participants, we did not collect information on the specific diagnoses. Table 1 provides demographic information, collected through the questionnaire and in the interview, about the participants' SES, SEN, as well as family composition.

**Table 1**

*Demographic information of the participants (N = 8)*

ID	School SES	Family SES	Adults(s) born in Canada	Adults in the home	Children in the home (#SEN)	Minority home language
Parent 1	Mid	High	Yes	2 parents	2 (1)	No
Parent 2	Mid	High	No	2 parents	2 (1)	Yes (Serbian)
Parent 3	High	High	Yes	2 parents	2 (0)	No
Parent 4	Low	Mid	Yes	2 parents	3 (2)	No
Parent 5	Mid	Mid	No	2 parents	2 (0)	Yes (Russian)
Parent 6	Low	Low	Yes	1 parent	1 (1)	No
Parent 7	Low	Low	No	2 parents	4 (1)	Yes (Twi)
Parent 8	Low	Low	Yes	1 parent	1 (1)	No

## Interviews

Semi-structured interviews were conducted using an interview guide constructed to address the research questions. The interview protocol was piloted with two parents and further adapted as a result of the pilot interviewing (i.e., rewording to improve understanding, adding prompts). For the full protocol, see the Appendix. The first and second authors conducted all eight interviews. All interviews were conducted virtually using videoconferencing software that the participants chose (Zoom, TEAMS or Google Meet). Parents participated from an isolated and quiet area of their home so that the children in question would not overhear their answers. This was an important criterion since parents were discussing their child's abilities and experiences, and we did not want the children to be negatively affected. All interviews were conducted in English. The interviews were audio recorded with the permission of the participants.

## **Analysis**

The recorded interviews were initially transcribed verbatim using Otter.ai, and thereafter checked for accuracy and anonymized (i.e., all identifying information removed and replaced with generic words such as NAME) by a trained research assistant using the audio-recording. The first or second author then did a final accuracy check of all the written transcripts including use of the transcription conventions (Dresing et al., 2015). Transcribed interviews were then thematically analyzed. To develop themes, the research team used an iterative process modeled after Clarke et al. (2015). First, all four authors independently read a single transcript, highlighted content, and made initial notes in the borders regarding possible themes and subthemes that captured the content, guided by the research questions. The group then came together to share notes and developed a draft coding scheme by consensus to capture the interview content. The same process was used to analyze a second transcript, and the draft coding framework was revised to accommodate convergent and divergent content from this second transcript. Once consensus was reached for two transcripts, the first two authors (D.B. and R.D.) worked together to apply the process to the rest of the interviews—first highlighting relevant content and making marginal notes, then modifying the coding scheme to capture divergent content. As the analysis proceeded, the first three authors (D.B., R.D., and E.K.) met regularly to discuss the evolving framework and representative quotes and deduce superordinate themes and subthemes that could be derived from the data. During this process, the five criteria of analysis trustworthiness (i.e., credibility, transferability, dependability, confirmability, and audit trials) were implemented by the first two authors (D.B. and R.D.) according to the rigorous scientific conventions established by Nowell et al. (2017). NVivo 12 was used to apply the final coding scheme to each transcript. NVivo 12 was used to calculate the number of parents who discussed each theme and subtheme, as well as the total number of references to each theme and subtheme since many parents discussed themes multiple times throughout the interview.

## ***Results and discussion***

Table 2 shows the themes and subthemes that emerged from the content of the parents' interviews. First, three broad themes were identified, based on the research questions. Within these themes, several sub-themes were identified using the method described above. Each of these is discussed next.

**Table 2***Thematic Coding Scheme*

Theme 1	Enrollment and participation
Subthemes:	Perceptions of the FI program; Bilingualism opens doors/opportunities; Cognitive benefits and early exposure; Supporting French acquisition at home; Learning multiple languages at home; The onus is on parents; Involvement in the school; Impact on family life.
Theme 2	Special education
Subthemes:	Child behavior/learning abilities; Attrition; Access to services; Communication; Assessment; Intervention.
Theme 3	Socioeconomic status
Subthemes:	Cost and financing; Access to French resources; Diversity; Process and access; Teaching and staffing; French vs English programs; Differences across schools; Administrative support.

**Theme 1: Enrollment and participation***Bilingualism opens doors/opportunities (6 parents, 9 references)*

Six parents spoke about the societal benefits that they hoped their children would experience as a result of learning a second language. For example, Parent 8 said that she felt the pay would be better, “especially if she gets a government job.” Other parents spoke about their own missed opportunities due to not being bilingual. For example, Parent 6 said, “I myself have not been able to apply to really awesome opportunities because I’m not bilingual.” Parents 7 and 1 similarly spoke about the “doors open[ing] even wider if you’ve got a certain level of French” (Parent 1). Our low-SES families spoke most strongly about financial and job benefits, as can be seen through the quotes from Parents 6, 7, and 8 above. Four parents spoke to the importance of learning French because it was one of Canada’s official second languages: “We’re in Canada, so I thought [they should] use the opportunity of two languages” (Parent 5). This pragmatic discussion of bilingualism has a long history, and other studies have highlighted that learning French is often thought of as an individual investment as opposed to collective belonging and cultural exchange (Heller, 2002).

*Cognitive advantages and the importance of early exposure (6 parents, 17 references)*

Most parents referenced either cognitive or developmental benefits when speaking about the reasons to enroll their children in FI. The cognitive benefits included improved brain development, problem-solving skills, and adaptability. For example, Parent 1 mentioned that “we know from a child development perspective, the more they’re exposed to a second language when they’re younger, how that affects brain development.” Parents also talked frequently about how bilingualism could lead to improved social skills, intercultural awareness, and an expanded worldview. Parent 6, for example, felt that the FI program led to “more social well-roundedness; being able to understand other people and cultures,” while Parent 3 stated it would be “something else to stimulate them and make them grow in a different way.” While the possible cognitive advantages associated with bilingualism are still under debate (see Gunnerud et al., 2020 and Tao et al., 2021 for a review), the benefits of language learning for intercultural awareness are well-established (Fox et al., 2019).

*Perceptions of the French immersion program (5 parents, 11 references)*

Five parents discussed how their own experiences provided an impetus for enrolling their children in FI, stating they either benefitted from FI themselves or were denied access to FI. For example, Parent 6 (who was low SES) said that she “really wanted to go to FI as a child, but [her] parents didn’t give [her] that opportunity.” Parents also spoke about the reputation of the FI program as an enrollment motivator. Parents also expressed the belief that “only the elite put their kids in FI” (Parent 4), while others thought, “this education program within FI should be better or stronger than what they do in the English curriculum” (Parent 2). Parents also expressed the belief that students who attended FI were different from those in English: “There seems to be less troublemakers in the French classes than in the English classes” (Parent 1). However, we mainly heard perceptions of FI as an elite program from our high-SES parents (Parents 1, 2, and 4). Perceptions of FI as an inequitable program have been demonstrated in other studies, such as that of Barrett DeWiele and Edgerton (2021), who showed that higher SES parents are more likely to both enroll their children in FI and for their children to benefit more strongly from the program. Our third research question, below, will investigate this theme more thoroughly.

*Supporting French acquisition at home (7 parents, 19 references)*

When parents spoke about how they supported their child(ren)'s French acquisition at home, they situated their answers within their own personal knowledge of French. Some parents had some French knowledge which both helped them support their child's learning and allowed them to refresh their skills and learn alongside their child. However, it was mainly our high-SES parents who had the time to support their children this way, as can be seen in the quotes below. Parent 3 for example said, "I would say I can help them. I did FI. I'm not speaking French on a daily basis. A lot of that was gone. It's coming back for sure with their help." Similarly, Parent 1 mused:

It's funny, I'm the one who does all the reading with them, and I've done a bit of a crash course learning with them as we go. And so, I will read books to them when they're just learning and I will mispronounce words, and they will correct me. So, I'm learning as I go.

Parents also spoke about resources they used to support their child's French acquisition, including family and family friends, summer camps, neighborhood and community groups, and physical resources such as French books. However, as will be discussed more fully below, the degree to which parents could afford these extra resources varied greatly.

*Learning multiple languages at home (6 parents, 11 references)*

The parents in this study varied in their home languages. Three (Parents 2, 5, and 7) spoke languages other than English at home. These parents discussed supporting their minority home language along with English and French. For example, Parent 7 spoke about balancing three languages:

You see, we're from Ghana so we try to teach them our language too. We speak English at home, and we speak Twi. We speak both English and Twi. When she goes to school, she's doing French over there. So, it is very active.

Parent 5 discussed challenges they experienced in trying to promote the minority home language, but not French:

We tried to push him in Russian. That was a challenge for him. But because French started from SK [Senior Kindergarten], he kind of assumed it's normal. So, there was never a point where he said, 'I don't want to learn French, I want to go back to English.' He just assumed it's the normal way of things.

Research also shows that multilingual children acquire language flexibility at a very young age (García & Sylvan, 2011).

Several parents who spoke a minority language at home also mentioned that their children seemed to acquire English and French without confusion

because they started learning them at a young age. The success of multilingual students in acquiring three languages in FI has been confirmed in other studies. For example, Au-Yeung et al. (2015) showed that primary-level FI multilingual students' performance was comparable to their English first-language peers on English and French reading measures. Although they were initially lower on receptive English vocabulary, this gap decreased over time.

*The onus is on parents (5 parents, 10 references)*

When children experienced learning difficulties in FI, parents expressed concerns that too much responsibility was being placed on parents to manage their child's progress. This theme was especially prevalent for parents who had children with SEN. For example, Parent 1 stated that a parent conference:

emphasized for me that we really needed to give it some serious focus, or she was going to get so far behind that it was going to be a lost cause. So, I came away with that very clear understanding that if we wanted anything to happen, we're going to have to do it ourselves.

A few parents clarified that this became worse during online learning as a result of the COVID-19 pandemic. Parent 6 mentioned that:

I feel like [the problem is] more her grade two teacher right now, I feel like she's not learning anything, even with the homework. It's not very clear what to do. There are all these words but every single word I have to Google translate it. She doesn't know what to do.

Overall, parents communicated that they felt they were forced to take a more active role in their child's education in order for their children to successfully complete their schoolwork. This finding was consistent with LeFevre and Sénéchal (2002), who also reported that parents' ability and willingness to provide French support at home in FI directly related to their child's proficiency in French.

*Involvement in the school (4 parents, 10 references)*

Half of the parents discussed their involvement with the school, and the sentiments were mixed. Some parents felt strongly that they wanted to be a voice for change in the school, like Parent 4, who said:

I have a voice for my kids, what about all those kids whose parents are working two to three jobs and just don't have the time because they're just trying to make ends meet. So, I feel very privileged. And so, I want to be the voice for my kids and for other kids.

Other parents stated that it was difficult to be involved with the school. Parent 6 elaborated that, "My relationship with the school is strained, just

different things they've done with respect to CHILD [name redacted] and her learning have really affected my willingness to be involved and to reach out." In the examples above, it should be noted that Parent 4 came from a middle-class background while Parent 6 was from a low-income household. Other parents discussed the contextual challenges that made it difficult to be involved, such as the hours required. Overall, parents spoke of their involvement (or not) in terms of whether they felt they had the ability to contribute (financial, emotional, time).

*Impact on family life (3 parents, 7 references)*

Three parents discussed the impact that their child's education was having on their family life overall, which was not always positive. When speaking about the child's schoolwork they were doing at home, Parent 1 mentioned that "There's a lot of battles and struggles that take place at home. To try to keep the momentum moving along without crossing a threshold that becomes kind of inappropriate from a parenting perspective. So that's a tricky balance." Parent 6, on the other hand, discussed how her difficult relationship with her child's teacher was affecting her relationship with her daughter. She stated that:

this particular teacher that she has this year, I had to take a very big step back. It was affecting my relationship with CHILD [name redacted]. It was affecting my ability to help her. I just couldn't do it and maintain my own sanity in a way that was conducive to our relationship as mother-daughter.

The other quotes in this area similarly talked about balancing home life and education, as well as the emotional toll that educational difficulties had on family life. The parents who spoke strongly about the negative family impacts were also families who had children with SEN, regardless of their SES levels. This mirrors the study by Selvachandran and colleagues (2022), where families underwent stress due to a lack of support for students with SEN in FI programs.

**Theme 2: Special education**

It is important to note that only parents who had at least one child with SEN were specifically asked about their SEN experiences. For that reason, the majority of the quotations in the Special Education section come from the six parents who had at least one child with SEN.

*Child behavior/learning abilities (3 parents, 9 references)*

Several parents of children with SEN discussed how their individual child's behavior and learning abilities affected their participation in the FI program. While Parent 3 did not report that she had a child with SEN, she did say that one of her children struggled more when learning English. She said while

he initially seemed to do well in FI, as he got older, he seemed to encounter more challenges. She wondered if “the focus on French and learning French” exacerbated these early language-learning challenges for him. Parent 4, who had two children with SEN, mentioned that her children’s experience was different from that of a friend’s children for whom FI “came naturally,” and who “are like wizzes . . . and never had any problems. They didn’t need any tutoring.” In reading research, studies on *The Matthew Effect* show that normal readers continue to perform well, while struggling readers will improve at a slower rate and fall further behind without timely intervention (e.g., Kay-Raining Bird et al., 2021; Pfost et al., 2012; Selvachandran et al., 2022). This effect seemed to be observed by the participants in our study as well.

*Attrition (5 parents, 8 references)*

The parents in this study spoke very candidly about their family discussions around removing their children from FI. This conversation usually started when parents were notified that their children were struggling to read. For example, Parent 1 said that learning her daughter was struggling was “a shock, and then a panic, and it’s been a panic ever since to try to get them to catch up.” This parent actually quit work to help her child catch up, but she acknowledged “A lot of families haven’t been able to do that. I know a lot of families have had to drop out of the program because . . . what it takes to get them up to grade level is pretty intense.” Other parents knew that their children would continue to fall further behind if they weren’t able to close the gap and wondered whether their child would be more successful in an English program. Parent 2 said, “So my husband and I actually have conversations around ‘do we pull the plug and actually take him out of FI? Or do we give him an aggressive shot this year [and] try to throw more resources at him?’”

Parent 4, who had already removed one out of her two children from FI when she began to struggle, described why they made this choice and the impact it had on their child:

I can strongly say that, if I knew that there were resources in place, proper resources in the special education department, that I would probably keep [CHILD 2] in French. Because it broke her heart, taking her out of French. Even though she’s dyslexic . . . I feel like if there were proper resources in place, she would have been okay. I understand I would have still had to get her help for her dyslexia outside of the school privately. But I do think she would have succeeded.

Research confirms what Parent 4 suggested, that with proper assessment and intervention struggling readers are able to close the gap compared to control groups who do not receive intervention (e.g., Wise et al., 2016). Furthermore, research shows that students with SEN within and outside of

FI do equally well (Kay-Raining Bird et al., 2021). This issue is critical to investigate in future studies, since currently 70% of Early FI students have left the program by Grade 9 (Sinay et al., 2018). While it is unknown how many of these students left due to insufficient SEN support, this is an important area of future research.

*Access to services (2 parents, 9 references)*

A few parents spoke specifically about access to special education services as established by the current education system. For example, Parent 1 said that:

And my understanding was that they can't officially request an Individualized Educational Plan until they're in grade three ... But there was never any guarantee, and it was like kids who have a greater priority would get those resources before she would. But I never really understood like, what's the benchmark for that?

This quotation shows the lack of accurate and transparent information that parents receive. An Individualized Educational Plan (IEP) can be implemented in any grade, and there is a clear process for referral (OHRC, 2022). Another parent (4) spoke about not receiving an IEP for months after she had been promised one within 30 days, as is written in the referral process. However, when she contacted the teacher to ask about updates, "The teacher exploded on me ... That teacher never came back. I later found out that she had screaming matches with a couple of other parents. It was just horrible." These parent experiences are confirmed by the OHRC *Right to Read* report (2022), which found school boards to be negligent when it came to timely and evidence-based responses to SEN in their schools in both English and French programs. Similar findings were reported in previous research studies (Mady, 2018; Mady & Arnett, 2009; Mady & Masson, 2018; Selvachandran et al., 2022).

*Assessment (6 parents, 16 references)*

When it came to assessment, parents often spoke of barriers and breakdowns in the system which led to prolonged wait times. For example, when Parent 1 sat down with her child's teacher to discuss further support, she said, "And even at that stage, I felt like she probably was going to fall through the cracks." Parent 4, who had been through the entire assessment process once, spoke of the timeline to get her child assessed. In a conversation with her school administration, she was told, "you should get her assessed privately because there's a three-year waitlist ... And it was always, you know, we don't have enough support and resources from the TDSB." Parent 4 paid for a private assessment of approximately \$3,500. However, even with that assessment, it took months to receive an IEP when the process is supposed to take no more

than 30 days. This was exacerbated by the COVID-19 pandemic, as the teacher writing the IEP “disappeared” and was replaced by a new teacher.

*Intervention (2 parents, 7 references)*

Most parents who had children with SEN in this study were still waiting for assessments, even though their children were in grades 1-5. This meant that parental knowledge of school intervention was limited. However, Parent 1 spoke strongly that intervention should be happening as early as senior kindergarten, which is supported by research (e.g., Wise & Chen, 2010) and the OHRC *Right to Read* report (2022). Parent 4 said that one of her children saw a special education teacher who spoke French, which is not common. However, that teacher moved during the COVID-19 pandemic. Afterwards, Parent 4 reported that special education services were only available in English, even though her child was attending FI.

So we have one special education teacher for both the English and French program. So, CHILD [name redacted] goes to see her but it's in English. So, she's not getting any of that extra support in French.

This parent was highly concerned that no special education support was available in the language of instruction for students in FI unless by chance.

*Communication (3 parents, 10 references)*

Three parents also spoke about communication, or lack thereof, between their family and the school. Parent 8 said that she stopped communicating with her child's teacher directly because she felt as if there had been a breakdown in communication. Instead, she would call the secretary and set up a meeting with the principal to ask for advice, asking, “do I pull her out, because I feel like she's failing in school?” Parent 1 spoke of not being notified that her child was struggling until midway through first grade, two and a half years into their child's schooling. She said that “all of a sudden, you're sort of brought into that understanding ... And there were a lot of conversations that happened before I felt like I as a parent started to get a better handle on that.” This mirrors the findings in Selvachandran et al. (2022), who reported that parents of students with SEN found that communication was challenging. Some parents in both that study and the current study talked about communication breakdowns and barriers.

**Theme 3: Socioeconomic status**

*Access to French resources (7 parents, 19 references)*

Almost every parent in this study discussed their access to French resources in their interview. Specifically, parents discussed a few pain points which made

accessing French resources difficult. Parent 6, who was a single parent from a low-income community, said that due to her work hours and commute, “even if there are resources available physically at the school, the likelihood I could access them without taking time off work, next to none.” Parent 5, who was part of the mid-SES group, elaborated on this point, saying that they “have maybe 10 books in French” because French books are expensive and “not really accessible compared to English.” In general, while French resources were difficult to acquire across SES levels, we saw that mid-high SES families, especially in two-parent households, were better able to gain access to French resources outside the school.

#### *Cost and financing (6 parents, 23 references)*

Most parents also discussed the cost of supporting their students in FI. Some could afford these costs more than others. We asked all parents what they would do if their child struggled significantly in French, and almost all parents mentioned external tutoring as one of the only options available. Parent 2, who was on the higher end of the SES scale, said, “We would need to get more French tutoring. I don’t see any other options. That’s the other thing, you are doing this as a luxury of your finances, right? And certain people can afford it, but certain people can’t.” Some lower SES parents, like 4, discussed the toll financing an educational assessment took:

I’ll never forget it, having that [school support team] SST meeting. I’m in front of the psychologist and all these different people and I literally lost control. The head of special education, she was like, ‘It’s okay.’ I’m like, ‘I’m not crying because my daughter has a learning disability. I’ve come to terms with that.’ I said, ‘I’m crying because I had to pay \$3500 to get your audience.’ I said, ‘That’s why I’m crying. How many kids are falling through the cracks?’ That was very disconcerting for me. I was heartbroken.

#### *Diversity (4 parents, 15 references)*

In this study, we focused upon SEN and SES. However, our parents varied in other ways, notably three spoke a minority language at home. Thus, it is not surprising that several parents spoke about other forms of diversity in FI programs. For example, Parent 5, whose family spoke Russian at home, said that having diversity in FI was comforting for them: “It also gives us some self-confidence and self-esteem because in Canada, there are so many kids who speak different languages because parents came from different countries.” Parent 4 said that the gentrification of her school neighborhood was occurring, leading to many changes. She went on to say that one change was increasing diversity in the FI program, which was positive: “The diversity I’m seeing in my kids’ classroom at School 1 is very different ... half the students

were black, so there is more of a mix.” However, despite these promising improvements, she continued to feel that “there’s a huge problem with equity within our school board . . . there is still that stigma that FI is more for people who have money, who can afford it.” These parental perceptions of inequity are supported in research through analysis of current educational policies (Barrett DeWiele & Edgerton, 2021) and through analysis of access to specialized programs by geographic location (Yoon et al., 2022).

#### *Process and access (7 parents, 9 references)*

When asked about the enrollment process, parents reported very different experiences depending on their respective schools and SES. For example, Parent 3, whose child attended a school in a high-SES community, said that the process for them was simple and straightforward. This same parent reported that there was no random selection system or waitlist at her school: “We never had that experience. But I think not necessarily everyone could get in that maybe wanted to. [For us] it was simple” (Parent 3). In contrast, Parent 7, whose child attended school in a low-SES neighborhood, reported, “They put us on the waiting list. In fact, it was very challenging for her to get there. Later on, they said they have already picked the children.” This division was mirrored for the other parents who discussed this: students from high-SES communities were able to more easily access the program, whereas students from lower-SES communities reported more difficulties and waitlists. Three parents spoke about communication with the school board, school administration, and teachers during the enrollment process. These parents felt that there was a lack of transparency regarding the lottery process (i.e., the process wherein children are placed on a list and some are randomly selected), as well as the requirements for parents in FI. Whether through the aforementioned lottery system or through a first come, first serve line for FI enrollment, research has shown that most enrollment processes seem to pose barriers to enrollment for low SES families (Barrett DeWiele & Edgerton, 2021).

#### *Teachers and staffing (5 parents, 15 references)*

Parents spoke often about their child’s teachers and the importance of teacher quality and consistency for their child’s learning. Parent 8, who was in a low-income community spoke about her child’s teacher switching mid-way through senior kindergarten. Since her child connected with the first teacher, she “felt uncomfortable [with the] new teacher that she couldn’t really understand.” She further said that her child “just wasn’t motivated as much anymore.” Parents such as Parent 3, who were in a high-SES community, saw less teacher turnover. Parent 3 had multiple children and was able to observe differences in teacher

quality more keenly. She mentioned that one child's teacher was "strict, but in a good way, had very high expectations, and was very structured. There was stuff he needed to do every week and homework." However, the other child had a less structured teacher and that child "wouldn't have anything [to do]." A recent review by Burroughs et al. (2019) confirms that teacher quality greatly impacts student outcomes, including the teacher's relevant experience, professional knowledge, and their ability to provide learning opportunities. While this research has not been replicated in FI, this would be an interesting area for future research.

#### *French vs. English programs (6 parents, 14 references)*

While many parents spoke about the differences between French and English programs, they had different perceptions of what those differences were. More privileged parents like Parent 3 made statements like, "there seems to be less troublemakers in the French classes than in the English classes." Parent 1, on the other hand, said that "the [FI] program itself has a very negative association from the [parents of the] English stream associated with it . . . I don't know how that affects the kids in their learning of French." Parent 1 was explaining that parents who have their children in the English stream often think negatively about the FI program due to the aforementioned inequities. To the best of our knowledge, no studies have examined in detail the tensions that arise in dual-track schools where both English and FI are offered. Future studies may want to investigate the tensions mentioned by these parents, and how they affect the students in the programs.

#### *Differences across schools (5 parents, 11 references)*

Only some of the parents had experience with multiple schools and were able to discuss those differences. Parent 8, whose child switched schools between junior and senior kindergarten, described the first school as a "warm environment with compassionate teachers." The current school, she said, was "too serious. I don't feel like anyone is really compassionate except for the librarian." Other parents talked about the status of their school. Parent 6, who was in a school in a low-income community, said her school was "an often-forgotten school, it's like the little school that could. The principal is amazing . . . but you can only do so much as one person." Parents from low SES schools, such as the two highlighted here, were more aware of the challenges facing their schools in their interviews. While school boards distribute resources based on neighborhood income and school need (TDSB Research and Development, 2020), a recent policy analysis by Kunnas (2019) showed that the included students and neighborhoods in FI still have a middle-

class bias despite these efforts. This bias likely exists due to the lack of resources available in low-SES schools, leading to lower enrollment and higher attrition in such communities.

*Administrative support (4 parents, 7 references)*

Finally, parents talked about the administrative support that they received in the FI program. Parent 3, who was in a high-income neighborhood, said her administrative team was “caring, they want to be there, they care about the kids. So yeah, it is a nice community.” Parent 4, who was in a lower-income neighborhood, said, “We had some horrible teachers. And [the principal] said sometimes we just have to hire that teacher because they need a job [even though] they might not be the best fit.” While teacher quality has not been studied relative to SES in FI programs, a body of research has shown that public high-SES schools often have more effective teachers (e.g., Jencks & Mayer, 1990).

**Summary**

The current study investigated the experiences of families whose children participated in FI programs in Toronto, Ontario. More specifically, this study explored the influence of SEN and SES on these experiences. Eight parents of children attending FI were interviewed. The first research question queried the experiences of enrollment and participation in the FI program for these families. All participants spoke about the benefits of enrolling their children in FI, discussing the developmental benefits (i.e., early exposure and cognitive benefits), societal benefits (e.g., bilingualism opens doors and opportunities) and their perception that FI was a better academic program and was attended by students with a stronger academic family background and focus than programs taught in English. The increasing popularity of FI programs has been confirmed by research, school board statistics, and in the media (e.g., Barrett DeWiele & Edgerton, 2021). When it came to participation in the program, participants primarily discussed the barriers they faced in trying to support their children’s acquisition of French. For example, parents discussed that not speaking the language of instruction made supporting their children more challenging. Finally, parents felt that there was a lot of pressure on them to ensure their children’s success in the program.

Our second question queried the particular barriers faced by students with SEN. While parents briefly addressed their children’s learning difficulties (i.e., ADHD, dyslexia) and how they affected their children’s progress in the program, systemic barriers were a much larger focus of the discussion. Parents raised concerns about access to special education services and problems with communication around those services. For example, parents

were given inaccurate information (e.g., IEPs cannot be written until Grade 3) or experienced excessive delays in accessing services (e.g., 3-year waitlists for psychoeducational testing). Stakeholders have been raising the alarm for years around barriers to access to support services for students with SEN in FI (see Mady, 2018; Mady & Arnett, 2009; Mady & Masson, 2018; OHRC, 2022; or Wise, 2011 for a review). This study confirmed that these barriers still exist, and that families often consider leaving the FI program as a result.

Our final question queried the experiences of students and families from low SES communities and/or homes. Consistent with previous research (Kunnas, 2019; Yoon et al., 2022), our research identified that parents from low-income communities faced more barriers when enrolling their children in FI. On an individual level, parents felt they needed to provide expensive French language resources such as books, tutors, and other materials to support their child's acquisition of French. Financial barriers were particularly pronounced for students with SEN or students from single parent families in our study. While not queried in our study, research suggests this is also true for students from immigrant families (Davis et al., 2021). These complex challenges faced by families from low SES communities might be contributing to the middle-class bias found in several research studies (Kunnas, 2019; Yoon et al., 2022).

### ***Limitations and future directions***

This study had several limitations which are important to acknowledge. First, we interviewed only mothers from the same large urban city in Canada. Future studies would benefit from involving various other family members and stakeholders from across the country. However, including families from the same large urban city revealed inequities that can be addressed at the municipal and school-board level. Furthermore, the scope of this study focused on SEN and SES. However, parents in this study also made reference to barriers faced by multilingual students, which has been corroborated in other summaries (e.g., Davis et al., 2021). This should be investigated further in future studies to elaborate on our current understanding of diverse students' participation in FI. Finally, this study did not explore the perspectives of teachers, principals, and children in FI. Future studies should investigate these stakeholders and participants to better understand barriers to access in FI.

### ***Implications***

In sum, we saw that the families that were involved in the current study were highly in-favor of FI programs and did everything in their power to help their children succeed. However, the degree to which they were able to do so varied and was influenced by whether they faced barriers to accessing support for children with SEN, to obtain more resources for children from low-income

homes and communities, or a combination of both. There are several important policy implications that can be drawn from this study. The high demand for FI and the limited number of slots available require a more equitable enrollment and recruitment policy, and/or an expansion of the programs available.

Specifically, equitable policies are urgently needed for students with SEN and students from low SES families in FI. For students with SEN, access to timely assessment and intervention is critical as it ensures children are able to learn as effectively as possible and protects parents from the expense of having to seek private help. In particular, parents should be made aware that they can request an IEP as soon as their child begins to struggle. Transparent and clear communication between the school and families would also make the education system more navigable for parents of students with SEN. Despite the current policies which provide additional support to low SES schools, it is clear that resource inequities still exist in FI for low-income families and communities (e.g., TDSB Learning Opportunity Index, in TDSB Research and Development, 2020). These policies need to be revised to be more equitable towards schools in low-income communities. Outside of resources, this study also found that living in a low SES community can be related to teacher quality and retention. Efforts should be made to recruit strong teachers, and to provide additional support to administrators working in under-resourced communities.

Recently, efforts have been made to recruit diverse groups of students (e.g., creating programs in areas with a high proportion of racialized and newcomer students) (Alphonso, 2022). While this is certainly a step in the right direction, these efforts have been undermined by administration errors, such as the exclusion of marginalized students from the French immersion lottery (Kennedy & Teotonio, 2023). Furthermore, once children are admitted into the program, efforts should be made to alleviate the financial and emotional stress marginalized families experience in trying to support their children.

## References

- Alphonso, C. (2022, September 8). Toronto District School Board targets newcomers for French immersion. *Globe and Mail*. <https://www.theglobeandmail.com/canada/article-toronto-district-school-board-targets-newcomers-for-french-immersion/>
- Arnett, K., & Mady, C. (2010). A critically conscious examination of special education within FSL and its relevance to FSL teacher education programs. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(1), 19–36. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19927>
- Arnott, S., Masson, M., & Lapkin, S. (2019). Exploring trends in 21st century Canadian K–12 French as second language research: A research synthesis. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 22(1), 60–84. <https://doi.org/10.7202/1060906ar>

- Au-Yeung, K., Hipfner-Boucher, K., Chen, X., Pasquarella, A., D'Angelo, N., & H el ene Deacon, S. (2015). Development of English and French language and literacy skills in EL1 and EL French immersion students in the early grades. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 233–254. <http://dx.doi.org/10.1002/rrq.95>
- Barrett DeWiele, C.E., & Edgerton, J.D. (2021). Opportunity or inequality? The paradox of French immersion education in Canada. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1865988>
- Bourgoin, R.C. (2014). Inclusionary practices in French immersion: A need to link research to practice. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 5(1), 1–11. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30545>
- Burroughs, N., Gardner, J., Lee, Y., Guo, S., Touitou, I., Jansen, K., & Schmidt, W. (2019). *Teaching for excellence and equity: Analyzing teacher characteristics, behaviors and student outcomes with TIMSS*. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-16151-4>
- City of Toronto. (2022, July 19). *2021 Census: Families, households, marital status and income*. Backgrounder. <https://bit.ly/Toronto-Planning-Census-2021>
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J.A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3rd ed., pp. 222–248). Sage Publications.
- Cobb, C. (2015). Is French immersion a special education loophole? . . . And does it intensify issues of accessibility and exclusion? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(2), 170–187. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.887052>
- Davis, S., Ballinger, S., & Sarkar, M. (2021). “More languages means more lights in your house.” Illuminating the experiences of newcomer families in French immersion. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 9(2), 336–363. <https://doi.org/10.1075/jicb.20015.dav>
- de Bree, E.H., Boerma, T., Hakvoort, B., Blom, E., & van den Boer, M. (2022). Word reading in monolingual and bilingual children with developmental language disorder. *Learning and Individual Differences*, 98, 102185. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102185>
- de Jong, E.J. (2014). Program design and two-way immersion programs. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(2), 241–256. <https://doi.org/10.1075/jicb.2.2.06jon>
- Delcourt, L. (2018). Elitist, inequitable and exclusionary practices: A problem within Ontario French immersion programs? A literature review. *Actes du Jean-Paul Dionne Symposium Proceedings*, 2(1), pp. 7–26. <https://doi.org/10.18192/jpds-sjpd.v2i1.3152>
- Dresing, T., Pehl, T., & Schmieder, C. (2015). *Manual (on) transcription: Transcription conventions, software guides and practical hints for qualitative researchers* (3rd

- English ed.). Audiotranskription. <https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/manual-on-transcription.pdf>
- Fox, R., Corretjer, O., & Webb, K. (2019). Benefits of foreign language learning and bilingualism: An analysis of published empirical research 2012–2019. *Foreign Language Annals*, 52(4), 699–726. <https://doi.org/10.1111/flan.12424>
- García, O., & Sylvan, C.E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), 385–400. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x>
- Genesee, F., & Jared, D. (2008). Literacy development in early French immersion programs. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(2), 140–147. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.140>
- Gerbrandt, J. (2022). Systemic barriers to French immersion in New Brunswick. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 13(1), 73–79. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/74139>
- Gunnerud, H.L., Ten Braak, D., Reikerås, E.K.L., Donolato, E., & Melby-Lervåg, M. (2020). Is bilingualism related to a cognitive advantage in children? A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(12), 1059–1083. <https://doi.org/10.1037/bul0000301>
- Heller, M. (2002). Globalization and the commodification of bilingualism in Canada. In D. Block & D. Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching* (pp. 57–74). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203193679>
- Jencks, C., & Mayer, S.E. (1990). The social consequences of growing up in a poor neighborhood. In L.E. Lynn & M.F.H. McGeary (Eds.), *Inner-city poverty in the United States* (pp. 111–186). National Academy Press.
- Jezak, M. (Ed.). (2021). *The 55 bilingual countries in the world*. Compendium of Language Management in Canada (CLMC). Retrieved January 29, 2023, from <https://www.uottawa.ca/clmc/55-bilingual-countries-world>
- Johnson, R.K., & Swain, M. (Eds.). (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524667>
- Kay-Raining Bird, E., Genesee, F., Sutton, A., Chen, X., Oracheski, J., Pagan, S., Squires, B., Burchell, D., & Sorenson Duncan, T.S. (2021). Access and outcomes of children with special education needs in Early French Immersion. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 9(2), 193–222. <https://doi.org/10.1075/jicb.20012.kay>
- Kennedy, B., & Teotonio, I. (2023, April 5). ‘I’m angry’: Parents in disbelief as TDSB error excludes racialized, disabled, LGBTQ students from Alternative School Lottery. *Toronto Star*. <https://bit.ly/TheStar-TDSB-error-racialized-kids>

- Kunnas, R.M. (2019). *Inequities in black et blanc: Textual constructions of the French immersion student*. (Publication No. 13905011) [Master's Thesis, University of Toronto]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Lambert, W.E., & Tucker, R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Newbury House.
- Lazaruk, W. (2007). Linguistic, academic, and cognitive benefits of French immersion. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 63(5), 605–627. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.5.605>
- LeFevre, J., & Sénéchal, M. (2002, August). Learning to read in a second language: Parent involvement still counts. *Biennial meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development*. Ottawa, Canada.
- Mady, C. (2018). Teacher adaptations to support students with special education needs in French immersion: An observational study. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 6(2), 244–268. <https://doi.org/10.1075/jicb.17011.mad>
- Mady, C., & Arnett, K. (2009). Inclusion in French immersion in Canada: One parent's perspective. *Exceptionality Education International*, 19(2), 37–49. <https://doi.org/10.5206/eei.v19i2.7642>
- Mady, C., & Masson, M. (2018). Principals' beliefs about language learning and inclusion of English language learners in Canadian elementary French immersion programs. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 71–93. <https://doi.org/10.7202/1050811ar>
- Mueller, C.W., & Parcel, T.L. (1981). Measures of socioeconomic status: Alternatives and recommendations. *Child Development*, 52(1), 13–30. <https://doi.org/10.2307/1129211>
- Nowell, L.S., Norris, J.M., White, D.E., & Moules, N.J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Ontario Human Rights Commission. (2022). *Right to Read: Public inquiry into human rights issues affecting students with reading disabilities*. Government of Ontario, Canada. <https://www.ohrc.on.ca/en/right-read-public-inquiry-on-reading-disabilities>
- Ontario Ministry of Education. (2013). *The Ontario Curriculum. French as a Second Language. Core French Grades 4–8, Extended French Grades 4–8, French Immersion Grades 1–8*. <https://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/fsl18-2013curr.pdf>
- Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2012). Reading competence development of poor readers in a German elementary school sample: An empirical examination of the Matthew effect model. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 411–426. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01478.x>

- Ryan, T.G., & Sinay, E. (2020). A Canadian perspective: French language learning. *International Journal of Educational Reform*, 29(4), 311–333. <https://doi.org/10.1177/1056787920913245>
- Selvachandran, J., Kay-Raining Bird, E., DeSousa, J., & Chen, X. (2022). Special education needs in French immersion: A parental perspective of supports and challenges. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 1120–1136. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1742650>
- Sinay, E. (2010). *Programs of choice in the TDSB: Characteristics of students in French immersion, alternative schools, and other specialised schools and programs*. [Research report]. Toronto District School Board.
- Sinay, E., Presley, A., Armson, S., Tam, G., Ryan, T., Burchell, D., and Barron, C. (2018). *Toronto District School Board French as a Second Language Program Review: Summary of Findings*. Toronto District School Board.
- Statistics Canada. (2022, August 17). While English and French are still the main languages spoken in Canada, the country's linguistic diversity continues to grow. *The Daily*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220817/dq220817a-eng.htm>
- Swain, M., & Lapkin, S. (2014). Additive bilingualism and French immersion education: The roles of language proficiency and literacy. In A.G. Reynolds (Ed.), *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning* (pp. 223–236). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315807478> (Original work published 1991)
- Tao, L., Wang, G., Zhu, M., & Cai, Q. (2021). Bilingualism and domain-general cognitive functions from a neural perspective: A systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 125, 264–295. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.02.029>
- Thomas, W., Collier, V., & Collier, K. (2011). *English learners in North Carolina, 2010* [Research report]. North Carolina Department of Public Instruction.
- Toronto District School Board. (n.d.). *French language programs*. <https://www.tdsb.on.ca/Elementary-School/School-Choices/French-Programs/French-Language-Programs>
- Toronto District School Board Research and Development. (2020.). *Learning Opportunities Index (LOI)*. <https://www.tdsb.on.ca/research/research/learning-opportunities-index>
- Trebits, A., Koch, M.J., Ponto, K., Bruhn, A.C., Adler, M., & Kersten, K. (2022). Cognitive gains and socioeconomic status in early second language acquisition in immersion and EFL learning settings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(7), 2668–2681. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1943307>
- Wise, N. (2011). Access to special education for exceptional students in French immersion programs: An equity issue. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue*

*canadienne de linguistique appliquée*, 14(1), 177–193.

<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19873>

Wise, N., & Chen, X. (2010). At-risk readers in French immersion: Early identification and early intervention. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 128–149.

<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19887>

Wise, N., D'Angelo, N., & Chen, X. (2016). A school-based phonological awareness intervention for struggling readers in early French immersion. *Reading and Writing*, 29(2), 183–205. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9585-9>

Yoon, E.S., Grima, V., Barrett DeWiele, C.E., & Skelton, L. (2022). The impact of school choice on school (re)segregation: Settler–colonialism, critical geography and Bourdieu. *Comparative Education*, 58(1), 52–71.

<https://doi.org/10.1080/03050068.2021.1983349>

***Appendix:*****Evaluating the strengths and challenges of French immersion through interviews**

The following questionnaire looks at the intersectionality between SES and children with disabilities in Ontario French immersion

*Allowable prompts*

1. You briefly mentioned (\_\_\_\_\_), could you tell us a bit more about it?

*Introduction*

Hello! Thank you so much for agreeing to participate in this interview. It should take around 60–90 minutes. I know you filled out the consent form, do you have any questions before we get started? (Answers questions, if necessary). We also wanted to double check, are you still comfortable with this session being recorded? It will only be used for our purposes and will be completely anonymized (Wait for response). Okay great. START RECORDING.

Okay, we've started the session. [State what each interviewer is responsible for].

As we mentioned in the consent form, the goal of this project is to get your feedback on the French immersion program. As this is anonymous, we hope you'll be comfortable sharing your honest thoughts on the program. If you have multiple children in the program, please feel free to use all of them as a reference point throughout this interview.

*Questions for Parents*

1. Why did you decide to put your child(ren) in French Immersion?
  - (a) What other factors did you consider?
2. Describe how you enrolled your child(ren) in French Immersion?
  - (a) Please explain any difficulties you encountered.
3. How does your child's participation in French Immersion affect you, positively or negatively?
  - (a) Homework (not speaking French)
  - (b) Access to resources
  - (c) Transportation to school
  - (d) Extra support: financial burden (tutors, library, etc)
  - (e) Learning French along with their kids?
4. Describe the challenges of participating in French Immersion for your child(ren).
  - (a) Learning multiple languages at once
  - (b) Segregated from English stream
5. Describe the benefits of participating in French Immersion for your child(ren)?

- (a) IF NOT ALREADY ANSWERED IN QUESTION 1
  - (b) Official language
  - (c) Jobs
  - (d) Cognitive benefits
6. Could you tell me a bit about your school and the community it serves?
- (a) If asking for clarification: How do you feel when you walk into your child's school? What is it like to interact with the other parents?
7. Describe your child's progress in French Immersion.
- (a) How do you feel about your child's progress so far?
  - (b) Has your child experienced any difficulties learning French or academically in FI? Please explain.
    - i. Query parent's observations, child's feelings, report cards and teacher's feedback.
8. Has your child gone through a psychological and/or educational assessment in FI? If so, could you briefly describe the experience?
- (a) Why was the testing done?
  - (b) Was there anything you would have liked done differently? Please explain.
  - (c) What changes do you think should be made to improve the process?
  - (d) How did your child's situation change as a result of this process?
9. Please describe the supports the school provides for students in FI if they struggle to learn French or academically.
- (a) Do you have any concerns about the supports that are provided?
  - (b) Are the supports different for children in FI versus the English program?
  - (c) Under normal circumstances (pre-Covid), what do you do outside of school to help your child learn?
10. If your child started to struggle with the French language, what do you think you would do?



## Liste des évaluatrices et évaluateurs | List of reviewers

---

Sandrine Aeby, Université de Genève	Miranda Lai, RMIT University
Jean-Pierre Atouga, University of Buea	Catherine Léger, University of Victoria
Irem Ayan, University of British Columbia	Sami Mabrak, Université Lumière Lyon 2
Vincent Bédard, Université du Québec à Montréal	Andrea MacLeod, University of Alberta
Anne Beinchet, Université de Moncton	Dramé Mamadou, Université Cheikh Anta Diop
Clément Bigirimana, Université du Burundi	Ian Matheson, Queen's University
Aude Bretegnier, Le Mans Université	Leila Messaoudi, Université Ibn Tofail
Stéphanie Clerc Conan, Université Rennes 2	Pierre Nduwingoma, Université du Burundi
Roberta de Oliveira Soares, Université de Montréal	Epimaque Nshimirimana, Université du Burundi
Mireille Elchacar, Université TÉLUQ	Erin Quirk, Concordia University
Babacar Faye, Université Cheikh Anta Diop	Marielle Rispaill, Université Jean Monnet Saint-Étienne
Magali Forte, Simon Fraser University	Basile Roussel, Université de Moncton
Minlipe Martin Gangue, Université de Lomé	Sara Schroeter, University of Regina
Fred Genesee, McGill University	Adeline Simo-Souop, University of Buea
Annabelle Glas, University of British Columbia	Maxime Some, Université Norbert Zongo
Jim Hlavac, Monash University	Valia Spiliotopoulos, Université d'Ottawa
Monika Jezak, Université d'Ottawa	Ann Sutton, Université d'Ottawa
Jacqueline Lafont-Terranova, Université d'Orléans	Dominique Tiana Razafindratsimba, Université d'Antananarivo
	Émilie Urbain, Carleton University
	Zheng Zhang, University of Western Ontario

---

## L'institut des langues officielles et du bilinguisme

---

Créé en juillet 2007, l'Institut des langues officielles et du bilinguisme renforce, développe et fait la promotion de la formation et de la recherche en enseignement, en évaluation et en élaboration des politiques linguistiques. Il regroupe les forces vives œuvrant dans le domaine des langues officielles et du bilinguisme à l'Université d'Ottawa dans quatre secteurs d'activité :

- enseignement ;
- recherche ;
- mesure et évaluation ; et
- développement et promotion.

La mission de l'ILOB est de promouvoir l'excellence et l'innovation en matière de bilinguisme et d'acquisition des langues :

- En créant un milieu d'apprentissage dynamique et inspirant, favorisant le développement professionnel, universitaire, culturel et personnel.
- En étant un carrefour national et international pour l'expertise, la recherche et les politiques publiques canadiennes sur le bilinguisme, la cohésion sociale et la citoyenneté relative à la dualité linguistique.
- En agissant comme catalyseur dans le développement, la promotion et la diffusion de méthodes novatrices d'enseignement et d'évaluation ainsi que de recherches de pointe.

L'ILOB se veut la référence nationale et internationale en matière de langues officielles et de bilinguisme. Pour plus d'informations, vous pouvez consulter le site de l'ILOB à

<https://www.uottawa.ca/notre-universite/institut-langues-officielles-bilinguisme>

---

---

---

## The Official Languages and Bilingualism Institute

---

The Official Languages and Bilingualism Institute (OLBI) opened officially on July 1, 2007. OLBI strengthens and promotes education and research in the fields of teaching, assessment, and language policy. It also brings together the University of Ottawa's experts in official languages and bilingualism in four areas:

- teaching;
- research;
- language assessment; and
- development and promotion.

OLBI's mission is to promote excellence and innovation in the fields of bilingualism and language acquisition by

- Creating a dynamic and inspiring learning environment that provides a bridge to professional, academic, cultural, and personal growth.
- Being a leading national and international hub for Canadian expertise, research, and public policy on bilingualism, social cohesion, and citizenship as they relate to linguistic duality.
- Acting as a catalyst for the development, promotion, and dissemination of innovative language teaching and assessment methods as well as cutting-edge research.

Ultimately, OLBI strives to stand as a national and international authority in the field of bilingualism and official languages. For more information on the Institute, please consult the OLBI website at

<https://www.uottawa.ca/about-us/official-languages-bilingualism-institute>

---

---



# Maîtrise ès arts en Études du bilinguisme

Un programme unique en son genre

Innovation • Identité • Recherche • Enseignement • Évaluation • Politiques

## Perspectives d'emploi

Les perspectives d'emploi pour les diplômés de ce programme de linguistique appliquée sont excellentes au Canada et à l'étranger.

Des emplois s'offrent à vous dans plusieurs domaines, dont les suivants :

- Aménagement linguistique et évaluation des politiques linguistiques dans des organisations et agences gouvernementales, locales/nationales et internationales ;
- Enseignement de l'anglais ou du français langue seconde ;
- Travail dans des entreprises du secteur privé telles que des écoles de langue ou des programmes en milieu communautaire ;
- Elaboration d'outils et de tests d'évaluation linguistique ;
- Conception de logiciels d'apprentissage



## Exigences du programme\*

Maîtrise avec thèse (2 ans)	Maîtrise avec mémoire (1 an)	Maîtrise avec cours et practicum (1 an)	Option double diplôme avec l'Université Lyon 2 (1 ou 2 ans)
2 cours obligatoires	2 cours obligatoires	2 cours obligatoires	2 à 3 cours à Ottawa (automne)
2 cours au choix	4 cours au choix	4 cours au choix	4 cours à Lyon (hiver et printemps)
Thèse de maîtrise	Mémoire	1 cours au choix (hors programme)	Thèse ou Mémoire
Projet de thèse		Expérience pratique	Expérience pratique à Lyon

\* La moitié des cours du programme de maîtrise sont offerts en anglais, et l'autre moitié en français.

## Exemples de cours

- BIL 5101 Issues in Bilingualism Studies
- BIL 5104 Trends and Issues in Research on Technology-Assisted Language Learning
- BIL 5106 Adult Second/Foreign Language Skills Development
- BIL 5502 Méthodologies de recherche en études du bilinguisme
- BIL 5503 Évaluation de la compétence en langue seconde
- BIL 5507 Planification et politiques linguistiques au Canada

## Aide financière

Grâce à nos programmes de bourses, nos étudiants reçoivent un généreux soutien financier.

Pour les étudiants internationaux francophones, les frais de scolarité sont à parité avec les étudiants canadiens.

De plus, les étudiants peuvent bénéficier d'opportunités d'assistantats de recherche et d'enseignement.

**ILOB**

Institut des langues officielles  
et du bilinguisme

Institut des langues officielles  
et du bilinguisme (ILOB)

70, avenue Laurier Est, bureau 130  
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada  
613-562-5743  
1-877-UOTTAWA (868-8292), Ext. 5743

✉ [olbi@uOttawa.ca](mailto:olbi@uOttawa.ca)

🌐 [olbi.uOttawa.ca](http://olbi.uOttawa.ca)

📘 @ILOBOLBI

🐦 @ILOB\_OLBI

📷 @ilobolbi



uOttawa

Faculté des arts  
Faculty of Arts

# Master of Arts in Bilingualism Studies

A one-of-a-kind program

Innovation • Identity • Research • Teaching • Testing • Policies

## Career Opportunities

Career prospects for the graduates of this applied linguistics program are excellent in Canada and abroad.

Graduates may find employment in several areas, including the following:

- Language planning and evaluation of language policies in government, local/national and international organizations and agencies;
- Teaching English or French as a Second Language;
- Working in private companies or businesses such as language schools or community-based programs;
- Developing language assessment tools and tests;
- Developing language learning software.



## Program information\*

Master with thesis (2 years)	Master with research paper (1 year)	Master with courses and practicum (1 year)	Dual Degree option with Université Lyon 2 (1 or 2 years)
2 compulsory courses	2 compulsory courses	2 compulsory courses	2 to 3 courses in Ottawa (Fall)
2 elective courses	4 elective courses	4 elective courses	4 courses in Lyon (Winter and Spring)
Master's thesis	Research paper	1 out of program elective	Thesis or Major Research Paper
Thesis proposal		Practicum	Practicum in Lyon

\*Half of the MA program courses are offered in French, and the other half in English.

## Sample course listing

BIL 5101	Issues in Bilingualism Studies
BIL 5104	Trends and Issues in Research on Technology-Assisted Language Learning
BIL 5106	Adult Second/Foreign Language Skills Development
BIL 5502	Méthodologies de recherche en études du bilinguisme
BIL 5503	Évaluation de la compétence en langue seconde
BIL 5507	Planification et politiques linguistiques au Canada

## Financial support

Our graduate students receive generous financial support through our scholarship programs.

International francophone students pay the same tuition fees as Canadians.

In addition, students may benefit from Research and Teaching Assistantships.

**OLBI**  
Official Languages and  
Bilingualism Institute

Official Languages and  
Bilingualism Institute (OLBI)  
70 Laurier Avenue East, Room 130  
Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada  
613-562-5743  
1-877-UOTTAWA (868-8292), Ext. 5743

✉ [olbi@uOttawa.ca](mailto:olbi@uOttawa.ca)  
 🌐 [olbi.uOttawa.ca](http://olbi.uOttawa.ca)  
 📘 @LOBOLBI  
 🐦 @LOB\_OLBI  
 📷 @ilobolbi

 **uOttawa**  
Faculté des arts  
Faculty of Arts

---

Numéros antérieurs des *Cahiers de l'ILOB*  
Past issues of the *OLBI Journal*\*

---

**Vol. 1, 2010**

*L'apprentissage d'une langue en situation  
formelle ou informelle d'immersion  
Language immersion as formal and  
informal learning*

**Vol. 2, 2011**

*Plurilinguismes individuels et  
communautés multilingues  
Individual Plurilingualism and  
multilingual communities*

**Vol. 3, 2011**

*Politiques linguistiques — réflexion sur la  
recherche et ses applications  
Language policy: Reflections on research  
and its applications*

**Vol. 4, 2012**

*L'évaluation dans un contexte de  
mouvance individuelle et sociétale  
Evaluation in the context of individual and  
global mobility*

**Vol. 5, 2013**

*Pratiques innovantes en apprentissage des  
langues assisté par ordinateur  
Innovative practices in computer-assisted  
language learning*

**Vol. 6, 2014**

*L'immersion en français au niveau  
universitaire  
French immersion at the university level*

**Vol. 7, 2015**

*Littératies et autonomie des apprenants  
avancés de langue(s)*

*Literacies and autonomy of the advanced  
language learner*

**Vol. 8, 2017**

*Bilingue dès la naissance : processus,  
pédagogie et politique  
Bilingual from birth: Process, pedagogy  
and policy*

**Vol. 9, 2018**

*Dispositifs d'immersion universitaire au  
Canada  
University-level immersion environments  
in Canada*

**Vol. 10, 2019**

*Translanguaging : opportunités et défis  
dans un monde globalisé  
Translanguaging: Opportunities and  
challenges in a global world*

**Vol. 11, 2021**

*Multilittératies et pédagogies plurilingues  
au 21<sup>e</sup> siècle  
Multiliteracies and plurilingual  
pedagogies in the 21st century*

**Vol. 12, 2022**

*Le bilinguisme et au-delà  
Bilingualism and beyond*

**Vol. 13, 2023**

*De l'insécurité à la sécurité linguistique :  
complexité et diversité de contextes  
From linguistic insecurity to security:  
Complexity and diversity of contexts*

---

\* The English journal name for Vols. 1–10 was *OLBI Working Papers*. As of Vol. 11, it became *OLBI Journal*.

---

## Centre canadien d'études et de recherche en bilinguisme et aménagement linguistique (CCERBAL)

### Canadian Centre for Studies and Research on Bilingualism and Language Planning Centre (CCERBAL)

---

Le Centre canadien d'études et de recherche en bilinguisme et aménagement linguistique (CCERBAL) œuvre au sein de l'Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB) de l'Université d'Ottawa.

Le Centre regroupe des chercheurs travaillant dans des domaines aussi variés que l'aménagement linguistique en matière de bilinguisme individuel et sociétal, l'enseignement et acquisition des langues secondes, les nouvelles technologies liées à l'enseignement des langues, et l'évaluation des compétences linguistiques. En attirant les meilleurs chercheurs du Canada et d'ailleurs et en se dotant d'une infrastructure de recherche de pointe, le CCERBAL encourage l'interdisciplinarité et les échanges internationaux. Ses services sont disponibles à la communauté universitaire canadienne et internationale, aux différents paliers de gouvernement et aux organismes publics et parapublics qui ont des responsabilités en matière de langues officielles et de bilinguisme.

<https://www.uottawa.ca/notre-universite/institut-langues-officielles-bilinguisme/ccerbal>

The Canadian Centre for Studies and Research on Bilingualism and Language Planning (CCERBAL) is part of the Official Languages and Bilingualism Institute (OLBI) at the University of Ottawa.

The Centre gathers internationally recognized researchers focusing on a number of areas such as society and bilingualism, second-language teaching and acquisition, new technologies used in language instruction, language assessment, and language policies. By attracting top researchers from Canada and elsewhere and by building a first-rate research infrastructure, the CCERBAL aims to promote interdisciplinarity and international exchanges and discussions. Its services are open to the Canadian and international university communities, to all levels of government and to public and paragonovernmental agencies with bilingualism and official language responsibilities.

<https://www.uottawa.ca/about-us/official-languages-bilingualism-institute/ccerbal>

---

Les *Cahiers de l'ILOB* est une publication avec comité de lecture de l'Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB) et de son Centre canadien d'études et de recherche en bilinguisme et aménagement linguistique (CCERBAL).

Les textes publiés dans les *Cahiers* couvrent les domaines de spécialisation reliés à l'enseignement et acquisition des langues secondes, aux nouvelles technologies liées à l'enseignement des langues, à l'évaluation des compétences linguistiques, à l'aménagement linguistique en matière de bilinguisme individuel et sociétal, aux langues officielles, ainsi qu'à toute autre thématique touchant à ces domaines et pour toutes les langues.

#### Consignes à l'intention des autrices et auteurs :

Les *Cahiers* invitent les autrices et auteurs à soumettre leur article inédit en ligne. Les consignes complètes sont disponibles à

<https://uottawa.scholarsportal.info/ottawa/index.php/ILOB-OLBI/information/authors>

Veillez adresser vos questions à Catherine Levasseur, Rédactrice en chef, à l'adresse suivante : [cilob@uottawa.ca](mailto:cilob@uottawa.ca).

#### Licence :

Les autrices et auteurs qui publient avec les *Cahiers de l'ILOB* acceptent les termes suivants :

- Les autrices et auteurs conservent le droit d'auteur et accordent à la revue le droit de première publication, l'ouvrage étant alors disponible simultanément, sous la licence *Licence d'attribution Creative Commons* permettant à d'autres de partager l'ouvrage tout en reconnaissant la paternité et la publication initiale dans cette revue.
- Les autrices et auteurs peuvent conclure des ententes contractuelles additionnelles et séparées pour la diffusion non exclusive de la version imprimée de l'ouvrage par la revue (par ex., le dépôt institutionnel ou la publication dans un livre), accompagné d'une mention reconnaissant la publication initiale dans les *Cahiers*.
- Les autrices et auteurs ne soumettront pas simultanément le même travail pour publication à plus d'une revue spécialisée à la fois.

The *OLBI Journal* is a peer-reviewed publication of the Official Languages and Bilingualism Institute (OLBI) and its Canadian Centre for Studies and Research on Bilingualism and Language Planning (CCERBAL).

Articles published in the *Journal* address issues linked to questions of second language acquisition and language teaching, new technologies related to language instruction, language assessment, linguistic and social aspects of individual and societal bilingualism, language policy and planning, official languages, and any other topics related to the above fields in all languages.

#### Guidelines for Authors:

The *Journal* welcomes on-line submission of unpublished articles. Complete guidelines can be accessed at

Questions can be sent to Catherine Levasseur, Editor-in-chief, at the following address: [cilob@uottawa.ca](mailto:cilob@uottawa.ca).

#### License:

Authors who publish with the *OLBI Journal* (OLBIJ) agree to the following terms:

- Authors retain copyright and grant the *Journal* right of first publication with the work simultaneously licensed under a *Creative Commons Attribution License* that allows others to share the work with an acknowledgment of the work's authorship and initial publication in the OLBIJ.
- Authors are able to enter into separate, additional contractual arrangements for the non-exclusive distribution of the OLBIJ's published version of the work (e.g., post it to an institutional repository or publish it in a book), with an acknowledgment of its initial publication in the OLBIJ.
- Authors will not simultaneously submit the same piece of work for possible publication to more than one academic journal at a time.

**Couverture | Cover:** Fenwick Graphics

Mélanie Cossette (conception originale | original design)

**Imprimeur | Printer:** Marquis, une division de Lakeside Book Co.

**Mise en page | Typesetting:** Carleton Production Centre

ISSN: 1923-2489

**Dépôt légal | Legal Deposit:** Bibliothèque et Archives Canada. | Library and Archives Canada.

© Les auteur(e)s | The authors

Imprimé au Canada | Printed in Canada

Toutes les opinions exprimées dans cette publication sont celles des autrices et auteurs et ne reflètent pas nécessairement les vues de l'ILOB, du CCERBAL ou de l'Université d'Ottawa.

All opinions expressed in this publication are those of the authors and do not necessarily represent the views of the OLBI, CCERBAL or the University of Ottawa.