

**L'identification à la langue française chez les apprenants
du français langue seconde**

by

Emily Runstedler

A thesis
presented to the University of Waterloo
in fulfillment of the
thesis requirement for the degree of
Master of Arts
in
French Studies

Waterloo, Ontario, Canada, 2017
©Emily Runstedler 2017

AUTHOR'S DECLARATION

I hereby declare that I am the sole author of this thesis. This is a true copy of the thesis, including any required final revisions, as accepted by my examiners. I understand that my thesis may be made electronically available to the public.

Résumé

La présente étude se penche sur l'identification à la langue française chez les apprenants du français langue seconde, qui font leurs études universitaires, et explore leurs expériences positives et négatives pendant leurs études du français au niveau pré-universitaire. L'analyse des réponses au questionnaire et aux entrevues nous permet de recueillir les impressions des apprenants sur leur expérience et de nous faire l'idée sur les approches, les activités et les stratégies de l'enseignement du français langue seconde qui motivent l'apprentissage et qui contribuent à ce que l'apprenant développe une connexion au français, c'est-à-dire, à son *identification* à la langue. Nos résultats confirment que les activités orales et authentiques liées avec la culture francophone restent mieux appréciées par les étudiants, en comparaison avec les tâches écrites, et peuvent promouvoir un attachement et l'identification à la langue cible.

Remerciements

Tout d'abord, je souhaite remercier Svetlana Kaminskaïa pour tout son travail, sa patience et son temps pendant la préparation de cette thèse. Je suis très reconnaissante pour tout ce qu'elle a fait pour moi, surtout son soutien et ses conseils sur chaque étape de travail.

J'aimerais aussi remercier le département d'Études françaises à l'Université de Waterloo. Je suis reconnaissante pour la formation excellente et les professeurs dévoués (François Paré, Guy Poirier, Tara Collington et Svetlana Kaminskaïa) qui m'inspiraient pendant ma maîtrise. Mes remerciements sincères vont aussi à la communauté étudiante du département et à mes camarades de bureau (Megan Talbot et Brendan Stehouwer) qui vont créer des souvenirs précieux.

Pour terminer, je voudrais remercier ma famille et mes amis qui m'ont encouragée à poursuivre mes études supérieures et à réaliser mes rêves.

J'ai hâté d'utiliser ma recherche pour contribuer à la formation de l'identification à la langue française chez mes futurs élèves.

Dédicace

À ma mère qui m'a encouragée à recommencer mes études en français il y a six ans et à Bob Howard qui m'a encouragée à poursuivre la langue française au niveau universitaire, qui m'a inspirée à apprécier et à aimer la langue.

TABLE DES MATIÈRES

AUTHOR'S DECLARATION	ii
Résumé.....	iii
Remerciements.....	iv
Dédicace.....	v
TABLE DES MATIÈRES	vi
Liste des Tableaux	ix
Chapitre I : La problématique.....	1
1.1 Introduction.....	1
1.2 Les programmes de français en Ontario	2
1.3 Le problème de l'éducation en français	4
1.4 L'identité et l'identification	4
1.4.1 L'importance des termes « identification » et « identité » par rapport à notre recherche.....	6
1.5 Les théories pédagogiques de l'enseignement des langues étrangères pertinentes pour notre étude	6
1.5.1 L'approche communicative	8
1.5.2 L'approche actionnelle	9
1.5.3 L'approche communicative et l'approche actionnelle mettent l'accent sur la communication	11
1.5.4 L'importance de l'approche communicative et de l'approche actionnelle pour l'enseignement de la culture francophone.....	13
1.5.5 L'importance de l'approche communicative et de l'approche actionnelle pour la motivation de l'apprentissage du français	15
1.5.6 Comment les approches communicative et actionnelle motivent l'élève à être actif et à réussir son apprentissage.....	16
1.5.7 Le sommaire.....	17
1.6 Les études antérieures.....	18
1.7 Les objectifs de recherche.....	21
1.8 Les questions et les hypothèses de recherche	23

Chapitre II : La méthodologie.....	25
2.1 L’aperçu général	25
2.2 Le corpus.....	26
2.3 Les participants	27
2.4 Le questionnaire.....	29
2.5 L’entrevue	32
Chapitre III : Les résultats.....	36
3.1 Les résultats du questionnaire.....	36
3.1.1 Question #1 : L’âge et l’affiliation des participants.....	36
3.1.2 Question #2 : Quel(s) programme(s) de français avez-vous suivi(s) pendant vos études primaires et secondaires?.....	38
3.1.3 Question #3 : En quelle année avez-vous arrêté d’étudier le français?	39
3.1.4 Question #4 : Évaluez les éléments suivants (le chiffre 1 correspond à « mauvais » et le chiffre 5 correspond à « excellent »).....	41
3.1.5 Question #5 : Répondez aux questions suivantes en utilisant l’échelle de 1 à 4 (1 = en désaccord et 4 = je suis tout à fait d’accord)	42
3.1.6 Question #6 : Nommez les activités ou les aspects spécifiques que vous avez aimés pendant votre formation en français	45
3.1.7 Question #7 : Nommez les activités ou les aspects spécifiques que vous n’avez pas aimés.....	48
3.1.8 Question #8 : Expliquez pourquoi vous avez continué ou arrêté d’étudier le français	51
3.1.9 Question #9 : Répondez aux questions suivantes (1 = pas du tout d’accord et 4 = je suis tout à fait d’accord)	53
3.2 Les entrevues	56
3.2.1 Parlez-moi de votre expérience d’apprentissage du français.....	58
3.2.2 Combien d’enseignants de français avez-vous eus?	59
3.2.3 Quelles expériences et activités avez-vous aimées pendant vos études du français?	59
3.2.4 Quelles expériences et activité avez-vous appréciées le moins pendant vos études du français?	64
3.2.5 Quelles difficultés linguistiques avez-vous eues ?	67

3.2.6 Est-ce que vous êtes fier/fière d'avoir étudié le français ? En parlez-vous parfois ?	69
3.2.7 Pensez-vous que le français était une perte de temps? En parlez-vous parfois? .	71
3.2.8 Pourquoi avez-vous décidé d'arrêter ou de continuer d'étudier le français?.....	73
3.2.9 Quels avantages avez-vous eus en continuant d'étudier le français?	76
3.2.10 Quels avantages avez-vous ayant arrêté d'étudier le français?	77
3.2.11 Est-ce que vous utilisez le français dans votre vie quotidienne?	77
3.2.12 Quelle est la différence entre l'identité et l'identification?	78
3.2.13 Est-ce que vous avez un attachement ou une identité à la langue française?.....	80
3.2.14 Dans quelle mesure est-ce que la langue anglaise fait partie de votre identité?82	
3.2.15 Est-ce que la langue française est importante dans votre vie?.....	83
3.2.16 Conclusion	85
Chapitre IV : Conclusions et Discussion	86
Bibliographie.....	94
Appendice A.1 : La lettre aux participants	97
Appendice A.2 : L'affiche d'étude	99
Appendice A3 : Le courriel aux participants	100
Appendice A.4 : La lettre d'information et de consentement.....	101
Appendice A.5 : La lettre d'acceptation par le comité d'éthique à l'Université de Waterloo (ORE#21939).....	104

Liste des Tableaux

Tableau 1 : Les éléments de l'approche actionnelle	11
Tableau 2 : La distribution des participants selon les programmes du français suivis à l'université	28
Tableau 3 : La distribution des participants selon leur âge.....	37
Tableau 4 : La distribution des participants selon la faculté.....	37
Tableau 5 : La distribution des participants selon leurs programmes de français suivis à l'école primaire et secondaire	38
Tableau 6 : La distribution des participants selon l'année d'études où ils ont abandonné les cours de français	39
Tableau 7 : Les moyennes d'auto-évaluation de quatre compétences en français	41
Tableau 8 : Les expériences de la formation en français selon les participants	43
Tableau 9 : Les expériences positives de la formation en français.....	45
Tableau 10 : Les expériences négatives de la formation en français	49
Tableau 11 : Les raisons pour abandonner le français.....	51
Tableau 12 : Les raisons pour continuer de suivre des cours de français	52
Tableau 13 : La distribution des réponses à la question #9	54
Tableau 14 : Les études actuelles des participants.....	56
Tableau 15 : Les programmes de français suivis à l'école	57
Tableau 16 : Les activités et les expériences appréciées par les participants	60
Tableau 17 : Les expériences et les activités les moins appréciées pendant la formation en français.....	65
Tableau 18 : Les difficultés linguistiques de nos participants	68
Tableau 19 : La fierté de parler français	70
Tableau 20 : Le français a été une perte de temps?	72
Tableau 21 : Les raisons pour la continuation de l'étude de la langue française.....	73
Tableau 22 : Les raisons pour arrêter de suivre les cours de français.....	75
Tableau 23 : L'usage de la langue française dans la vie quotidienne	78
Tableau 24 : L'identification et l'identité à la langue française	81
Tableau 25 : L'identification et l'identité à la langue anglaise.....	82
Tableau 26 : La langue est-elle importante dans votre vie?.....	84

Chapitre I : La problématique

1.1 Introduction

Cette thèse cherche à identifier un lien entre les pratiques pédagogiques¹ qui motivent les apprenants et leur permettent d'apprécier le français et le rapport positif (l'identification) qu'ils établissent avec la langue française et la culture francophone.

Le Canada est un pays bilingue, ce qui veut dire qu'il reconnaît le français et l'anglais comme ses deux langues officielles. Cependant, il semble y avoir une hiérarchie entre les deux, et, dans les provinces anglophones, l'anglais domine le français. Pour promouvoir la place égale du français au Canada, la loi sur les langues officielles de 1969 a été adoptée pour renforcer la position des deux langues officielles. Cela dit, c'est la responsabilité des gouvernements provinciaux de respecter cette loi et de créer l'infrastructure pour faciliter l'accès à l'apprentissage du français et de l'anglais pour les citoyens (Milley et Arnott, 2016).

À part l'accès à la formation linguistique, il y a une autre question importante, celle du niveau du bilinguisme des apprenants, c'est-à-dire, des compétences dans les deux langues. Et ici, le système scolaire acquiert une grande importance, parce que le type de programme de français que l'apprenant suit et les choix méthodologiques et théoriques des enseignants déterminent souvent son succès. Ainsi, pour commencer, nous nous pencherons sur les types des programmes de français aux niveaux primaire et secondaire en Ontario, où la présente étude a été menée. Ensuite, nous présenterons les concepts d'identité et d'identification, qui peuvent aider à changer la place du français à

¹ Il s'agit des pratiques identifiées à partir des avis des participants de notre étude qui ont paru avoir un attachement à la langue et à la culture française.

l'école et dans la société en créant chez un apprenant un rapport fort avec le français. Ce rapport peut apparaître seulement si l'apprenant est motivé. La motivation, à son tour, se maintient en salle de classe, où les choix pédagogiques des enseignants deviennent très importants. Les approches pédagogiques pertinentes seront donc présentées également, pour nous mener, à la fin de ce chapitre, aux objectifs et aux questions de recherche.

1.2 Les programmes de français en Ontario

Au Canada, l'enseignement du français est obligatoire en raison de l'histoire du pays et à cause de la loi sur les langues officielles de 1969. À l'extérieur du Québec, pour mener les élèves à apprendre le français en milieu majoritairement anglophone, il y a plusieurs programmes, tels que le français intensif, le français cadre, l'immersion en français et l'enseignement du français langue maternelle.

Dans le programme *français cadre*, le français comme matière est obligatoire à partir de la quatrième et jusqu'à la neuvième année scolaire. Parfois, les élèves peuvent le commencer en première, selon la décision du conseil scolaire local. Dans chaque cas, les élèves apprennent le français pendant 600 heures et reçoivent des connaissances de base de la langue (Ontario Ministry of Education, 2013). Après la neuvième année, l'élève peut abandonner ses études en français². Ce type d'enseignement du français est le plus répandu dans les écoles, et presque 80% d'élèves ontariens sont inscrits dans les programmes français cadre (Milley et Arnott, 2016, p. 3 ; Vanderveen, 2015).

² « Études en français » veut dire ici et plus loin l'apprentissage de la langue française comme langue seconde.

Dans le programme *français intensif*, un quart des matières scolaires est enseigné en français. Cela offre une formation en français³ pendant 1260 heures avant la fin de la huitième année (Ontario Ministry of Education, 2013). Typiquement, il y a deux matières qui sont enseignées en français : la langue française et une autre matière, qui peut être l'histoire, les sciences sociales, les mathématiques, les sciences ou l'éducation physique.

Dans le programme *immersion en français*, la moitié des matières est enseignée en français, ce qui offre 3800 heures de communication en français avant la fin de la huitième année (Ontario Ministry of Education, 2013). Ainsi, il y a au moins trois matières qui sont enseignées en français. Selon Séor et Weinberg (2013), l'immersion en français contribue à l'avancement d'une compréhension culturelle et linguistique, et au développement d'une communauté globale liée aux langues anglaise et française. De leur côté, Bres et Lentz (2009) remarquent que les objectifs d'immersion en français sont de rendre les élèves compétents en français, de maintenir leur langue maternelle, et de développer le respect pour leur propre identité culturelle (p. 56). Alors, le but final d'un programme d'immersion est de rendre les élèves bilingues et francophiles avant qu'ils ne reçoivent leur diplôme d'études secondaires.

Finalement, *l'enseignement du français langue maternelle* se passe dans les écoles francophones où chaque matière est enseignée en français, sauf le cours d'anglais. Donc, c'est l'inverse du programme français cadre.

Nous visons ici les apprenants du français langue seconde. Ainsi, nos participants sont passés par les systèmes français cadre, français intensif ou immersion en français.

³ « Formation en français » signifie aussi l'apprentissage de la langue française comme langue seconde.

1.3 Le problème de l'éducation en français

Malgré les diverses options de formation en français présentées dans la section précédente, les élèves luttent pour créer un lien solide avec la langue française (Bernard, 1997 ; Buors et Lentz, 2009 ; Cazabon, 2009 ; Deveau, Clarke, Landry, 2004 ; Dubé, 2009; Gérin-Lajoie, 1994 ; Vanderveen, 2015). Certains d'entre eux n'établissent vraiment pas de lien avec la langue. Même les écoles d'immersion ont des problèmes bien qu'elles offrent un programme unique utilisant le français en tant que langue d'enseignement et la valorisent comme langue officielle. Ces écoles continuent à lutter pour promouvoir le français à l'école et dans la société actuelle. Selon Vanderveen (2015), il n'y a pas beaucoup d'élèves qui finissent leurs études secondaires dans le programme d'immersion en français ni développent un lien solide avec la langue française. Ce fait est inquiétant car les apprenants ne maintiennent pas le niveau des connaissances en français et le fossé entre les deux langues ne diminue pas.

Un changement de la place du français à l'école et dans la société actuelle pourrait se passer s'il se créait, chez l'apprenant, un rapport fort avec le français, ce qui renforcerait l'appréciation, la reconnaissance et le respect pour le français, surtout en contexte minoritaire. Ces aspects évoquent le concept d'identification à la langue française qui apparaît comme pilier d'un tel changement. Il est lié à celui de l'identité, et les deux notions seront explicitées dans la section suivante.

1.4 L'identité et l'identification

Selon Choen (2001), *l'identité* correspond à ce qui définit l'individu, aux aspects pertinents qui construisent la personne de façon particulière. Plus spécifiquement,

l'identité donne le sens de « qui on est » (Frymer, Carlin et Broughton, 2011, p. 22 ; Giddens, 1991, p. 12). Martinez-Brawley et Zorita (2006) définissent l'identité comme « un sentiment du soi et d'appartenance » (p. 88). Les qualités uniques qui construisent l'identité varient socialement et culturellement. Finalement, Norton (2013) précise que l'identité évolue, alors que Giddens (1991) ajoute que l'identité doit être créée systématiquement et soutenue au cours de la vie.

Le terme *d'identification*, à son tour, signifie l'état d'être connecté à quelque chose. Selon Giddens (1991), l'identification est aussi partielle et contextuelle, et Cohen (2001) considère l'identification comme processus du développement menant à la formation de l'identité. Ainsi, on accorde de l'importance à certains aspects de la vie et on s'y identifie ; éventuellement, ces identifications forment l'identité. Alors, l'identité se forme à partir d'un rapport très fort avec les identifications. À part les identifications, l'identité est reliée aux obligations et aux perceptions des individus qui leur permettent de déterminer le mal et le bien dans leur vie (Taylor, 1989). Les identifications sont, cependant, des composantes de base pour construire l'identité. Par exemple, la religion, la classe sociale, et la génération sont des identifications et des caractéristiques spécifiques d'une personne qui toutes forment l'identité.

En somme, l'identité est une étape au-delà de l'identification. Il faut avoir des identifications dans la vie avant de former une identité. Essentiellement, l'ensemble des identifications forme l'identité d'un individu.

1.4.1 L'importance des termes « identification » et « identité » par rapport à notre recherche

Attardons-nous sur la relation entre l'identité et l'identification. Erikson (1968) affirme que ce lien commence à l'adolescence quand les identifications tendent à changer avant de s'établir et de former une identité plus stable. Selon certains chercheurs, un rapport positif à la langue française peut contribuer à une identification positive avec elle, et, par la suite, à une identité dont le français ferait partie. Cela faciliterait l'apprentissage du français et permettrait de le promouvoir en milieu minoritaire (Deveau et al., 2004 ; Dubé, 2009 ; Gauvin, 2009 ; Gérin-Lajoie, 1994 ; Makropoulos, 2005). Il paraît donc possible de s'appuyer sur ces deux concepts pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement du français langue seconde au Canada. Nous retenons ces termes comme concepts pertinents pour nous aider à répondre aux questions de recherche et trouver des stratégies et des approches qui contribuent à ce que la langue devienne une partie de l'identification et peut-être de l'identité future de l'apprenant.

1.5 Les théories pédagogiques de l'enseignement des langues étrangères pertinentes pour notre étude

La diversité des programmes de français est multipliée par la diversité des approches pédagogiques utilisées par les enseignants en salle de classe. Bru (2006) déclare que « les méthodes en pédagogie constituent un cadre pour penser et réaliser la pratique éducative » (p. 3). Ce sont des stratégies et des techniques éducatives spécifiques qui permettent aux élèves d'apprendre. Parmi les nombreuses approches pour enseigner une langue seconde, on trouve deux méthodes traditionnelles : la méthode grammaire-

traduction et la méthode audio-orale. Ces méthodes, étant utilisées de moins en moins de nos jours, sont parfois appelées ‘anciennes’ et décrites au passé.

La méthode grammaire-traduction se concentre strictement sur l’enseignement de la grammaire et de la langue écrite. « Elle concevait la langue comme un ensemble de règles et d’exceptions à étudier. L’oral était placé au second plan et la forme des textes utilisés en classe était plus importante que le sens, y compris dans le cas de textes littéraires » (Piccardo, 2014, p. 9). Cette approche s’appuie sur la mémorisation des concepts de grammaire, et le vocabulaire est présenté sous forme de listes de mots à apprendre par cœur avec leur traduction en langue maternelle des apprenants (Mollica, 2008). Ce style d’enseignement met l’accent sur les compétences en lecture et en écriture.

Selon la méthode audio-orale, la langue, « n’étant qu’un type de comportement humain, son schéma de base serait le réflexe conditionné » (Piccardo, 2014, p. 9). Alors, l’apprenant doit encore mémoriser le contenu et acquérir des automatismes linguistiques par le biais des exercices répétés. La langue maternelle est considérée principalement comme source d’interférence. Alors, pour mener les apprenants à l’usage spontané des structures linguistiques, il faut leur faire des exercices répétés (Piccardo, 2014, p. 9 ; Mollica, 2008). Ainsi, les structures langagières sont reproduites pour former des habitudes permettant de communiquer en langue étrangère.

De nos jours, il est important d’utiliser des pédagogies plus stimulantes et interactives pour motiver l’apprentissage d’une langue étrangère, ce qui peut développer un rapport positif à la langue. Dans le contexte canadien, cela renforcerait la position du français. Deux approches pédagogiques qui semblent le mieux répondre à ces objectifs sont l’approche actionnelle et l’approche communicative (Cormier, 2005 ; Dong-Yeol,

2010 ; Faez, Olivia, Majhanovich et Brown, 2011 ; Lentz, 2009c ; Vanderveen, 2015). Les deux approches mettent l'accent sur la communication et les tâches langagières pour que les élèves apprennent à communiquer et adoptent des compétences linguistiques nécessaires pour une interaction dans le monde réel. Ces approches s'opposent aux méthodes grammaire-traduction et audio-orale qui soulignent la priorité des compétences lexicale et grammaticale. Il paraît alors que les approches actionnelle et communicative seraient plus capables d'éveiller l'intérêt pour la langue chez les apprenants, et, potentiellement, de motiver le développement de l'identification et de l'identité à la langue française chez eux. Nous explorons ces approches plus en détails dans les sous-sections suivantes.

1.5.1 L'approche communicative

L'approche communicative est une méthode pédagogique largement adoptée au Canada et ailleurs pour l'enseignement du français langue seconde (Dong-Yeol, 2010 ; Faez et al., 2010). Dans le cas de l'approche communicative, « il s'agit de s'approprier l'outil langue pour communiquer, pour faire passer un message que ce soit à l'oral ou à l'écrit » (Piccardo, 2014, p. 11). Alors, les apprenants expriment leurs sentiments et leurs pensées, formulent des messages et discutent avec leurs interlocuteurs. L'enseignant crée des occasions et fournit des contextes pour stimuler les élèves de se parler. Cette approche se concentre sur les compétences de communication et de compréhension orales, sans pourtant ignorer les compétences en lecture et écriture (Mollica, 2008). Néanmoins, elle donne priorité au contenu en dépit de la forme. Selon l'approche communicative, les apprenants sont responsables de leurs propres décisions et choix

linguistiques, ils font des liens entre le contenu enseigné et leur vie, et ils améliorent leurs compétences langagières grâce à une participation active, en langue cible, aux activités communicatives (Faez et al., 2011 ; Dong-Yeol, 2010).

1.5.2 L'approche actionnelle

L'approche actionnelle est une pédagogie qui vise à « agir avec l'autre » (Rosen, 2009, p. 490). Cette approche est centrée sur des tâches authentiques, sur des compétences acquises, et sur les élèves. La tâche devient un déclencheur pour agir en langue cible, et l'apprentissage devient authentique et actif. Ces activités communicatives peuvent être la présentation de soi-même, la planification d'un voyage, l'achat d'un cadeau pour un ami, une invitation d'aller au cinéma, ou toute autre situation réelle possible. Les activités peuvent être orales, mais elles peuvent également être mixtes pour viser d'autres compétences langagières.

L'approche actionnelle est liée à l'approche communicative car les deux mettent l'accent sur les tâches communicatives qui mènent à la maîtrise de la langue étrangère. La différence principale entre ces approches peut être formulée de la façon suivante : « [d]ans l'approche communicative la tâche était au service de la communication », alors que dans l'approche actionnelle « la communication est un des moyens, mais pas le seul, qui permettent à l'apprenant d'accomplir la tâche » (Piccardo, 2014, p. 28). Ainsi, pour le faire de façon efficace, il faut aussi « savoir quelles formes linguistiques employer et quand » (Piccardo, 2014, p. 12). Cela est important parce qu'elles « varient en fonction de la situation et des contextes, [...] et] de l'intention de communication ». (p. 12)

Alors, l'approche actionnelle vise « un usage significatif de la langue cible » et cherche à « l'utiliser pour justement communiquer un message, que ce soit à l'oral ou à l'écrit » (Piccardo, 2014, p. 12). Il est à noter que la connaissance des règles et des structures grammaticales et du vocabulaire reste importante, mais elle ne suffit pas pour communiquer (Germain, 1993, p. 203 ; Piccardo, 2014, p. 12). Il faut aussi savoir l'intention de communication, la fonction de la situation et du contexte pour communiquer efficacement.

Une autre différence entre les approches concerne le rôle de l'enseignant : il est plus impliqué dans l'approche communicative et guide l'apprenant « pas à pas vers l'accomplissement de la tâche en lui fournissant tous les éléments dont il/elle avait besoin, en balisant complètement le parcours. » (Piccardo, 2014, p. 28) Dans l'approche actionnelle, l'enseignant accorde plus d'initiative à l'élève qui devient « acteur de son apprentissage ». « L'enseignant doit faciliter ce processus en aidant l'apprenant à devenir de plus en plus autonome. » (p, 28)

En faisant les tâches actionnelles qui ont rapport à la vie quotidienne et proposent un objectif non langagier, les élèves deviennent des « acteurs sociaux » et ils sont encouragés à mettre la communication en contexte social. Pour accomplir la tâche actionnelle, les apprenants doivent utiliser leurs compétences linguistiques et générales. Il y a ici donc une dimension stratégique et réflexive, et il faut utiliser la pensée critique qui toutes jouent un rôle important dans l'apprentissage car les élèves doivent faire de bons choix, réflexions et jugements pour réussir.

Tableau 1 résume les éléments de l'approche actionnelle.

Tableau 1 : Les éléments de l'approche actionnelle

Objectif	Il faut avoir une raison pour une tâche donnée. La tâche doit être authentique et applicable dans le monde réel.
Sens	La tâche doit être authentique pour que les élèves remarquent l'importance et l'usage de la tâche dans la vraie vie.
Interaction	La tâche doit être collaborative et les élèves doivent communiquer et interagir.
Cognition	Il faut avoir des stratégies pour accomplir la tâche.
Résultat	Il faut avoir un but final de la tâche et une sorte d'évaluation et de rétroaction pour les élèves.

Ainsi, une tâche communicative doit avoir un objectif motivé par une situation authentique et réelle; cela donne le sens à cette tâche pour que les élèves l'apprécient. Ensuite, les élèves planifient comment l'accomplir en utilisant leurs compétences. Ils communiquent et sont impliqués comme « acteurs sociaux » durant le processus interactif. À la fin de la tâche, les élèves réfléchissent sur leur apprentissage et sur l'accomplissement de l'activité.

1.5.3 L'approche communicative et l'approche actionnelle mettent l'accent sur la communication

L'apprentissage d'une langue seconde souligne l'importance de la communication. Il faut communiquer avec des gens, et c'est la raison la plus importante pour laquelle nous apprenons une langue. L'approche communicative met l'accent sur la communication pour améliorer cette compétence chez les apprenants.

Plusieurs études antérieures affirment l'importance de la grammaire pour l'apprentissage d'une langue seconde (Bourguignon, 2006 ; Coste, 1970 ; Delattre, 1962), car la connaissance des règles grammaticales permet aux apprenants de formuler à l'oral

des expressions grammaticalement correctes. Parfois, l'apprentissage des règles ne donne pas de motivation ni de plaisir aux apprenants. C'est la conclusion tirée par Buors et Lentz (2009) après les entrevues avec des élèves francophones qui ont indiqué que les cours de français étaient trop structurés autour de la grammaire. Les élèves ont exprimé le désir de parler en français pour discuter et pour échanger des idées, ce qu'ils faisaient dans leurs cours d'anglais. Ce désir pourrait être satisfait si des enseignants utilisaient l'approche communicative ou l'approche actionnelle où les élèves pourraient pratiquer les compétences acquises grâce à de nombreuses tâches authentiques (Buors et Lentz, 2009). En complétant des tâches communicatives, les élèves peuvent exprimer leurs sentiments, leurs opinions, leurs goûts, etc. Ainsi, le français devient un outil important pour communiquer.

Pour Cazabon (2009), qui réfléchit également sur l'enseignement du français dans les écoles francophones dans le contexte minoritaire, l'approche communicative est aussi un outil éducatif important. Cependant, il la perçoit de façon plus large : « Dans notre esprit, il s'agit d'une perception élargie des fonctions de la langue comme globalité de moyens que les êtres humains se donnent dans des relations communautaires, sociales et interpersonnelles tout autant que dans l'expression de leur culture et de leur personnalité. » (p. 497) Selon l'auteur, parler des choses personnelles, de ce qui touche vraiment les élèves est très important, parce que « la personne sociale se développe dans des situations réelles de communication » (Cazabon, 2009, p. 501).

Pour l'enseignement du français langue seconde, mettre l'accent sur la communication est très important, car les apprenants peuvent participer aux tâches authentiques et utiliser par la suite leurs expériences pour les aider dans la vie réelle. En

plus, cela leur permet de développer des compétences sociolinguistiques qui seraient bénéfiques dans le futur. Notons cependant que même si dans l'approche communicative, la concentration n'est pas sur la grammaire, celle-ci, ensemble avec le vocabulaire, reste indispensable pour que les élèves puissent formuler leurs idées.

1.5.4 L'importance de l'approche communicative et de l'approche actionnelle pour l'enseignement de la culture francophone⁴

Grâce aux approches communicative et actionnelle, les élèves apprennent la langue et la culture francophone en même temps car ces approches s'appuient sur des situations authentiques et sociologiquement significatives. Par exemple, Dong-Yeol (2010) témoigne que l'approche communicative et l'approche actionnelle facilitent considérablement l'enseignement de la culture francophone aux élèves coréens. Ces approches ont été mises en pratique avec l'usage d'un manuel scolaire où

l'approche communicative fait passer l'apprentissage du français par le biais d'activités et de tâches plutôt que par des instructions portant sur des notions, des fonctions, des points de grammaire. Ainsi les auteurs de ce manuel ont présenté beaucoup d'activités qui permettent de varier les formes de travail : le travail par deux, les jeux de rôles, le travail en petits groupes, l'exploitation thématique d'un texte, etc. (p. 116)

En plus, l'auteur remarque que les auteurs de ce manuel « s'efforcent de montrer le plus possible de multiples aspects de la société française... les auteurs s'efforcent de comparer la culture française et la culture coréenne et mettre en rapport les notions-fonctions langagières » (Dong-Yeol, 2010, p. 117). L'auteur constate que l'enseignement de la

⁴ Nous utilisons le terme « francophone » pour faire référence à toutes les cultures de langue française.

culture francophone est un avantage de l'approche, même s'il n'y a pas beaucoup d'occasions de pratiquer le français en contexte coréen.

Cormier (2005), Gauvin (2009) et Lentz (2009b et c) font aussi l'éloge de l'approche communicative pour améliorer l'enseignement de la culture francophone et l'attachement à la langue française chez les apprenants. Ces auteurs font leur propre réflexion sur l'école francophone en milieu minoritaire et sur l'importance de l'approche communicative et de la culture francophone pour construire un rapport positif à la langue. Au départ, les élèves commencent à «voir la langue comme expression de leur personnalité et de la culture française» (Cormier, 2005, p. 20). La transmission culturelle peut favoriser la construction identitaire et un rapport positif à la langue (Lentz 2009a). Au résultat, la formation en français «contribuer[ait] au développement social des élèves pour qu'ils apprécient mieux la langue française et la culture franco-ontarienne» (Gauvin, 2009, p. 31).

Ces deux approches ont des avantages pour permettre aux apprenants du français langue seconde d'apprécier la langue et la culture francophone. Les élèves commencent à construire des liens entre le contenu et la culture, et cela peut créer une identification à la langue et à sa culture chez les apprenants. L'enseignement de la culture peut aussi développer la curiosité, la participation active, l'intérêt pour la nouvelle culture et la motivation pour apprendre plus.

1.5.5 L'importance de l'approche communicative et de l'approche actionnelle pour la motivation de l'apprentissage du français

À la différence des approches traditionnelles, où l'enseignant parle et les élèves écoutent la leçon et répondent aux questions grammaticales, les approches communicative et actionnelle permettent aux élèves d'être plus actifs, y compris physiquement. La participation aux activités et aux tâches kinesthésiques laisse des impressions positives associées à la langue française (Buros et Lentz, 2009). Les auteurs indiquent que les élèves aiment bien les activités qui leur permettent de travailler et d'agir avec leurs camarades de classe. Par exemple, les participants de leur étude ont effectué un Festival Théâtre Jeunesse et ils ont mis en scène une pièce devant le public. Les élèves ont bien aimé tout le processus, et c'était une expérience positive pour eux. Grâce à leur réussite, ils ont développé des compétences sociolinguistiques et un rapport positif à la langue. Le rôle actif des élèves, contribue à l'amélioration de « l'enculturation active, le développement de l'autodétermination, l'actualisation maximale du potentiel d'apprentissage, la conscientisation et l'engagement » (Cormier, 2005, p. 10).

Lyster (1994) examine la production orale des apprenants dans cinq classes d'immersion française en huitième année pour conclure que c'est une nécessité de créer plusieurs occasions communicatives pour les élèves pour qu'ils puissent participer aux activités simulant des situations réelles. En général, les élèves sont plus intéressés aux activités et aux tâches communicatives et authentiques qu'à des exercices de grammaire. Elles leur semblent pertinentes et mènent à la valorisation de l'importance de communiquer avec l'autre.

Les approches communicative et actionnelle présument l'usage des documents authentiques utilisés en salle de classe. Ils incluent des documents écrits, audio ou audiovisuels dans la langue cible. Notamment, on y trouve des brochures touristiques, des magazines, des cartes, des chèques, des bandes dessinées, des extraits vidéo, etc. Dong-Yeol (2010) souligne l'importance des documents authentiques afin de trouver des tâches significatives et stimulantes pour les élèves. Ces supports rattachent la langue cible et les intérêts des élèves et peuvent les inspirer et les motiver et, en même temps, initier à la culture francophone.

1.5.6 Comment les approches communicative et actionnelle motivent l'élève à être actif et à réussir son apprentissage

Expliciter les objectifs de l'apprentissage est très important pour informer les élèves sur ce qu'ils doivent accomplir. Dans les tâches des approches communicative et actionnelle, les objectifs concrets sont formulés par défauts, ce qui aide à « motiver la communication. On ne communique pas sans but » (Bourguignon, 2006, p. 67). Si les élèves savent ce qu'ils doivent faire, il est plus probable qu'ils seront plus engagés pendant la leçon et qu'ils réussiront. Cela concerne non seulement le progrès du côté des compétences sociolinguistiques, mais aussi du côté de leur développement métalinguistique (Bouffard et Sarkar, 2008). Ces auteurs considèrent que « when language is presented as a learning goal, the learner is required to focus systematically on linguistic structures, in order to comprehend the problems that occur in productive language use and to reach higher levels of understanding and production » (Bouffard et

Sarkar, 2008, p. 6). De cette façon, la grammaire trouve également sa place dans le cours.

Pour le contexte minoritaire francophone, Cormier (2005) spécifie les éléments essentiels d'une pédagogie appropriée et montre qu'il y a beaucoup de mérites qui sont associés à l'approche communicative parce qu'elle donne une « place à l'orale, place à l'usage de la langue » (p. 17). En plus, donner des choix d'activités et de travaux aux élèves pour atteindre un but commun « fait naître un sentiment d'autonomie » chez eux (p. 22). L'auteure montre que l'approche communicative peut contribuer au développement social et cognitif des élèves et aide à développer les compétences communicatives, interpersonnelles et sociolinguistiques.

Ces approches et méthodes stimulantes ont le potentiel de créer des attitudes positives envers l'apprentissage du français non seulement chez les apprenants francophones en contexte minoritaire, mais également chez les apprenants du français langue seconde. Par conséquent, cela augmenterait la motivation et les mènerait à une meilleure maîtrise de la langue.

1.5.7 Le sommaire

Les approches communicative et actionnelle semblent avoir du potentiel pour changer l'état actuel de l'enseignement du français en Ontario et, de façon générale, au Canada. Ce sont des pédagogies qui permettent aux élèves de devenir très actifs dans leur apprentissage et de construire leurs connaissances en créant des rapports au nouveau contenu, et cela est différent des approches développées dans le passé. Les approches communicative et actionnelle sont largement adoptées dans notre système éducatif actuel,

elles ont le potentiel de provoquer et de maintenir l'intérêt des apprenants à la langue, ce qui peut augmenter potentiellement le taux du bilinguisme et de promouvoir le français en contexte minoritaire.

Ces pédagogies peuvent aussi contribuer à l'identification à la langue française chez les élèves et, potentiellement, au développement de l'identité dont le français ferait partie indissociable.

1.6 Les études antérieures

Plusieurs auteurs explorent les concepts de l'identité, de l'identification, de l'engagement, et de la motivation dans le contexte d'apprentissage du français. Ils considèrent les expériences positives et négatives pour dresser un portrait de la formation en français en milieu minoritaire. Ces études visent souvent des élèves qui viennent des écoles francophones, mais il y en a aussi celles qui se focalisent sur les programmes du français langue seconde - cadre, intensif et immersion.

Parmi les études qui soulignent l'importance de l'identité de l'apprenant pour l'amélioration de l'apprentissage du français, citons tout d'abord celle de Buors et Lentz (2009) qui ont analysé les expériences langagières et l'identité des élèves du secondaire en milieu minoritaire. Cette étude se concentre sur les élèves manitobains ainsi que sur leurs rapports et attitudes vers le français, sur leur expérience d'apprentissage, et sur d'autres expériences associées à la langue française. Les élèves ont dit, tout d'abord, que le français n'était pas important dans leur vie. En ce qui concerne les cours de français, les élèves se sont plaints de ne pas aborder des thèmes intéressants en classe, car les enseignants se concentraient sur la grammaire pour pratiquer la langue. Ainsi, les élèves

pensaient que les leçons de français étaient trop structurées autour de la grammaire. En revanche, les élèves avaient envie de discuter, d'échanger des idées et de créer des réflexions, comme lors des cours/leçons d'anglais. Alors, les auteurs ont remarqué que pour former un rapport positif à la langue française, les élèves avaient besoin de voir l'importance de la langue dans leur vie personnelle, intellectuelle et sociale. Les auteurs ont aussi confirmé qu'il faut trouver des sujets intéressants et développer des expériences positives, motivantes, interactives, dialogiques et culturelles pour que les élèves puissent apprécier la langue.

Gauvin (2009) à son tour, a remarqué l'importance de l'identité culturelle en contexte minoritaire et a réfléchi sur les pratiques que les enseignants en Ontario utilisent pour enseigner le français langue maternelle en milieu minoritaire. L'auteur affirme que :

l'école apporte également sa contribution au renforcement de l'identité culturelle du groupe minoritaire, identité qui peut se définir comme étant le résultat de pratiques culturelles, de réseaux de relations sociales et de genre, ainsi que de fondement idéologiques et symboliques (p. 27).

De façon plus générale, l'enseignement en français et du français dans le contexte franco-ontarien se caractérise par un sentiment de mission culturelle et linguistique pour promouvoir la place du français en contexte majoritairement anglophone. Les conseils scolaires francophones ont peur de l'assimilation à la langue et à la culture anglaise, donc les mesures capitales sont importantes pour que les élèves puissent apprécier la langue et la culture francophone et créer un attachement.

En ce qui concerne le français langue seconde, Mady (2010a) a mené ses recherches sur la motivation d'étudier la langue française dans le système du français

cadre. L'auteure a comparé les élèves allophones⁵ étrangers qui ont commencé à étudier le français en 9^e année et les élèves anglophones canadiens qui ont entrepris leurs études de français en 4^e année (en tout, 101 participants). Son étude a montré que la formation en français était liée à l'adoption d'une nouvelle identité : les élèves allophones faisaient typiquement tout leur possible pour réussir en français et ont développé une nouvelle identité canadienne, tandis que les élèves canadiens ont exprimé diverses opinions sur la formation en français, dont l'un était qu'ils ne voyaient pas vraiment d'importance du français au Canada.

Dans une autre étude, Mady (2010b) a examiné les perspectives et les expériences de l'apprentissage de français langue seconde au Canada chez des élèves allophones uniquement. Plusieurs élèves ont avoué qu'ils avaient des enseignants enthousiastes qui les encourageaient à poursuivre leurs études en français. D'autres participants ont partagé qu'ils avaient bien aimé les cours de français et que la langue constituait une partie de leur identité. Plusieurs participants ont expliqué que le français était lié à leur identité canadienne et que l'expression orale était l'aptitude la plus importante pour eux. Les expériences négatives étaient aussi présentées. Par exemple, le désintéressement de la langue chez quelques participants, le manque de soutien parental chez eux, le découragement que les apprenants recevaient de leurs amis, et l'inutilité de la langue française pour leur avenir.

L'étude de Makropoulos (2005) a exploré les concepts de l'engagement et de l'identification à la langue française chez les élèves d'immersion en français. Makropoulos a analysé trois groupes d'apprenants de français de 11^e année. Elle a effectué des entrevues pour comprendre le lien entre la langue et l'identité sociale des

⁵ Allophone veut dire une personne qui parle une langue autre que les langues officielles.

élèves. Les résultats de l'étude ont mené à conclure que « language learning, investment and social identity play an important role in their ongoing success in the program » (p. 1457). L'auteure a conclu que l'identification à la langue française peut améliorer la réussite des élèves dans leurs cours de langue.

Finalement, Vanderveen (2015), en se concentrant sur le programme d'immersion en français a analysé le rapport avec la langue française selon les perspectives des parents, des élèves, et des diplômés. Les résultats de l'étude ont suggéré que les parents avaient de grandes attentes en plaçant leurs enfants dans un programme d'immersion en français, et que les élèves, de leur côté, étaient satisfaits de leurs études. Presque tous les participants ont dit que le bilinguisme était très important dans leur vie et qu'ils étaient fiers de connaître la langue française, même si pas tous continuaient de l'utiliser après leur formation secondaire et que leurs compétences de communication n'étaient pas au niveau qu'ils s'attendaient à atteindre. L'importance du bilinguisme et la fierté de connaître la langue française impliquent l'enracinement des identifications positives pour la langue seconde.

1.7 Les objectifs de recherche

Dans les études antérieures que nous avons présentées, nous dégageons l'identité et l'identification comme concepts pertinents pour notre analyse. Ces recherches antérieures se sont basées sur les données recueillies auprès des élèves des écoles de français cadre, d'immersion en français, et surtout de français langue maternelle. Même si la plupart des études se concentrent sur les élèves de français langue maternelle, elles restent pertinentes pour notre analyse basée sur les apprenants de français langue

seconde. En visant uniquement les anciens élèves, c'est-à-dire, les gens qui ont déjà leur diplôme secondaire, nous cherchons à obtenir des renseignements sur des expériences déjà vécues et recueillir des informations sur les activités concrètes régulières (liées avec l'enseignement du français) qui ont formé l'impression sur leur expérience d'apprentissage du français.

Les expériences positives aussi bien que négatives sont recherchées, pour voir si les expériences documentées dans les études antérieures seront similaires aux expériences récentes des apprenants de français. Par exemple, nous nous demandons si la concentration sur la grammaire est encore une façon répandue pour enseigner la langue ou si les activités orales basées sur des tâches authentiques gagnent le terrain, et si cela affecte la perception des participants sur leur expérience globale de l'apprentissage du français.

En outre, remarquons que le concept d'identité dans le contexte d'apprentissage de la langue paraît déjà bien exploré, alors que le processus d'identification n'est pas encore clair dans les domaines culturels et éducatifs. De cette façon, cette thèse cherche à contribuer à la compréhension du lien entre l'identification à la langue française et les activités en salle de classe ; elle vise à trouver des aspects permettant de promouvoir l'identification positive à la langue française.

Ainsi, en utilisant un nouveau corpus visant le type spécifié d'apprenants et leurs expériences, nous obtiendrons de nouvelles données qui nous mèneront à réfléchir sur des stratégies et des approches nécessaires pour la formation d'un rapport positif et d'une identification à la langue française.

Les participants de notre étude viennent de différentes régions de l'Ontario et ils ont appris le français en milieu minoritaire⁶. Nous explorerons donc le rapport à la langue française chez les apprenants venant de régions où le français n'est pas dominant.

1.8 Les questions et les hypothèses de recherche

Pour explorer l'identification à la langue française comme langue seconde chez les apprenants, nous cherchons à répondre aux questions suivantes :

1. Quelles activités, approches et stratégies font apprécier le français aux élèves?
2. Quelles mesures sont importantes pour que les élèves ressentent un rapport à la langue française?
3. Quelles expériences spécifiques favorisent le développement de l'identification à la langue française chez les apprenants?
4. Quelles expériences spécifiques y nuisent?
5. Quels plans pouvons-nous envisager pour l'amélioration de la formation en français et pour aider le développement de l'identification à la langue française chez les apprenants?

Par rapport à ces questions, nous supposons que les activités et les stratégies qui s'inscrivent dans les approches actionnelle et communicative motiveraient mieux les apprenants, en comparaison avec les exercices de grammaire, par exemple. Elles auraient donc plus de potentiel d'aider à développer chez un apprenant un rapport positif à la langue, et, éventuellement, l'identification à la langue française.

Cependant, toutes seules, les activités en salle de classe peuvent ne pas suffire à atteindre ces objectifs, et des activités extracurriculaires qui font appel à la culture

⁶ Ici, ce terme fait référence à toute région où la langue française n'est pas dominante.

francophone et impliquent physiquement et intellectuellement les apprenants seraient plus puissantes. Cela va de pair avec les observations de Berger (1975) : « apprendre une langue, c'est s'intégrer à une culture ; c'est découvrir le monde, celui des choses, des gens, des idées... (p. 27). » Donc, les élèves peuvent vivre ces expériences culturelles et commencer à développer un rapport avec la langue grâce aux expériences personnelles avec la langue cible.

Nous admettons, cependant, qu'il y aurait des cas exceptionnels et des expériences individuelles partagées par nos participants qui iraient à l'encontre de ces hypothèses.

Chapitre II : La méthodologie

2.1 L'aperçu général

Pour répondre aux questions de recherche et tester nos hypothèses, nous avons utilisé des méthodes qualitatives et quantitatives de collecte de l'information. Elles nous ont permis d'identifier les expériences positives et négatives chez les apprenants et incité à réfléchir sur leur identification à la langue française. Le questionnaire (ou l'enquête) anonyme en ligne visant surtout des informations quantitatives donne une distribution de différentes réponses tandis que des entrevues orales permettent une analyse détaillée du contenu.

Pour effectuer notre étude et pouvoir entreprendre la collecte des données, nous avons suivi l'entraînement obligatoire (Course on Research Ethics, CORE) offert par le Bureau de recherche de l'Université de Waterloo (UW) et obtenu l'approbation du Comité d'éthique. Sous la guidance d'un membre du comité, nous avons préparé les lettres des participants⁷, les affiches d'étude⁸, les courriels aux participants⁹ et les lettres d'information et de consentement¹⁰. Le projet a été approuvé en décembre 2016 (ORE#21939)¹¹. Pendant les mois qui ont suivi, nous avons préparé la publicité de l'étude et entamé le recrutement des participants. À partir de février 2017, le questionnaire est devenu disponible, et les entrevues ont commencé sous peu. Le questionnaire est resté disponible pendant deux mois, alors que les entrevues se sont terminées le 20 avril 2017. Les participants pouvaient soit faire le questionnaire, soit

⁷ Appendice A.1

⁸ Appendice A.2

⁹ Appendice A.3

¹⁰ Appendice A.4

¹¹ Appendice A.5

participer à l'entrevue, ou bien faire les deux. Tous les participants de l'entrevue (dont le nombre est plus réduit, voir plus bas) ont décidé de faire les deux¹².

Pour l'analyse des données et l'interprétation des résultats, nous avons appliqué une analyse descriptive, explicative et des éléments de l'analyse compréhensive. L'analyse descriptive nous permet de dresser un portrait quantitatif et qualitatif de la distribution des réponses. Elle comprend les caractéristiques sociologiques de nos participants (âge, sexe, informations sur leurs études). L'analyse explicative nous permet de vérifier nos hypothèses et de trouver des liens pertinents ou des rapports accidentels. Finalement, nous utiliserons des éléments d'une analyse compréhensive pour créer des liens et réfléchir sur les résultats.

2.2 Le corpus

Pour tester nos hypothèses et répondre aux questions posées, nous avons cueilli les opinions d'un groupe d'étudiants de l'Université de Waterloo sur leur expérience scolaire (niveau primaire-secondaire) de l'apprentissage du français. Nous avons visé les anciens élèves des systèmes cadre, immersion et intensif.

Pour recruter des participants, nous avons envoyé des messages aux coordinateurs du premier cycle des départements différents des facultés des arts, de l'environnement, des mathématiques et des sciences de la santé appliquées. Nous leur avons demandé d'envoyer notre courriel de recrutement qui expliquait les objectifs de l'étude et d'encourager la participation des étudiants du premier cycle. Nous avons aussi parlé aux

¹² Nous avons demandé aux participants de l'entrevue s'ils avaient rempli le questionnaire en ligne. Hormis deux candidats, les autres avaient fait le questionnaire avant de faire l'entrevue. Donc, nous avons encouragé ces deux répondants à faire le questionnaire pour nous permettre de collecter des données plus complètes.

étudiants en salles de classe et accroché les affiches de recrutement sur les tableaux d'affichage à travers le campus (avec la permission nécessaire obtenue auprès des organismes administratifs).

Nous promouvions aussi des prix potentiels aux participants. Il y avait un tirage pour gagner un cadeau sur cinq de Tim Hortons ou de Subway. La documentation reliée au recrutement apparaît dans l'Annexe A, ainsi que l'approbation du Comité d'éthique de UW.

2.3 Les participants

Les participants étaient tous des étudiants de l'Université de Waterloo qui avaient suivi soit le français d'immersion, soit le français intensif, soit le français cadre pendant leurs études à l'école primaire et à l'école secondaire. Ce sont tous des apprenants du français langue seconde.¹³

Nous avons jugé qu'il était nécessaire d'avoir un mélange des candidats qui ont arrêté leurs études en français et des candidats qui continuent à étudier le français au niveau universitaire et font un diplôme en français, une mineure ou un certificat. Cela permet de viser des apprenants plus motivés et moins motivés et assurer une certaine représentativité des résultats. Nous avons supposé que les participants qui ne poursuivent pas leurs cours de français n'auraient pas d'identification à la langue française. Par contre, ceux qui continuent leurs études en français, auraient un lien positif avec la

¹³ Ceux qui sont allés aux écoles francophones et ceux qui n'ont jamais suivi le français comme langue seconde à l'école primaire ou secondaire, n'ont pas participé à cette étude. Il y avait aussi quelques étudiants des écoles francophones qui se sont intéressés à l'étude. Malheureusement, étant donné le fait que nous avons proposé une étude portant seulement sur les étudiants des programmes du français langue seconde, nous avons dû leur dire qu'il n'était pas possible de participer en raison des propositions au comité d'éthique.

langue. Cependant, nous avons trouvé qu'il était relativement difficile de recruter les participants qui n'étudiaient plus la langue française. Ainsi, notre étude a attiré plus de gens faisant une majeure ou une mineure, apparemment, à cause de sa nature. Néanmoins, cela n'a pas empêché de poursuivre notre étude et d'obtenir des résultats qui dressent un portrait préliminaire et génèrent une réflexion.

Au total, nous avons attiré 48 participants dont 14 ont complété le questionnaire et l'entrevue, et 34 qui ont rempli seulement le questionnaire. Tableau 2 présente leur distribution selon le type de programme en français suivi à l'UW.

Tableau 2 : La distribution des participants selon les programmes du français suivis à l'université

	Les participants qui n'ont pas fait le choix de poursuivre leurs études en français au niveau universitaire	Les personnes qui font la mineure en français	Les personnes qui prennent le français comme prérequis à leur programme	Les personnes qui font une majeure en français
Le questionnaire (sur 48)	14	3	17	10
L'entrevue (sur 14)	5	3	2	4

Comme le montre Tableau 2, nous avons 14 participants qui n'ont pas fait le choix de poursuivre leurs études en français, et la plupart d'entre eux ont fait le questionnaire en ligne plutôt que l'entrevue orale. Les autres participants poursuivent leurs études de français à l'UW : dix sur 48 font une majeure en français, trois font une mineure, et les autres viennent de différentes facultés qui exigent aussi des cours de langue autre que l'anglais pour compléter un programme à l'université. 17 sur 48

participants suivent des cours de français comme cours obligatoires pour satisfaire à ce prérequis. La plupart de ces étudiants n'ont pas de place dans leurs programmes que pour deux cours de langue à cause de la concentration forte sur les cours requis par leurs programmes respectifs.

Parmi les participants, il y avait plus de femmes que d'hommes : dix sujets de sexe masculin et 35 de sexe féminin ont rempli le questionnaire, tandis que quatre sujets de sexe masculin et dix sujets de sexe féminin ont fait l'entrevue.

Ce sont des étudiants du premier cycle qui ont été visés par cette étude car ils sont généralement plus proches de l'âge des élèves de l'école, et leurs souvenirs de la formation en français sont plus clairs, et les impressions sont plus fraîches.¹⁴ Les pratiques, les pédagogies et les stratégies de leurs anciens enseignants reflètent les pratiques actuelles en salle de classe (nous supposons que la majorité de leurs enseignants continuent à enseigner aux niveaux primaires et secondaires) et donnent l'idée sur la direction que suit l'enseignement du français langue seconde en termes d'approches.

2.4 Le questionnaire

Le questionnaire a visé des questions spécifiques portant sur l'attachement des étudiants à la langue française. Il se compose de dix questions qui tentent de donner un aperçu de leur expérience d'apprentissage de la langue française dans le système scolaire. Les questions ont été formulées en anglais pour que tous les participants puissent y prendre part : nous avons supposé que nous aurions des participants de différents niveaux

¹⁴ Nous avons deux participants de l'entrevue qui n'ont pas lu les consignes de l'étude. Ils viennent de deuxième et troisième cycles. Leurs réponses ont été exclues dans l'analyse.

de français, alors, nous ne voulions pas limiter l'étude et exclure à priori les gens qui ne comprennent pas bien le français. Les questions de l'enquête étaient les suivantes :

1. How old are you and what department are you affiliated with on campus?
2. Which French program(s) did you take in primary and secondary school?
 - a. Core, Extensive, French Immersion
3. In what grade did you stop taking French?
 - a. Grade 9, Grade 10, Grade 11, Grade 12, I'm still enrolled in French
4. On a scale 1-5 (1 being poor and 5 being very good), please rate the following
 - a. My French reading skills
 - b. My French oral comprehension skills
 - c. My French oral speaking skills
 - d. My French writing skills
5. Please answer the questions using the 1-4 scale (1 being poor and 5 being very good) :
 - a. I enjoyed my French classes in elementary school
 - b. I enjoyed my French classes in high school
 - c. I am proud of my French education
 - d. My French teachers had a strong focus on teaching grammar during French class
 - e. My French teachers had a strong focus on teaching vocabulary and oral activities during French class
6. Please list some of the activities or specific things that made you enjoy taking French.

7. Please list some of the activities or specific things that made you disinterested in French
8. Explain why you ceased or continued French Education in your postsecondary education
9. Please answer the following questions based using the 1-5 scale (1 being poor and 5 being very good) :
 - a. I would say that my French skills were developed due to my past French teachers
 - b. I speak French in my daily life
 - c. Speaking French is important to me
 - d. Speaking French is a part of my identification¹⁵
 - e. I identify with the French language
10. If you are interested in being put into our Tim Hortons/Subway gift card draw, please fill out your name and email below. Please keep in mind that only the winners will be contacted due to privacy regulations.

Pour faciliter la participation, nous avons mis le questionnaire en ligne, ce qui a offert une possibilité de participer à l'étude selon la convenance des participants. L'enquête en ligne a permis d'avoir un nombre important de répondants et d'obtenir des résultats quantitatifs pour les thèmes qui ont été aussi explorés lors de l'entrevue mais de façon détaillée et élaborée.

¹⁵ Les concepts de l'identification et de l'identité n'ont pas été clarifiés dans le questionnaire pour voir la perception de ces termes par les participants. Nous voulions également voir s'il y avait une différence entre l'entrevue (où nous avons clarifié les deux termes) et le questionnaire (où les participants les ont définis eux-mêmes).

Tous les candidats ont été acceptés tant qu'ils étaient éligibles selon la condition principale d'étude : avoir étudié le français comme langue seconde pendant leurs études primaires et secondaires. Comme nous avons déjà indiqué, 48 participants ont rempli le questionnaire en ligne. En ce qui concerne leur expérience scolaire en français, 27 personnes ont suivi le français cadre tandis que 15 candidats ont suivi le programme d'immersion en français, et huit étudiants ont pris le français intensif. Après la neuvième année, la matière n'étant plus obligatoire, nous avons quatre participants qui ont abandonné le français après avoir reçu le crédit imposé et quatre autres participants qui l'ont fait après la dixième ou la onzième année. 11 participants ont continué d'étudier le français jusqu'à la fin de l'école secondaire et ont ensuite choisi de suivre d'autres cours de langue au niveau universitaire. Nous avons aussi 17 participants qui, en suivant les prérequis de leurs programmes, ont recommencé le français au niveau universitaire.

En somme, le questionnaire était un outil de cueillette des données accessible à tous les participants. Il a assuré une bonne participation en nous offrant un échantillon représentatif des opinions, commentaires et rétroactions.

2.5 L'entrevue

McCracken (1986) affirme que les entrevues nous donnent une perspective de la vie du participant pour que nous puissions observer leurs expériences et leur vie quotidienne. L'entrevue a été proposée comme option pour les participants prêts à partager leurs expériences plus en détails. Au résultat de ces rencontres, nous avons obtenu des récits intellectuels qui sont utiles pour l'analyse des données et pour juger de la relation des participants avec la langue française.

L'entrevue cherchait à obtenir des données qualitatives pour explorer les pensées, les suppositions, les attitudes, les sentiments et les perceptions des participants. Elle était aussi importante pour explorer plus au fond les concepts de l'identité et de l'identification selon les perceptions des candidats. L'entrevue exigeait plus de temps et nous nous attendions donc à un plus petit nombre de candidats.

En réagissant à l'annonce, les participants intéressés nous ont contactée pour trouver un créneau horaire convenable. Tous les candidats ont été acceptés tant qu'ils étaient éligibles selon les prérequis de l'étude. Les entrevues se sont déroulées à la bibliothèque ou au bâtiment des Langues Modernes à l'UW, dans une ambiance privée et confortable pour les étudiants. Avant l'entrevue, les participants ont lu les consignes et signé l'accord de participer à l'étude. S'ils avaient des questions, ils les posaient, et ensuite, nous leur demandions s'ils voulaient faire l'entrevue en français ou en anglais. Nous avons effectué seulement deux entrevues en français car les autres personnes trouvaient plus facile de s'exprimer en anglais. Les questions de l'entrevue étaient les suivantes¹⁶ :

- Quand est-ce que vous avez commencé à apprendre le français? Quel type de programme avez-vous suivi (cadre, immersion, etc.)?
- Parlez-moi de votre expérience avec le français.
- Combien d'enseignants de français avez-vous eus?
- Pendant combien d'années est-ce que chaque enseignant vous a enseigné?
- Quelles expériences et activités avez-vous aimées pendant vos études en français?
- Quelles activités avez-vous appréciées le moins?

¹⁶ Ici, les questions d'entrevue apparaissent en français seulement. Leur ordre pouvait changer, selon le déroulement de la conversation.

- Quelles difficultés linguistiques avez-vous eues?
- Est-ce que vous êtes fier/fière d'avoir étudié le français? En parlez-vous parfois?
- Pensez-vous que c'était une perte du temps? En parlez-vous parfois?
- Pourquoi avez-vous décidé d'arrêter/de continuer de suivre des cours de français?
- Quels avantages avez-vous eus en continuant votre éducation en français? Quels avantages avez-vous eus en arrêtant vos études de français?
- Est-ce que vous utilisez le français dans votre vie quotidienne (régulièrement ou occasionnellement)?
- Quelle est la différence entre l'identité et l'identification?¹⁷
- Est-ce que vous avez un attachement à la langue française? À la langue anglaise?
- Dans quelle mesure est-ce que la langue française et la langue anglaise font partie de votre identité?

Ces entrevues se sont généralement déroulées pendant vingt-cinq minutes. Pour collectionner les réponses des participants, nous avons utilisé un enregistreur, et cet outil nous a aidée à transcrire les données. Au total, 12 participants ont réalisé l'entrevue dont quatre ont suivi l'immersion en français tandis que cinq individus ont fait le programme français cadre et cinq autres ont suivi d'abord le français cadre et puis le français intensif pendant leurs études. Rappelons que nous avons demandé aux participants de l'entrevue s'ils avaient rempli le questionnaire en ligne. Nous avons eu deux participants qui ne l'avaient pas rempli avant l'entrevue, donc nous les avons encouragés à le remplir pour recevoir des données qui s'associeraient aux résultats du questionnaire.

¹⁷ Les concepts de l'identification et de l'identité ont été clarifiés selon les perceptions des participants. Ceux-ci ont dévoilé l'importance de chacun et ils ont décidé si l'identité ou l'identification au français était plus forte.

Dans les deux formats, les participants pouvaient refuser de poursuivre l'étude à tout moment. C'était à eux de décider combien de détails ils voulaient fournir et ce qu'ils voulaient partager. L'objectif principal des entrevues était de faire ressortir les expériences des étudiants qui pourraient nous aider à identifier, d'un côté, les pratiques réussies à poursuivre et, de l'autre côté, les pratiques moins réussies qui devraient être adaptées pour que les élèves puissent apprécier davantage la langue française. Finalement, les entrevues ont le potentiel de nous fournir des idées pour développer une identification à la langue française chez les apprenants.

Chapitre III : Les résultats

Dans ce chapitre, nous allons nous pencher sur les résultats de l'étude pour explorer les expériences négatives et positives des participants liées à l'apprentissage de la langue française. Rappelons que nous avons effectué notre étude à l'aide de deux méthodes de collecte des données : un questionnaire en ligne et une entrevue individuelle. Cette combinaison permet de dresser un portrait quantitatif (questionnaire) et qualitatif (entrevue) des expériences partagées. L'analyse des réponses des 48 participants qui ont répondu au questionnaire et des 12 participants aux entrevues nous a permis de faire un triage des stratégies, des approches et des expériences liées à l'apprentissage du français.

D'abord, nous parlerons des résultats du questionnaire et ensuite, des entrevues. La présentation des résultats suivra l'ordre des questions de nos méthodes.

3.1 Les résultats du questionnaire

48 participants ont rempli le questionnaire, et nous présentons les résultats dans l'ordre des questions posées.

3.1.1 Question #1 : L'âge et l'affiliation des participants

Tableau 3 présente la distribution des étudiants qui ont répondu au questionnaire selon leur âge. On y voit que la plupart des participants avaient entre 18 et 23 ans (39 personnes). Cet âge correspond à l'âge typique des étudiants du premier cycle. Nous avons aussi eu quelques participants qui étaient âgés de 24 ans et plus (9 personnes).

Tableau 3 : La distribution des participants selon leur âge

Âge	18-20	21-23	24-26	27+	n/a
Nombre d'étudiants ¹⁸	20	19	5	3	1

La distribution des participants selon la faculté apparaît dans Tableau 4 :

Tableau 4 : La distribution des participants selon la faculté

La faculté	Le nombre d'étudiants
La Faculté des Arts	25
*Le département d'Études françaises ¹⁹	11
La Faculté des Sciences Appliquées	4
La Faculté des Mathématiques	5
La Faculté des Sciences	6
La Faculté de l'Environnement	8
La Faculté de l'Ingénierie	1
Sans objet	1
Total	48 * ²⁰

Il ressort de ce tableau que notre étude était plus attirante pour les étudiants de la Faculté des Arts car la moitié de participants appartiennent à divers programmes de cette faculté (25 sur 48). Sur les 25 participants dans la Faculté des Arts, nous avons spécifiquement 11 qui sont inscrits au Département d'études françaises. Les autres étudiants sont affiliés à d'autres facultés.

¹⁸ Les résultats pour les deux sexes sont présentés ensemble.

¹⁹ Ces personnes sont aussi comptabilisées dans la Faculté des Arts.

²⁰ Nous avons deux participants qui ont indiqué qu'ils appartiennent à deux facultés, alors le nombre de participants est corrigé à 48 au lieu de 50.

3.1.2 Question #2 : Quel(s) programme(s) de français avez-vous suivi(s) pendant vos études primaires et secondaires?

La deuxième question vise le programme de français, suivi par les participants aux niveaux primaire et secondaire: le français cadre, le français intensif et le français d’immersion. Il faut savoir qu’il est possible d’avoir plus d’un programme d’éducation en français lors du parcours scolaire. Parfois, les élèves changent leur programme de français pour diverses raisons. Par exemple, un élève de français cadre pourrait quitter son programme pour s’inscrire dans le programme de français intensif ou un élève en immersion en français pourrait laisser son programme pour celui de français cadre. La distribution des participants selon le(s) programme(s) de français suivi(s) à l’école apparaît dans Tableau 5.

Tableau 5 : La distribution des participants selon leurs programmes de français suivis à l’école primaire et secondaire

Le programme de français	Le nombre de participants
Le français cadre	28
Le français intensif	9
Le français d’immersion	18
Total	55*

Selon Tableau 5 nous avons 28 participants qui ont suivi le programme français cadre pendant leurs études primaires et secondaires, tandis que neuf étudiants ont pris le français intensif et 18 ont suivi le français d’immersion. Donc, la moitié des réponses indique le programme français cadre²¹, un tiers, le programme d’immersion, et le reste, le

²¹ Par rapport au nombre le plus grand des participants qui ont suivi le programme français cadre, il convient d’évoquer l’observation de Milley et Arnott (2016) qui affirment que « almost 80% of Ontario elementary students are currently enrolled in Core French, a program where French classes take place daily or a few times a week (p. 3). »

français intensif. Au total, nous avons reçu 55 réponses même s'il y avait seulement 48 personnes qui ont rempli le questionnaire, parce que sept personnes ont choisi au moins deux options pour répondre à la question. Il est à noter que le français intensif était l'option la moins courante pour nos participants. Ce fait n'est pas surprenant car cette option n'est pas assez répandue dans les écoles. Souvent, elle coïncide avec l'option d'immersion.

3.1.3 Question #3 : En quelle année avez-vous arrêté d'étudier le français?

Nous avons aussi demandé aux participants d'indiquer l'année scolaire où ils ont arrêté d'étudier le français, si applicable. Nous savons que la majorité des gens prennent les cours de français à l'université pour compléter les prérequis des cours, de la mineure ou de la majeure. Néanmoins, il est possible que les cours de langue étrangère choisis comme prérequis ne soient pas des cours de français. Les résultats figurent dans Tableau 6 :

Tableau 6 : La distribution des participants selon l'année d'études où ils ont abandonné les cours de français

L'année scolaire	Le nombre de personnes
9 ^e année	4
10 ^e année	2
11 ^e année	2
12 ^e année	7
Je suis encore inscrit dans des cours de français	33 ²²
Total	48

²² Ce nombre inclut tous ceux qui font une mineure, une majeure ou des prérequis pour leur programme.

Ici, on voit que la majorité des gens continuent d'étudier en français (33 sur 48). Cela ne veut pas dire que tous les participants ont un attachement positif à la langue. Par contre, nous venons de dire qu'il y a plusieurs programmes sur le campus qui obligent que les étudiants suivent des cours de langue comme prérequis à leurs programmes. Même si les participants n'étudient pas le français comme majeure ou mineure, leur prérequis les relie à la langue.

Nous avons aussi 15 participants qui ont arrêté leurs études en français pendant l'école secondaire. Il est possible de supposer que ces participants n'ont pas aimé le français et n'ont pas eu un attachement fort à la langue, ce qui a été la raison pour laquelle ils ont arrêté de l'étudier. En répondant à la question huit (qui demande des précisions sur la question #3), quelques participants nous ont dit qu'ils avaient bien aimé le français, mais leur programme universitaire choisi était très contraignant et ne permettait pas de combiner le français et leur majeure. D'autres nous ont avoué que le français devenait de plus en plus difficile chaque année pendant leurs études secondaires, et ils se sont désintéressés de la langue. Finalement, nous avons quelques participants qui ont confirmé qu'il était difficile d'avancer dans leurs cours de français à l'école secondaire, parce qu'ils n'avaient que quelques cours optionnels. La continuation de l'apprentissage du français était un choix, et ils avaient besoin de se concentrer sur les cours obligatoires. Alors, chaque participant avait ses propres raisons pour arrêter d'étudier le français, et nous y revenons dans la Question #8 (section 3.1.8).

3.1.4 Question #4 : Évaluez les éléments suivants (le chiffre 1 correspond à « mauvais » et le chiffre 5 correspond à « excellent »)

Dans la question suivante, les participants ont fait une auto-évaluation de leurs compétences en français. Nous avons proposé quatre différentes compétences qui sont liées aux volets du curriculum du français en Ontario. Nous avons calculé la moyenne pour les compétences individuelles selon l'auto-évaluation des participants. Les moyennes sont recueillies dans Tableau 7 :

Tableau 7 : Les moyennes d'auto-évaluation de quatre compétences en français

Compétences	La moyenne
Lecture	3,81
Compréhension orale	3,69
Écriture	3,38
Communication orale	3,15

Les moyennes qui apparaissent dans Tableau 7 (3,38 – 3,81 sur 5), nous suggèrent que la plupart de nos participants devraient être confortables en français. Notons que la compétence en lecture apparaît la plus forte chez les participants, selon leur auto-évaluation (3,81 sur 5). Ce fait soutient la recherche de Vanderveen (2015) qui constate que 67% de ses participants croient que leur compétence en lecture est la meilleure des autres compétences. Nous supposons qu'il est plus facile de lire que d'écrire, de parler ou d'écouter, car l'individu peut lire le contenu à son propre rythme et utiliser diverses stratégies pour comprendre le message dans la langue seconde.

La compétence de compréhension orale est aussi évaluée assez haut (3,69 sur 5). En revanche, la compétence écrite a reçu le score le plus bas en comparaison avec les

autres compétences (3,38 sur 5). Les étudiants perçoivent donc leurs compétences en français écrit comme sujets à l'amélioration.

Finalement, la moyenne d'auto-évaluation de la compétence de communication orale est de 3,15 sur 5, soit la plus basse. Buors et Lentz (2009) supposent que même si les élèves *veulent* parler en français, cela ne veut pas dire qu'ils *sont confortables* de parler en français. Nos résultats corroborent cette opinion et indiquent que nos participants, en effet, doutent de leur niveau de la maîtrise de la langue orale.

3.1.5 Question #5 : Répondez aux questions suivantes en utilisant l'échelle de 1 à 4 (1 = en désaccord et 4 = je suis tout à fait d'accord)

Afin de cerner le contexte de l'expérience de l'apprentissage du français chez nos participants, nous leur avons demandés d'évaluer, sur une échelle de un à quatre, les critères suivants : leur appréciation des cours de français à l'école primaire, à l'école secondaire, leur sentiment de fierté pour avoir reçu une éducation en langue française, et le niveau de concentration sur les aspects grammaticaux, le vocabulaire et l'expression orale. Les moyennes des scores obtenus apparaissent dans Tableau 8.

Selon la distribution des réponses, la plupart de nos participants ont aimé leurs cours de français au niveau primaire. 39 participants étaient d'accord ou tout à fait d'accord avec cette déclaration. En même temps, nous avons sept étudiants qui n'ont pas aimé leurs cours de français au niveau primaire, et deux autres personnes qui ne les ont pas aimés du tout. La moyenne des réponses à cette question est de 3,15 sur 4.

Tableau 8 : Les expériences de la formation en français selon les participants

	Pas du tout d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Sans réponse²³	La moyenne du score²⁴
a. J'ai bien aimé mes cours de français à l'école primaire	2	7	21	18	0	3,15
b. J'ai bien aimé mes cours de français à l'école secondaire	0	8	22	18	0	3,21
c. Je suis fier de mon éducation française	0	4	14	29	1	3,56
d. Mes enseignants se sont concentrés sur les aspects de la grammaire	0	5	14	28	1	3,52
e. Mes enseignants se sont concentrés sur le vocabulaire et les activités orales	0	8	23	17	0	3,19

La question suivante vise le niveau secondaire. Ici, les résultats sont presque identiques. 40 participants étaient d'accord ou tout à fait d'accord qu'ils avaient une expérience positive dans la classe du français à l'école secondaire. Huit étudiants n'ont pas aimé leurs cours de français au niveau secondaire. Dans l'ensemble, la moyenne de 3,21 est plus élevée que le score de la question précédente, ce qui suggère que l'expérience à l'école secondaire était plus positive que celle à l'école primaire.

Ce qui est ressortie de la réponse à la question sur la fierté de l'éducation en français, c'est la force de ce sentiment démontrée par la moyenne la plus élevée de 3,56. 14 personnes étaient fières et 29 étudiants étaient très fiers d'avoir dans leur bagage éducatif le français. Néanmoins, quatre personnes ne sont pas fières de leur éducation en français

²³ Les participants avaient aussi le choix de ne pas répondre.

²⁴ C'est la moyenne des scores de l'échelle selon les réponses des participants.

Les constatations (d) et (e) dans Tableau 8 explorent la concentration des composantes « grammaire » et « activités orales » dans les cours de français à l'école, selon la perception des participants. Commençons par la grammaire, Bourguignon (2006), Coste (1970) et Delattre (1962) parlent de l'importance de la concentration sur la grammaire dans l'apprentissage de la langue. En fait, la concentration sur la grammaire est encore la méthode préférée de nombreux enseignants. Nos résultats confirment cela par le score de 3,52 sur 4. À l'exception d'une personne qui n'a pas voulu répondre à la question, nous avons 28 personnes qui étaient tout à fait d'accord que leurs enseignants s'étaient concentrés sur les aspects grammaticaux et 14 participants qui étaient d'accord (en somme, 42 sur 48). Et seulement cinq étudiants n'étaient pas d'accord avec cette déclaration.

En même temps, la moyenne de 3,19 suggère que la concentration sur la conversation était importante, même si les aspects de grammaire étaient perçus comme dominants par les participants. Ainsi, 40 personnes étaient d'accord ou tout à fait d'accord que leurs enseignants avaient organisé des activités orales et des activités centrées sur le vocabulaire dans la salle de classe. Seulement huit étudiants n'étaient pas d'accord avec cela.

3.1.6 Question #6 : Nommez les activités ou les aspects spécifiques que vous avez aimés pendant votre formation en français

Cette question était une question ouverte. Comme nous avons reçu des réponses différentes, nous les avons regroupés selon les tendances et organisé les résultats selon le nombre de personnes qui en ont parlé. Les résultats sont montrés dans Tableau 9²⁵ :

Tableau 9 : Les expériences positives de la formation en français

Les expériences positives	Le nombre de personnes de l'activité en question
La culture francophone	16
Analyser des romans francophones	13
Les activités orales (les débats, les conversations...)	10
L'apprentissage d'une langue officielle du Canada	10
Les jeux de vocabulaire	6
Les chansons	5
Communiquer avec des francophones	5
Les enseignants	5
Regarder des films francophones	5
Les situations réelles et authentiques	5
Les échanges/les voyages organisés	4
Les exercices de grammaire (la traduction, les concepts de grammaire...)	4
Les spectacles	4
Les activités écrites	3
Les perspectives d'emploi	3
Les projets (les présentations, les projets culturels...)	3
Le travail de groupe	3
Les activités kinesthésiques	2
L'environnement de la classe	2

En analysant le Tableau 9, notons le nombre d'activités reliées avec l'expérience positive de nos participants. Les expériences culturelles paraissent les mieux appréciées par nos répondants, ce qui n'est pas du tout surprenant et ce qui a été démontré dans

²⁵ Nous avons choisi de créer des thèmes qui avaient au moins deux personnes qui ont dit la même chose.

d'autres études (Buors et Lentz 2009). Alors, les aspirations culturelles sont importantes pour que les apprenants puissent être engagés et intéressés aux cours du français.

13 personnes ont aimé lire des romans et des articles en français. Les titres les plus fréquents des romans dans leurs réponses sont : *les Misérables*, *Notre Dame de Paris* par Victor Hugo, *le Petit Prince* par Antoine de Saint-Exupéry, *L'étranger* par Albert Camus, *Le Fantôme de l'Opéra* par Gaston Leroux, et *Les aventures de Tintin* par Hergé. Les étudiants ont avoué d'avoir beaucoup de satisfaction à lire des romans dans leur langue seconde.

Les activités orales telles que les débats, les conversations spontanées et les présentations étaient aussi fréquentes comme réponses. 10 participants les ont évoqués dans le contexte des discussions portant sur l'histoire et sur la politique du Canada, ce qui a permis aux participants de se sentir plus connectés à la culture canadienne. De plus, les activités orales leur ont donné l'expérience de parler en français et d'utiliser le vocabulaire acquis pour communiquer avec les autres.

Les jeux de vocabulaire étaient aussi fréquents dans les réponses des étudiants. Nous avons six participants qui ont affirmé qu'ils ont aimé leur formation en français grâce à ces occasions d'enrichir leur bagage lexical et d'améliorer leur français.

Les chansons étaient une autre réponse commune chez les participants. Cinq personnes ont confirmé qu'elles les ont aidées dans la compréhension auditive et avec certains concepts grammaticaux. En outre, les chansons ont aussi montré la culture francophone aux apprenants.

Pour continuer, cinq personnes ont mentionné la satisfaction des occasions de parler avec des francophones. Elles ont surtout souligné la nécessité de communiquer avec diverses personnes hors de leur cadre social et éducatif.

Nous avons cinq participants pour qui l'expérience positive pendant leur formation en français est liée à leur enseignant de français. Son influence est cruciale car il dirige la classe et choisit les stratégies, les activités et tout ce que les élèves feront. Donc, l'enseignant forme l'impression des élèves sur la langue française et devient modèle pour ses élèves.

Plusieurs enseignants ont aussi montré des films francophones à leurs élèves. Au total, cinq participants ont confirmé qu'ils ont bien aimé ce type d'activité. Ils nous ont dit que l'expérience les a aidés à apprendre la langue, et que les films étaient captivants. Voici quelques titres de films nommés dans le questionnaire : *Les Misérables* (2012, Tom Hooper), *Les Choristes* (2004, Christopher Barratier), *Manon des Sources* (1986, Claude Berri), *Jean de Florette* (1986, Claude Berri).

Les situations réelles et authentiques étaient aussi courantes parmi les activités appréciées par nos participants. Cinq personnes ont confirmé que les situations réelles et authentiques leur ont donné la motivation pour apprendre le français. Selon Giddens (1991) la motivation développe un désir pour réussir. Alvarez (1979) constate à son tour qu'il faut « mener les élèves à manipuler les langues au niveau de l'expression élémentaire de la vie quotidienne » (p. 64). Cela permet à l'enseignant d'imaginer des situations réelles pour donner aux apprenants l'occasion de pratiquer la langue et de développer le vocabulaire nécessaire pour réussir. D'après leur recherche et la nôtre, les

élèves veulent parler en français, et les situations réelles et authentiques promeuvent une relation positive à la langue.

Les échanges et les voyages étaient un autre aspect positif qui est ressorti. Quatre participants ont dit que cela leur a donné une raison pour continuer à étudier le français. Quelques étudiants ont confirmé qu'ils avaient fait des voyages organisés au Québec, en France ou à d'autres endroits reliés à la culture française et francophone, tels que des restaurants de cuisine française.

Quatre participants ont aussi dit que les exercices de grammaire étaient importants dans leur formation. Ces élèves ont bien aimé les exercices de traduction et la recherche des similarités lexicales entre l'anglais et le français. Certains ont aimé la grammaire car elle était facile à apprendre.

Les spectacles (tels que les marionnettes) étaient un autre thème évoqué par quatre personnes de l'étude. Les participants ont dit que les spectacles étaient liés au contenu du cours. Dans certains cas, ils ont mis en scène un extrait d'un roman étudié en classe.

Finalement deux à trois personnes ont admis leurs expériences positives dans la salle de français grâce aux activités écrites, aux projets, au travail de groupe, aux activités kinesthésiques, au milieu scolaire et aux perspectives d'emploi.

3.1.7 Question #7 : Nommez les activités ou les aspects spécifiques que vous n'avez pas aimés

Après la question sur les aspects et les activités que les étudiants ont aimées lors de leur parcours scolaire, nous leur avons demandé le contraire pour arriver à une liste

des expériences que les participants n'ont pas appréciées. Les résultats apparaissent dans Tableau 10.

Tableau 10 : Les expériences négatives de la formation en français

Les thèmes	Le nombre de participants
La grammaire	19
La concentration sur la mémorisation	6
Les enseignants du français	5
Les exercices répétitifs	5
L'inutilité de la langue hors de l'école	5
La lecture	4
Les leçons ennuyantes	4
L'écriture	2
Les présentations orales	2
La prononciation	2

En analysant les réponses, nous remarquons tout de suite que la grammaire était l'aspect le moins apprécié. Ainsi, 19 participants (ou un tiers) ont indiqué qu'ils n'ont pas aimé apprendre la grammaire. Selon ce résultat, il est possible de supposer qu'il y avait une concentration sur les notions grammaticales dans l'enseignement de la langue. Cela correspond aux observations faites dans les études antérieures (Buors et Lentz 2009, parmi d'autres).

Ensuite, la concentration sur la mémorisation était une autre barrière dans l'apprentissage de la langue pour six personnes. Les enseignants expliquaient la nécessité de mémoriser le vocabulaire, les exceptions et les conjugaisons des verbes. Mais la mémorisation ne donne pas de motivation ni stimule les apprenants, qui semblent ne pas reconnaître l'importance du vocabulaire et de la grammaire pour la communication.

Cinq participants se sont plaints de leurs enseignants du français pendant leurs études primaires et secondaires. Ce chiffre est plus grand que celui du nombre de

personnes qui ont bien apprécié leurs enseignants (voir la sous-section précédente). Les étudiants ont indiqué qu'il y avait plusieurs enseignants qui ne connaissaient pas bien le contenu, d'autres n'ont jamais encouragé ni donné de rétroaction à leurs élèves, et quelques-uns n'ont jamais essayé d'enseigner le contenu de façon intéressante et engageante.

Cinq autres personnes ont mentionné les exercices répétitifs comme expérience négative des programmes du français. Ces exercices visent la pratique mais sont peut-être reliés pour les étudiants à la mémorisation.

Encore cinq personnes ont dit que le français n'était pas très utile et applicable hors de l'école. Les leçons semblaient inutiles, et les étudiants ne voyaient pas l'importance de la matière dans leur vie lors de l'école, surtout dans des régions où le français n'est pas courant.

Les lectures n'ont pas paru non plus assez pertinentes pour les niveaux et les intérêts des élèves. Quatre personnes n'ont pas aimé la littérature et ont comparé les activités liées à la discussion des œuvres littéraires à l'analyse des œuvres de Shakespeare qui étaient enseignées dans les cours d'anglais. Il est difficile de dire si ce sont le sujet et l'époque décrite dans les textes littéraires qui n'ont pas permis aux apprenants d'établir un lien avec le texte ou si ce sont les types des activités qui n'ont pas réussi à les captiver.

Quatre étudiants ont mentionné que les leçons de français n'étaient pas interactives et qu'ils ont lutté pour rester engagés dans la classe. Et, finalement, parmi les autres thèmes, nous pouvons aussi nommer le mécontentement provoqué par les défis de la prononciation, des présentations orales et de des activités écrites.

3.1.8 Question #8 : Expliquez pourquoi vous avez continué ou arrêté d'étudier le français

Pour avoir une meilleure idée des expériences des participants dans leur formation en français, nous avons exploré les raisons de leur décision de continuer ou d'arrêter de suivre les cours de français. Les raisons les plus répandues pour abandonner le français sont résumées dans Tableau 11.

Premièrement, il y a huit participants qui ont abandonné leurs études parce qu'ils s'intéressaient à d'autres programmes. Quelques participants ont avoué que le choix était difficile mais presque nécessaire, surtout dans une région qui n'offre pas d'autres programmes en français.

Tableau 11 : Les raisons pour abandonner le français

Les raisons	Le nombre de participants²⁶
D'autres priorités académiques	8
Ils se sont désintéressés à apprendre le français	4
Ils ont déjà formé une base de français	2
Le français était difficile	2

Huit autres participants n'ont pas voulu continuer à étudier la langue car elle n'était pas intéressante pour eux. Le français n'est pas obligatoire après la neuvième année scolaire et les participants n'avaient pas envie de continuer à étudier quelque chose qui ne les intéressait plus.

²⁶ Le total n'est pas de 48 car nous avons quelques participants qui continuent de suivre des cours de français.

Deux autres participants ont confirmé qu'ils avaient déjà une connaissance de base de la langue française et que c'était suffisant pour eux. Les participants ont dit que la formation était devenue ennuyeuse et qu'ils étaient satisfaits de leur niveau.

Finalement, nous avons deux étudiants qui nous ont dit que le français était difficile d'apprendre. Une participante nous a avoué d'avoir de la difficulté de parler en français. Son enseignant s'est moqué de son accent « ethnique » et la participante est devenue gênée de parler et a décidé, par la suite, d'arrêter de suivre le français.

Parmi les étudiants qui ont continué à étudier la langue française, nous avons, d'un côté, ceux n'ont pas fait de pause dans leur éducation en français et, de l'autre côté, ceux qui à un moment donné ont abandonné le français mais ont décidé d'y revenir par la suite. Table 12 résume les motifs de ces décisions.

Tableau 12 : Les raisons pour continuer de suivre des cours de français

Les raisons	Le nombre de participants ²⁷
Les perspectives d'emploi	18
Le plaisir de la langue	13
Pour développer des compétences orales	7
Ils avaient peur de perdre la langue	4
Cela fait partie de leur culture en tant que citoyen canadien	4
Les enseignants	2

Nous pouvons voir que les perspectives d'emploi étaient la raison principale chez les participants pour continuer d'étudier le français. 18 personnes ont affirmé l'attrait d'étudier la langue car les possibilités d'emploi sont multiples, si on est bilingue.

²⁷ Quelques participants ont évoqué plusieurs raisons pour lesquelles ils ont continué leurs études en français. Cela explique que le nombre de réponses est supérieur à 48.

Quelques répondants ont parlé des emplois spécifiques qu'ils voulaient décrocher tels qu'enseigner le français ou occuper un poste de fonctionnaire au gouvernement

Le plaisir de la langue était aussi la raison commune pour 13 personnes. Pour elles, le français était une belle langue fascinante, et ils appréciaient beaucoup tous les aspects qui y sont reliés : la culture, la littérature et la grammaire. L'étude de la langue était toujours quelque chose qui les intéressait.

Sept personnes ont dit qu'elles ont continué d'étudier le français pour perfectionner leurs compétences orales. Ces compétences sont très utiles, si on veut voyager et communiquer avec des francophones. Quatre personnes ont aussi dit qu'elles ne voulaient pas perdre la langue.

Ensuite, nous avons quatre participants qui ont fait le lien entre la langue et leur identité. Ces gens voyaient la langue comme faisant partie de leur identité, car le Canada est un pays bilingue et cela les a encouragés à continuer leurs cours de français.

Finalement, deux personnes ont parlé de leurs expériences positives qui ont apparu grâce à des enseignants inspirants. Ces enseignants les ont encouragés à étudier la langue au niveau universitaire et ils ont engendré une passion et une relation positive à la langue française chez leurs élèves.

3.1.9 Question #9 : Répondez aux questions suivantes (1 = pas du tout d'accord et 4 = je suis tout à fait d'accord)

Par la question suivante, nous avons visé les aspects qui permettraient de juger de l'identification à la langue française chez les participants. Les participants devaient évaluer chaque déclaration qui faisait partie de cette question sur l'échelle de 1 à 4. Ces

déclarations portaient sur l'effet des enseignants, sur l'usage de la langue française dans la vie quotidienne, sur l'importance de la langue et sa relation à l'identification et à l'identité des étudiants. La distribution de leurs réponses apparaît dans Tableau 13.

Notons tout d'abord que la plupart des participants trouvent que le développement de leurs compétences en français était lié à leurs enseignants. Cela ressort de la moyenne la plus haute du score : 3,25 sur 4. Ainsi, 43 étudiants ont admis le rôle pertinent de leurs enseignants, alors que cinq participants n'étaient pas d'accord avec cette déclaration.

Tableau 13 : La distribution des réponses à la question #9

	Pas du tout d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne veux pas répondre	La moyenne (sur 4)
a. Je dirais que mes compétences en français se sont développées grâce à mes enseignants du français	1	4	25	18	0	3,25
b. Je parle en français dans ma vie quotidienne	12	25	9	2	0	2,02
c. Parler en français c'est important pour moi	1	3	22	20	2	3,40
d. Le français soit partie de mon identification	3	14	18	12	1	2,88
e. Je m'identifie à la langue française	4	16	21	5	2	2,69

Cependant, il ressort également de ce tableau que les participants n'utilisent pas régulièrement le français dans leur vie quotidienne. Nous avons seulement 11 participants

sur 48 qui ont déclaré l'usage régulier de cette langue. Au total, nous avons reçu la moyenne de 2,02 qui représente aussi le score le plus bas. Cela soutient les résultats de l'étude de Vanderveen (2015) où 67% des participants ont confirmé qu'ils n'utilisaient pas la langue française dans leur vie quotidienne (p. 164).

En revanche, parler en français est important pour tous les participants sauf quatre. La moyenne pour cette question est de 3,4 sur 4, ce qui confirme que la plupart des participants attribuent une grande importance à la connaissance du français. Cela semble contredire la réaction à la déclaration précédente liée à la fréquence de l'usage du français : la majorité des personnes croient qu'il est important de parler en français, mais elles ne le font pas dans leur vie quotidienne.

De plus, il y a plus de personnes qui croient qu'elles ont une identification au français (30) que de participants qui le déclare comme partie de leur identité (26)²⁸. Au moins quelques participants ont paru distinguer ces deux concepts en déclarant un lien au français (une identification) sans le considérer une partie de soi (une identité). Pareillement, nous avons plus de participants qui ne s'identifient au français (20) que de participants qui croient qu'ont pas établi de rapport avec la langue (17). Au total, nous avons la moyenne de 2,88 pour l'accord avec l'identification à la langue française et la moyenne de 2,69 pour l'accord de reconnaître le français comme partie de l'identité. Alors, l'identification à la langue française chez les participants se présente plus forte que l'identité à la langue française.

²⁸ Nous avons combiné les résultats dans les colonnes « je suis d'accord » et « je suis tout à fait d'accord » dans la description des résultats car les deux réponses représentent les déclarations positives, tandis que les colonnes « en désaccord » et « je ne suis pas d'accord » sont des représentations des déclarations négatives, et elles sont aussi combinées.

En conclusion, la plupart de nos participants ont avoué qu'ils ont plutôt une identification à la langue française qu'une identité. Les résultats nous ont montré que le français reste important dans leur vie même s'ils ne l'utilisent pas de façon régulière. Le développement de leurs compétences en français se passe grâce à leurs enseignants, et cela peut mener les apprenants à mieux apprécier la langue.

3.2 Les entrevues

Cette méthode de collecte de l'information cherche à fournir des informations plus détaillées permettant d'explorer l'attachement à la langue française chez nos participants. 14 personnes ont participé aux entrevues, mais nous allons présenter les réponses de 12 seulement car les deux autres n'ont pas satisfait aux critères de l'étude et étaient affiliés aux programmes de doctorat et de maîtrise. Tous les participants viennent de l'Ontario sauf une personne qui est née au Nouveau Brunswick et a déménagé en Ontario quand elle était petite.

Comme dans le questionnaire, nous avons demandé aux participants de préciser s'ils suivaient actuellement des cours de français. Leurs réponses sont présentées dans Tableau 14 :

Tableau 14 : Les études actuelles des participants

Ils font une majeure en français	Ils font une mineure en français	Ils ont arrêté de suivre les cours de français²⁹
4 Olivia ³⁰ , Sophia, Mia, Kyra	3 Gianna, Charlotte, Henry	5 Aydrie, Jarrett, Hudson, Ximena, Amelia

²⁹ Un des participants a repris les cours de français à l'université.

³⁰ Les noms indiqués dans le tableau ne sont pas les vrais noms des participants.

Sur 12, il y a cinq interviewés qui ont arrêté d'étudier le français, trois personnes qui font une mineure en français, et quatre qui se spécialisent en français. Entre les participants qui ont arrêté leurs études du français, nous avons deux personnes qui ont abandonné le français avant de finir leurs études secondaires : après la neuvième et la onzième années scolaires.

La distribution des participants à l'entrevue selon les programmes de français suivis à l'école primaire et secondaire est donnée dans Tableau 15.

Tableau 15 : Les programmes de français suivis à l'école

Le français cadre	Le français intensif	Le français immersif
9 Olivia, Gianna, Charlotte, Sophia, Aydrie, Mia, Jarrett, Hudson, Kyra	4 Gianna, Mia, Jarrett, Kyra	3 Amelia, Ximena, Henry

Neuf interviewés ont suivi à l'école le programme cadre, trois ont fait le programme d'immersion et quatre, le français intensif. Tous les participants de français intensif avaient commencé en français cadre, ce qui explique que le total ici dépasse 12 personnes.

Il est à noter que tous les diplômés des programmes d'immersion ont arrêté leurs études en français après avoir terminé l'école secondaire. Un participant nous a dit qu'il avait récemment recommencé ses études en français pour avoir de meilleures perspectives d'emploi dans le futur. Les autres participants font généralement une mineure ou une majeure en français et ils viennent pour la plupart de programmes cadre et intensif.

3.2.1 Parlez-moi de votre expérience d'apprentissage du français

En demandant aux participants de parler librement de leur expérience d'apprentissage du français, nous cherchions à nous informer davantage sur la question. Olivia et Mia nous ont raconté que la formation à l'école primaire était très basique, mais qu'elles se sont intéressées à la langue à l'école secondaire grâce à leurs enseignants encourageants et aux occasions multiples de parler français.

Gianna et Steve ont affirmé qu'ils n'avaient pas apprécié leurs cours de français tout au début du primaire, mais qu'ils avaient commencé à l'accepter et à l'apprécier sous peu. Gianna a dit que son apprentissage de la langue française était difficile en raison de son accent de Nouveau Brunswick : « When [she] moved to Ontario, the French teacher told [her] that the French [she] was learning in New Brunswick was wrong 'forget everything you learned back there, you are learning all new stuff'. » Ces paroles l'ont affectée et elle est devenue gênée de son accent. En plus, elle s'est sentie inférieure car son enseignante pensait qu'elle devait le changer, alors que le français au Nouveau Brunswick faisait partie de son identité. Aydrie nous a aussi dit qu'elle était intimidée de parler en français, surtout que l'anglais n'était pas non plus sa langue maternelle et elle avait besoin d'apprendre l'anglais et le français à la fois.

Pareillement, Sophia, Kyra et Hudson nous ont dit que les cours de français étaient devenus plus engageants à l'école secondaire, alors qu'ils n'avaient pas aimé le français au niveau primaire. Néanmoins, Hudson a décidé de l'abandonner après la neuvième année car il s'est intéressé à prendre des cours de latin et d'espagnol.

Jarrett a expliqué qu'il avait beaucoup aimé le français tout au long de sa formation, « [il] avai[t] une bonne expérience en quatrième année... [Son] enseignante a

trouvé qu'[il avait] gagné toutes les étoiles du mois et elle a parlé à [sa] mère pour [l'inscrire]³¹ dans le programme intensif en cinquième année... À l'école secondaire, il y avait plusieurs personnes qui pouvaient parler en français car c'était une école qui offrait les programmes d'immersion et de français intensif. » Finalement, Ximena a expliqué que son père venait du Maroc et que la langue française était une de ses langues maternelles, alors, le français était une matière facile pour elle.

3.2.2 Combien d'enseignants de français avez-vous eus?

Tous nos participants nous ont confirmé qu'ils avaient plusieurs enseignants pendant leur formation en français au primaire et au secondaire. Les étudiants sortis des programmes d'immersion ont généralement eu un enseignant différent chaque année, tandis que les participants de français cadre ont eu un même enseignant à tout au long de leur éducation primaire. Les participants qui ont terminé le programme intensif ont aussi eu de nombreux enseignants pendant leur formation.

Parmi tous les participants qui ont continué d'apprendre le français à l'école secondaire, les enseignants leur ont enseigné pendant une à trois années. Cela dépendait du choix des cours offerts en français et de la taille de l'école secondaire.

3.2.3 Quelles expériences et activités avez-vous aimées pendant vos études du français?

Cette question répète la sixième question du questionnaire. En la reposant ici, nous cherchions à explorer cette question en profondeur en raison d'une atmosphère plus ouverte où les participants pouvaient développer leurs réponses. Parmi les mêmes aspects

³¹ Nous avons fait quelques changements de vocabulaire et de grammaire française en citant les participants, en corrigeant les erreurs.

qui ont été appréciés, nous avons trouvé la culture, la pratique orale, la littérature, les chansons, les voyages, les spectacles, les jeux et la grammaire. Ils sont tous résumés dans Tableau 16.

Tableau 16 : Les activités et les expériences appréciées par les participants

Les thèmes	Le nombre de participants
La culture francophone (en général) ³²	10 Olivia, Gianna, Sophia, Charlotte, Henry, Jarrett, Hudson, Ximena, Kyra, Amelia
Les conversations/les présentations	7 Sophia, Charlotte, Mia, Henry, Jarrett, Ximena, Amelia
La littérature	4 Olivia, Charlotte, Jarrett, Kyra
Les chansons	4 Gianna, Hudson, Kyra, Amelia
Les sorties	4 Sophia, Ximena, Kyra, Amelia
Les spectacles	3 Gianna, Aydrie, Kyra
Les jeux (de vocabulaire)	2 Charlotte, Hudson
La grammaire	1 Charlotte

L'initiation à la culture est ressortie comme réponse la plus courante. Presque tous nos participants (10 sur 12) ont dit que cet élément était le plus intéressant durant leur scolarisation. Olivia et Gianna nous ont parlé des journées culturelles organisées dans leur classe. Olivia a dit : « My high school teacher would bring in a baguette, brie and sparkling apple cider at the end of the semester to bring a more cultural experience [to all the students]. » Gianna nous a informé que « [i]n high school, [she remembered] the cultural days and doing fun activities, and a lot of the teachers would bring in food and

³² Cette catégorie regroupe les réponses où le mot « la culture » apparaît dans les réponses des participants.

[they'd] have fondue parties... Any opportunit[y] for culture is amazing because it lets [the students] know about different countries [that] speak French, and different opportunities outside of regular class time is always good for reinforcing French skills. »

Ximena a déclaré : « j'avais des expériences culturelles et [les enseignants] essayaient d'amener la culture en classe... On faisait le Carnaval chaque année ... j'ai bien aimé la communauté créée [grâce à ces occasions]. » Il est évident qu'il y avait de nombreuses expériences positives liées à la culture francophone montrée aux élèves.

D'autres aspects culturels qui étaient soulignés sont : la création d'un itinéraire dans une région francophone, un programme de correspondance avec une école francophone, l'apprentissage des danses nationales des régions francophones, et des thèmes des présentations.

Les présentations, la littérature, les chansons, les voyages organisés et les spectacles sont tous des aspects culturels également, mais nous en parlerons à part parce que nos participants l'ont fait. Par exemple, nous avons sept participants qui ont indiqué leur préférence pour les présentations orales ou pour d'autres occasions de parler en français. Plus spécifiquement, Sophia a déclaré :

I also remember learning about different French speaking countries and doing a presentation on that, or picking a very interesting topic, researching about it and talking about it in French... I liked using Powerpoint and activities that were about creating a dialogue, or questions to practice with [another] person... [We] also picked a news story that interested [us] and [talked about that in front of the class].

Sophia a décrit sa fascination par les tâches accomplies pour présenter devant la classe. Ces projets impliquaient le travail sur des aspects culturels. Henry et Jarrett nous ont dit qu'ils avaient aussi fait un projet devant la classe où ils avaient choisi un personnage historique. Alors, les présentations et les conversations en français étaient importantes pour les étudiants car elles étaient affiliées à la culture et elles leur ont donné des occasions de pratiquer le français et d'apprendre quelque chose d'intéressant.

Les interviewés ont aussi parlé de la familiarisation avec la littérature comme expérience positive durant leur formation en français. Les étudiants découvraient la culture francophone par le biais de la littérature. Les livres étudiés étaient des ouvrages originaux et incluent : *Le Petit Prince* par Antoine de Saint-Exupéry, *le Bossu* par Paul Féval, *les Misérables* par Victor Hugo, et *l'Étranger* par Albert Camus. Kyra nous a dit que « [she felt] that [the experience] was more interesting because they [were] good books. » Les œuvres choisies étaient aussi appropriées pour l'âge des adolescents et piquaient la curiosité des apprenants.

Nous avons aussi quatre participants qui ont nommé les chansons comme éléments culturels stimulant l'apprentissage. Par exemple, Kyra nous a raconté qu'elle avait écouté « Celine songs and songs from different musicals- [they were] actual songs [that she knew] and [wanted] to hear. » À part l'aspect culturel, selon Gianna, les chansons et les rimes aidaient les apprenants à retenir les concepts grammaticaux :

[her] French teacher told [her] : 'you are going to remember these [songs].'

And [she] was like : 'yeah right, I'm going to be in university and be above that middle school stuff!' But it really [helped her] to think back on those things and it helped [her] to memorize [specific] concepts. [For example, the

teacher] had an *Être* song to help with DR & MRS VANDERTRAMP and she would get up and dance around and it was so much fun.

Parmi d'autres réponses fréquentes, il y a les sorties. Cela comprend des sorties au cinéma, aux restaurants, et des voyages au Québec ou en France. Sophia nous a parlé de son expérience préférée : « [My French teacher] took us on a trip to see the *Misérables* in a nearby theater and it allowed us to have fun and unify the culture with the language. » Ces expériences combinaient la culture et la langue et donnaient aux étudiants l'occasion de pratiquer le français.

Les spectacles mis en scène par les étudiants étaient une autre expérience que les élèves ont bien appréciée lors des cours français pendant leur formation scolaire. Kyra nous a dit que quand elle était en septième et en huitième années « [she] acted out books and scenes. [She] did *Les cauchemars de petits géants* and [it] made [her] like the book more ». Le travail sur le spectacle a non seulement fourni des activités que les élèves ont faites dans des groupes, mais il a aussi souligné l'importance du livre. Aydrie a affirmé : « In elementary we did plays in French. We drew our characters, had puppet shows, [read] our scripts in circles and [then acted] them out. » Gianna a partagé :

We also did a skit [when] we were reading a French Book. I'm not familiar with the title anymore... There were five of us that [got to make the skit something of our own and what we learned from the book]³³ and it was interesting because everyone had different levels of French and [we were] able to tie in our different experiences, [which was] a great experience for us all.

³³ Nous avons reformulé la réponse de Gianna, tout en gardant le sens véhiculé.

Ces exemples sont également des exemples des activités kinesthésiques qui, à leur façon, ont contribué au développement de la motivation, de l'appréciation de la langue et de la culture et au progrès des apprenants.

Les jeux de vocabulaire apparaissent aussi sur la liste des bonnes expériences à l'école primaire et secondaire. Hudson et Charlotte ont insisté qu'ils les ont aidés à se rappeler, en plus, les concepts grammaticaux.

Finalement, il y avait seulement une participante (Charlotte) qui a signalé que la grammaire a été une expérience positive pendant ses études à l'école. Cependant, elle évoque à côté de la grammaire la culture: « I liked the package of grammar concepts with a cultural theme or experience. »

3.2.4 Quelles expériences et activité avez-vous appréciées le moins pendant vos études du français?

Nous avons également proposé aux participants de raconter les expériences et les activités qu'ils ont appréciées le moins. Leurs réponses sont résumées dans Tableau 16, où nous notons que le thème commun qui ressort est la grammaire :

Tableau 17 : Les expériences et les activités les moins appréciées pendant la formation en français

Les thèmes	Le nombre de participants
La grammaire	8 Olivia, Sophia, Charlotte, Aydrie, Jarrett, Hudson, Kyra, Amelia
Le contenu mal approprié pour les adolescents	2 Gianna, Aydrie
Les leçons ennuyantes	2 Hudson, Sophia
Les dissertations	1 Jarrett
Les spectacles	1 Jarrett
Les conversations orales	1 Charlotte
La mémorisation du contenu	2 Charlotte, Sophia

En effet, huit sur 12 participants l'indiquent comme l'aspect de la langue le moins apprécié. Par exemple, Olivia a expliqué que « [they were] straight up grammar lessons. 'Okay here is a verb, now conjugate it' ». Charlotte et Amelia, à leur tour, ont trouvé les activités répétitives qui mettaient en pratique les règles grammaticales et les exceptions. Jarrett a raconté qu'il y avait une concentration sur la grammaire dans les cours de français, alors qu'il préférerait « s'exprimer à l'oral plutôt qu'écrire ». Selon d'autres témoignages, la grammaire n'a pas été une expérience positive car le concept n'était pas intéressant ni personnel. Il y avait également des participants qui ont avoué que les tests et les exercices se sont concentrés sur les aspects grammaticaux et qu'ils avaient peur de faire des erreurs grammaticales.

Les réponses citées viennent des participants du français cadre et intensif, sauf Amelia qui a complété le programme d'immersion (Tableau 15). En général, le français cadre met l'accent davantage sur les aspects grammaticaux, alors, il n'est pas surprenant que la majorité des participants qui ont exprimé leur mécontentement de l'apprentissage de la grammaire viennent de ces programmes. Lapkin, Mady et Arnott (2009) ont observé la même chose dans leur étude menée sur près de 3000 élèves du français cadre qui ont arrêté leurs études à cause de leur mécontentement du programme causé par l'absence de motivation en raison de la concentration sur la grammaire (p. 10). Les élèves des programmes d'immersion utilisent le français pour apprendre d'autres matières, alors l'apprentissage de la langue n'est pas associé pour eux avec la grammaire uniquement.

Le mécontentement du contenu mal approprié pour les élèves a été explicitement exprimé par deux participants : Aydrine a déclaré que le contenu a été parfois bizarre et elle ne se sentait pas à l'aise dans la salle de classe, et Gianna a avoué une expérience similaire car quelques vidéos étaient ennuyantes : « [They didn't] tie well into the course content and then [you were] watching it and [you were] like 'why am I watching this?' I think when teachers are showing videos they need to tell [their] students why they are watching it and how it ties into their learning. » Les élèves aiment que le lien entre le contenu et son importance dans leur parcours soit explicite. Cela les encourage à apprendre le français et à apprécier la valeur de la langue.

Nous avons deux participants qui se sont plaints des leçons ennuyantes, où les enseignants parlaient sans cesse et les élèves prenaient des notes. Les interviewés, par contre, auraient aimé être engagés dans leur apprentissage car il est plus facile de se concentrer.

La mémorisation du contenu figure aussi sur la liste des aspects peu appréciés. Sophia nous a informée : « I had one teacher that just gave us a list of vocabulary and we had to memorize it and then in the middle of the term we would just have to write the definitions... I hated it because it didn't really teach us anything about the language... so I more so didn't like the [vocabulary and drills] because it was rote memorization. » Charlotte a aussi confié que la mémorisation du contenu n'était pas stimulante car elle n'a jamais appris la signification de ce qu'elle avait besoin de savoir. Elle a expliqué : « I would appreciate it better if teachers told me the importance of learning the concept. » Nous pouvons ainsi noter l'importance de fournir les objectifs de la leçon pour clarifier les tâches d'apprentissage. La mémorisation résout le problème à court terme, mais après avoir mémorisé le contenu, les élèves oublient vite car ils ne savent pas la place et l'importance du contenu dans le portrait global de la matière étudiée.

Jarrett n'a pas aimé les spectacles ni les dissertations dans les examens pendant sa formation en français. Celles-ci étaient très longues et lui causaient du stress en raison de la pression pour les finir dans une durée restreinte.

Finalement, nous avons une participante qui n'a pas apprécié la conversation et les activités orales pendant sa formation en français : « I appreciate them more now [but not then]. »

3.2.5 Quelles difficultés linguistiques avez-vous eues ?

En répondant à la question sur les difficultés linguistiques, les participants ont fourni des réponses différentes. Il est probable qu'ils n'ont pas compris la question car nous avons beaucoup de diverses réponses par rapport aux difficultés et elles ne sont pas

toujours des difficultés liées à la langue comme telle. Elles sont résumées dans Tableau 18.

Tableau 18 : Les difficultés linguistiques de nos participants

Les difficultés linguistiques	Le nombre de personnes
La prononciation et l'expression orale	6 Olivia, Gianna, Sophia, Mia, Hudson, Kyra
Les accords (genre, nombre)	5 Olivia, Sophia, Charlotte, Jarrett, Kyra
Le subjonctif	1 Ximena
Le vocabulaire	1 Henry
La lecture	1 Aydrie

Pour six personnes, la prononciation était difficile. Olivia, Gianna, Hudson et Sophia ont précisé, par exemple, que certains sons français n'existent pas en anglais. Kyra a avoué qu'elle n'avait jamais appris la prononciation correcte des sons français ; le français est devenu moins difficile quand elle est allée à l'université car elle a finalement pu apprendre la bonne prononciation et les règles nécessaires pour s'exprimer. Mia a précisé qu'elle parlait l'espagnol, mais elle était parfois intimidée car il était difficile de séparer les langues appartenant à la même famille mais ayant des accents et des prononciations si différentes. Hudson a partagé la même expérience car lui aussi parle d'autres langues. L'expression orale était un autre défi linguistique pour cinq de nos participants. Gianna et Mia ont dit qu'elles manquaient de confiance en raison de leur accent en français. Gianna a aussi dit qu'elle n'avait pas beaucoup d'occasions de pratiquer son français en salle de classe car la concentration était sur la grammaire. C'était un défi pour elle d'entrer dans un cours universitaire parce qu'elle ne se sentait

pas au même niveau que ses camarades de classe en ce qui concerne ses compétences à l'oral. Finalement, Olivia et Hudson ont admis que l'oral était leur plus grande faiblesse en français.

Les accords faisaient défi à cinq participants. Par exemple, Sophia avait des difficultés avec les genres grammaticaux en français. Jarrett nous a dit qu'il y a toujours des accords et des exceptions dans la langue française, alors, cela l'énervait, et il appréciait les activités orales plutôt qu'écrites.

Ximena a avoué qu'elle trouvait le subjonctif le plus difficile à maîtriser, mais qu'elle essayait de l'utiliser autant que possible. En revanche, Henry a expliqué que les anglicismes étaient difficiles à éviter :

I'm good at articulating myself in English so I want to do the same thing in French. With written stuff, my stuff is not that good because I didn't think that stuff and verb tenses were important... French immersion focused on oral and Core French was more grammar emphasis... In Immersion we just spoke the whole time. I was friends with a Core French students and she'd help me with grammar and I'd help her with [her] oral.

Aydrie a dit que la lecture était plus difficile pour elle que les autres aspects de la langue tels que l'oral, l'écrit et la compréhension auditive. Elle doutait donc de ses capacités de lire un article complexe et de comprendre son message principal.

3.2.6 Est-ce que vous êtes fier/fière d'avoir étudié le français ? En parlez-vous parfois ?

En posant la question portant sur la fierté de parler français, nous avons exploré plus au fond la question 5c du questionnaire. Nous avons catégorisé les résultats dans les

colonnes « absolument », « oui », « je pense que oui » et « non ». Tableau 19 donne la distribution des réponses des 11 participants qui ont répondu à cette question³⁴. Cinq interviewés étaient *fiers* de parler français, tandis que quatre participants en étaient *très fiers*; une personne n'était pas tout à fait sûre, et un répondant n'était pas fier.

Tableau 19 : La fierté de parler français

Absolument	Oui	Je pense que oui	Non
4 Olivia, Gianna, Jarrett, Amelia	5 Charlotte, Aydrie, Henry, Ximena, Kyra	1 Mia	1 Hudson

Olivia a dit qu'elle était très fière de pouvoir parler français. Elle est la seule personne dans sa famille qui peut parler français, et ses amis et plusieurs membres de sa famille l'admirent. Gianna a développé :

I'm also proud of studying French because a lot of students give up studying French because they are facing a lot of difficulties and [if they're] struggling they think, 'oh I can just scrap this,' and I think that sticking through the language has helped me to persevere with other events and I know that I have the potential to stick through activities no matter what they are.

Ces deux participantes ont ajouté que le français faisait partie de leur identité et que la connaissance de la langue étrangère les rendait intelligentes et éduquées.

Charlotte, à son tour, a parlé de la persévérance pour continuer de suivre et réussir les cours de français, et elle était fière de sa détermination. Olivia, Henry et Ximena sont persuadés que le français les aide dans la recherche d'emploi. Selon eux, les possibilités

³⁴ Lors de l'entrevue avec ce participant, nous avons omis cette question.

sont illimitées et il est plus facile d'obtenir un emploi, surtout un poste au gouvernement, si tu parles français. Kyra a confirmé qu'il est toujours bénéfique de connaître une autre langue, c'est toujours un atout dans le monde du travail.

Jarrett nous a donné une perspective différente. Il a dit qu'il aimait apprendre les langues, que le français lui donnait de la confiance et qu'il aimait parler la langue car le français « ressemble à quelque chose de calmant pour lui ».

Mia a dit qu'elle n'était pas certaine si elle était fière de pouvoir parler français uniquement, parce qu'elle était aussi fière de ses compétences en mathématiques. Finalement, Hudson a dit qu'il n'était pas fier d'avoir étudié le français, mais son explication évoque le type de programme qu'il a suivi à l'école - le français cadre: « if I would've went to French Immersion, I would've appreciated it more because Core French students don't seem to value [the language] as much. »

Aydrie a aussi exprimé la même opinion par rapport à son programme de français et le désir d'avoir changé cela. Ces observations vont aussi de pair avec celles de Vanderveen (2015), selon qui 93.9% de répondants souhaitaient qu'ils aient suivi un programme d'immersion (p. 152).

3.2.7 Pensez-vous que le français était une perte de temps? En parlez-vous parfois?

Nous avons également demandé à nos participants si le français n'avait jamais été une perte de temps pour eux. Nous avons catégorisé les réponses en quatre groupes « Sans objet (S.O.) », « Oui », « Non », et « Absolument non ». Nous avons séparé les

catégories « Non » et « Absolument non » pour montrer la passion de quelques participants qui étaient en désaccord avec cette constatation (Tableau 20)³⁵.

Tableau 20 : Le français a été une perte de temps?

S/O	Oui	Non	Absolument non
1 Hudson	1 Henry	7 Charlotte, Gianna, Aydrie, Mia, Ximena, Kyra, Amelia	2 Jarrett, Charlotte

Un répondant n'a pas donné de réponse explicite à cette question. Un autre participant pense que la langue était une perte de temps. Sept personnes trouvent que le français n'était pas une perte de temps, et deux interviewés ont répondu à la question « absolument non ».

Pour commencer, Hudson n'a pas donné de réponse explicite car il ne se souvenait pas beaucoup de sa formation en français. Henry a avoué que le français était une perte de temps quand il avait commencé l'immersion française. Il était frustré car « [he] was put in French Immersion and [his] best friend left the program ». Il pensait qu'il était seul dans son programme et cela a influencé son opinion. En revanche, en ce moment, il ne pense plus que sa formation en français était une perte de temps et il est plutôt reconnaissant pour ses capacités de parler la langue.

Olivia a dit qu'elle ne pensait pas que la langue était une perte de temps, mais elle se demandait si la continuation de l'apprentissage de la langue au niveau universitaire était la bonne décision pour elle. Et Gianna s'est rappelée qu'elle s'était plainte au début

³⁵ Nous n'avons pas de réponse de Sophia à cette question.

de sa formation en français car d'autres élèves ne suivaient pas le français d'immersion. Elle a commencé à apprécier la langue grâce à ses enseignants : « I don't think I ever thought that learning French was a waste of my time ... I know that a lot of my teachers were amazing so I liked spending time with them. »

Charlotte et Amelia ont affirmé qu'elles avaient le soutien de leurs parents et ils les ont encouragées à continuer d'étudier la langue. Charlotte a aussi raconté que « in elementary it was just something that [she] had to do so [she] never complained. »

3.2.8 Pourquoi avez-vous décidé d'arrêter ou de continuer d'étudier le français?

Rappelons-nous que nous avons cinq participants qui ont arrêté d'étudier le français et sept personnes qui ont continué d'étudier la langue au niveau universitaire. Nous avons posé la question sur les raisons pour abandonner ou pour continuer de suivre les cours de français afin de mieux comprendre les choix des participants. Ces raisons apparaissent dans Tableau 21 :

Tableau 21 : Les raisons pour la continuation de l'étude de la langue française

Les raisons	Le nombre de participants
Les perspectives d'emploi	5 Olivia, Charlotte, Mia, Kyra, Henry
Le plaisir et la curiosité pour apprendre le français	4 Olivia, Sophia, Charlotte, Mia
L'encouragement de la part des enseignants	2 Olivia, Mia
L'encouragement de la part des parents	2 Gianna, Sophia
La peur de perdre la langue	2 Sophia, Charlotte

Selon les réponses des participants, il y a cinq raisons principales pour lesquelles ils ont décidé de continuer d'étudier le français : les perspectives d'emploi (chacune mentionnée par cinq personnes), le plaisir et la curiosité pour apprendre le français, l'encouragement de la part des enseignants ou de la part des parents, et la peur de perdre la langue (chacune mentionnée par deux personnes).

Parmi les aspects qui captivent l'imagination des apprenants et les poussent à apprendre plus, ceux-ci ont mentionné la richesse de la culture francophone et son histoire. Dans le contexte du bilinguisme officiel du pays et du besoin constant des instructeurs de la langue française, travailler dans le domaine de l'enseignement paraît prometteur et attirant. Ainsi, Olivia, Mia et Kyra veulent devenir enseignantes, et maîtriser le français est nécessaire pour leur futur emploi. En même temps, Charlotte, qui fait sa mineure en français, considère avantageux d'apprendre le français pour avoir de meilleures perspectives dans le monde du travail hors de l'enseignement.

Pour Olivia et pour Mia, le rôle de leurs enseignants a été également crucial dans le choix de leurs études. Et Gianna a précisé que « the French teachers [...] had played a huge role in [students] continuing French [since] they would go over [the] grades, weaknesses and strengths in order to talk about if [the student] could continue French. » Ses enseignants l'ont encouragée à poursuivre ses études en français.

Pour Gianna, en plus des enseignants, le soutien des parents a été important. Pareil pour Sophia dont la mère est enseignante de français. Les parents reconnaissent l'importance de la compétence en français et incitent leurs enfants.

Finalement, Sophia et Charlotte ont reconnu que sans pratique régulière, la langue s'oublie et elles avaient peur de perdre le français en arrêtant leur formation en français.

Sophia « [...] did not want to lose [her] French because [she] had invested so much time in it. [She] had friends that stopped taking French in grade 9 and then in grade 12, and when [she] wanted to tell them something, they didn't understand. So [she] didn't want to become like that and lose it. » Charlotte a aussi expliqué qu'elle avait déjà investi beaucoup de temps et d'énergie et ne voulait pas que ses efforts soient vains.

En revanche, nous avons six³⁶ participants qui ont arrêté d'étudier le français et les raisons de leurs décisions sont résumées dans Tableau 22. Ici, nous trouvons : le mécontentement du programme, le désir d'étudier d'autres matières et l'envie d'apprendre une autre langue.

Tableau 22 : Les raisons pour arrêter de suivre les cours de français

Les raisons	Le nombre de participants
Le mécontentement du programme	3 Aydrie, Henry, Hudson
Le désir d'étudier d'autres matières	3 Ximena, Jarrett, Amelia
L'envie d'apprendre une autre langue	2 Hudson, Ximena

Hudson a avoué que l'enseignement du français tournait autour de la grammaire et que les cours n'étaient pas engageants. Alors, il ne s'est pas intéressé à la grammaire ni à la langue en générale. De la même façon, Aydrie a dit qu'elle n'avait pas aimé ses cours de français à l'école secondaire et qu'elle avait décidé d'arrêter le français après avoir fini la onzième année.

Les différents programmes universitaires ont empêché à quelques participants de poursuivre leurs études en français. Amelia a expliqué que « [she] didn't take any courses

³⁶ Nous avons un participant sur six qui a arrêté ses cours de français à l'école, mais il a recommencé ses études en français pour faire une mineure à l'université.

in university in French. [She] was interested in environment and wanted to funnel all of [her] studies into one specialization and make it very full. [She] had electives but did not take French. »

Même si les participants aimaient généralement la langue française, Certains ont décidé d'étudier d'autres matières pour leurs futures carrières ou par curiosité. Par exemple, Hudson a voulu apprendre le latin et l'espagnol au lieu du français. Ces langues paraissaient plus « cool », selon lui. Ximena a aussi choisi d'étudier l'arabe au lieu du français car elle était à l'aise en français et voulait apprendre une nouvelle langue.

3.2.9 Quels avantages avez-vous eus en continuant d'étudier le français?

Cette question ne s'applique qu'à sept participants qui ont continué leurs études en français. La plupart d'eux ont dit que la connaissance du français les a aidés à communiquer avec des francophones au Canada et à l'étranger. Ils ont aimé interagir avec les locuteurs natifs et cela les a motivés et les a aidés à améliorer leur niveau de la maîtrise de la langue. Cela suggère que les perspectives d'échanges et de voyages ont été parmi les raisons pour continuer d'étudier le français. Certains participants ont avoué qu'ils n'avaient pas rencontré beaucoup de francophones, mais qu'ils étaient fiers de pouvoir parler en français et heureux de savoir qu'ils pourraient leur parler, s'ils en rencontraient.

On trouve les perspectives d'emplois cette fois parmi les avantages liés à la continuation de l'étude du français. Les participants ont dit qu'ils avaient obtenu plusieurs postes grâce à leur connaissance de la langue française et que la langue était donc un grand avantage sur leur CV. Olivia, Mia, Henry et Sophia ont cité leur

expérience de travail comme assistants de recherche, assistants d'enseignement, et animateurs. Pendant ces emplois, les participants trouvaient d'autres occasions pour pratiquer le français et interagir avec une variété de personnes, ce qui renforçait davantage leurs compétences linguistiques.

3.2.10 Quels avantages avez-vous ayant arrêté d'étudier le français?

Nous avons aussi exploré les avantages d'arrêter d'étudier en français chez les six participants qui l'ont fait. En général, cette décision leur a donné l'occasion de se concentrer sur leurs programmes universitaires ou d'apprendre une autre langue. Hudson a ajouté, cependant : « I think it was horrible that I stopped. I wish I could have kept going. » Henry, qui a récemment repris les cours de français, a aussi partagé : « it was difficult – I knew I lost a lot but it has come back faster than I thought [when I restarted my French studies in university]. I feel my French skills were better when I was 10 then this past August. » Ainsi, la décision d'abandonner le français paraît regrettée par certains.

3.2.11 Est-ce que vous utilisez le français dans votre vie quotidienne?

Cette question cherchait à nous donner une idée sur les habitudes de l'usage du français de nos interviewés. Puisqu'ils tous l'utilisent mais à des niveaux et dans des contextes différents, leurs réponses sont distribués dans deux catégories « oui » et « rarement » (Tableau 23).

Tableau 23 : L'usage de la langue française dans la vie quotidienne

Oui	Rarement (seulement dans le contexte scolaire ou du voyage)
3 Jarrett, Sophia, Ximena	8 Olivia, Gianna, Charlotte, Aydrie, Mia, Henry, Hudson, Kyra

Pour commencer, dans la région de Waterloo où l'étude s'est déroulée, il n'y a pas beaucoup d'occasions d'utiliser le français régulièrement car il ne s'agit pas d'une région francophone. Tous les participants ont avoué qu'ils ne connaissaient pas beaucoup de personnes hors du contexte scolaire avec qui ils peuvent utiliser le français. Presque tous viennent des familles où la langue française n'est pas parlée, et il est encore plus difficile de la pratiquer si le contexte familial ne l'utilise pas.

Pour contourner ce défi, Aydrie et Mia regardent des émissions en français. Mia, par exemple, a dit : « [I] enjoy French movies and music and [I've] changed my social media and electronics into French to stimulate that but it's not as important in my life as I wish it was. »

Néanmoins, parmi nos participants, il y en a deux qui parlent français régulièrement hors des cours du français grâce aux rapports avec des francophones. Par exemple, Jarrett parle à sa petite amie, Sophia parle à sa mère, alors que Ximena communique en français avec son père.

3.2.12 Quelle est la différence entre l'identité et l'identification?

Afin d'examiner l'identité et l'identification en relation à la langue française nous avons demandé aux participants de nous proposer leurs propres définitions des deux termes et ensuite d'évaluer leur rapport avec la langue française.

En ce qui concerne l'identification, Olivia l'a définie comme capacité de se rapporter à quelque chose. Elle pense posséder une identification au français car elle a un attachement fort à la langue et parce qu'elle est fière de la parler. Gianna, Kyra et Jarrett ont dit, à leur tour, que l'identification est moins personnelle car elle ressemble à quelque chose qu'on mettrait sur un formulaire. Jarrett a précisé : « [Je connais] le français, mais ce n'est pas une partie de [mon] identité. J'ai une identification à la langue française, alors que chez les francophones natifs, [la langue] fait partie de leur identité. Et moi, chez moi, je ne parle pas le français. » Sophia a développé la définition en proposant que l'identification est quelque chose qui peut changer au fil du temps et qu'il faut avoir une identification avant de former une identité. Elle a dit : « It's trying something out and figuring out if you are going to stick with that or let [it] go. » Charlotte et Ximena ont insisté que l'identification est basée sur les aspects importants dans la vie. Mia a clarifié : « An identification] is based on your experiences in life. Do you end up finding yourself? » Henry a pensé aux groupes avec lesquels nous pouvons nous identifier. Finalement, Amelia nous a informé que l'identification est liée au fait qu'on attribue l'importance à quelque chose qu'on le classe selon son importance dans la vie.

Le terme d'identité a été qualifié comme « really something that is a part of you, it is inseparable and there is an attachment there » (Olivia). Gianna a aussi partagé la même opinion et a expliqué que l'identité est plutôt active et importante pour un individu; c'est aussi un sentiment d'être en harmonie avec qui on est. Sophia a ajouté : « [It's] something you don't want to leave out when you introduce yourself to someone... something solid that [will] stay the same [over time]. » Charlotte, Henry, Kyra, Amelia et Aydrie ont dit que l'identité est plus personnelle et cela se rapporte aux concepts

culturels, langagiers et au milieu. Pour Mia et Ximena, l'identité est plutôt innée et est liée aux choses importantes dans la vie de quelqu'un.

En somme, les participants ont fait un lien entre les deux définitions, tout en les distinguant et précisant que l'identité est plus forte que l'identification : les identifications renvoient aux attributs d'un individu tandis que l'identité représente « qui on est. »

3.2.13 Est-ce que vous avez un attachement ou une identité à la langue française?

Dans la sous-section précédente, nous avons déjà vu quelques réponses à cette question, parce qu'il a paru naturel aux participants de parler d'eux-mêmes en réfléchissant sur les définitions des concepts d'identité et d'identification. La distribution des participants selon leur propre jugement de posséder une identification au français ou bien une identité dont le français fait partie est présenté dans Tableau 24.

Tout d'abord, tous les interviewés ont confirmé qu'ils avaient une identification à la langue française. La plupart d'entre eux ont motivé cela par le fait qu'ils la parlent et qu'ils s'y intéressent. Certains ont dit que le français faisait partie d'eux (= identité) et qu'ils avaient aussi un attachement à la langue (= identification). Amelia, par exemple a noté : « I see [French] as part of myself and it is something that I have acquired over the years. [French] is also a part of my identity because it makes me a more open minded and understanding person and I can speak to more people and understand them on a different level. »

Tableau 24 : L'identification et l'identité à la langue française

Une identification	Une identité
12 Olivia, Gianna, Sophia, Charlotte, Aydrie, Mia, Henry, Jarrett, Hudson, Ximena, Kyra, Amelia	5 Olivia, Gianna, Sophia, Henry, Amelia

Parmi ceux qui ont aussi jugé que le français faisait partie de leur identité il y a Olivia qui trouve le français être sa deuxième identité car cela explique qui elle est. À son tour, Gianna a raconté que le français faisait partie de son identité quand elle a répondu à la question liée à la fierté de ses études en français. Par contre, après avoir expliqué la différence entre l'identité et l'identification, elle a expliqué qu'elle avait un attachement et une identification à la langue en raison de son milieu et de son passé au Nouveau Brunswick.

Pour Henry, le français est important, mais il ne veut pas se définir comme francophone. Il a expliqué que cela renvoie à une appropriation. Par contre, il a confirmé : « French is part of my identity... As a Canadian, I believe you should be bilingual [and] you should learn both [languages]. » Henry, à notre avis, démontre une attitude contradictoire.

Parmi ceux qui ont parlé de leur identification au français sans tout de même le voir comme partie de leur identité, il y en a qui ont élaboré en profondeur ce jugement. Ainsi, Charlotte a expliqué qu'elle n'est pas francophone et elle n'a pas d'expériences culturelles et langagières pour dire que la langue faisait partie de son identité. Aydrie a aussi partagé la même opinion car elle a confirmé : « I have an attachment... I don't feel like I have the right to say that French is part of my 'identity' because I've never

immersed myself in the culture nor do I know the language fluently. » Hudson a aussi exprimé la même idée qu’Aydrie : « I wouldn’t say I have a French identity. I have French experiences; I have a light sense of a French identity. »

Hudson a démontré une certaine confusion. D’un côté, il a affirmé qu’il n’avait pas d’identité en français: « I wouldn’t say I have a French identity. I have French experiences [and] I have a light sense of a French identity. » De l’autre côté, il a dit que « French is a part of [him] and makes [him] a more capable person in this world... [it also] enables [him] to express [him]self. »

3.2.14 Dans quelle mesure est-ce que la langue anglaise fait partie de votre identité?

Pour faire une comparaison avec l’anglais, nous avons aussi posé la question sur l’identification et l’identité à la langue anglaise La distribution des réponses apparait dans Tableau 25.

En comparant ces résultats à ceux de la question précédente, remarquons que tous les participants ont une identification à la langue française, tandis que seulement sept interviewés ont spécifiquement dit qu’ils avaient une identification à la langue anglaise et cinq participants ont confirmé leur identité à la langue.

Tableau 25 : L’identification et l’identité à la langue anglaise

Une identification	Une identité
7 Ximena, Hudson, Kyra, Amelia, Olivia, Charlotte, Henry	5 Kyra, Amelia, Aydrie, Jarrett, Mia

Les sept participants qui ont confirmé qu'ils avaient une identification à la langue anglaise ont associé l'anglais à leur famille, leurs amis, la langue première qu'ils ont apprise, leur éducation, et la langue qui les entoure dans la vie quotidienne.

Olivia, pour qui le français fait partie de son identité mais non pas l'anglais, a avoué : « I hold my French language more [higher] up than [the English] langue... I take English for granted. » Charlotte a partagé la même opinion et elle a ajouté : « I would say that it is an [identification] speaking English but it's not part of my identity ... maybe the lack of appreciation of English lessens the connection to [my] identity. » Amelia a aussi conclu : « I don't have the same appreciation for the two languages - more for French because it's my second language and I worked harder and it is something I still have to work at. » L'effort semble intensifier l'appropriation de la langue française chez les participants et le développement de l'identité en français.

3.2.15 Est-ce que la langue française est importante dans votre vie?

La dernière question de l'entrevue cherche à explorer l'importance de la langue française dans la vie quotidienne des interviewés. Les réponses des participants se sont distribuées comme cela apparaît dans Tableau 26.

La plupart des participants ont confirmé que le français était important dans leur vie (7 sur 12); trois d'entre eux ont ajouté que la langue était importante dans leur vie et qu'ils souhaitent pouvoir la parler plus souvent. Ces derniers ont aussi déclaré l'importance de la langue car ils étaient passionnés de l'apprendre. Par exemple, Olivia a partagé : « I try to listen to French music, read some books and articles because then I'm

not closed off to just one world. It opens me up to another world and I really like the aspect of that. »

Tableau 26 : La langue est-elle importante dans votre vie?

Les réponses	Le nombre de participants
Oui	7 Olivia, Charlotte, Mia, Henry, Jarrett, Hudson, Kyra,
Un peu	2 Sophia, Amelia
Non	2 Aydrie, Amelia ³⁷
Sans réponse	2 Gianna, Ximena

Deux participants sur douze ont suggéré que le français était important dans leur vie, mais à un certain degré. Sophia a mentionné l'importance de la langue par rapport aux expériences culturelles : « It's important to a degree but I've spent a lot of time away [from being] immersed in French... next fall I am going to Nantes so I think that will solidify the experience and make it more important to me. » Amelia a raconté : « Daily no, overall yes. Overall I believe that it has given me more opportunities and helped me with other languages. » Les deux interviewées relient l'importance de la langue à son utilisation dans la communication orale et à la possibilité de vivre des expériences culturelles.

Parmi ceux qui ont donné une réponse négative, il y a Amelia qui n'utilise pas la langue dans la vie quotidienne, ce qui la rend non importante pour elle. Et Aydrie nous a donné une perspective différente en clarifiant: « If I say it's important, I would have

³⁷ Amelia nous a fourni deux réponses à cette question.

pushed myself to learn the language or continue[d] it or went on an exchange. As much as I would like to say it's important, I think it's more that I'd like to make it important. » Pour elle, l'importance de la langue signifie la persévérance, la continuation et la pratique de la langue dans la vie quotidienne.

Finalement, il y avait deux interviewées qui n'ont pas répondu explicitement à la question. Au lieu d'une réponse directe, elles ont exprimé leurs désirs de pratiquer davantage le français dans la vie quotidienne.

3.2.16 Conclusion

Le questionnaire et les entrevues ont présenté un éventail de réponses concernant les expériences des étudiants universitaires qui avaient suivi des cours de français à l'école primaire et secondaire. Leurs réussites, leurs défis et toutes leurs expériences négatives et positives reflèteraient, à notre avis, ceux des élèves actuels qui prennent la langue comme matière à l'école. Les divers contextes et les expériences partagées nous offrent aussi une perspective sur l'enseignement de la langue en Ontario et présentent des aspects positifs et des aspects moins appréciés par les participants. Dans l'ensemble, les entrevues et le questionnaire ont fait lumière sur la perception des pratiques d'enseignement du français et sur le rapport que les apprenants construisent avec la langue. Le chapitre suivant discute des résultats et conclue notre étude.

Chapitre IV : Conclusions et Discussion

Nous avons trois programmes centrés sur la formation de français langue seconde au Canada : le français cadre, immersif et intensif. Dans le cadre de ces programmes, les enseignants utilisent une variété d'approches et de stratégies pour amener les apprenants à un certain niveau de maîtrise de la langue. Le problème de l'enseignement du français réside dans le fait que le niveau nécessaire pour une communication dans une situation réelle reste régulièrement insuffisant. Il paraît qu'il y a une nécessité de réfléchir sur les approches pédagogiques qui permettraient de promouvoir le français à l'école et dans la société et qui formeraient chez l'apprenant une identification à la langue et son appréciation. Cela augmenterait la motivation de perfectionner ses connaissances et amènerait à un bilinguisme plus équilibré.

Pour d'abord comprendre si les apprenants établissent une identification au français et pour ensuite observer s'il y a un lien avec les approches pédagogiques des enseignants, nous avons entrepris cette étude. Les questions que nous avons posées visaient, d'un côté, les types d'activités le plus et le moins appréciées par les apprenants, et, de l'autre côté, le rapport que ceux-ci ont établi avec la langue.

Nous avons supposé que certaines méthodes peuvent développer un rapport positif à la langue, alors que d'autres peuvent parfois contribuer à des expériences négatives et nuire à sa formation. Par exemple, les activités culturelles, authentiques et orales (donc, les approches communicative et actionnelle) seraient mieux appréciées par les apprenants que les tâches écrites, et cela faciliterait un attachement à la langue cible. L'apprentissage du français par pratique répétée des exercices de grammaire traditionnels peut, par contre, créer un rapport moins positif, voire négatif.

Pour tester ces hypothèses, nous avons recueilli des informations auprès des étudiants du 1^{er} cycle de Université de Waterloo à l'aide d'un questionnaire anonyme en ligne (48 participants) et des entrevues individuelles (12 participants). Le questionnaire nous a offert surtout des données quantitatives, alors que les entrevues ont permis d'approfondir certaines questions et sonder les apprenants sur leur propre perception d'identification au français. Par la même occasion, nous leur avons posé la question sur l'identité linguistique. Les deux méthodes de collecte de données mettent en lumière les expériences des apprenants et cherchent à nous aider à identifier l'impact de l'enseignement de la langue française pour former une identification positive au français.

Au résultat de l'analyse des réponses et des commentaires libres des participants, un portrait complexe de la situation peut être dressé qui, dans son ensemble, ne confirme que partiellement nos hypothèses. En somme, les apprenants avaient généralement une identification positive à la langue française et ils ont bien apprécié la matière à l'école primaire et secondaire, aussi bien qu'ils ont préféré des activités authentiques et orales. Mais ils ont aussi indiqué une forte présence des activités grammaticales dans les cours de français, ce qui suggère que cette approche ne contredit pas la formation de l'identification à la langue. Quelques participants ont aussi exprimé que la langue faisait même partie de leur identité.

La plupart de nos participants ont étudié le français jusqu'à la fin de leurs études au niveau secondaire. Le désintéressement du français et d'autres choix académiques sont les raisons principales pour lesquelles les participants ont spécifiquement arrêté d'étudier le français tandis que l'importance des perspectives d'emploi et le plaisir de la langue étaient les raisons principales pour lesquelles ils ont continué à étudier le français. Dans

l'ensemble, la majorité des participants avaient un rapport positif à la langue française, ils étaient fiers de la connaître, et le français était important pour eux, même s'ils ne l'utilisent pas de façon régulière et ne sont pas assez à l'aise en communication orale. Ainsi, le score d'auto-évaluation pour la communication orale était le plus bas parmi les autres compétences. Les participants n'étaient pas toujours à l'aise de parler en français en raison des insécurités et du manque de vocabulaire pour continuer une conversation. Cela s'est révélé dans les entrevues. Les élèves aiment parler, mais ils n'ont pas beaucoup d'occasions pour communiquer en français. Représentant tous les trois types de programmes du français langue seconde, nos participants ont déclaré, dans leur ensemble, un niveau assez haut de compétences en français (3,15 – 3,81 sur 4), et ils ont reconnu le rôle important des enseignants dans leur formation en français.

Nos participants sont contents de leur expérience d'apprentissage du français, surtout au niveau secondaire. Cette expérience positive va de pair avec le score le plus élevé pour la question sur la concentration sur les activités orales en salle de classe. C'étaient des activités le mieux appréciées, et elles sont toutes liées à la culture. La culture a été montrée aux élèves par le biais de romans, de films et de chansons francophones, de sorties, de festivals, et de fêtes francophones. L'investissement actif (Norton, 2000; Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre et Armand, 2008) dans ces activités semble créer un rapport positif plus fort à la langue cible et à sa culture. L'incorporation de la culture francophone est très importante dans les cours de langue. Surtout, il faut montrer aux apprenants l'importance de la langue et de la culture française au Canada. Il faut promouvoir la langue et son usage en particulier en contexte minoritaire. Mais il sera

plus facile de persuader les apprenants de l'utilité du français dans notre pays si l'enseignement est lié aux besoins et aux intérêts immédiats des apprenants.

Les activités liées à la pratique de la grammaire, à la pratique répétée et à la mémorisation ont été nommées comme les moins appréciées. Néanmoins, il y a quelques participants qui ont beaucoup aimé la grammaire et les exercices de traduction. En plus, rappelons le contentement général et le score assez haut (3,19 sur 4) pour la question concernant la concentration sur la grammaire, et cela devient une des contradictions : les enseignants ont régulièrement utilisé l'approche grammaticale très peu appréciée plutôt que l'approche actionnelle ou communicative, mais les apprenants se sont formés des expériences positives.

En plus de cette contradiction, il y en a d'autres. Par exemple, les participants ont exprimé un désir fort pour parler français, mais ont reconnu qu'ils n'utilisaient pas la langue régulièrement. Également, parmi les raisons pour continuer l'étude du français et les avantages que cela donnerait, plusieurs ont indiqué les perspectives d'emploi. En même temps, parmi les raisons pour abandonner l'étude du français on trouve l'inutilité de la langue hors de l'école. Ce ne sont pas probablement les mêmes personnes qui ont fourni ces réponses, mais cette contradiction suggère qu'au niveau de la société il y a une attitude variée au français qui envoie des messages mixtes aux jeunes. La vision de la langue française comme étant 'inutile' hors de la salle de classe doit être un grand obstacle pour l'apparition d'un rapport positif et de l'identification à la langue.

La question portant sur la définition du concept d'identification dans le questionnaire a montré qu'environ la moitié des participants ont déclaré d'en avoir une, alors que dans les entrevues c'était tous les participants qui l'ont fait. Dans le

questionnaire et dans les entrevues, plus d'apprenants ont catégorisé leur rapport à la langue comme une identification plutôt qu'une partie de leur identité. Selon les résultats, l'identification à la langue française apparaît plus forte que celle à la langue anglaise. Certains participants ont clarifié qu'ils prenaient l'anglais pour acquis, alors que pour apprendre le français, ils avaient travaillé fort, ce qui doit créer un rapport plus fort. Parmi les participants aux entrevues, tous ont déclaré d'avoir une identification au français. Alors, il est surprenant que nous n'ayons que deux participants qui ont effectué les entrevues en français.

Nous croyions que les élèves qui ont arrêté leur formation en français n'auraient pas d'identification à la langue française. En revanche, nous avons appris que cela n'était pas toujours vrai. Par exemple, tous les participants des entrevues avaient une identification à la langue française même si quelques-uns avaient arrêté de l'étudier. L'apprentissage de la langue était une bonne expérience et ils avaient encore un attachement au français même s'ils ne suivent plus les cours de français.

Somme toute, la majorité des participants avaient un attachement et une identification positive à la langue, surtout dans les entrevues. Il est possible que la population universitaire par défaut soit la population privilégiée dans le sens de valorisation des connaissances, y compris des connaissances d'une autre langue, ce qui est déjà un rapport positif.

Nous voudrions revenir aux activités authentiques et orales visant la pratique de la langue que les apprenants ont nommées comme les mieux appréciées. Par contre, la compétence grammaticale était renforcée à l'aide de la pratique et des exercices répétitifs et présentée comme des règles spécifiques à mémoriser. Mais les étudiants préféraient

parler plutôt que faire des tâches grammaticales « traditionnelles ». Remarquons que mêmes si les activités interactives, authentiques et orales plaisent plus que la mémorisation et les exercices de grammaire, pour y participer, les apprenants ont besoin de connaître le vocabulaire et les règles de conjugaison, de construction des phrases, des accords, etc. La grammaire et le vocabulaire sont indispensables pour formuler les idées. Alors, comment contourner ce problème ?

L'enseignement de la grammaire peut être fait à l'aide des approches communicative et actionnelle également pour que les élèves puissent l'apprendre hors d'un contexte où l'enseignant contrôle tout l'apprentissage des élèves et les activités se limitent aux exercices répétitifs et les feuilles de travail. La grammaire peut être enseignée par « petites leçons », pour que la leçon entière ne se concentre pas toujours sur la grammaire. Les tâches authentiques orales visant la découverte d'un concept grammatical aussi bien que sa pratique peuvent être utilisées pour préparer l'apprenant à la vie réelle. L'atmosphère interactive propre à ces méthodes contribuerait à ce que l'élève verra l'importance des règles de grammaire dans la vie réelle et au développement d'un rapport à la langue.

En plus des approches d'enseignement, l'enseignant et l'environnement de la classe contribuent également à la construction d'un rapport à la langue. Ils donnent la première impression de la langue aux apprenants. L'enseignant devrait être passionné et continuer à améliorer sa connaissance de la langue pour donner une impression positive aux élèves. L'enseignant est un modèle pour les apprenants, alors, il devrait promouvoir le français d'une façon qui attire les élèves pour qu'ils veuillent l'apprendre et continuer à le poursuivre après la neuvième année scolaire. La connaissance professionnelle de la

langue est aussi importante pour que l'enseignant sache comment défier les élèves ou les aider à surmonter les obstacles. En fonction de l'environnement de la classe, il faut établir les règles de la classe, connaître tous les élèves et leurs intérêts afin de former une relation personnelle avec les apprenants. Ensuite, l'enseignant peut adapter son enseignement pour convenir au niveau et aux besoins des élèves. L'enseignant devrait être passionné et s'inquiéter de ses élèves, de leurs forces et de leurs faiblesses. Tout cela peut aider la formation d'une identification à la langue chez les apprenants.

L'identification et d'autant plus l'identité au français apparaissent des piliers du changement dans le système éducatif car les deux constituent une sorte de constructions socioculturelles et sont des outils éducatifs pour mener les élèves à apprécier la langue et à former un attachement.

Il n'y a pas d'approche pédagogique parfaite, comme il n'y a pas d'enseignant ni d'apprenant parfait, surtout que chacun apprend à sa façon. C'est la combinaison des outils qui rendent l'enseignement et l'apprentissage intéressant et efficace. L'enseignant doit non seulement posséder un éventail d'outils pédagogiques mais aussi savoir comment et quand les appliquer et ce qui fonctionne mieux pour un groupe et un apprenant donné.

Nous devons reconnaître les limites de notre étude. Tout d'abord, nous aurions aimé avoir attiré un nombre égal de ceux qui ont participé au questionnaire et dans les entrevues, de ceux qui ont abandonné et continué d'étudier le français, ainsi que le nombre égal des diplômés des trois programmes différents du français langue seconde. Cela compléterait les données et permettrait d'appliquer des tests statistiques pour voir l'effet de chacun de ces aspects. Également, sortir du milieu universitaire et inclure les

apprenants des autres milieux sociaux fournirait un portrait plus représentatif des expériences et des attitudes.

Nous devons dire que la contrainte de temps pour respecter l'horaire des salles et donc des entrevues a mis parfois de la pression et nous avons dû accélérer l'entrevue. Finalement, le questionnaire est limité car quelques étudiants n'étaient pas très clairs dans leurs réponses.

Pour une étude ultérieure qui chercherait à explorer des questions similaires, ces limites devront être prises en considération. Parmi d'autres pistes à suivre, nous pouvons penser au *processus* de la formation d'une identification à la langue chez l'apprenant. Ce sujet évoque une dimension psychologique et psycholinguistique importante, d'ailleurs. En plus, une étude longitudinale de l'enseignement des langues étrangères pourrait se focaliser sur le progrès et sur l'attitude des apprenants du français en fonction des différentes approches pédagogiques. Cela pourrait nous donner une comparaison plus exacte des implications des théories pédagogiques dans le système éducatif actuel. Finalement, une autre étude longitudinale pourrait explorer la formation d'une identification à la langue française et la relation en générale à la langue au fil du temps.

Bibliographie

- Alvarez, F. (1979). Bilan critique des méthodes actuelles d'enseignement du français et orientations nouvelles. *Québec français* (35), 62-67.
- Berger, R. (1975). La langue dite maternelle, pourquoi l'enseigner? *Québec française* (17), 27-30.
- Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation* (23.3), 509-526.
- Bouffard, L. & Sarkar, L. (2008). Training 8 year old French Immersion students in metalinguistic analysis : an innovation in form-focused pedagogy. *Language Awareness* (17.1), 2-24.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communicationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe* (1), 58-73.
- Bres, S. & F. Lentz. (2009). La filière "immersion française" au Canada : Le cas de la province du Manitoba. *Glottopol* (13), 51-78.
- Bru, M. (2006). Introduction. Dans *Les méthodes en pédagogie* (pp. 3-6). Paris : Presses Universitaires de France.
- Buors, P. & Lentz, F. (2009). Voix d'élèves sur l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire : de quelques incidences didactiques. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest* (21.1-2), 229-245.
- Cazabon, B. (2009). Au delà de cette limite, votre langue n'est plus valide! *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest* (21.1-2), 63-84.
- Cohen, J. (2001). Defining identification : A theoretical look at the identification of audiences with media characters. *Mass Communication & Society* (4.3), 245-264.
- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Coste, D. (1970). Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970. *Langue française* (8.1), 7-23.
- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P., & Armand, F. (2008). Linguistic landscapes and language awareness. In E. Shohamy & Gorter (eds.), *Linguistic landscape : expanding the scenery*. New York : Routledge/Olivia & Francis Group, 253-269.
- Delattre, P. (1962). Le français et les laboratoires de langue. *Esprit* (311), 595-603.
- Deveau, K., Clarke, P., & Landry, R. (2004). Écoles secondaires de langue française en Nouvelle-Écosse : des opinions divergentes. *Francophonies d'Amérique* (18), 93-105.
- Dong-Yeol, P. (2010). L'approche communicative et la perspective actionnelle dans l'enseignement du français en Corée : enjeux pour une contextualisation. *Revue japonaise de didactique du français* (5.1), 111- 126.
- Dubé, P. (2009). Des multiples espaces du transculturel : réflexions/actions à partir d'un paradigme rassembleur. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest* (21.102), 25-61.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York : Norton Company.
- Faez, F., Olivia, S., Majhanovich, S., & Brown, P. (2011). Teacher reactions to CEFR's task-based approach for FSL classrooms. *Synergies Europe* (6), 109-120.

- Frymer, B., Carlin, M., & Broughton, J. (2011). *Cultural studies, education, and youth : Beyond schools*. Lanham : Lexington Books.
- Gauvin, L. (2009). La construction langagière, identitaire et culturelle : un cadre conceptuel pour l'école francophone en milieu minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest* (21.1-2), 87-126.
- Gérin-Lajoie, D. (1994). L'enseignement en milieu minoritaire et la formation continue du personnel enseignant. *Francophonies d'Amérique* (4), 27-32.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoires*. Paris: CLE International.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity : Self and society in the late modern age*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- Lapkin, S., Mady, C., Arnott, S. (2009). Research perspectives on core French : A literature review. *Canadian Journal of Applied Linguistics* (12.2), 6-20.
- Lentz, F. (2009a). Apprendre en français en milieu francophone minoritaire : un enjeu majeur. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest* (21.1-2), 3-21.
- Lentz, F. (2009b). L'oral, pour se dire : remarques sur la communication orale dans les apprentissages en français en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest* (21.1-2), 211-227.
- Lentz, F. (2009c). Visions et engagements pour l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest* (21.1-2), 359-369.
- Lyster, R. (1994). The effects of functional-analytic teaching on aspects of French Immersion students' sociolinguistic competence. *Journal of Applied Linguistics* (15.3), 262-287.
- Mady, C. (2010a). Motivation to study core French : Comparing recent immigrants and Canadian-born secondary school students. *Canadian Journal of Education* (33.3), 564-587.
- Mady, C. (2010b). Voices of allophone adults and allophone university students : Perspectives and experiences with French as a second official language in Canada. Ottawa, Canadian Parents for French.
- Makropoulos, J. (2005). *A case study of French immersion stayers in Ottawa high school Cultural capital, investment, and identification to French*. Toronto : University of Toronto.
- Martinez-Brawley, E., & Zorita, P. (2006). Language, identity and empowerment : The case of Spanish in the Southwest. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work* (15.1-2), 81- 95.
- McCracken, G. (1986). Culture and Consumption : A Theoretical Account of the Structure and Movement of the Cultural Meaning of Consumer Goods. *Journal of Consumer Research* (13.1), 71-84.
- Milley, P., & Arnott, S. (2016). The nature of principals' work and leadership in French as a second language learning in Ontario schools. *Canadian Journal of Education* (39.1), 1-26.
- Mollica, A. (2008). *Teaching and Learning Languages*. Welland: Soleil.
- Norton, B. (2013). *Identity and langue learning : Extending the conversation*. Clevedon : Channel View Publication.

- Ontario Ministry of Education. (2013). *The Ontario curriculum grades 1-8 : French as a second language* [Program of Studies]. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/fs118-2013curr.pdf>
- Piccardo, E. (2014). Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche. « From Communicative to Action-Oriented : Illuminating the Approaches. » Toronto : Ministry of Education Ontario.
- Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Canadian Modern Language Review* (66.4), 487-498.
- Séror, J., & Weinberg, A. (2013). Personal insights on a postsecondary immersion experience : Learning to step out of the comfort zone. *Les cahiers de l'ILOB* (6), 123-140.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self : The making of modern identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Vanderveen, T. (2015). *Life after French Immersion : Expectations, motivations, and outcomes of secondary school French Immersion programs in the greater Toronto area*. Toronto : York University.

Appendice A.1 : La lettre aux participants

Hello,

My name is Emily Runstedler and I am a MA student working under the supervision of Svetlana Kaminskaïa for *L'identification à la langue française chez les apprenants du français langue seconde/ The French Second Language identification study* in the French Department at the University of Waterloo. The reason that I am contacting you is that I am conducting a study that seeks to gather research related to the identification process in second language acquisition, particularly pertaining to the French language. We hope to find different ways that teachers can teach French as a Second Language in a way that the language becomes a part of the student's identification.

We are currently seeking volunteers with a background in French as a Second Language from the University of Waterloo as participants in this study. More specifically, we are looking for participants who have continued their French Studies at the undergraduate level along with participants who have decided to discontinue their French Studies at the postsecondary level. Amongst these participants we are looking for a comparable number of males and females along with participants who have taken Core, Extensive and Immersion French at elementary and/or secondary school.

Participation in this study involves completing a questionnaire related to basic positive and negative impressions, feelings, experiences and memories with French as a second language and the responses will indicate if you strongly believe, believe, disagree, strongly disagree, or prefer not to answer the questions. Since this is an anonymous survey, we will not be able to contact or identify you if you wish to tell us something about yourself or your history. Afterwards, an interview is an option to each participant in order to provide qualitative data to the study. Throughout the interview, the process will be a more in-depth approach to the questionnaire. Students will have opportunities to express some of their personal memories (which will be documented with your permission). Students will have a chance to look at the questions prior to the interview in order to prepare for the interview. Participation in this study would take approximately 30 minutes of your time. The results will also be anonymous, as students will receive a number to protect their identity throughout the process. In appreciation of your time commitment, you will have an opportunity to enter your name into a draw for 1 of 5 prizes. The prizes include \$10 gift certificates to Tim Horton's or Subway. Your chance of winning one of the prizes is dependent on the number of people who participate in the study. We expect that there will be roughly 20 participants who will take part in the study. Information that is collected for the draw will not be linked to the research data and this identifying information will be stored separately and destroyed once the draw is complete. The amount received is taxable. It is your responsibility to report this amount for income tax purposes.

I would like to assure you that the study has been reviewed and received ethics clearance through a University of Waterloo Research Ethics Committee.

However, the final decision about participation is yours.

The following time slots are available to participate in this study.

Thursdays : 1:00-1:30 ; 1:30-2:00 ; 2:30-3:00 ; 4:00 – 4:30 ; 4:30- 5:00
Wednesdays : 2:00-2:30 ; 2:30-3:00 ; 3:00-3:30 ; 3:30-4:00

If you are interested in participating, please contact me at **e2runstedler@uwaterloo.ca** and list your top three choices for when you would like to participate from the list above. I will then send a confirmation email indicating that you have been signed up for one of those times and will provide you with further information concerning the location and date of the study. If you have to cancel your appointment, please email me at e2runstedler@uwaterloo.ca.

Sincerely,

Emily Runstedler

Appendice A.2 : L'affiche d'étude

University of Waterloo

PARTICIPANTS NEEDED FOR RESEARCH IN French Language Identification

We are looking for volunteers to take part in a study related to their positive or negative rapport with the French language.

We are looking for volunteers who have complete Core, Extensive or French Immersion in their primary and/or secondary education along with volunteers who have continued or ceased their French studies in their postsecondary education.

As a participant in this study, you would be asked to: complete an online 10 minute questionnaire and a 20 minute interview in English or French related to the desired topic of interest. Your participation would approximately be 30 minutes in total.

In appreciation for your time, you will receive an opportunity to win 1 of 5 \$10 gift card to Tim Hortons or Subway.

For more information about this study, or to volunteer for this study, please contact :

Emily Runstedler
Department of French Studies
Email : e2runstedler@uwaterloo.ca

This study has been reviewed by, and received ethics clearance through a University of Waterloo Research Ethics Committee.



Appendice A3 : Le courriel aux participants

Hello,

My name is Emily Runstedler and I am a MA student working under the supervision of Svetlana Kaminskaïa for *L'identification à la langue française chez les apprenants du français langue seconde/The French Second Language identification* study in the French Department at the University of Waterloo. The reason that I am contacting you is that I am conducting a study that seeks to gather research related to the identification process in second language acquisition, particularly pertaining to the French language. We are currently seeking volunteers with a background in French as a Second Language from the University of Waterloo as participants in this study. More specifically, we are looking for participants who have continued their French Studies at the undergraduate level along with participants who had previously taken Core, Extensive and Immersion French at elementary and/or secondary school.

Participation in this study involves completing a 10 minute questionnaire online (<https://www.surveymonkey.com/r/9TWBRYF>) related to basic positive and negative impressions, feelings, experiences and memories with French as a second language and the responses will indicate if you strongly believe, believe, disagree, strongly disagree, or prefer not to answer the questions. Afterwards, a 20 minute English or French interview is optional to each participant in order to provide qualitative data to the study. Throughout the interview, the process will be a more in-depth approach to the questionnaire. Students will have opportunities to express some of their personal memories (which will be documented with your permission). Students will have a chance to look at the questions prior to the interview in order to prepare for the interview. Participation in the survey and interview would take approximately 30 minutes of your time. In appreciation of your time commitment to the interview and online questionnaire, you will have an opportunity to win 1 of 5 gift cards to Tim Horton's or Subway. I would like to assure you that the study has been reviewed and received ethics clearance through a University of Waterloo Research Ethics Committee.

However, the final decision about participation is yours. The following time slots are available to participate in this study.

Thursdays : 1:00-1:30; 1:30-2:00; 2:30-3:00; 4:00 – 4:30; 4:30- 5:00

Wednesdays : 2 00-2:30; 2:30-3:00; 3:00-3:30 ; 3:30-4:00

If you are interested in participating in the interview or online survey, please contact me at e2runstedler@uwaterloo.ca and list your top three choices for when you would like to participate from the list above. I will then send a confirmation email indicating that you have been signed up for one of those times and will provide you with further information concerning the location and date of the study. If you have to cancel your appointment, please email me at e2runstedler@uwaterloo.ca or my supervisor Svetlana Kaminskaïa skaminskaia@uwaterloo.ca.

Sincerely,

Emily Runstedler

Appendice A.4 : La lettre d'information et de consentement

University of Waterloo

Date

Dear (*insert participant's name*) :

This letter is an invitation to consider participating in a study I am conducting as part of my Master's degree in the Department of French Studies at the University of Waterloo under the supervision of Professor Svetlana Kaminskaia. I would like to provide you with more information about this project and what your involvement would entail if you decide to take part.

The purpose of this study is to research different ways that teachers can teach French as a Second Language in a way that the language becomes a part of the student's identification. This study will help improve second language teaching strategies and sociolinguistic competences amongst second language learners. Therefore, participants are needed in order to share their positive and negative encounters with the French language in order to positively reconstruct the strategies teachers use and promote a stronger identification and elevate sociolinguistic competences. These participants must have a background in Core, Extensive or Immersion French at the elementary/secondary level or participants studying French at the undergraduate level or those who did not continue their post secondary French studies.

Participation in this study is voluntary. It will involve an interview in English or French of approximately 20 minutes in length to take place in the Modern Languages Building on campus and a short online questionnaire of 10 minutes. The data for the questionnaire will be linked with the survey data through the analysis of results obtained. If students are interested they should email : e2runstedler@uwaterloo.ca to choose a time slot for the interview or receive the online questionnaire link.

With your permission, you will answer an online questionnaire and/or an interview that will be audio recorded to facilitate the collection of information, and later transcribed for analysis. With your permission, you will answer an online questionnaire and/or an interview that will be audio recorded to facilitate the collection of information, and later transcribed for analysis. The information from the online questionnaire is transmitted over the Internet ; therefore, privacy cannot be guaranteed. There is always a risk your responses may be intercepted by a third party (eg. Government agencies, hackers). University of Waterloo researchers will not collect or use Internet protocol (IP) addresses or other information which could link your participation to your computer or electronic device without first informing you.

Furthermore, your name will not appear in any thesis or report resulting from this study ; however, with your permission anonymous quotations may be used. Data collected during this study will be retained for 5 years in a locked lab in my supervisor's lab and on

a safe password protected external hard drive. Only researchers associated with this project will have access. There are no anticipated benefits or risks to you as a participant in this study. If you feel uncomfortable, you may decline to answer any of the interview or questionnaire questions if you so wish. Further, you may decide to withdraw from this study at any time without any negative consequences.

This study has been reviewed and received ethics clearance through a University of Waterloo Research Ethics Committee (ORE#21939). If you have questions for the Committee contact the Chief Ethics Officer, Office of Research Ethics, at 1-519-888-4567 ext. 36005 or ore-ceo@uwaterloo.ca.

For all other questions or if you would like additional information to assist you in reaching a decision about participation, please contact me at 519-703-0724 or by email at e2runstedler@uwaterloo.ca. You can also contact my supervisor, Professor Svetlana Kaminskaia at 519-888-4567 ext. 37893 or email skaminskaia@uwaterloo.ca. I hope that the results of my study will be of benefit to the future of French Studies in Ontario, as well as to the broader research community.

I very much look forward to speaking with you and thank you in advance for your assistance in this project.

Yours Sincerely,

Emily Runstedler e2runstedler@uwaterloo.ca

CONSENT FORM

By signing this consent form, you are not waiving your legal rights or releasing the investigator(s) or involved institution(s) from their legal and professional responsibilities.

I have read the information presented in the information letter about a study being conducted by Emily Runstedler and Svetlana Kaminskaia of the Department of French Studies at the University of Waterloo at the Modern Language Building at the University of Waterloo Campus. I have had the opportunity to ask any questions related to this study, to receive satisfactory answers to my questions, and any additional details I wanted.

I am aware that I have the option of allowing my interview to be audio recorded to ensure an accurate recording of my responses.

I am also aware that excerpts from the interview may be included in the thesis and/or publications to come from this research, with the understanding that the quotations will be anonymous.

I was informed that I may withdraw my consent at any time without penalty by advising the researcher.

This study has been reviewed and received ethics clearance through a University of Waterloo Research Ethics Committee (ORE#21939). If you have questions for the Committee contact the Chief Ethics Officer, Office of Research Ethics, at 1-519-888-4567 ext. 36005 or ore-ceo@uwaterloo.ca.

For all other questions contact [insert researcher's name and contact information].

With full knowledge of all foregoing, I agree, of my own free will, to participate in this study.

YES NO

I agree to have my interview audio recorded.

YES NO

I agree to the use of anonymous quotations in any thesis or publication that comes of this research.

YES NO

Participant Name : _____ (Please print)

Participant Signature : _____

Witness Name : _____ (Please print)

Witness Signature : _____

Date : _____

Appendice A.5 : La lettre d'acceptation par le comité d'éthique à l'Université de Waterloo (ORE#21939)

ORE Ethics Application System <OHRAC@uwaterloo.ca>

Reply all | v

Fri 1/6, 12:53 PM

Svetlana Kaminskaia; Emily Runstedler ✕

Dear Researcher:

The recommended revisions/additional information requested in the ethics review of your application for the study:

Title: Identification with French as a Second Language

ORE #: 21939

Faculty Supervisor: Svetlana Kaminskaia (skaminskaia@uwaterloo.ca)

Student Investigator: Emily Runstedler (e2runstedler@uwaterloo.ca)

have been reviewed and are considered acceptable. A University of Waterloo Research Ethics Committee is pleased to inform you this study has been given ethics clearance.

A signed copy of the notification of ethics clearance will be sent to the Principal Investigator (or Faculty Supervisor in the case of student research). Ethics approval to start this research is effective as of the date of this email. The above named study is to be conducted in accordance with the submitted application (Form 101/101A) and the most recent approved versions of all supporting materials.

University of Waterloo Research Ethics Committees operate in compliance with the institution's guidelines for research with human participants, the Tri-Council Policy Statement for the Ethical Conduct for Research Involving Humans (TCPS, 2nd edition), Internationalization Conference on Harmonization: Good Clinical Practice (ICH-GCP), the Ontario Personal Health Information Protection Act (PHIPA), and the applicable laws and regulations of the province of Ontario. Both Committees are registered with the U.S. Department of Health and Human Services under the Federal Wide Assurance, FWA00021410, and IRB registration number IRB00002419 (Human Research Ethics Committee) and IRB00007409 (Clinical Research Ethics Committee).