

**De l'insécurité linguistique à la résilience linguistique : le rôle de l'école de langue française
dans la formation de la résilience linguistique des adolescents**

Hannah Sutherland

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa
dans le cadre des exigences du programme
Maîtrise ès arts en éducation

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

© Hannah Sutherland, Ottawa, Canada, 2022

Sauf avis contraire, cette thèse est mise à disposition selon les termes de la licence [Creative Commons Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Résumé

La résilience linguistique est un processus pouvant atténuer les effets de l'insécurité linguistique. Toutefois, elle requiert la participation de plusieurs systèmes et la mobilisation des ressources de ces derniers. L'école étant un système important dans la vie des élèves, cette recherche vise à comprendre le rôle de l'expérience scolaire dans le processus de résilience linguistique des élèves fréquentant une école de langue française en Nouvelle-Écosse. À l'aide d'entrevues semi-dirigées menées auprès de trois participantes, nous explorons les discours rapportés ainsi que les idéologies linguistiques sous-jacentes afin d'arriver à une compréhension des façons dont l'école (re)produit des discours et des idéologies qui appuient la résilience linguistique et qui y nuisent. Nous explorons également les ressources explicites et symboliques fournies par ce milieu. Alors que l'expérience scolaire joue un rôle majeur dans la résilience linguistique, d'autres systèmes tels que la communauté et la famille interviennent de manière importante.

Abstract

Linguistic resilience is a process that can mitigate the effects of linguistic insecurity. However, this process requires the participation of cooccurring systems and the mobilisation of their resources. Because school is an important system in students' lives, this study aims to understand the role of the school experience in the process of linguistic resilience in students attending a French-language school in Nova Scotia. Having conducted semi-structured interviews with three participants, we explore their reported discourses and underlying linguistic ideologies in order to understand the ways in which schools (re)produce discourses and ideologies that support and undermine linguistic resilience. We also explore the explicit and symbolic resources provided by this environment. While the school experience mostly supports linguistic resilience, other systems such as the community and family also play an important role in this process.

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de thèse, Phyllis Dalley. Merci d'avoir toujours poussé ma réflexion plus loin et d'avoir eu confiance en moi. Ton soutien et tes conseils ont rendu le processus de rédaction de cette thèse, qui semblait à un moment donné impossible, réalisable, et même agréable.

Je dois un grand merci aux membres de mon comité de thèse, les professeures Isabelle Bourgeois et Catherine Levasseur. Vos commentaires et suggestions ont permis d'améliorer ma thèse et d'en approfondir la portée. Je dois également vous remercier de votre flexibilité tout au long de ce processus.

Cette thèse n'aurait pas été possible sans la collaboration du Conseil scolaire acadien provincial. Merci d'avoir accepté de travailler avec moi et de soutenir mon projet. J'espère que cette thèse répond à vos attentes. Je dois également remercier le Conseil jeunesse provincial et la Fédération acadienne de la Nouvelle-Écosse pour la diffusion de mon appel aux participants.

Je tiens aussi à remercier de leur aide financière le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (bourse d'études supérieures du Canada au niveau de la maîtrise), les bourses d'études supérieures de l'Ontario et l'Université d'Ottawa.

À toutes les personnes magnifiques que j'ai eu la chance de côtoyer tant dans le groupe « thésards » que dans celui des CARFfl, merci. Je me réjouis de continuer à travailler avec vous! Je souligne aussi l'influence importante de deux mentors hors pair, Andrea et Brian. You both saw potential in me that I couldn't see at the time and continue to push me to see it. Thank you.

This project underlines the importance of who and what you are surrounded by, and I have been fortunate enough to be surrounded by some of the best. Thank you to my parents and brother, who were stuck with me and who stuck by me for the entirety of my degree. Mom, thank you for letting me talk in circles only to arrive at the conclusion that, more often than not, you had initially proposed. Dad, thank you for your calm and steady demeanour, especially in moments where I was feeling less than calm. Grant, our late-night basement rants and your willingness to be my guinea pig were much appreciated. And of course, thank you to Zoe, our constant source of routine, comfort, and love during two and a half trying years.

Le dernier mot est pour mes participantes. Merci du temps et de l'énergie que vous avez consacrés à ce projet. Vos réflexions étaient plus profondes et plus perspicaces que je n'aurais jamais pu l'imaginer. Je ne peux qu'espérer leur rendre justice dans mes écrits.

Table des matières

Résumé.....	ii
Remerciements.....	iii
Liste des tableaux.....	vii
Liste des figures	viii
Introduction.....	1
Problématique	3
Contexte général	3
<i>L'école de langue française en milieu minoritaire</i>	5
Contexte spécifique	7
Cadre d'analyse.....	10
Les discours et les idéologies linguistiques	10
L'insécurité linguistique	13
<i>Le français de référence</i>	14
<i>Les types et les effets de l'insécurité linguistique</i>	15
La résilience	15
<i>Les systèmes concomitants et la résilience linguistique individuelle</i>	17
Méthodologie	20
La population cible et les critères de participation	20
Recrutement des participants et échantillonnage	21
Négociateur éthique en éducation en temps de pandémie	22
La collecte de données	24
<i>La recherche centrée sur les jeunes</i>	24
<i>L'approche méthodologique: l'enquête narrative</i>	25
<i>La biographie langagière</i>	26
<i>La structure des entretiens</i>	27
<i>Méthodologie en temps de pandémie</i>	28
Le positionnement de la chercheuse	33
Analyse des données	33
L'école comme soutien à la résilience linguistique	36
Présentation des participantes	36

La pandémie signifie moins d’interactions scolaires en français	38
<i>Kira</i>	38
<i>Katniss</i>	39
<i>Megan</i>	40
L’école reflète la communauté	41
<i>Kira</i>	41
<i>Katniss</i>	44
<i>Megan</i>	46
Un sentiment de compétence situationnel	48
<i>Kira</i>	48
<i>Katniss</i>	51
<i>Megan</i>	52
Les activités parascolaires comme soutien à la résilience linguistique	55
<i>Kira</i>	55
<i>Katniss</i>	56
<i>Megan</i>	57
La communauté et la famille comme soutien à la résilience linguistique	59
Tensions communautaires	59
<i>Kira</i>	60
<i>Katniss</i>	61
<i>Megan</i>	64
La communauté locale est fournisseuse de ressources	66
<i>Kira</i>	66
<i>Katniss</i>	67
<i>Megan</i>	68
L’influence des perceptions familiales	71
<i>Kira</i>	71
<i>Katniss</i>	72
<i>Megan</i>	74
Discussion.....	77
La place de l’expérience scolaire dans la résilience linguistique	77
<i>Les ressources explicites</i>	77

<i>Les ressources symboliques</i>	78
<i>Les points de difficulté</i>	79
L'interaction avec les idéologies linguistiques	80
<i>Discours et idéologies communautaires</i>	80
<i>Discours et idéologies scolaires</i>	81
Conclusion	82
Références	84
Annexe A – Guide de conversation du premier entretien	90
Annexe B – Guide de conversation du deuxième entretien	92
Annexe C – Guide de conversation du troisième entretien	94
Annexe D – Formulaire de consentement	96
Annexe E – Certificat d'approbation éthique	99
Annexe F – Approbation du Conseil scolaire acadien provincial	100
Annexe G – Courriel envoyé à la participante perdue et reçu Amazon	101
Annexe H – Conventions de transcription	102

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les sept principes du processus de résilience de systèmes (Ungar, 2018, traduction libre de Dalley et coll., 2020, p. 10-11)	16
Tableau 2 : Présentation des participantes.....	37

Liste des figures

Figure 1 : Les liens entre les principes du cadre d'analyse	18
Figure 2 : Activité du deuxième entretien	30

Introduction

Cette thèse est née d'une réflexion entamée pendant mes études de premier cycle. À cette époque, je fréquentais une petite université francophone en milieu rural en Nouvelle-Écosse. Pendant la quatrième année de mes études, j'ai fait une étude dirigée avec l'une de mes professeurs à l'école secondaire locale. L'un des sujets qui revenait assez souvent lors des discussions avec les élèves était l'insécurité linguistique et la manière dont elle affectait la façon dont les élèves percevaient leur façon de parler. L'insécurité linguistique m'intéressait, mais la question la plus importante que je me posais en faisant cette étude était de savoir pourquoi les élèves continuaient à parler français malgré l'insécurité. Je supposais qu'il y avait des facteurs comme la famille et le sentiment d'appartenance, mais je me demandais s'il y avait quelque chose de plus, ou du moins des liens entre les facteurs.

J'ai réfléchi aux raisons pour lesquelles j'ai continué de parler et d'apprendre la langue pendant toutes ces années. Il aurait été plus facile de poursuivre mes études en anglais – j'y ai songé à plusieurs reprises. C'est ainsi que j'ai commencé à réfléchir au processus de résilience et à la façon dont il peut être lié à la langue. Continuer de parler la langue même après des expériences insécurisantes ou difficiles demande une certaine résilience. Puisque l'école, les enseignants et les professeurs ont eu une grande influence sur ma décision de continuer à parler français, je me suis demandée quel serait le rôle de l'expérience scolaire dans ce processus pour des élèves comme ceux avec lesquels j'ai travaillé dans mon étude dirigée.

Cette thèse vise à comprendre la place de l'expérience scolaire dans le processus de résilience linguistique¹ des élèves de onzième et de douzième année d'une école de langue française en Nouvelle-Écosse. Elle vise également à comprendre la manière dont les idéologies linguistiques influencent l'expérience scolaire, et par conséquent, le processus de résilience linguistique. Plusieurs études ont été menées sur les effets de l'insécurité linguistique dans les écoles de langue française et dans la société canadienne (p. ex. Boudreau et coll., 2008; Comeau, 2019; LeBlanc, 2010 cf.), mais très peu se sont penchées sur les stratégies de résilience devant cette insécurité.

Nous utiliserons les principes du processus de résilience de systèmes (Ungar, 2018) et les conceptions d'idéologies linguistiques présentes en milieu minoritaire francophone au Canada de

¹ Je remercie Phyllis Dalley pour les conversations qui ont mené à la création de ce concept.

Boudreau (2018) afin de répondre à nos questions de recherche. Nous verrons que l'expérience scolaire est indispensable dans le processus de résilience linguistique d'un élève, mais qu'il y a d'autres systèmes tels que la communauté et la famille qui y contribuent également.

Cette thèse comporte cinq chapitres. Le premier présente notre problématique et les contextes général et spécifique de notre étude. Il développe aussi les trois concepts de notre cadre conceptuel : les discours et les idéologies linguistiques, l'insécurité linguistique et la résilience. Notre deuxième chapitre présente notre méthodologie. Le recrutement, l'approche méthodologique choisie, la structure de nos entretiens et les défis et les succès liés à la réalisation de cette recherche pendant une pandémie y sont détaillés. Le troisième chapitre, intitulé « l'école comme soutien à la résilience linguistique » présente nos résultats d'analyse en lien avec le système scolaire. Notre quatrième chapitre, également un chapitre de résultats, détaille les contributions de la communauté et de la famille au processus de résilience linguistique. Enfin, nous tentons de répondre à nos questions de recherche dans le chapitre de discussion. Des voies possibles pour des études futures y sont également présentées.

Problématique

L'insécurité linguistique « est la manifestation d'une quête non réussie de légitimité linguistique » (Francard, 1993, p. 13, cité dans Francard, 2020, p. 25) qui peut avoir des effets néfastes sur la transmission de la langue française d'une génération à l'autre ainsi que sur la construction d'un rapport positif avec cette dernière (Boudreau, 2020; Cormier, 2005). Ces sentiments d'illégitimité pourraient être le résultat de l'internalisation des discours et des idéologies linguistiques qui renforcent l'idée qu'il n'existe qu'un seul « bon français » (Boudreau, 2019; Boudreau, 2018). L'insécurité linguistique a tendance à être plus répandue et plus sévère dans les espaces francophones dits périphériques, où le taux d'exposition aux dialectes régionaux est plus élevé (Dalley, 2014; Francard, 2020). C'est le cas en milieu minoritaire francophone au Canada². Dans ces milieux anglo-dominants, nous observons une insécurité linguistique chez les locuteurs du français (Boudreau, 2020; LeBlanc, 2010). Afin de mieux comprendre les effets de l'insécurité linguistique en milieu minoritaire francophone, il faut d'abord explorer le contexte linguistique du pays.

Contexte général

Le Canada est un pays ayant deux langues officielles, soit l'anglais et le français. L'usage des deux langues au Parlement est reconnu depuis la mise en œuvre de la Loi constitutionnelle de 1867, mais la déclaration officielle n'a été émise qu'en 1969, au moment où la première Loi sur les langues officielles a été adoptée (Gouvernement du Canada, 2019). Malgré ce contexte de dualité linguistique, le Canada reste un pays anglo-dominant. Lors du recensement de 2016, 58,1% de la population canadienne a déclaré avoir l'anglais comme langue maternelle, c'est-à-dire la première langue apprise et encore comprise (Statistique Canada, 2017a). Hors du Québec, province majoritairement francophone, le pourcentage de la population ayant l'anglais comme langue maternelle monte à 72,9%. Les personnes de langue maternelle française constituent 21,4% de la population au Canada. Seulement 4% de ces personnes habitent hors du Québec (Statistique Canada, 2017a). Nous considérons ainsi que les francophones³ habitant hors du Québec constituent une minorité linguistique.

² Nous entendons par milieu francophone minoritaire au Canada n'importe où au pays à l'extérieur du Québec.

³ Ici nous entendons par francophone les personnes de langue maternelle française, autrement dit des personnes qui se sont construites à partir du français (Boudreau, 2020). Cette distinction sera importante aux concepts abordés plus loin dans le texte. Bien entendu, il y a beaucoup d'autres personnes au pays qui parlent couramment le français et qui participent à la francophonie canadienne.

Bien que la Loi sur les langues officielles positionne l'anglais et le français comme les langues officielles du pays, c'est seulement lorsque la Charte canadienne des droits et libertés a été introduite en 1982 que les droits linguistiques ont été renforcés. La Loi sur les langues officielles a été mise à jour en 1988 et en 2005 afin de soutenir les droits linguistiques énoncés dans la Charte (Gouvernement du Canada, 2019). Ces changements engagent le gouvernement fédéral au développement des communautés de langue officielle en milieu minoritaire (Gouvernement du Canada, 2019), mais même aujourd'hui, ces communautés doivent souvent lutter pour faire reconnaître leurs droits linguistiques, en particulier sur le plan éducatif.

L'article 23 dans la Charte canadienne des droits et libertés, intitulé « Droits à l'instruction dans la langue de la minorité », s'applique aux citoyens canadiens dont la langue maternelle est celle de la minorité anglophone ou francophone de la province ou aux citoyens qui ont reçu leur scolarité au niveau primaire en français ou en anglais et qui habitent dans une province où cette langue est la minorité. Ces citoyens, aussi appelés les ayant droit, ont le droit d'inscrire leurs enfants dans une école de la langue de la minorité, au niveau primaire et au niveau secondaire, financée par les fonds publics. Ce droit s'applique partout dans la province lorsque le nombre d'enfants des ayant droit le justifie (ministère de la Justice, 2019). L'article 23 vise à maintenir les langues officielles et les cultures qui s'y rattachent en situation minoritaire, tout en faisant des écoles de langue de la minorité « de centres communautaires qui peuvent favoriser l'épanouissement de la culture de la minorité linguistique » (ministère de la Justice, 2019, paragr. 15). L'article accorde aussi aux écoles de la communauté linguistique minoritaire une certaine autonomie quant à la gestion, et en principe il assure une qualité d'enseignement et une qualité de services pédagogiques équivalentes à celles des écoles de la langue majoritaire (ministère de la Justice, 2019).

Malgré cet article qui est censé protéger en partie les droits linguistiques des citoyens de langue de la minorité, il y a toujours des cas où les provinces – l'éducation est une compétence provinciale au Canada – ne le renforcent pas (ministère de la Justice, 2019). Souvent, il incombe aux citoyens d'exercer ce droit et de justifier le besoin des écoles de langue de la minorité linguistique, et ce, surtout en milieu minoritaire francophone (ministère de la Justice, 2019). De nombreux cas touchant la nécessité et la qualité des écoles de langue française sont allés jusqu'à la Cour suprême du Canada (notamment *Mahe c. Alberta*, *Arsenault-Cameron c. Île-du-Prince-Édouard* et *Doucet-Boudreau c. Nouvelle-Écosse* (ministre de l'Éducation) entre autres). Ces cas

judiciaires mettent en lumière au moins une violation de l'article 23. Ainsi, la province en question a dû régler les violations énoncées.

Mahe c. Alberta est un cas de référence dans la Cour suprême et a ouvert la voie à de nombreux cas similaires dans d'autres provinces, y compris ceux énumérés dans le paragraphe précédent. Son arrêt a stipulé que les francophones à Edmonton devaient avoir accès aux écoles de langue française gérées par les membres de ces communautés, conformément à l'article 23 (Dubé, 2015). Par ailleurs, les juges ont indiqué dans leur analyse de la situation que « les appelants [avaient] parfaitement raison d'affirmer que [TRADUCTION] "l'histoire révèle que l'art. 23 était destiné à remédier, à l'échelle nationale, à l'érosion progressive des minorités parlant l'une ou l'autre langue officielle et à appliquer la notion de 'partenaires égaux' des deux groupes linguistiques officiels dans le domaine de l'éducation" » (Dickson, 1990). Nous verrons que cet élément est aujourd'hui intégré au mandat des écoles du Conseil scolaire acadien provincial de la Nouvelle-Écosse.

Pour sa part, le ministère de la Justice (2019) juge que « [l']école est l'institution la plus importante pour la survie de la minorité linguistique officielle » (paragr. 16). En ce sens, de nombreux chercheurs s'accordent à dire que l'école joue un rôle important dans la survie de la langue (Cormier, 2005; Gérin-Lajoie, 2020, Landry et Allard, 1990 cf.), mais cet énoncé est souvent nuancé par des considérations sur la diversité linguistique du français au Canada. Ce sont ces points que nous présenterons dans les prochaines lignes.

L'école de langue française en milieu minoritaire

Les écoles de langue française en milieu minoritaire ont un double mandat : l'enseignement des savoirs du programme d'étude et la création d'un rapport positif à la francophonie en étant conscient de la situation minoritaire et ses enjeux connexes (Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), 2011). Lorsque ces institutions sont bien intégrées au sein des communautés, elles sont censées encourager la construction d'une identité francophone (Dalley et coll., 2020; Gérin-Lajoie, 2020).

Ce mandat sert à assurer le maintien et l'épanouissement de la langue et de la culture francophone. Suivant Landry et Allard (1990), Cormier (2005) affirme que l'école pourrait jouer le rôle d'un balancier compensateur en milieu minoritaire, puisqu'elle fournit un environnement francophone pour les élèves évoluant dans un milieu autrement anglo-dominé. Bien que l'école de langue française puisse contribuer au maintien de la langue française en contexte minoritaire,

Francard (2020) considère qu'elle est « un des ferments de l'insécurité linguistique, ainsi que sa principale caution » (p. 25) parce que l'école valide un modèle de langue qui est « d'autant inaccessible qu'il est mythique » (p. 25) : le français de référence. Dans ce cas, le français de référence est synonyme de « français standard ». Nous explorerons d'autres définitions du français de référence plus tard dans notre cadre d'analyse.

Heller (1994) affirme que l'école en milieu minoritaire au Canada valorise un français standard comme variété de référence à partir de laquelle ses formes vernaculaires sont évaluées. Selon elle, cette valorisation rend la réussite scolaire de certains élèves plus facile que celle des autres. Il est important de comprendre que les élèves arrivent à l'école de langue française avec « des vécus langagiers différents et divers degrés de francité » (Cormier, 2005, p. 6). Par francité, Cormier entend des expériences vécues en français dans la famille et dans la communauté. La quantité et la qualité de ces expériences pourraient influencer les compétences orales et écrites en français ainsi que les sentiments d'appartenance à la communauté et à l'identité francophone (Landry et Allard, 1997). Autrement dit, les élèves arrivent à l'école de langue française avec des compétences, des sentiments d'appartenance et des identités différents.

Si l'école de langue française valorise des compétences, des sentiments d'appartenance et des identités qui s'alignent avec un français standard, il se peut que des élèves qui ne présentent pas ces qualités vivent des tensions identitaires et expriment une ambivalence à l'égard de la langue française (Cormier, 2005). Dans *Linguistic Minorities and Modernity* (2006), Heller décrit les tensions discursives pour les écoles de langue française en milieu minoritaire et leurs élèves :

The school also pays close attention to linguistic norms within French, aiming at resolving a tension between valuing the authenticity of Canadian French while constructing a form of a standard which is seen as more appropriate to the modern world (p. 18).

Étant donné que les élèves doivent naviguer ces tensions, Heller (2006) suggère que lorsque l'école valorise un discours qui ne reflète pas le vernaculaire des élèves, une insécurité linguistique pourra apparaître.

Mis à part la pression de parler le français de référence, les élèves en milieu minoritaire vivent également une pression de leurs pairs de parler une langue « illégitime ». L'utilisation de l'anglais est souvent considérée comme nécessaire pour avancer dans la société et pour participer aux activités sociales (Boudreau et coll., 2008). Toutefois, il y a une deuxième langue « illégitime » qui cause des tensions. Cette langue, autrement connue comme la variété

vernaculaire ou régionale, est souvent vue comme une langue d'appartenance. Ainsi, les élèves en milieu minoritaire font face à deux normes, celle du français enseigné à l'école et celle du français des pairs (Boudreau et coll., 2008). La tension entre ces deux normes peut être difficile à naviguer. Les écoles en milieu minoritaire ont donc un mandat de protection de la langue française, mais en légitimant un français de référence qui n'est pas celui des élèves, elles contribuent à l'insécurité linguistique. Ce phénomène est commun dans les écoles de langue française en Acadie, et surtout en Nouvelle-Écosse, site de cette étude.

Contexte spécifique

La Nouvelle-Écosse est une province qui compte 969 383 habitants (Statistique Canada, 2022b). Elle est un milieu anglo dominant, vu que les personnes de langue maternelle anglaise constituent presque 90% de la population tandis que les personnes de langue maternelle française représentent 3,2% de la population⁴ (Statistique Canada, 2017b). Ces francophones ont tendance à habiter en communauté, et dans certaines régions de la province, ils constituent la majorité. Par exemple, les régions de Clare et d'Argyle au Sud-Ouest de la province ont une population majoritairement francophone. Il y a également des communautés francophones notables dans la région de Pomquet et à l'île du Cap-Breton (Comeau, 2019). La plupart des francophones en Nouvelle-Écosse sont des Acadiens, soit des descendants des premiers colons français de l'Amérique du Nord (LeBlanc et Boudreau, 2016). Au cours du 17^e et 18^e siècles, le territoire de l'Acadie, qui comportait en partie ce qui est connu aujourd'hui comme la Nouvelle-Écosse, a été disputé par les Français et les Anglais avant d'être cédé définitivement aux Anglais en 1713. De 1755 à 1758, les Acadiens ont été déportés pendant le Grand Dérangement vers d'autres colonies anglaises en Amérique du Nord. Certains sont retournés en Acadie après 1763, mais il a fallu rétablir leurs communautés et leur présence dans un milieu devenu anglo dominant (LeBlanc et Boudreau, 2016).

Le rétablissement des communautés n'a pas été facile, particulièrement dans le domaine de l'éducation. Ce n'est qu'en 1902 que les Acadiens ont eu le droit à l'enseignement en français pendant les quatre premières années scolaires. Avant cette date, les écoles publiques étaient de langue anglaise. En 1981, la Loi sur l'éducation a permis la création d'« écoles acadiennes », dans

⁴ Au moment de la rédaction de cette thèse, les données du Recensement de 2021 n'ont pas encore été entièrement publiées. Les données par rapport à la population étaient disponibles, mais les données par rapport à la langue ne seront pas publiées avant août 2022.

des communautés où il y avait assez d'enfants pour la justifier. L'arrivée de la Charte en 1982 était censée faciliter l'accès à ces écoles, mais huit ans plus tard, en 1990, il n'existait qu'une école de langue française et une quinzaine d'écoles acadiennes dans la province. Ces écoles acadiennes étaient dites hétérogènes : de la maternelle à la sixième année, l'enseignement était en français et à l'école secondaire, les cours étaient pour la plupart en anglais (Comeau, 2019; Université de Laval, 2015). En 1996, la Loi sur l'éducation a été changée afin d'accorder aux francophones la gestion de leurs écoles. Ce changement a mené à la création du Conseil scolaire acadien provincial⁵ (CSAP). Même avec l'inauguration du CSAP, la province a mis du temps à apporter les changements requis par l'article 23. Les écoles secondaires hétérogènes ont été la norme pendant un certain temps. Il a fallu qu'un groupe de parents francophones se présente devant la Cour suprême du Canada avant d'avoir accès aux écoles secondaires homogènes (*Doucet-Boudreau c. Nouvelle-Écosse (ministre de l'Éducation)*) (Université de Laval, 2015). Aujourd'hui, le CSAP est le seul conseil scolaire francophone dans la province. Il comporte 22 écoles, dont dix écoles élémentaires, une école intermédiaire, quatre écoles secondaires et sept écoles accueillant des élèves de la maternelle à la douzième année. Le conseil scolaire accueille près de 6000 élèves (CSAP, s. d. b; CSAP, s. d. c).

Bien que le CSAP existe depuis 25 ans, l'insécurité linguistique demeure présente dans les écoles de langue française en Nouvelle-Écosse. Le français acadien (ou l'acadien) est une variété du français parlée par les Acadiens de la Nouvelle-Écosse. Au Sud-Ouest de la province, nous trouvons une autre variété appelée l'acadjonne, qui est distincte du français acadien et du français standard (Boudreau et coll., 2008; Comeau, 2019). Selon Comeau (2019), l'acadjonne est une variété marquée par la préservation de plusieurs caractères linguistiques perdus dans d'autres variétés de français. La façon dont ces éléments sont traités dans nos transcriptions est détaillée dans notre chapitre de méthodologie sous la section « analyse des données ».

L'acadien et l'acadjonne ont été déjà vus comme des sous-langues dans les médias francophones (McElgunn, 2017). Francard (2020) note que beaucoup de locuteurs acadiens se réduisent au silence en raison de la distance reconnue entre le français acadien et le français de

⁵ Il est important de noter qu'il y avait des communautés acadiennes qui n'accueillaient pas ce changement. Des membres de ces communautés craignaient que l'arrivée des écoles homogènes nuise aux variétés de français locales et au caractère bilingue des communautés (Comeau, 2019).

référence. Ces silences sont liés à la honte de sa langue. En Acadie, le taux de bilinguisme élevé met en évidence le contact constant avec l'anglais, langue dominante.

Plusieurs jeunes en milieu minoritaire tiennent au discours énonçant que la connaissance de l'autre langue officielle est une façon de se mobiliser socialement et d'avoir accès aux emplois (Gérin-Lajoie, 2001; Pilote et coll., 2011). Ce discours s'aligne avec le discours mondialisant tel que conçu par Heller et Labrie (2003). Selon ces auteurs, le discours mondialisant au sein des francophonies est marqué par l'importance du bilinguisme français-anglais. Ce bilinguisme est requis afin de bénéficier de la mondialisation et de la commercialisation des biens linguistiques (p. ex., la recherche des individus bilingues sur le marché de travail).

Toutefois, dans les lieux où il y a un contact constant, et parfois un mélange des langues, les sentiments de honte et d'insécurité linguistique sont plus élevés (Boudreau, 2020). Selon Boudreau (2020), « parler avec des mots anglais [...] produit une forme de culpabilité, celle de ne pas avoir été fidèle à ceux qui ont lutté pour conserver le français au Canada » (p. 56). L'utilisation de mots anglais dans son français mène à des sentiments de honte, et à un discours de déficit, étant donné que le bilinguisme et le contact avec la langue anglaise étaient historiquement décrits comme nuisant à la qualité du français (Boudreau, 2020).

Des études antérieures suggèrent que les élèves en Acadie perçoivent la langue française comme difficile et inaccessible, en raison de son nombre élevé de règles grammaticales (McElgunn, 2017). Ils reconnaissent qu'une connaissance du français de référence est nécessaire afin de pouvoir communiquer avec la francophonie à l'extérieur de la communauté, mais ils qualifient cette langue comme ayant plusieurs règles et une structure standardisée qui sont difficile à « maîtriser » (McElgunn, 2017). Les élèves en Nouvelle-Écosse ne croient pas que l'acadjonne soit du bon français, même s'ils l'identifient comme la langue de leur communauté. Ils rattachent l'acadjonne à la vie familiale et communautaire, des lieux d'identité importants (Boudreau, 2016; Boudreau et coll., 2008).

La langue est fortement liée à l'identité. Selon Pilote et Joncas (2016) et Gérin-Lajoie (2001), l'identité est construite en interaction. Cela signifie que la langue est essentielle dans la construction de l'identité. Pilote et Joncas (2016) vont jusqu'à dire qu'un sentiment d'identité francophone est requis pour la reproduction des communautés minoritaires. Pour les élèves de communautés acadiennes en Nouvelle-Écosse, en plus d'être une langue identitaire, l'acadjonne devient presque obligatoire afin d'accéder aux ressources de la communauté (Boudreau, 2016).

Les jeunes vivent une tension entre dévaloriser leurs pratiques linguistiques, comme mentionné au paragraphe précédent, et les utiliser afin de maintenir leurs liens avec la communauté (Boudreau, 2016).

Malgré les discours et les idéologies linguistiques majoritaires, dont il sera question à la prochaine section, et l'insécurité linguistique présents dans les écoles de langue française et en Nouvelle-Écosse, plusieurs personnes continuent de parler la langue. La question fondamentale de cette étude est de savoir comment nous pouvons expliquer cette résilience. Plusieurs études ont été faites sur les effets de l'insécurité linguistique dans les écoles de langue française et dans la société canadienne (p. ex. Boudreau et coll., 2008; Comeau, 2019; LeBlanc, 2010 cf.), mais très peu se sont penchées sur les stratégies de résilience devant cette insécurité. Comme les jeunes francophones au secondaire en Nouvelle-Écosse se disent fiers de leur langue tout en éprouvant de l'insécurité linguistique (Boudreau et coll., 2008), il est pertinent de se demander : quelle est la part de l'expérience scolaire dans la réalisation de la résilience linguistique des élèves de onzième et de douzième année dans une école de langue française en Nouvelle-Écosse?

Dans la prochaine section, nous présenterons les trois concepts utilisés afin d'aborder cette question et d'en dégager une réponse.

Cadre d'analyse

Trois concepts majeurs sont utilisés dans cette étude : les idéologies linguistiques, l'insécurité linguistique et la résilience systémique. Cette section les présente un à la fois dans l'ordre indiqué. Notre analyse des données, détaillée au deuxième chapitre, se base sur ces trois concepts.

Les discours et les idéologies linguistiques

Fairclough (1989) définit le discours comme « *language as social practice determined by social structures* » (p. 17). Selon lui, les discours ont des effets sur les structures sociales, tout en étant influencés par ces structures. De ce fait, ils « *contribute to social continuity as well as social change* » (Fairclough, 1989, p. 17). Il est alors important de considérer les contextes social et historique quand nous analysons des discours (Van Dijk, 2009). Une grande partie de ces contextes est déterminée par les idées dominantes qui circulent dans la société, ou les idéologies.

Boudreau (2018) affirme que les idéologies linguistiques sont « liées aux idées qui circulent sur les langues » (p. 28). Elles avancent les intérêts de groupes particuliers (souvent les

groupes dominants), sont vues comme naturelles et sont rarement contestées. Elles appartiennent à des groupes précis et sont ancrées dans l'expérience sociale de ces groupes. Les locuteurs d'une langue adoptent des stratégies « pour adhérer aux idéologies linguistiques dominantes ou les contourner » (p. 29).

Puisque les discours contribuent à la reproduction de la société (Fairclough, 1989; Van Dijk, 2009), ils contribuent également à la reproduction des idéologies qui y sont présentes (Van Dijk, 2009). Toutefois, si une idéologie dominante se voit contournée par la majorité des membres de son groupe, le changement sera reflété dans le discours. De cette façon, les idéologies aident à former les discours, et les discours reproduisent les idéologies.

Dans le cadre de ce projet, nous nous sommes concentrée sur les discours dominants à l'égard de la langue française en contexte acadien néo-écossais ainsi que sur les idéologies linguistiques qui les sous-tendent. Nous avons examiné les idéologies linguistiques de nos participantes, leurs discours et leur positionnement vis-à-vis du discours dominant qu'elles identifient à l'école. Nous verrons que deux idéologies linguistiques importantes sont présentes dans leurs propos : l'idéologie du standard et l'idéologie de l'authentique.

Selon Boudreau (2018), l'idéologie du standard est dominante en milieu minoritaire francophone canadienne en ce sens qu'elle impose un seul modèle de langue parlée « légitime ». Elle contribue à la standardisation de la langue et appuie et reproduit le discours qu'il n'y a qu'un « bon français » (Boudreau, 2018). Selon Heller (1994), le rôle de l'école de langue française en Ontario est, en partie, de définir et de défendre des normes linguistiques spécifiques. L'école détermine ce qui constitue le « bon français » et contribue à la création d'une norme monolingue. Cette norme « étiquette les locutrices et les locuteurs selon les usages qu'ils font du français à partir d'une idéologie de la langue qui marginalise celles et ceux qui n'entrent pas dans son cadre » (Boudreau, 2018, p. 64).

En raison du discours qui (re)produit l'idéologie du standard, les locuteurs n'utilisant pas le modèle de langue parlée « légitime » pourraient voir leur identité dévalorisée et marquée par une assignation des caractéristiques négatives et un jugement réducteur à l'égard de sa langue (Boudreau, 2018). En raison de la légitimité accordée à ce modèle de langue parlée, ceux qui parlent une autre variété peuvent croire qu'ils ont un déficit linguistique. D'habitude, cette croyance mène aux sentiments de honte à l'égard de sa langue et à un questionnement sur sa place au sein de la francophonie (son identité francophone) (Boudreau, 2020; Boudreau et coll., 2008).

Cela pourra mener au développement d'une insécurité linguistique identitaire, comme discuté à la section « les types et les effets de l'insécurité linguistique » ci-dessous. Ce « contrôle discursif sur les productions langagières » (Boudreau, 2018, p. 52), qui sert à exclure les non-locuteurs du modèle de langue parlée, mène parfois à une intériorisation du discours et de l'idéologie du standard chez les locuteurs du groupe périphérique. Il est important de noter que ce contrôle discursif pourra se manifester de façon implicite ou explicite (p. ex., la correction explicite de la langue des élèves ou le choix des textes à étudier en classe).

En milieu minoritaire francophone, un deuxième contre-discours se (re)produit en réponse au discours dominant menant à l'idéologie du standard. Ce contre-discours (re)produit l'idéologie de l'authentique. Cette idéologie implique de « s'affirmer à partir des éléments mêmes qui contribuent à une essentialisation réductrice de soi » (Boudreau, 2018, p. 39) et la libération des stéréotypes et de la minorisation qui sont prévalents en milieu minoritaire. De ce fait, cette idéologie pourrait contribuer à réduire l'insécurité linguistique dans ces communautés et à mettre fin à la « quête » de légitimité linguistique décrite par Francard (2020).

Selon Boudreau (2018; 2019), l'idéologie du standard mène à un discours qui engendre des sentiments d'insécurité linguistique, surtout en Acadie, alors que l'idéologie de l'authentique semble combattre ces sentiments. Deux conséquences pourraient se présenter chez les locuteurs lorsque l'idéologie du standard, qui est, comme nous l'avons vu, très souvent l'idéologie dominante de l'école, marque le discours dominant : le silence et le cri. Le silence est associé aux sentiments d'illégitimité linguistique, ou d'insécurité linguistique, alors que le cri est une « revendication bruyante d'une identité confisquée par d'autres et une manière de montrer que l'on fait partie d'un groupe qui assume le fait de parler autrement » (Boudreau, 2019, p. 60). Le cri est en réponse à la honte de sa langue et à l'assignation d'une identité non-voulue. En fait, le cri et l'idéologie de l'authentique semblent toutes les deux provoquer un contre-discours au discours dominant : elles cherchent à revendiquer l'identité et à rejeter l'idéologie du standard. Par exemple, en 2017, le Conseil jeunesse provincial de la Nouvelle-Écosse a vendu des t-shirts avec le slogan *j'aime right ton accent* en réponse à un t-shirt qui se vendait chez un détaillant québécois avec le slogan *je n'aime pas ton accent*. Nous reviendrons à l'idée du cri et de l'idéologie de l'authentique lorsque nous traiterons la résilience ultérieurement dans ce cadre d'analyse. Pour le moment, nous nous pencherons sur la première conséquence du discours majoritaire, soit l'insécurité linguistique.

L'insécurité linguistique

L'insécurité linguistique est un concept ayant émergé au cours des années 1970 à partir de l'étude de la variation linguistique. Au cours de ses études de la variation linguistique chez des locuteurs d'anglais à New York, Labov (2006) a démontré que les locuteurs utilisaient des normes linguistiques pour surveiller leur langue parlée. Les locuteurs qui faisaient partie de la classe moyenne inférieure et qui présentaient souvent des traits stigmatisés dans leur langue parlée avaient tendance à hypercorriger leur langue. Labov postulait que cette hypercorrection était ancrée dans une insécurité linguistique profonde et que cette insécurité a été créée par le désir de faire partie d'une classe sociale plus distinguée. Ceux qui voulaient changer de statut socio-économique adoptaient les normes linguistiques d'une classe comme leur langue de référence. Selon Labov, ceux qui adoptent des normes linguistiques qui ne font pas partie des normes de leur classe sociale éprouvent de l'insécurité linguistique puisque ces normes ne font pas partie de leur répertoire linguistique.

Au cours des années 1980, Bourdieu mettait l'accent sur l'importance des interactions dans la manifestation de l'insécurité linguistique. Dans *Ce que parler veut dire* (1982), il suggère que les locuteurs d'une langue ont chacun un habitus linguistique. Cet habitus est acquis principalement par la socialisation familiale et communautaire, et constitue l'ensemble des dispositions à l'égard de la langue. L'habitus linguistique est l'expression du capital linguistique d'un locuteur, autrement dit les capacités linguistiques qu'il a à offrir au marché linguistique. Les compétences linguistiques élargies font partie intégrante du capital linguistique. Elles constituent la capacité à savoir quelles compétences linguistiques il faut mobiliser – et la capacité de les produire – afin d'être perçu comme locuteur acceptable sur le marché linguistique. Les compétences linguistiques élargies nécessaires à atteindre l'acceptabilité varient selon le marché linguistique. Cela étant dit, un locuteur n'aura pas les compétences linguistiques élargies nécessaires pour chaque marché linguistique.

Selon Bourdieu (1982), ceux qui utilisent leur capital linguistique et qui savent/peuvent mobiliser leurs compétences linguistiques élargies afin de répondre aux normes de la communauté linguistique sont vus comme acceptables et autorisés à parler la langue. Ces locuteurs sont les locuteurs légitimes. Lors des interactions avec les autres, les locuteurs donnent du pouvoir à la langue, même s'ils ne le reconnaissent pas. Le locuteur légitime est celui qui est en position de pouvoir et qui est accepté dans plusieurs sphères. Les accents, puisqu'ils font partie du capital et

de l'habitus linguistique, signalent la légitimité de locuteur selon le marché auquel il se présente. Dans certaines interactions, un locuteur ne possède pas l'habitus linguistique nécessaire pour être perçu comme locuteur légitime. C'est lors de ces interactions que les locuteurs peuvent éprouver de l'insécurité linguistique. En milieu minoritaire, les locuteurs ont une disposition à se surveiller et à se corriger, qui est le produit de « la connaissance, du moins la reconnaissance de la norme linguistique » (Bourdieu, 1982, p. 26). Selon Bourdieu (1982), cette disposition pourrait mener à une insécurité linguistique permanente.

En 1993, Francard a énoncé une définition de l'insécurité linguistique qui marie l'aspect variationniste de Labov et l'aspect interactionniste de Bourdieu tout en soulignant la part des institutions scolaires dans ce phénomène. L'insécurité linguistique s'accroît lorsqu'un locuteur perçoit une différence marquée entre l'usage d'une langue et celui d'un autre locuteur « légitime » de la même langue. Cette légitimité peut être en raison de sa classe sociale dominante ou de son usage d'une variété de la langue perçue comme plus pure ou normative dans la communauté scolaire (Francard, 2020). Bref, l'insécurité linguistique s'installe lorsqu'il y a une distance perçue comme infranchissable entre la variété du français parlée par un locuteur et la variété parlée par un locuteur perçu comme légitime.

Boudreau (2020), quant à elle, se penche sur le côté affectif associé à cette insécurité en constatant que l'insécurité linguistique « atteint la personne dans son entièreté » (p. 51). Il est important de noter qu'une personne se sentira en insécurité selon le contexte dans lequel elle se trouve. La langue française étant répandue autour du monde, il existe plusieurs dialectes et variétés de cette langue. Au sein de chaque communauté ou marché linguistique francophone, il y a un français de référence, celui qui est perçu comme le modèle de bon usage et qui représente la norme utilisée pour juger toute variation de celle-ci (Boudreau, 2020; Francard, 2020).

Le français de référence

En milieu minoritaire francophone canadien, surtout là où l'exposition à un dialecte régional est élevée, le rapport à cette norme est souvent négatif. Les locuteurs perçoivent une différence notable entre la norme et leur variété de français, ce qui mène à une insécurité et à une stigmatisation de leur langue parlée (Francard, 2020). Dans ces contextes, le français de référence est souvent celui de Montréal que nous entendons à Radio-Canada (Boudreau, 2020). Ce discours public donne une distinction et une légitimité aux locuteurs qui parlent le français de référence sur le marché linguistique de la francophonie du Canada (Boudreau et coll., 2008). Cette norme et

cette valorisation engendrent de différents types et d'effets de l'insécurité linguistique. Ce sont ces points que nous abordons dans le prochain paragraphe.

Les types et les effets de l'insécurité linguistique

Il y a trois types d'insécurité linguistique qui se présentent en milieu minoritaire francophone au Canada. L'insécurité linguistique formelle est rattachée à l'utilisation de la langue. Elle survient lorsqu'il y a des inquiétudes concernant l'emploi du lexique, de la syntaxe et d'autres formes grammaticales. L'insécurité linguistique statutaire, pour sa part, est liée au statut de la langue anglaise par rapport à la langue française dans la société canadienne. L'insécurité linguistique identitaire, un troisième type d'insécurité linguistique, amène le locuteur à se questionner sur sa place au sein de la francophonie (Boudreau et coll., 2008).

Boudreau (2020) souligne le rôle de la honte dans la manifestation de l'insécurité linguistique. La honte survient lorsque les locuteurs croient avoir un déficit linguistique, et, pour les locuteurs en milieu minoritaire, un déficit social puisqu'ils vivent en périphérie de la francophonie centrale. Cette honte fait en sorte que les locuteurs estiment que leur parole est illégitime. Elle engendre le silence, une manifestation extrême de l'insécurité linguistique qui peut avoir des effets sur la transmission de la langue d'une génération à l'autre. En raison de l'importance de l'insécurité linguistique pour le maintien de la langue, elle a été abordée dans le cadre de nos entrevues auprès de nos participantes.

Malgré l'insécurité linguistique qui est présente en milieu minoritaire francophone, des personnes continuent à parler et parfois à produire un discours revendiquant, producteur d'une idéologie de l'authenticité. C'est ce que nous aborderons à l'aide du concept de « résilience linguistique ».

La résilience

D'une perspective psychologique, Cyrulnik (2012) considère que la résilience est « un processus biologique, psychoaffectif, social et culturel qui permet un nouveau développement après un traumatisme psychique » (p. 8). Dans une étude auprès d'enseignants, Piquemal (2017) insiste également sur la notion de processus en disant que la résilience est un processus dynamique qui mène à la création d'adaptations positives (ou un nouveau développement) après une situation d'adversité. Adoptant une perspective écologique, Ungar (2018) indique que la résilience est le résultat des interactions entre un réseau de systèmes (p. ex. l'individu, l'école, la famille, la communauté, etc.). Après avoir entrepris une analyse pluridisciplinaire de la littérature scientifique

portant sur la résilience, Ungar a proposé sept principes pour décrire le processus de résilience de systèmes humains :

Tableau 1 : *Les sept principes du processus de résilience de systèmes (Ungar, 2018, traduction libre de Dalley et coll., 2020, p. 10-11)*

Principe	Description
1	La résilience s’actualise en contexte d’adversité (p. 6-7)
2	La résilience est un processus qui se décline en cinq processus non linéaires (la persistance, la résistance, le redressement, l’adaptation et la transformation), chacun contribuant à la stabilisation des systèmes en contextes d’adversité, soit par une tendance vers le retour au statu quo ou vers son changement (p. 7-9)
3	Il y a compromis entre systèmes concomitants lorsqu’un système en particulier est en mode résilience puisque l’expérience de la résilience nécessite la mobilisation de ressources et la redéfinition du statu quo qui contribuent à la stabilité ou à la résilience d’autres systèmes (p. 9)
4	Un système résilient est ouvert au changement et à l’hétérogénéité, en mouvance dans un contexte empreint d’intérêts concurrents et complexes, qui ne peut s’expliquer par l’équilibre entre facteurs de stress et de protection (p. 9-10)
5	Un système résilient fait la promotion de la connectivité entre les composantes (acteurs et structures) d’un système et au sein d’un réseau de systèmes (p. 10)
6	Un système résilient démontre le plus de résilience lorsqu’il rencontre ou crée de multiples occasions pour expérimenter des solutions novatrices à sa précarité ou vulnérabilité, de réfléchir sur l’expérience et d’intégrer ses apprentissages à de nouvelles tentatives d’adaptation dans une boucle de rétroaction (p. 10-11)
7	Un système résilient inclut une diversité d’acteurs et de structures prêtes à contribuer ses ressources à la recherche de solutions ainsi que la redondance des rôles afin qu’une composante soit disponible pour prendre le relais lorsqu’une autre n’est plus disponible. Ainsi, les systèmes et acteurs gagnent en stabilité lorsqu’ils réussissent à mobiliser la plus grande participation du plus grand nombre de composantes du plus grand nombre de systèmes (p. 11)

Dans le cadre de cette étude portant sur l’expérience des élèves, c’est-à-dire des individus et des systèmes, nous avons utilisé ces principes comme concepts centraux dans notre analyse de données. Ces principes nous ont permis de mieux comprendre les expériences de chaque élève et leurs interactions avec les systèmes concomitants.

Cyrulnik (2012), Piquemal (2017) et Ungar (2018) s’entendent sur le fait que la résilience est un processus et non une caractéristique individuelle invariable. Ils s’entendent également pour dire qu’un contexte d’adversité est nécessaire pour que le processus de résilience ait lieu. Au cours

de ce processus, il y a des facteurs de protection (par exemple, des relations personnelles sécurisantes) et des facteurs de risque (par exemple, un environnement familial instable) qui peuvent nuire ou appuyer le nouveau développement (Piquemal, 2017). Cyrulnik (2012) précise qu'un soutien affectif est absolument nécessaire lors du processus de résilience. Bien que les interactions affectives soient nécessaires au processus de résilience, l'environnement dans lequel le processus se déroule joue un grand rôle dans la stabilisation du système individuel (Cyrulnik, 2012; Ungar, 2018). Nous suggérons que dans la mesure où l'environnement et les systèmes concomitants qui s'y trouvent sont des facteurs indispensables au processus de résilience linguistique individuel, il faut explorer le rôle que ces systèmes pourraient avoir dans ce processus.

Les systèmes concomitants et la résilience linguistique individuelle

Comme Ungar (2018) suggère que le processus de résilience d'un système en contexte d'adversité nécessite la participation de systèmes concomitants, nous suggérons que le processus de résilience linguistique dépend de la capacité du système individuel en contexte d'insécurité linguistique à mobiliser des ressources de ses systèmes concomitants.

La minorisation linguistique des francophones en milieu minoritaire peut les amener à intérioriser un discours minoritaire (Bernard Barbeau et Moïse, 2019; Boudreau, 2019) et à vivre une insécurité linguistique souvent caractérisée par la honte (Boudreau, 2020). Bernard-Barbeau et Moïse (2019) considèrent que « la honte [de sa langue] peut être déjouée avec résilience » (p. 44). Ce processus nécessite une réflexion, une prise de conscience de la honte ressentie et des pas vers la restauration de l'identité (Bernard Barbeau et Moïse, 2019).

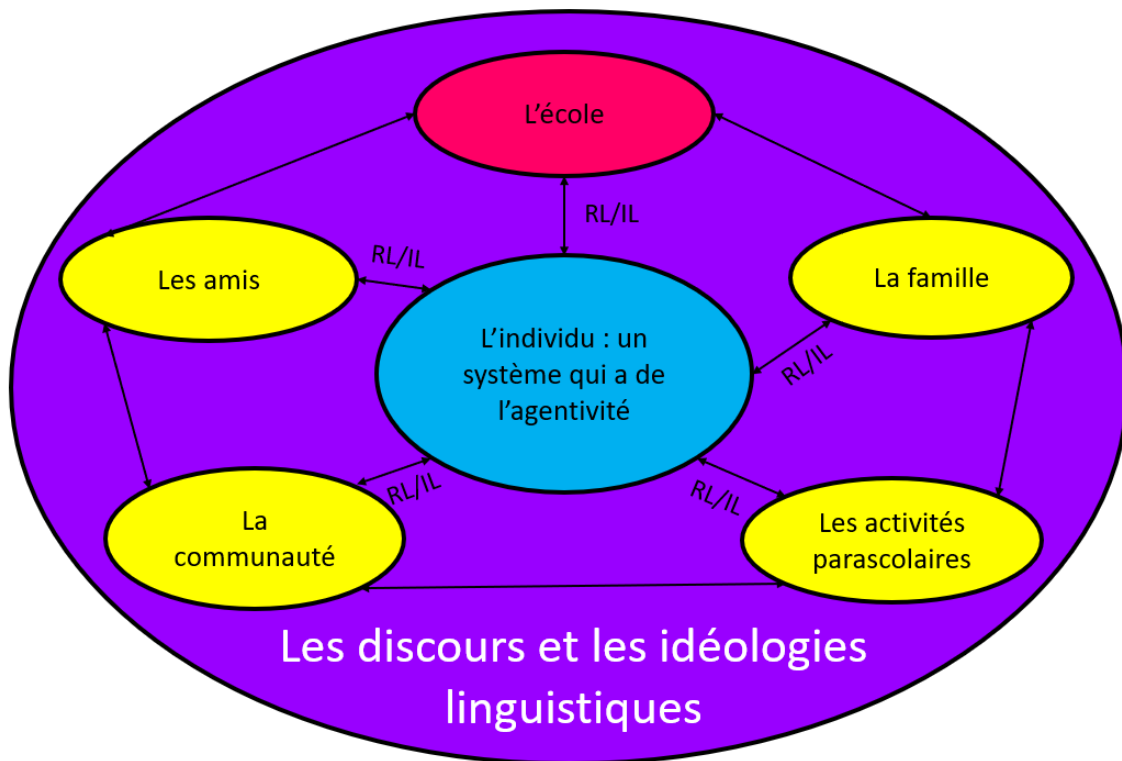
Une stratégie qui contribue à la restauration de l'identité est l'agentivité, c'est-à-dire la participation consciente et choisie au groupe d'appartenance (Bernard Barbeau et Moïse, 2019; Boudreau, 2019). Par exemple, la participation aux organisations francophones en milieu minoritaire pourrait fournir un espace où le groupe et l'identité d'appartenance sont célébrés. Cette participation, qui, au fond, constitue la mobilisation d'une ressource d'un système concomitant, pourrait contribuer à la restauration de l'identité. En mobilisant des ressources des systèmes concomitants, le processus de résilience linguistique est mobilisé. Cette résilience linguistique permet un nouveau type de développement et une façon de sortir de la honte liée à la langue. L'école est un système concomitant important dans le processus de résilience linguistique des jeunes acadiens et acadiennes.

L'école pourrait présenter des facteurs de protection et des facteurs de risque (Piquemal, 2017). Ces facteurs peuvent comporter des ressources mises à la disposition des élèves ou un manque de ressources nécessaires. Autrement dit, l'école peut appuyer ou nuire au processus de résilience. Des facteurs de protection fréquemment facilités par l'école sont la confiance en soi, un sentiment de compétence et un sentiment d'appartenance. Ces sentiments peuvent être construits par la participation aux activités parascolaires et aux clubs, entre autres. Des facteurs de risque pouvant être facilités par l'école incluent un sentiment d'incompétence et un sentiment de ne pas appartenir au groupe (Piquemal, 2017).

Nous avons vu dans nos sections précédentes que l'école a tendance à reproduire les discours et les idéologies linguistiques dominants qui engendrent des sentiments d'insécurité et d'incompétence linguistique. En ce sens, elle aurait un effet négatif sur le processus de résilience linguistique des élèves qui parlent une variété non-scolaire de la langue française, dont l'acadien et l'acadjonne. Notre étude a pour but de savoir ce qu'en disent des élèves du secondaire.

Afin de mettre en lumière les liens entre les composantes du cadre d'analyse, nous avons créé ce schéma :

Figure 1 : Les liens entre les principes du cadre d'analyse



Le système individuel, qui, dans notre cas, est un élève, est au centre des cinq systèmes concomitants soulevés lors de nos entretiens (cercles jaunes). L'école, puisqu'elle se trouve au centre de notre étude, est identifiée par une couleur différente. Les systèmes concomitants interagissent et s'influencent. Chaque système concomitant présente des facteurs de protection et des facteurs de risque, qui sont des ressources ou un manque de ressources. À part ces facteurs, l'individu fait preuve d'agentivité, autrement dit la participation consciente et choisie au groupe d'appartenance (Bernard Barbeau et Moïse, 2019). L'insécurité linguistique (IL) et la résilience linguistique (RL) sont produites dans l'interaction entre l'individu et ses systèmes concomitants, qui sont porteurs et producteurs d'idéologies linguistiques et de discours qui circulent dans la société.

Ainsi, nos questions de recherche étaient les suivantes :

1. Quelle est la place de l'expérience scolaire dans la résilience linguistique des élèves de onzième et de douzième année dans une école de langue française en Nouvelle-Écosse?
2. Comment l'interaction des élèves avec les idéologies linguistiques scolaires et communautaires colore-t-elle cette expérience?

Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans un positionnement épistémologique interprétatif. Elle a pour but de décrire et de comprendre un aspect d'un phénomène. De ce fait, elle utilise une structure de preuve descriptive, qui est très répandue dans le domaine de la recherche en éducation et qui s'aligne avec notre positionnement épistémologique interprétatif. Cette recherche vise à comprendre la réalité subjective et personnelle des participants par le biais de données qualitatives. Ce type de données nous permet de poser des questions ouvertes et d'entendre les expériences des participants, tout en recueillant les détails nécessaires pour comprendre et bien décrire les aspects ciblés du phénomène étudié. Cette recherche a été menée auprès de trois adolescentes en onzième et en douzième année en Nouvelle-Écosse pendant l'automne 2021. La population cible, les critères de participation, l'échantillonnage et les méthodes de collecte de données sont détaillés dans les sections suivantes.

La population cible et les critères de participation

Notre recherche ciblait les élèves francophones en onzième et en douzième année en Nouvelle-Écosse. Afin de participer à la recherche, les élèves devaient avoir fréquenté une école de langue française en Nouvelle-Écosse pendant au moins les trois dernières années. Dans le cadre de cette étude, le mot « francophone » désigne les personnes qui considèrent appartenir à une communauté acadienne et qui ont appris le français comme première langue à la maison. Bien que cette définition n'englobe qu'une partie spécifique de la population francophone, il faut noter que les communautés acadiennes en Nouvelle-Écosse portent un contexte particulier qui pourrait influencer le rapport à la langue. Nos résultats ne sont pas généralisables à d'autres communautés francophones en milieu minoritaire, ce qui constitue une limite de cette étude, mais en mettant l'accent sur un contexte bien particulier, nous évitons la généralisation de la population francophone. Ainsi, notre cadre d'analyse nous permet de croiser ces expériences spécifiques avec des considérations théoriques plus générales.

Nos critères d'inclusion ont ciblé les jeunes qui ont un rapport à la langue française depuis l'enfance et qui ont vécu des expériences scolaires en français en Nouvelle-Écosse. En travaillant avec des élèves de onzième année et de douzième année, nous avons des participantes qui avaient assez d'années de scolarisation afin de nous éclairer sur la place de l'école dans leur processus de résilience linguistique.

Au commencement de cette recherche, nous souhaitions recruter quatre participants. En fin de compte, nous avons eu trois participantes en raison des difficultés de recrutement. Ce processus et l'échantillonnage sont décrits dans la section suivante.

Recrutement des participants et échantillonnage

Au printemps 2021, les écoles publiques en Nouvelle-Écosse étaient fermées en raison de la pandémie de COVID-19. C'est à ce temps que nous écrivions notre demande d'approbation éthique. Sachant que les écoles étaient fermées et que notre recrutement serait lancé pendant les mois d'été, nous avons pris la décision de recruter auprès des organisations communautaires francophones. Nous aurions préféré recruter avec l'aide des écoles, mais les circonstances ont rendu cette collaboration impossible.

Nous avons reçu l'approbation éthique en juillet 2021. Afin de recruter des participants, nous avons contacté deux organisations : le Conseil jeunesse provincial de la Nouvelle-Écosse (CJPNE) et la Fédération acadienne de la Nouvelle-Écosse (FANE). Ces deux organisations travaillent directement auprès des jeunes d'écoles secondaires de langue française partout dans la province. Nous avons donc partagé notre appel aux participants avec les coordinateurs provinciaux et régionaux de ces deux organisations. Ils ont fait circuler ce document dans leurs réseaux. En outre, nous avons partagé notre appel aux participants sur nos réseaux sociaux afin de rejoindre autant de personnes que possible.

Malgré la volonté des organisations de partager notre appel aux participants, leur utilisation comme moyen de recrutement comportait des limites. Ces deux organisations étaient choisies en raison de leurs liens avec les jeunes. Cependant, le choix de ne contacter que deux organisations a limité le nombre de jeunes qui ont vu notre appel aux participants. L'auditoire ciblé par ces organisations a également été une limite. En effet, Le Conseil jeunesse provincial de la Nouvelle-Écosse (CJPNE), qui a une présence dans chacune des écoles de langue française par l'entremise des représentants des élèves, a tendance à attirer des élèves qui sont impliqués et qui ont déjà un rapport assez positif à la langue française. Il est possible que les élèves qui sont plus marginalisés par l'école ne soient pas intéressés à participer à une recherche promue par le CJPNE. La Fédération acadienne de la Nouvelle-Écosse (FANE) pour sa part avait mis l'appel aux participants dans leur infolettre hebdomadaire. Même si l'infolettre a un grand nombre d'abonnés, il est fort probable qu'il n'y ait pas beaucoup d'élèves de onzième et de douzième année qui la lisent de façon régulière.

Pendant les mois d'été, la situation sanitaire s'est améliorée, la Nouvelle-Écosse était en déconfinement et les gens en ont profité pour sortir davantage. Pour cette raison et celles mentionnées ci-dessus, les mois d'été n'étaient pas fructueux en termes de recrutement. Nous avons diffusé une fois de plus notre appel aux participants au début du mois de septembre, en même temps que la rentrée scolaire qui avait lieu en présentiel. Nous avons finalement eu des participants, mais pas sans obstacles.

Négociateur éthique en éducation en temps de pandémie

⁶Au début de septembre, un membre de la communauté a vu mes documents de recrutement en ligne et les a transférés à un agent de développement scolaire et communautaire⁷ qui travaille dans une école du Conseil scolaire acadien provincial (CSAP). Cet agent a partagé les informations avec des élèves de son école. Deux élèves intéressées qui répondaient aux critères de participation m'ont contactée à la mi-septembre. Soulagée de finalement avoir des participants, j'ai eu le réflexe d'envoyer un courriel aux agents de développement scolaire et communautaire qui travaillent dans des écoles secondaires du Conseil. Un autre élève intéressée m'a contactée et je l'ai recrutée.

C'est lors d'une rencontre avec ma directrice de thèse quelques jours plus tard que je me suis rendu compte d'avoir commis une erreur d'ordre éthique en communiquant avec des employés du CSAP sans demander la permission au conseil scolaire et au bureau d'éthique. Le même jour, nous avons pris la décision de mettre la collecte de données et le recrutement en pause. Les participantes ont été informées par courriel qu'un problème était survenu avec le projet et qu'il fallait le régler avant de poursuivre la recherche. Nous avons informé le bureau d'éthique du problème et un courriel a été envoyé au Directeur du secteur de l'apprentissage et des services inclusifs du CSAP pour solliciter une rencontre.

J'ai eu une rencontre avec le Directeur le 1^{er} octobre. Nous avons discuté du projet et de mon erreur de parcours. Il m'a informée que je devais faire une demande d'approbation auprès du conseil scolaire pour continuer ma collecte de données. J'ai soumis cette demande et elle a été approuvée le 21 octobre. La recherche a repris à la fin octobre, quand le bureau d'éthique de l'Université d'Ottawa a donné son approbation pour continuer la recherche.

⁶ Cette section est écrite à la première personne pour souligner ce que j'ai appris de ces obstacles.

⁷ Ces agents sont des employés du Conseil. Ils ont le mandat de « bâtir des liens entre les divers intervenants et à mettre en place un espace pour le développement de la francophonie locale et régionale » (CSAP, s. d. a). Souvent, les élèves associent ces agents à des projets amusants qui ne sont pas nécessairement « scolaires ».

Il n'a pas été facile d'attendre, sachant que le destin de mon projet était en jeu. Une fois que j'ai soumis ma demande au CSAP, son conseil d'éthique avait le droit de refuser ou d'accepter ma recherche (avec ou sans limites). Heureusement, il a utilisé son pouvoir institutionnel pour accepter que je continue ma recherche comme prévu. Il y a plusieurs points que je retiens en lien avec cet événement qui informeront la façon dont je procéderai dans l'avenir. En voici quelques-uns :

1. L'importance de communiquer avec tous les acteurs. Il est difficile de savoir quelle aurait été la réaction du Conseil si j'avais proposé le projet au printemps quand les écoles étaient fermées. Il est fort probable que j'aurais été encouragée à faire mon recrutement ailleurs ou d'attendre un moment plus stable dans la pandémie. Je croyais qu'en faisant mon recrutement ailleurs, je gagnais du temps et je réduisais la charge de travail des autres. Quand l'enjeu éthique est survenu, la communication avec tous les acteurs est devenue encore plus importante. Je devais m'assurer que le bureau d'éthique de l'Université était au courant des demandes du Conseil et vice versa. Dans l'avenir, je penserai à tous les acteurs ou collaborateurs possibles quand j'écrirai ma demande de déontologie. J'obtiendrai les permissions nécessaires de toutes les personnes concernées avant de soumettre ma demande. De cette façon, tous mes scénarios de recrutement seront approuvés, même si je ne les utilise pas en fin de compte.
2. L'importance de l'honnêteté. La transparence dans mes communications avec tous les acteurs a rendu la négociation plus facile. Tous les acteurs ont été informés du problème aussitôt qu'il a été signalé. J'ai raconté exactement ce qui s'est passé au bureau d'éthique et au conseil scolaire tout en protégeant l'identité de mes participantes et des agents de développement scolaire et communautaire. Le bureau d'éthique et le conseil scolaire ont apprécié que j'aie mis ma recherche sur pause jusqu'à ce que le problème soit réglé. Je me suis excusée auprès du conseil scolaire et j'ai expliqué que ce n'était pas ma préférence de faire mon recrutement hors des écoles. Cette transparence et la volonté de rectifier le problème ont mené à une belle collaboration.

Une fois l'approbation des acteurs obtenue, nous avons poursuivi notre collecte de données. Nous avons trois participantes à ce stade, soit les trois premières volontaires qui répondaient aux critères d'inclusion. Au début de notre processus de recrutement, nous souhaitions avoir quatre participants, mais après toutes les difficultés rencontrées pendant ce processus, nous

avons décidé d'avancer avec trois participantes. Bien entendu, nous aurions accepté un.e quatrième participant.e si l'occasion s'est présentée. Au cours de notre collecte de données, nous avons perdu l'une de nos trois participantes. Toutefois, nous avons pu réaliser deux des trois entretiens avec elle avant d'avoir perdu contact⁸. Ces données sont incluses dans notre analyse. Notre collecte de données ainsi que les approches méthodologiques qui la sous-tendent sont décrites dans les pages qui suivent.

La collecte de données

Deux participantes ont assisté à trois entretiens semi-dirigés virtuels. Une troisième participante a assisté à deux entretiens, mais n'a pas répondu à nos courriels l'invitant à assister au troisième entretien. Étant donné que cette recherche a été faite auprès des jeunes, il était important d'utiliser des approches et des méthodes de recherche qui conviennent à cette population. Nous aborderons ces méthodes maintenant.

La recherche centrée sur les jeunes

Les jeunes qui ont participé à cette recherche avaient entre 15 et 17 ans. Le terme « jeunes » est assez ambigu. Il pourrait inclure les enfants et les adolescents. Selon Cotnam-Kappel (2014), les enfants et les adolescents sont « en devenir ». Ils vivent tous les deux des transformations importantes. Cependant, les adolescents vivent « deux transformations essentielles : une possibilité accrue de réflexion sur soi-même et une ouverture sur des possibilités » (Cotnam-Kappel, 2014, p. 36). Nos participants avaient l'âge typiquement associé à l'adolescence et possédaient les capacités nécessaires pour réfléchir sur eux-mêmes et considérer diverses possibilités. Cela étant dit, Cotnam-Kappel (2014) note qu'il est difficile de définir l'enfance et l'adolescence à l'aide des tranches d'âge, c'est pourquoi nous avons employé des méthodes suggérées dans la recherche avec les enfants et les adolescents.

Dans le contexte de la recherche, les jeunes occupent une place importante. Côté et ses collaborateurs (2020) soulignent l'importance de faire de la recherche *avec* les enfants plutôt que *sur* les enfants. Selon les mêmes auteurs, les enfants devraient être vus comme acteurs sociaux dotés d'agentivité. Ce conseil s'aligne avec la résilience des systèmes de Ungar (2018), qui décrit le système individuel – dans ce cas, l'enfant – comme ayant de l'agentivité. Dans la recherche centrée sur les jeunes, la contextualisation de leurs paroles est nécessaire afin d'en dégager les

⁸ Le dernier courriel envoyé à cette participante ainsi que le reçu d'Amazon indiquant qu'elle a reçu sa carte-cadeau sont inclus en annexe.

rapports de pouvoir, et dans notre cas, les idéologies linguistiques, et d'éviter l'homogénéisation des paroles (Côté et coll., 2020).

L'utilisation des appuis visuels et le jumelage des méthodes de recherche à une activité centrée sur la tâche sont également fortement recommandés dans la recherche avec les enfants (Clandinin, 2006; Clandinin et coll., 2016; Côté et coll., 2020). Les appuis visuels (par exemple, des dessins ou des photos) permettent le passage entre le concret et l'abstrait et donnent un point de départ pour la conversation entre les participants et les chercheurs (Côté et coll., 2020). Le jumelage des activités à la méthode de recherche favorise la production d'un discours explicatif et argumentatif tout en mettant l'enfant à l'aise (Côté et coll., 2020).

Étant donné que notre recherche était centrée sur les expériences des jeunes et avait lieu en ligne, nous avons fait appel aux appuis visuels et aux activités qui se lient à notre sujet. Ces appuis et ces activités nous ont permis de faciliter notre relation avec nos participants, d'avoir des traces physiques de notre réflexion et de laisser les jeunes faire entendre leur voix. Les méthodes et les activités que nous avons utilisées pour atteindre ces objectifs sont décrites dans la prochaine section.

L'approche méthodologique: l'enquête narrative

Selon Pinnegar et Daynes (2007), l'enquête narrative « *involves the reconstruction of a person's experience in relationship of both to the other and to a social milieu* » (p. 5). Elle cherche à analyser et à comprendre le récit des participants *en contexte*. Clandinin et ses collaborateurs (2016) ajoutent à cette réflexion dans leur œuvre :

The focus of narrative inquiry is not only on individuals' experience but also on the social, cultural, and institutional narratives within which individuals' experiences are constituted, shaped, expressed, and enacted. Narrative inquirers study the individual's experience in the world, an experience that is storied both in the living and telling and that can be studied by listening, observing, living alongside one another and writing and interpreting texts (p. 16).

En mettant l'accent sur les expériences de l'individu *et* sur les récits sociaux, culturels [linguistiques] et institutionnels [surtout ceux de l'école], nous avons construit un sens plus profond de ces expériences individuelles. Nous cherchions à reconstruire les expériences des adolescents en milieu scolaire afin de comprendre la place de ces expériences dans leur résilience linguistique. L'influence des récits sociaux, culturels et institutionnels sur ces expériences a aussi

été un point d'intérêt. L'enquête narrative a permis une prise de conscience de ces influences – en permettant aux jeunes de *se* raconter et de créer leur narration, elles ont pris conscience de leur place et de la place des autres au sein des institutions (Clandinin, 2006). Bien que l'enquête narrative nous permette de recueillir des récits détaillés, elle ne nous permet pas de généraliser nos résultats à la population (Verhesschen, 2006). Par contre, ce qu'elle perd en capacité de généralisation, elle le gagne en profondeur et en nuance.

Selon Clandinin et ses collaborateurs (2016), l'enquête narrative se penche sur trois dimensions : la temporalité, la socialité et le lieu. La temporalité désigne le présent, le passé et l'avenir des participants et les événements que ces derniers ont vécus. La socialité désigne les conditions personnelles (les sentiments, les désirs, les dispositions) tandis que les conditions sociales englobent l'environnement, les personnes et les facteurs qui influencent le participant et qui forment leur contexte. Ces dimensions nous ont appuyés dans la compréhension du rôle de l'expérience scolaire dans la création de la résilience linguistique. Le lieu est également une dimension importante de l'enquête narrative. Il désigne les conditions concrètes (physiques) de l'enquête et des événements racontés. Cette dimension nous a aidée à contextualiser les expériences des participants.

L'enquête narrative met l'accent sur la relation entre le participant et le chercheur. La relation de *caring* est centrale à cette méthode (Clandinin et coll., 2016). Il s'agit d'une relation d'écoute active et de co-construction de sens. Clandinin et ses collaborateurs (2016) utilisent le terme *coming alongside youth* pour décrire cette co-construction (faire de la recherche *avec* les enfants (Côté et coll., 2020)) et collaboration. Autrement dit, le chercheur est actif dans l'enquête et accompagne le participant. Afin de jumeler cette méthode de recherche à une activité et à des appuis visuels, tel que décrit dans la section « la recherche centrée sur les jeunes », nous avons fait appel à la biographie langagière.

La biographie langagière

Bien qu'elle soit traditionnellement utilisée comme outil didactique dans des cours de français langue étrangère (Audemar, 2017), la biographie langagière était aussi pertinente dans le cadre de cette recherche. Selon Audemar (2017), la biographie langagière pourrait aider à mettre en lumière des pratiques langagières, des savoirs et des identités. Elle pourrait aussi éclairer le rapport aux langues tout en aidant les participants à dépasser une vision standardisée de

l'apprentissage et des pratiques de langue. L'idée est de se raconter, ce qui s'aligne bien avec l'enquête narrative.

La biographie langagière d'une personne est « l'ensemble des chemins linguistiques [...] qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier » (Audemar, 2017, p. 41). Elle peut prendre la forme d'une activité réflexive qui pourrait se faire à l'aide d'appuis visuels. À l'aide de photos ou d'images, le participant est amené à parler des langues qu'il parle, de comment et où il a appris ces langues, du contact avec d'autres langues et d'autres cultures, de la relation aux langues et des projets réalisés et à réaliser. La biographie langagière a été intégrée à nos entretiens sous la forme d'activités à l'aide d'appuis visuels. Nous allons maintenant présenter l'organisation et les détails précis de ces entretiens.

La structure des entretiens

Dans le cadre de cette recherche, nous avons mené des entretiens semi-dirigés individuels. Ces entretiens ont permis une compréhension riche de la relation entre l'expérience scolaire et le processus de la résilience linguistique. Ils ont également permis la récolte des descriptions détaillées des expériences directement de la personne qui les a vécues. Le sujet que nous avons abordé est en un qui est complexe et qui peut parfois être intime, alors il était important de permettre aux participants de s'expliquer et de s'assurer qu'on a bien compris leurs propos (Savoie-Zajc, 2016). En même temps, les entretiens semi-dirigés individuels comportent le risque que le participant veuille être bien vu par le chercheur et que ses réponses soient influencées par ce souhait (Savoie-Zajc, 2016).

L'entretien semi-dirigé individuel a aussi donné la possibilité de suivre le trajet de la conversation (p. ex. s'assurer que nous avons bien compris, poser une question complémentaire ou supplémentaire, etc.) et de co-construire (Clandinin et coll., 2016) afin de recueillir des données aussi représentatives des expériences vécues que possible. Cela étant dit, il faut se souvenir que « l'expérience de la personne dépasse son discours sur celle-ci » (Savoie-Zajc, 2016, p. 358) et que nous risquons de créer un portrait du participant qui ne représente pas sa réalité de façon précise (Savoie-Zajc, 2016).

Bien que nos entretiens suivent une approche qui s'aligne avec une enquête narrative, nous avons également utilisé des éléments de l'entretien de trois temps de Seidman (2006). L'entretien de trois temps permet aux participants de reconstruire leurs expériences en détail. Trois entretiens sont menés auprès de chaque participant. Les trois entretiens s'emboîtent et se construisent l'un

sur l'autre, c'est-à-dire que chaque entretien a son importance dans la série. Seidman (2006) propose de mener des entretiens d'une durée de 90 minutes, mais il suggère une durée plus courte pour des participants plus jeunes. Comme cela était notre cas, nous avons mené des entretiens individuels de 45-60 minutes auprès de nos participantes. Seidman (2006) suggère un calendrier fixe pour les entretiens afin de maintenir la relation entre les entretiens ainsi qu'entre le participant et le chercheur. Nos entretiens avaient lieu le plus rapprochés possible, surtout après notre pause éthique. Le temps entre les entretiens variait de deux à neuf jours avec une moyenne de quatre jours. Durant les jours séparant les entretiens, nous avons réécouté l'enregistrement du dernier entretien et avons pris des notes qui aideraient à mieux cibler le prochain entretien. C'était un horaire assez serré, mais il a permis le maintien de la relation entre la chercheuse et la participante ainsi que la cohésion entre les entretiens. En raison de la situation sanitaire, les entretiens avaient lieu en ligne. Ce contexte posait des défis uniques dans chacun des trois entretiens⁹. Nous allons maintenant expliquer comment nous les avons gérés.

Méthodologie en temps de pandémie

Le contexte virtuel de nos entretiens a changé la façon dont nous avons mené nos entretiens. Suivant les recommandations de la recherche centrée sur les jeunes, nous avons incorporé des activités à nos entretiens. Bien que ces activités nous aient grandement aidée, certains aspects du contexte virtuel n'ont pas pu être ignorés. Étant donné que nous ne voyons que le visage de la participante, il était difficile de lire son langage corporel. Sans ces signaux, les émotions comme l'inconfort étaient difficiles à détecter. En outre, il arrivait que les gestes ne soient pas captés par la caméra, alors il fallait s'assurer que la participante s'exprimait avec ses mots autant que possible. De plus, la connexion internet des participantes n'était pas toujours stable. Il fallait donc, de temps en temps, demander à la participante de répéter ses propos pour s'assurer que l'enregistrement les ait captés. Même si le contexte virtuel a posé des défis, il nous a permis une certaine flexibilité dans notre horaire de collecte de données. Nous allons maintenant décrire les défis et les succès uniques à chaque entretien.

Premier entretien. Notre premier entretien cherchait à établir le contexte et à situer les expériences des participantes. Il a aussi visé l'établissement d'une relation entre la chercheuse et la participante. Cet entretien a pris la forme d'un entretien structuré où la chercheuse posait des questions et la participante y répondait. Nous avons utilisé la pandémie comme point de départ

⁹ Les protocoles pour les trois entretiens se trouvent en annexe.

pour la conversation. Ainsi, la chercheuse s'est présentée et a parlé un peu de son expérience pendant la pandémie avant d'inviter la participante à partager son expérience. Ce partage a soulevé des émotions vives chez les participantes. Elles avaient toutes des opinions et des anecdotes à partager, surtout en lien avec l'apprentissage en ligne. En parlant de quelque chose de courant et susceptible de susciter des émotions au commencement de l'entretien, nous avons pu encourager les participantes à se dévoiler dès le départ. Les questions liées à la pandémie avaient tendance à faciliter un climat de conversation et de partage. Le partage de la chercheuse par rapport à son expérience au tout début a également aidé à établir une relation de confiance entre la chercheuse et la participante.

Une fois les questions liées à la pandémie posées, il fallait faire la transition vers des questions qui ciblaient de façon plus précise notre sujet. C'est ici que nous avons eu un peu de difficulté. Le fait de passer d'une question telle que « comment était l'expérience de l'apprentissage virtuel? » vers « comment décrirais-tu ton français? » n'a pas été évident. Souvent, les participantes prenaient un peu de « recul » quand nous avons commencé à poser les questions plus ciblées. Il fallait souvent reformuler ces questions. De plus, il était nécessaire de poser plusieurs questions de relance alors qu'avec les questions de départ, les réponses coulaient de façon plus spontanée. La transition entre les questions semblait bouleverser les participantes et n'était pas vraiment naturelle ni pour la chercheuse ni pour les participantes. Nous avons pu cueillir des données intéressantes pendant ce premier entretien, mais la tâche a été parfois difficile.

Dans l'avenir, nous aimerions explorer les façons dont une transition dans les questions pourrait être mieux réussie. Une solution possible serait d'avoir des questions de relance déjà préparées pour chaque question principale au cas où il faut pousser un peu plus. Souvent, je craignais de poser des questions de relance parce que je ne savais pas si la participante ne donnait pas des détails par inconfort ou par une manque de compréhension. La prochaine fois, je demanderai si c'est le cas au lieu de présumer. Une deuxième solution serait de jumeler notre discussion à une activité comme nous l'avons fait dans notre deuxième et troisième entretien. Bien que ces activités n'étaient pas sans limites, elles nous ont grandement appuyée dans notre collecte de données. C'est ce dont nous allons présenter maintenant.

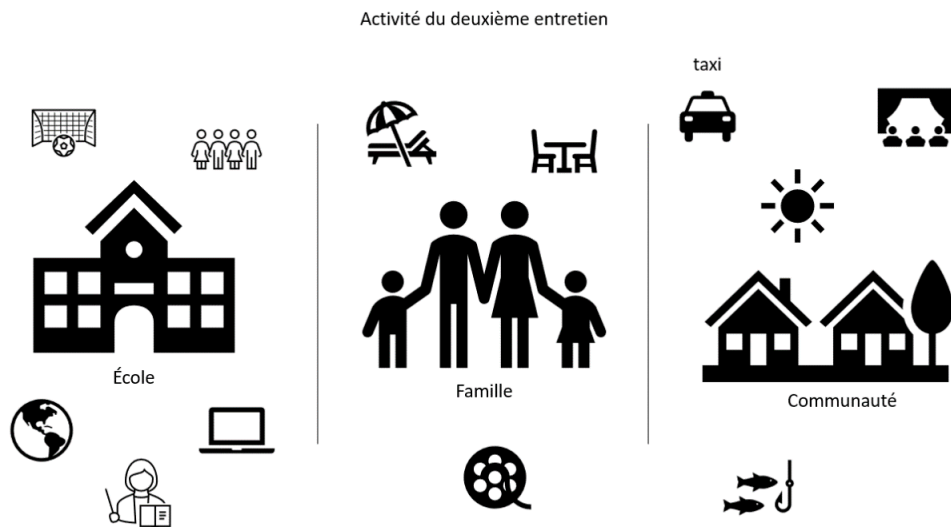
Deuxième entretien. Le but du deuxième entretien était de porter une attention particulière aux expériences langagières de la participante. Pour ce faire, nous avons jumelé une activité qui comportait des appuis visuels et des éléments de la biographie langagière à notre discussion. Nous

avons partagé une diapositive PowerPoint avec la participante. Sur la diapositive, il y avait trois icônes. La première représentait l'école, la deuxième la famille et la troisième la communauté. Nous avons invité la participante à choisir cinq icônes additionnelles qui représentaient son expérience avec la langue française à l'école, trois icônes qui représentaient son expérience avec le français dans la famille et trois icônes qui représentaient son expérience avec la langue française dans sa communauté. Afin de faciliter la tâche (puisque PowerPoint comprend des centaines d'icônes), la participante pouvait inscrire des mots-clés dans la barre de recherche. Elle pouvait aussi utiliser les catégories d'icônes afin de préciser ses choix.

Une fois les icônes choisies, la chercheuse a posé des questions à propos de chacune. Par exemple, nous avons demandé ce que chaque icône représentait, pourquoi la participante l'a choisie, si elle était reliée aux expériences positives ou négatives et si la participante avait une anecdote à raconter en lien avec l'icône. Par la suite, nous avons demandé s'il y avait d'autres contextes à part l'école, la famille et la communauté dans lesquels la participante vivait des expériences en français. Si la réponse était oui, nous l'avons invitée à choisir des icônes pour ces contextes. Si l'activité était à refaire, nous poserions également la question suivante : il y a-t-il des contextes où tu ne parles pas ou presque jamais français? Cette question nous permettrait de comprendre pleinement les interactions langagières vécues par la participante.

Voici un exemple de cette activité une fois complétée :

Figure 2 : *Activité du deuxième entretien*



Épicerie



Amis



Parc



Cette activité nous a permis de guider la conversation et d'aller chercher les expériences langagières personnelles de la participante. Souvent, les icônes avaient une signification cachée qui enrichissait la conversation. À la fin de l'entretien, nous avons des traces physiques de la réflexion de la participante qui ont appuyé notre analyse.

Évidemment, cela ne signifie pas que l'activité était parfaite. Quelques défis sont survenus pendant son déroulement. PowerPoint était parfois limité dans les mots qu'il acceptait dans la barre de recherche. Par exemple, il fallait taper « nourriture » au lieu de « manger ». Parfois il fallait essayer quelques mots avant de trouver l'icône que la participante souhaitait utiliser. De plus, il y avait quelques icônes qui n'existaient pas dans PowerPoint (p. ex. un drapeau acadien). Si c'était le cas, nous avons mis une boîte de texte avec le nom de l'icône souhaitée sur la diapositive. Dernièrement, les participantes avaient parfois de la difficulté à distinguer entre l'abstrait et le concret. PowerPoint inclut très peu d'icônes qui symbolisent des adjectifs (p. ex. si nous tapons « aisé » ou « facile » dans la barre de recherche, aucune icône n'apparaît). Lorsque nous avons demandé aux participantes de choisir des icônes qui représentaient leur expérience avec la langue française dans un milieu choisi, plusieurs ont pensé à des choses concrètes (p. ex. les livres, les amis), mais nous voulions nous assurer qu'elles savaient que des choses abstraites pourraient aussi fonctionner. J'ai donc fait un modelage avec ma propre expérience avant de demander à la participante de faire l'activité. J'ai choisi deux icônes pour le milieu familial. L'une était des livres, quelque chose de concret, et l'autre était un cœur pour représenter l'adjectif « encourageant ». Une fois que j'ai expliqué que les icônes pourraient symboliser un adjectif, un sentiment ou quelque chose de plus abstrait, nous avons eu une plus grande variété de symboles. Après avoir terminé le deuxième entretien, nous avons une bonne idée des vécus langagiers de nos participantes. Cependant, nous voulions en savoir plus sur leur perspective et leur avenir linguistique.

Troisième entretien. À la fin du deuxième entretien, nous avons demandé aux participantes de préparer une création de leur choix pour le troisième entretien. Cette création

devait représenter leurs expériences langagières jusqu'à présent. Plusieurs formats ont été suggérés : une ligne du temps, un dessin, une pièce d'écriture, des photos, etc. La seule condition était que la création devait être partagée avec la chercheuse. Nous avons offert de montrer un exemple d'une création (une ligne du temps que la chercheuse a créée pour elle-même) comme source d'inspiration, mais les participantes ont choisi de ne pas voir l'exemple, afin de ne pas être influencées.

Au commencement du troisième entretien, nous avons invité la participante à expliquer sa création et la façon dont elle représente ses expériences langagières. L'idée était d'écouter l'analyse et l'explication de la participante sans l'influencer. Une fois l'explication initiale faite, nous avons posé des questions secondaires par rapport à la création. Toutes les créations comportaient des parties individuelles (p. ex. plusieurs photos, plusieurs dessins). Nous avons posé des questions à propos de chaque partie individuelle. Tout comme l'activité du deuxième entretien, chaque partie de la création avait une signification cachée. Cette activité a permis de consolider toutes les informations du premier et du deuxième entretien et d'entendre uniquement la perspective de la participante sans influence de la part de la chercheuse.

Alors que le premier et le deuxième entretien ont mis l'accent sur les événements au passé et au présent, nous voulions également aborder l'avenir linguistique de la participante pendant le troisième entretien. Cette décision s'aligne avec la notion de temporalité de l'enquête narrative et de la biographie langagière (Audemar, 2017; Clandinin et coll., 2016). Cette conversation a révélé des réflexions importantes de la part de nos participantes; elles devaient imaginer la place de la langue française dans leur vie dans cinq ans tout en déterminant ce qui aurait besoin de changer ou de rester pareil pour que la langue fasse partie de leur avenir. Cet exercice a encouragé la réflexion par rapport à l'interaction entre les systèmes concomitants qui ont contribué aux expériences décrites dans les entretiens précédents. Il a aussi aidé à confirmer ou à contredire les analyses préliminaires de la chercheuse qui ont été faites en réécouter les entretiens.

Nous avons également eu un plan de sauvegarde au cas où la participante n'avait pas préparé sa création. Entre le deuxième et le troisième entretien, la chercheuse a créé une ligne du temps des expériences langagières de la participante à l'aide des enregistrements. Si la création n'était pas faite, nous allions inviter la participante à faire de la co-analyse de la ligne du temps avant de passer à la question de l'avenir linguistique. Heureusement, nous n'avons pas eu besoin

d'utiliser ce plan¹⁰. Une fois la collecte de données terminée, il était temps de se préparer pour l'analyse. Avant de le faire, il était important de situer ma position à l'égard de cette recherche.

Le positionnement de la chercheuse

En tant que chercheuse, je suis à la fois *insider* et *outsider* par rapport au contexte et aux identités de mes participantes. Je suis résidente de la Nouvelle-Écosse depuis l'âge de sept ans. J'ai vécu dans une communauté acadienne néo-écossaise pendant cinq ans et j'ai étudié dans une université francophone, alors je ne suis pas complètement étrangère au contexte de mes participantes. Cependant, j'ai toujours fréquenté des écoles anglophones, et la langue anglaise est ma langue maternelle et la seule langue de communication de mes parents. Je n'ai pas eu d'expériences hors de l'école en français avant l'âge de 17 ans. Il est possible que les participantes m'aient vue comme une anglophone et une *outsider*. Cette perception a possiblement eu un effet négatif sur le partage de mes participants. En même temps, je parle un français qui s'apparente au français acadien, sans toutefois passer pour une « native ». Cela faisait en sorte que je risquais de placer mes participantes en situation d'insécurité linguistique, tel qu'exprimé dans l'extrait suivant :

Hannah : oui / alors ça ça m'amène à ma prochaine question alors parles-tu d'autres variétés [de français] dans d'autres contextes alors_

Kira : comme pendant des activités du [regroupement jeunesse] j'essaie de standardiser mon français / pour cette entrevue aussi à cause que je suis point 100% sûr si je suis compréhensible *rires* (premier entretien)

D'un autre côté, j'avais besoin de m'assurer que je ne supposais rien à l'égard de mes participantes. Elles étaient toutes contentes que je sois familière avec leur contexte, mais cette familiarité a parfois amené à des énoncés tels que « tu sais comment c'est » et « tu comprends ce que je veux dire » de leur part. Je devais être certaine que les participantes expliquaient leurs réponses dans leurs propres mots, et que je laissais mes présuppositions de côté. L'équilibre *insider/outsider* a été difficile à gérer, même après la fin de la collecte de données. Mon positionnement avait aussi des effets sur les choix pris pendant l'analyse des données.

Analyse des données

Une fois la collecte de données terminée, nous avons procédé à la transcription des entretiens. Cette étape comportait des décisions importantes. Puisque la transcription implique des

¹⁰ La chercheuse a créé une ligne du temps pour la participante perdue en cours de route, mais comme nous n'avons pas réalisé le troisième entretien, la co-analyse de cela n'a pas été faite.

relations de pouvoir, nous avons eu une conversation à son égard avec deux¹¹ de nos participantes. Nous avons expliqué à quoi servirait la transcription et comment nous pourrions transcrire. Nous avons présenté trois options : transcrire les mots exactement comme ils étaient dits (insister sur la forme et la prononciation), garder les mots qui ont été dits sans insister sur la prononciation ou standardiser la parole en transcrivant. Les deux participantes ont dit que c'était à la chercheuse de décider ce qu'elle voulait faire.

Nous avons décidé de garder autant de détails que possible dans nos transcriptions¹² sans mettre l'accent sur la prononciation. Selon Heller et ses collaborateurs (2018), « *[i]f you want to get at people's ideas about something, transcription allows you to get at how they express or construct their ideas; in such cases, you need a clear unedited verbatim form in the original language* » (p. 183). Nous avons gardé tous les mots qui étaient dits dans la langue qu'ils étaient dits. Cependant, nous n'avons pas insisté sur la prononciation de ces mots. La transcription nous a permis de rendre visible un dialecte souvent stigmatisé – le français acadien – tout en insistant sur le contenu des réponses et pas l'accent (Heller et coll., 2018).

Nous avons également gardé le non-verbal (p. ex. les gestes, les sourires, les expressions faciales), les hésitations, les pauses, les reprises et les chevauchements de parole dans nos transcriptions. Ces éléments nous ont informée non seulement sur ce qui était dit, mais sur *comment* c'était dit, un élément nécessaire à l'analyse critique du discours, notre méthode d'analyse choisie.

Nous avons mené notre analyse à partir des transcriptions des entretiens et des traces physiques des activités qui y étaient jumelées. Pour ce faire, nous sommes retournée aux principes de la résilience des systèmes (Ungar, 2018) et aux idéologies linguistiques. La résilience des systèmes traitait les expériences au niveau de l'individu alors que les idéologies linguistiques les ont placées dans leurs cadres social et institutionnel. Nous avons ensuite mobilisé l'analyse critique du discours. Cette méthode d'analyse « *aims to explore the relationships between discursive practices, events, and texts; and wider social and cultural structures, relations, and processes* » (Taylor, 2004, p. 435). En la mobilisant, nous avons pu examiner comment les pratiques discursives rapportées par les élèves s'alignent ou pas avec les discours et les idéologies linguistiques majoritaires dans la société. Elle nous a également permis d'explorer les discours

¹¹ Les deux participantes avec lesquelles nous avons réalisé trois entretiens.

¹² Un index qui explique nos conventions de transcription est inclus en annexe.

concurrents et contradictoires dans nos données ainsi que la façon dont ces discours interagissent avec le processus de résilience des participantes et l'influencent.

En premier lieu, nous avons mené une analyse par induction. Nous avons lu les transcriptions à plusieurs reprises en tentant de dégager les thèmes principaux (ou les codes dans NVivo) de chaque participante. Cette approche nous a familiarisé avec nos données et nous a fourni des indices par rapport à nos conclusions majeures. Afin d'établir des liens directs avec nos questions de recherche et notre cadre conceptuel, nous avons suivi un processus d'analyse plus systématique. Nous avons utilisé le logiciel d'analyse qualitative NVivo afin d'organiser les narrations des transcriptions. Nos codes ont été déterminés lors de notre analyse par induction. Nous avons fait un premier codage des systèmes concomitants de nos participantes en utilisant les codes suivants : école, famille, communauté, activités parascolaires et amis. Nous avons ensuite fait un deuxième codage des extraits qui traitaient de la variation linguistique. Troisièmement, nous avons utilisé un code qui s'appelait « intersection » pour indiquer les extraits où les participantes parlaient de deux contextes qui se rejoignaient. Dans notre cas, il s'agissait des interactions entre le milieu majoritaire et le milieu minoritaire. Pour terminer notre codage, nous avons codé les expériences positives et les expériences négatives. Ainsi, les codes utilisés suivaient notre cadre d'analyse (le processus de résilience, l'insécurité et les idéologies linguistiques, et l'interaction nécessaire dans la production de ces trois concepts) et nous ont permis de voir les liens entre nos données et ces concepts.

La manière dont nous avons procédé une fois que nous étions prête à rédiger nos chapitres d'analyse est détaillée au début de ces chapitres. Ultiment, nous avons produit une narration qui analyse les expériences et les discours rapportés de l'individu (d'un point de vue de la résilience des systèmes) tout en les plaçant dans leurs contextes social et institutionnel.

Afin d'éviter l'homogénéisation des paroles des participantes, nous présentons leurs paroles séparément dans nos chapitres d'analyse. Même si toutes les participantes interagissent avec les mêmes systèmes concomitants, ces interactions sont uniques au système individuel. Notre chapitre de discussion servira à faire des comparaisons entre les analyses des participantes.

L'école comme soutien à la résilience linguistique

Une fois notre codage fait, nous avons procédé à notre analyse comme telle. Étant donné que l'école est notre système principal d'intérêt, c'est par là que nous avons commencé. Nous avons pris des notes pendant que nous lisions les extraits qui étaient codés sous « école ». Une fois des notes prises pour chaque participante, nous avons relu notre cadre conceptuel. Ensuite, nous avons fait une deuxième lecture des notes prises de nos extraits en faisant des liens avec les concepts dans notre cadre conceptuel. Enfin, nous avons relu tous nos extraits pour en dégager des thèmes récurrents. Cette lecture a permis de faire ressortir les quatre thèmes suivants :

1. La pandémie signifie moins d'interactions scolaires en français
2. L'école reflète la communauté
3. Un sentiment de compétence situationnel
4. Les activités parascolaires comme soutien à la résilience linguistique

Ce chapitre est présenté à l'aide des thèmes ci-dessus. Même si toutes nos participantes interagissent avec les mêmes systèmes concomitants, ces expériences sont uniques à chaque personne. C'est pourquoi une sous-section est dédiée à chaque participante à l'intérieur de chaque thème. Cette approche nous permet d'éviter l'homogénéisation des paroles des participantes et de souligner l'unicité de leurs expériences. Avant de présenter nos résultats en lien avec notre premier thème, nous considérons pertinent de présenter nos trois participantes.

Présentation des participantes

Afin de mieux situer le contexte de nos participantes, nous avons créé un tableau qui présente chaque participante selon quatre aspects. La première colonne indique le pseudonyme de la participante ainsi que son année scolaire. La deuxième colonne présente le répertoire langagier de la participante, soit toutes les langues qu'elle parle ainsi que la façon dont elle les a décrites tout au long des entretiens. La troisième colonne, fonctions des langues, présente la façon dont chacune des participantes a décrit l'utilité de chaque langue. Il arrivait parfois que les fonctions des langues soulignent l'importance que les participantes accordent à ces dernières. La dernière colonne présente un résumé des expériences scolaires de chaque participante. Bien que toutes les expériences scolaires qui sont décrites dans ce chapitre ne s'y trouvent pas, cette colonne devrait servir comme point de départ. En fait, ce tableau a été construit afin de donner un aperçu des perspectives langagières et des vécus scolaires de chaque participante. Il est censé être un guide de référence qui nous familiarise avec les participantes avant de lire notre analyse approfondie.

Cela nous permet également de voir à quel point nos participantes sont différentes les unes des autres.

Tableau 2 : *Présentation des participantes*

Participante	Répertoire langagier	Fonctions des langues	Expériences scolaires
Kira Élève de 11 ^e année – école dans une région rurale de la NÉ	Acadjonne – naturel, unique mais familier Français standard – une miette wonky, rigide Anglais – langue principalement utilisée hors de l'école	Français – la fait feeler plus impliquée à la communauté, à la culture Anglais – langue de ses intérêts, important pour la communication avec les amis, la famille	Anglais est son cours préféré A l'intention de faire ses études postsecondaires en anglais Impliquée dans un regroupement jeunesse et une équipe d'improvisation L'acadjonne et l'anglais sont les langues principalement utilisées à l'école
Katniss Élève de 12 ^e année – école dans une région rurale de la NÉ	Sa variété de français – mix d'acadien et de québécois, plus français qu'acadien Français standard – français du Québec (français du Québec ressemble plus le français de France) Anglais – seulement utilisé pendant ses pratiques d'hockey	Français – c'est sa culture, une partie d'elle; c'est génétique – ses parents parlent français, elle parle français, ses enfants vont parler français	A l'intention de faire ses études postsecondaires en français Fait partie des équipes sportives et des clubs Ne parle pas la norme linguistique de son école – elle change sa façon de parler avec les amis S'identifie le plus avec son enseignante de français Les enseignants sont impressionnés par sa façon de parler
Megan Élève de 11 ^e année – école dans une région rurale de la NÉ	Acadjonne – le fun à parler, something d'être proud de Français standard – alright (elle préfère ne pas le parler) Anglais – important pour des interactions hors de la communauté	Français – c'est une partie d'elle, langue de ses expériences importantes Anglais – l'anglais va nuire à ton français si tu l'utilises de façon constante, mais il faut savoir le parler	Ne se sent pas compétente dans son cours de français Impliquée dans un regroupement jeunesse et des équipes sportives L'acadjonne est la langue principalement utilisée à l'école Doit prendre une décision entre étudier à une université francophone ou anglophone

Ayant ces informations à l'esprit, nous passons maintenant à notre premier thème d'analyse.

La pandémie signifie moins d'interactions scolaires en français

L'école de langue française peut contribuer au maintien de la langue, surtout en milieu minoritaire (Cormier, 2005; Francard, 2020). Pour nos participantes, l'école offre un milieu où il est encouragé, voire naturel de communiquer en français avec tous les acteurs. Cela étant dit, la pandémie et l'apprentissage en ligne a eu des effets sur les expériences scolaires et les interactions langagières de nos participantes.

Kira

Kira, une élève de onzième année qui se décrit comme une personne sociable et extravertie, a vécu des difficultés assez importantes pendant la pandémie. Pour elle, l'apprentissage en ligne a mené à une perte d'interactions en français et de son cours préféré, celui d'anglais. Pendant l'apprentissage en ligne, Kira a noté une perte de motivation pour ses études et une capacité affaiblie de se concentrer, surtout dans les cours qui lui posaient déjà des défis avant la pandémie :

- 1 **Kira** : mon cours favori l'anglais mmm ça c'est un beau cours ça / c'était annulé pour en
- 2 ligne à cause que c'était point deemé essentiel pis j'étais comme oh okay mais civisme l'est
- 3 rires / pis j'avais comme maths et sciences que woou c'était rough je suis une femme de
- 4 langues et d'histoire point de maths et sciences / non j'aime point ça especiallement quand
- 5 je suis le type qu'avec les choses que je ne comprends point vraiment ça need d'être plus
- 6 en personne so je peux avoir plus de quote unquote one-on-one *HS hoche la tête* et j'ai
- 7 besoin de concentrer pendant qu'avec comme français anglais histoire je peux riquer
- 8 m'asseoir pis écrire (premier entretien)

Ces pertes ont été difficiles pour Kira, surtout celle de son cours préféré. Dans ses cours plus difficiles, la perte de l'aide individualisée l'a amenée à rencontrer des difficultés scolaires. Les ressources dont elle avait besoin pour garder sa motivation et sa concentration n'étaient plus disponibles. Il est également à noter que Kira a vécu la perte de ses activités parascolaires qui se déroulaient en français. Ces activités, que nous explorerons plus tard dans cette analyse, lui offraient l'occasion de se bâtir des liens interpersonnelles en français et un sentiment d'appartenance.

Hors de l'école, la vie de Kira se passe la plupart en anglais, sauf quand elle interagit avec les gens de sa communauté. Ungar (2018) nous rappelle qu'un système résilient inclut beaucoup d'acteurs et de systèmes qui sont prêts à y contribuer des ressources. Quand un système est marqué par un manque de ressources, un autre devrait être disponible pour prendre le relais. Kira a fait preuve de ce principe en tissant des liens importants dans son monde virtuel.

Kira a beaucoup d'amis anglophones qui habitent ailleurs et qui partagent ses intérêts. Pendant la pandémie, elle a renforcé les liens avec ces personnes. Ces amis lui ont fourni un sentiment d'appartenance et de compétence, deux facteurs de protection (Piquemal, 2017) qui ont été affaiblis par la perte du cours d'anglais et des activités parascolaires. Bien que Kira ait vécu moins d'interactions en français pendant la pandémie et qu'elle n'ait pas pu remplacer de façon complète ses ressources perdues, elle a pu trouver une façon d'atténuer ces pertes jusqu'à ce que les ressources soient remises en place. Nos autres participantes ont également vécu la perte de ressources importantes pendant l'apprentissage en ligne, mais pas au même niveau que Kira.

Katniss

Katniss, une élève de douzième année, a une exposition importante au français dans sa vie quotidienne. Elle est née au Québec et y retourne souvent. Elle se considère *outsider* dans sa communauté en Nouvelle-Écosse, même si elle y habite depuis un dizaine d'années. Toutes ses interactions ont lieu en français sauf quand elle joue au hockey avec son équipe anglophone. Néanmoins, elle a remarqué des changements dans ses ressources disponibles et dans ses interactions en français pendant la pandémie. Elle a trouvé qu'après quelques semaines d'apprentissage en ligne – qu'elle disait préférer en termes d'accomplissement du travail – l'interaction en personne lui manquait et elle aurait préféré être à l'école. Même si elle était exposée au français de façon constante à la maison, elle a noté que ses interactions en français ont diminué :

- 1 **Hannah** : ouais okay / alors penses-tu que t'avais plus d'interaction en français pendant la
- 2 pandémie ou avant la pandémie
- 3 **Katniss** : avant la pandémie *HS hoche la tête* / oui c'est beaucoup plus facile en personne
- 4 le français
- 5 **Hannah** : alors tu le parlais beaucoup plus avant la pandémie pis pourquoi est-ce que tu
- 6 penses que c'est le cas
- 7 **Katniss** : ben à l'école on parle tout le temps français mais à la maison aussi on parle
- 8 français mais que / quand t'es à l'école t'es pas souvent sur ton téléphone pis comme la
- 9 plupart de nous autres on texte en anglais (xxx) mais qu'à l'école on parle tous en français
- 10 (premier entretien)

Katniss nous a raconté à plusieurs reprises que l'école est un lieu où on l'encourage à parler français, surtout avec ses amis. Cependant, la pandémie a fait en sorte que ces interactions devaient avoir lieu en ligne, où l'anglais est généralement la langue de communication entre les jeunes. Belmar et Glass (2019) affirment que l'hégémonie de la langue anglaise est bien évidente en ligne, et que cette homogénéisation linguistique de l'espace virtuel crée une tension pour les

communautés de minorités linguistiques qui essaient de revendiquer leurs variétés langagières. Dans un monde virtuel anglo-dominant, les interactions personnelles en français sont importantes. Bien que les interactions virtuelles aient fourni des ressources et des facteurs de protection importants pour les jeunes en temps d'isolement (p. ex. un sentiment d'appartenance, le soutien des pairs) (Piquemal, 2017 ; Ungar, 2018), elles ne pouvaient pas combler l'interaction en personne qui aurait eu lieu à l'école. Alors que la norme à l'école valorise l'interaction en français, le monde virtuel impose une norme anglocentrique qui rend « moins facile » la communication en français. C'est un élément que notre troisième participante a également noté.

Megan

Megan, une élève de onzième année, a trouvé l'apprentissage en ligne difficile et stressant. Elle nous a raconté qu'avant la pandémie, des activités interactives (p. ex. un invité qui vient en classe, le partage à l'oral de l'actualité, etc.) étaient communes dans ses classes. Une fois que l'apprentissage en ligne a commencé, ces activités ont été remplacées par des tests et des évaluations. Ce changement a entraîné beaucoup de stress et une perte de connexion avec les enseignants et les camarades de classe. Ce manque d'interaction a été difficile pour Megan, une élève impliquée dans plusieurs activités parascolaires et communautaires. Ces activités ont également été annulées pendant la pandémie.

Isolée à la maison, où elle était exposée au français et à l'anglais, Megan devait trouver une autre façon de combler son besoin d'interaction avec les pairs. Étant donné que l'école présentait un manque de ressources, les réseaux sociaux ont pris le relais. Tout comme pour Katniss, les réseaux sociaux sont devenus pour Megan un espace de langue anglaise alors qu'à l'école, le français régional était utilisé pour communiquer avec les amis. Nous avons voulu en savoir plus sur ce point dans nos entretiens afin de découvrir les raisons de ce changement :

- 1 **Hannah** : t'as dit que d'habitude sur FaceTime avec les amis ça se passe en anglais mais
- 2 à l'école c'est toujours en acadjonne *Megan hoche la tête* pis um il y a-t-il comme une
- 3 raison pour ça ou est-ce que_ comme qu'est-ce que toi tu penses est la raison pour ça
- 4 **Megan** : honnêtement je ne peux point vraiment penser à une raison peut-être que c'est à
- 5 cause on était sur nos téléphones pis nos téléphones sont beaucoup reliées à l'anglais mais
- 6 autre que ça je ne peux point vraiment penser à une raison spécifique qui causerait ça
- 7 comme je sais que ça arrive mais je ne sais point pourquoi (deuxième entretien)

Megan soulève un point important aux lignes 4 et 5, c'est-à-dire que le monde virtuel des jeunes se passe d'habitude en anglais, et que l'école fournit des occasions importantes pour interagir en français.

Pour nos participantes, la pandémie était marquée par une perte de ressources, notamment les interactions en français à l'école. Les systèmes concomitants ont pris le relai pendant ce temps en offrant des ressources et des facteurs de protection importants. Toutefois, ces systèmes avaient tendance à augmenter l'exposition de nos participantes à l'anglais, même dans les interactions qui se déroulent normalement en français.

Bien que la pandémie ait diminué le nombre d'interactions en français de nos participantes, elles ont toutes souligné l'importance de l'école comme lieu où il est naturel de communiquer en français. C'est ce point que nous abordons dans la section suivante.

L'école reflète la communauté

Toutes nos participantes viennent des régions rurales de la Nouvelle-Écosse. Comme nous l'avons énoncé au premier chapitre, la plupart des communautés historiquement acadiennes en Nouvelle-Écosse se trouvent en milieu rural. Comme nous recherchions des participants qui considéraient appartenir à une communauté acadienne, il était probable que nos participants viennent de régions rurales. Bien que cette recherche soit limitée à l'exploration des perspectives en milieu rural, ce contexte nous a permis d'explorer le rôle de l'école de langue française dans des communautés où le français régional est la langue d'usage. D'après nos participantes, l'école reflète la communauté en termes de langues parlées. Nous verrons que ce fait peut rendre la vie des *outsider* plus difficile, et que leur perspective peut faire des vagues à l'école.

Kira

Selon Kira, l'acadjonne – la langue principalement parlée dans sa communauté – et l'anglais sont les deux langues normalisées à son école. L'acadjonne est la langue habituellement utilisée en salle de classe ainsi qu'entre les élèves et les enseignants. L'utilisation de l'anglais est réservée aux communications avec certains amis. Kira décrit les dynamiques linguistiques de son école dans l'extrait suivant :

- 1 **Hannah** : alors est-ce que la variété que tu parles alors on va dire de [nom de la
- 2 communauté] que tu parles tous les jours à l'école um est-ce que c'est reçu de façon
- 3 positive comme / penses-tu que c'est um que c'est valorisée ou comme
- 4 **Kira** : le français acadien ou standard veux-tu dire
- 5 **Hannah** : uh les deux
- 6 **Kira** : si que tu parles du français standard du monde va être comme « quoi-ce que dans le
- 7 f*** que tu dis » / ça c'est une affaire qui est beaucoup dit icitte *rires* pis so généralement
- 8 on va encore les parler comme moi personnellement moi je ne care point de tout au moins
- 9 qu'ils vont me parler *sourire* / mais avec beaucoup des / des gars dans ma classe [...] ils
- 10 aimont se moquer de tout qui est différent de nous autres pis je trouve qu'ils sont vraiment
- 11 comme uh close-minded

- 12 **Hannah** : mhmm
13 **Kira** : parce que comme c'est tout le français_ c'est la même langue vous pouvez se
14 comprendre / pendant que si que tu parles acadjonne ils seront comme alright pis ils
15 parleront back en acadjonne / comme c'est plus normalisé ici / ça pis anglais / acadjonne
16 et anglais c'est la majorité de quoi-ce que du monde parle à l'école (premier entretien)

Plusieurs facteurs sont en jeu ici. Alors que Heller (1994) et Francard (2020) considèrent que l'école de langue française valorise un modèle de langue plus « standard », ce n'est pas le cas ici. Boudreau (2016) souligne que dans le contexte minoritaire acadien, le français (ou dans ce cas, l'acadjonne) constitue une ressource permettant l'accès aux biens symboliques et aux matériels. Kira suggère aux lignes 6 à 11 et 14 à 16 qu'à son école, la variété régionale est la ressource requise pour se faire accepter par les camarades de classe. Selon elle, l'utilisation d'une variété plus standard va susciter le rejet de plusieurs membres de la communauté scolaire. Cette suggestion est soutenue par Boudreau (2016) : « [p]arler acadjonne devient presque obligatoire pour être accepté dans la communauté – parler "pointu" signifie le rejet » (p. 169).

Une fois que Kira a établi que la norme scolaire n'est pas celle du français standard, mais plutôt celle de la communauté, nous lui avons demandé pourquoi il y avait un attachement à la langue régionale et pourquoi une variété plus standard serait rejetée à l'école. Elle nous a expliqué que la plupart des élèves à son école n'ont pas eu beaucoup d'expériences en français à l'extérieur de la communauté. De plus, le français régional est celui que les élèves ont appris à valoriser dès un jeune âge. Quand quelqu'un arrive dans la communauté ou à l'école avec un français « différent » qui porte des traces d'une variété plus standard, il y a une tendance à le rejeter et à le juger.

Malgré cette tendance, Kira a exprimé le souhait que sa communauté devienne plus ouverte à de nouvelles personnes et que ses camarades de classe engagent des conversations avec de nouveaux arrivants. Aux lignes 13 à 14 dans la citation ci-dessus, Kira fait allusion à une certaine unité entre les locuteurs du français. Cependant, ses autres paroles parlent de comment le français est utilisé pour catégoriser les locuteurs. Selon Boudreau (2016), les jeunes provenant de milieux minoritaires ont une relation ambivalente envers la langue française qui est souvent marquée par des rapports contradictoires. D'une part, le français standard est vu comme une variété qui ne leur appartient pas et qui est parlée par les autres, d'autre part, il y a une volonté de penser à d'autres façons de concevoir la francophonie. Cette tension est difficile pour Kira, qui est bien consciente

de la norme requise pour être acceptée à son école, mais qui se considère comme une personne accueillante qui répondra en français à quiconque lui parlera en français.

Alors que Kira décrit l'acadjonne et l'anglais comme les langues normalisées à son école, elle y utilise un grand répertoire langagier. Avec ses amis, Kira utilise l'acadjonne et l'anglais. Cette utilisation reste constante avec chaque ami. Elle nous a dit que la plupart des enseignants à son école parlent l'acadjonne, mais qu'il y a quelques enseignants qui ne viennent pas de la région. Avec ces enseignants, Kira utilise une forme plus standardisée du français afin d'assurer d'être comprise. Il est intéressant que dans son école et sa communauté à majorité acadienne, Kira ressent le besoin de changer sa façon de parler lorsque confrontée à un locuteur d'un français plus standard.

Il est également important de noter que si la plupart des enseignants parlent la langue régionale, Kira leur accorde une légitimité importante en les décrivant comme ceux et celles qui lui ont appris les règles de grammaire et à maîtriser son français (premier entretien). Le choix du mot « maîtriser » étant intéressant, nous avons invité Kira à en expliquer le sens :

- 1 **Hannah** : quand t'as dit maîtriser la langue qu'est-ce que tu voulais dire par ça
- 2 **Kira** : comme la mettre plus en pratique pour devenir plus confortable en la parlant
- 3 **Hannah** : okay parfait
- 4 **Kira** : parce que comme personne peut être parfaite à une langue ça c'est littéralement
- 5 impossible mais devenir de plus en plus confortable avec c'est tout le temps_ oh pis
- 6 comprendre bien sûr mais c'est tout le temps le goal (premier entretien)

Il est intéressant que Kira sente le besoin de devenir plus confortable en utilisant sa langue maternelle. Même si elle a exprimé tout au long des entretiens qu'elle ressent rarement l'insécurité linguistique, cette citation semble suggérer qu'elle la vit assez souvent. Cette citation explique aussi une façon dont les enseignants fournissent des ressources à leurs élèves. En enseignant les règles de grammaire aux élèves et en les encourageant à devenir plus confortables à utiliser leur langue, les enseignants les préparent aux différents marchés linguistiques.

Même si Kira utilise un grand répertoire langagier à l'école, une chose est certaine : la norme linguistique de l'école reflète celle de la communauté. Le discours scolaire est un qui rejette les traits liés au français standard et qui exige l'utilisation de la variété locale entre les pairs et la plupart des élèves et des enseignants. Ce discours (re)produit l'idéologie de l'authentique. Nous verrons dans notre prochain thème que le discours et l'idéologie linguistique qui y est sous-jacent pourront changer dans le cours de français. Pour le moment, nous voyons avec notre prochaine

participante comment il peut être difficile de naviguer la norme scolaire en tant que *outsider*.

Katniss

Katniss a appris le français étant jeune au Québec. Elle note des différences entre sa façon de parler et celle de ses camarades de classe. Parmi ces différences, elle note l'accent, les expressions et le vocabulaire. Fréquentant une école où la norme linguistique est celle du français régional de la communauté, Katniss a dû faire des ajustements à son parler au fil des années afin de se faire accepter par ses pairs, comme le montre la citation suivante :

- 1 **Hannah** : parles-tu d'autres variétés dans d'autres contextes alors comme est-ce que tu
- 2 changes la façon que tu parles dépendant d'où tu es
- 3 **Katniss** : uh oui / comme quand que je parle à mes amis je vais parler plus d'une manière
- 4 qu'ils vont me comprendre comme acadien que quand admettons si je parlais à mon prof
- 5 de français ben là je vais me forcer à bien parler
- 6 **Hannah** : okay puis t'as dit que tu vas te forcer à bien parler
- 7 **Katniss** : ouais comme pas mettre d'anglicismes dans mon français
- 8 **Hannah** : pas d'anglicismes okay c'est ça que je cherchais qu'est-ce que tu voulais dire
- 9 par ça / parfait / puis pourquoi est-ce que tu penses que c'est important de faire ça / comme
- 10 soit avec les amis soit avec le prof
- 11 **Katniss** : ben / je veux qu'ils me comprennent / comme j'ai pas envie de me répéter à trois
- 12 fois so comme si_ comme il y a des fois j'aime ça comme les quizzer je vais leur dire un
- 13 mot comme en bon français pis ils vont essayer de deviner comme_ comme je ne mettrais
- 14 pas ce mot-là dans une conversation avec eux autres (premier entretien)

Puisque Katniss se trouvait dans un contexte d'adversité, c'est-à-dire être *outsider* dans une communauté où la norme linguistique est différente, elle a travaillé à acquérir et maintenir les ressources nécessaires (p. ex. le vocabulaire, les expressions) pour bien fonctionner et pour être comprise dans ce contexte.

Bien que ces adaptations aient aidé Katniss à s'intégrer au sein de la communauté scolaire, elle tient fortement à l'idéologie du standard. Cormier (2005) nous rappelle que les élèves arrivent à l'école de langue française avec des compétences, des sentiments d'appartenance et des identités différents. Katniss est arrivée avec la conception qu'il existe des variétés de français qui sont mieux que les autres. Cette conception est mise en évidence aux lignes 3 à 7 et aux lignes 12 à 14. Nous voyons à la ligne 7 que, selon Katniss, le « bon français » est un français qui est nettoyé de tout contact avec la langue anglaise.

Il est intéressant que Katniss doive « se forcer à bien parler » avec certains enseignants. Pendant nos entretiens, elle a mentionné deux enseignants de façon explicite : son enseignante de français et son enseignant de psychologie. Katniss a décrit l'enseignante de français comme quelqu'un qui apporte du nouveau vocabulaire aux élèves et qui « montr[e] l'exemple de parler en

français à l'école » (troisième entretien). Nous allons revenir sur la relation avec cette enseignante dans le thème suivant. Katniss nous a également dit qu'elle s'entendait bien avec l'enseignant de psychologie parce qu'il « venait du Québec lui aussi » (troisième entretien). L'interaction avec ces enseignants, qui semblent symboliser la norme que Katniss décrit comme le « bon français », provoque chez Katniss le réflexe de surveiller sa langue afin de « bien parler ».

Même si la norme linguistique scolaire reflète celle de la communauté, les enseignants, qui sont en majorité originaires de la région, ont tendance à valoriser une variété de français plus standard. Katniss nous a raconté que sa variété de français est bien reçue par les enseignants à son école. Nous lui avons demandé pourquoi. Nous verrons que l'idéologie du standard est bien présente en milieu scolaire parmi les enseignants en lisant sa réponse :

- 1 **Hannah** : okay // *HS prend des notes* alors tu viens de toucher un peu à ça mais penses-tu
- 2 qu'il y a une variété qui est plus valorisée que les autres à ton école *Katniss hoche la tête*
- 3 [...] peux-tu juste comme la décrire et pis me dire pourquoi c'est plus valorisée
- 4 **Katniss** : j'ai moins d'un accent que les autres so / je n'ai pas envie à dire qu'on est tous
- 5 [des personnes comme elle] facile à comprendre à se faire comprendre mais d'une manière
- 6 oui / ça ne devrait pas être de même mais / well on se fait comprendre mieux
- 7 **Hannah** : oui alors c'est comme s'il y a moins d'un accent ou moins des_ on va dire des
- 8 expressions régionales ou des choses comme ça / ça ça fait que c'est plus valorisé par
- 9 l'école pis les enseignants dirais-tu
- 10 **Katniss** : ouais (premier entretien)

Katniss est consciente que sa variété de français est valorisée à son école. Selon Boudreau (2016), l'accent est souvent utilisé pour catégoriser les locuteurs. C'est exactement ce que Katniss et ses enseignants font dans cette citation. L'accent peut également ajouter à la légitimité perçue d'un locuteur (Bourdieu, 1982). À cette école, l'accent du milieu majoritaire semble ajouter à la légitimité. Le choix des mots « moins d'un accent » à la ligne 4 était intéressant et semblait contribuer à la catégorisation des locuteurs en utilisant la variété plus standard comme la norme.

Katniss nous a dit qu'à part les deux enseignants mentionnés auparavant, la plupart des enseignants à l'école ont tendance à « plus utiliser des anglicismes » (troisième entretien) et parlent le français régional. Elle nous a également expliqué que ces enseignants se voient impressionnés par son français :

- 1 **Hannah** : puis t'as dit déjà que le prof de français comme est uh / on va dire réceptive ou
- 2 comme accepte de façon positive ton français pis la façon que tu parles um quelle est la
- 3 réaction des autres enseignants comme à ton école est-ce que tu trouves que c'est la même
- 4 chose ou_
- 5 **Katniss** : um / je dirais que les autres sont comme impressionnés *HS hoche la tête* / comme
- 6 mon professeur de chimie des_ comme il y a une fois que j'ai dit « je peux-tu aller chercher

7 mon compote de pommes dans mon locker » il me dit *expression confondue* « compote de
8 pommes » il ne savait pas c'était quoi j'étais comme « uh applesauce » *rires* ouais / so les
9 autres sont impressionnées mais comme compote de pommes *rires* (troisième entretien)

Alors que la norme scolaire est celle du français régional, il y a une certaine légitimité accordée à une variété de français qui emploie un vocabulaire différent. En notant l'utilisation des anglicismes par les enseignants aux lignes 5 à 9 et directement après que cette citation a été prononcée, Katniss attire l'attention sur un trait qui, selon elle, il faut éliminer pour « bien parler » (premier entretien). Cette citation est un excellent exemple de la tension que Katniss vit à l'école : elle doit faire des changements pour se conformer à la norme, surtout avec les autres élèves, tout en s'accrochant fortement à ses conceptions de ce que veut dire « bien parler ». Pour rendre les choses encore plus compliquées, l'emploi des traits qui sont associés à ces conceptions lui accorde souvent une légitimité plus élevée de la part des enseignants.

Nous constatons comment une *outsider* doit s'ajuster pour se conformer à la norme scolaire bien établie. Nous notons également comment les traits qui ne font pas partie de cette norme peuvent être utilisés afin d'acquérir une certaine légitimité ou peuvent mener au rejet. Ce dernier élément se manifeste également chez notre prochaine participante.

Megan

Selon Megan, l'acadjonne est la langue de son école. Encore une fois, l'école reflète la communauté en termes de langues parlées. Megan décrit l'acadjonne comme « le fun à parler et something d'être proud de » (premier entretien). Cette langue lui fournit un sentiment d'appartenance à sa communauté scolaire. Elle est à la base de plusieurs relations scolaires importantes; l'acadjonne est la langue utilisée entre les élèves, et la plupart des enseignants parlent cette variété. Megan a aussi noté l'importance d'avoir des enseignants qui ont eu leurs propres expériences en acadjonne. Elle nous a dit que ces enseignants comprennent le vécu de leurs élèves et peuvent les encourager à continuer de parler la langue. Le fait d'avoir des enseignants qui représentent les expériences des élèves peut être considéré comme un facteur de protection (Piquemal, 2017).

Bien que l'emploi de l'acadjonne à l'école soit un facteur de protection pour Megan et pour plusieurs élèves, cette norme peut s'avérer rigide pour certains membres de la communauté scolaire. Megan nous a décrit cette tension dans la citation suivante :

1 **Hannah** : à l'école comme avec les enseignants pis avec les amis est-ce que_ est-ce que
2 ton français est comme reçu positivement *regard confus de Megan* comme // comme est-

3 ce que tu te sens bien en train de parler la façon que tu parles avec ces personnes *Megan*
4 *hoche la tête*
5 **Megan** : moi je dirais comme tout le monde_ tout le monde est acadien mais most du
6 monde et le monde qui est point va apprendre *sourir* à cause que c'est tout qu'on va parler
7 (premier entretien)

Ici, la norme linguistique de l'école est bien définie. L'acadjonne est requis pour se faire accepter. Les personnes qui ne parlent pas cette variété doivent l'apprendre. Les effets de l'homogénéité de la communauté scolaire étaient encore plus exposés quand nous avons demandé à Megan si une variété a tendance à être plus valorisée que les autres en milieu scolaire :

1 **Hannah** : alors penses-tu qu'il y a une variété de français qui est valorisée que les autres à
2 ton école alors à ton école comme est-ce qu'il y a une certaine façon de parler qui est plus
3 / plus acceptée
4 **Megan** : moi je dirais vraiment que c'est l'oppos__ ben comme typiquement je suis sûre
5 que t'as entendu du monde dire que le français standard est plus valorisé mais à [nom de
6 la communauté] ce n'est point / si tu parles français standard à [nom de la communauté]
7 t'es pratiquement moqué à cause c'est point vraiment comme__ c'est point vraiment le
8 langage utilisé around icitte so on dirait que si tu parles seulement le français standard à
9 notre école ça serait vraiment difficile [...] so ça pourrait être difficile pour du monde qui
10 ne parle rinque le français standard à apprendre l'acadjonne pis à nous comprendre au
11 même temps (premier entretien)

Cet extrait est intéressant pour plusieurs raisons. Aux lignes 4 à 8, Megan est non seulement consciente de la norme dans sa communauté et dans son école, mais aussi de la norme en vigueur ailleurs. Elle montre une compréhension de l'idéologie du standard, même si elle ne la nomme pas, en disant que le français standard est typiquement plus valorisé. Elle nous parle davantage des dynamiques linguistiques à son école aux lignes 8 à 11.

À l'école de Megan, l'emploi du français standard est rejeté par les élèves. Cette variété et les traits qui lui sont associés ne font pas partie de la norme linguistique des élèves et entraînent la moquerie et le jugement. Megan a dû vivre cette moquerie quand elle était en septième année. Ayant grandi dans une famille où le français est la deuxième langue de sa mère et l'acadjonne est la langue maternelle de son père, Megan a appris à rouler ses « r » quand elle parle français. Elle nous a expliqué que le roulement des « r » n'est pas généralement associé à l'acadjonne, et que l'emploi de ce trait stigmatisé dans son parler a suscité des remarques de la part de ses camarades de classe. Boudreau (2016) nous rappelle que les règles d'usage du vernaculaire – dans ce cas, l'acadjonne – sont codifiées tout comme le standard. L'utilisation des traits (comme le roulement des « r ») qui ont une proximité à la variété « pointue » entraîne le rejet. Les remarques des camarades de classe ont amené Megan à vivre de l'insécurité linguistique. Elle est arrivée à un

point où elle préférerait s'exprimer en anglais afin d'éviter des commentaires par rapport à sa langue. Nous reviendrons sur sa transition vers le français dans notre quatrième thème.

Malgré la rigidité de la norme scolaire et les effets négatifs qui peuvent en découler pour certains élèves, Megan nous a dit que les enseignants de son école encouragent leurs élèves à continuer de parler français en promouvant l'éducation postsecondaire dans cette langue. Cependant, cette promotion est limitée aux provinces maritimes. Il est intéressant que l'éducation postsecondaire en français hors des maritimes ne soit pas souvent promue. Le passage du marché linguistique en milieu minoritaire vers le marché du milieu majoritaire nécessitera certes des compétences linguistiques plus variées.

Nous avons vu que nos trois participantes fréquentent des écoles où la langue régionale est requise pour se faire accepter par les pairs. Les traits qui s'apparentent à une variété standard sont rejetés. Ce discours scolaire (re)produit l'idéologie de l'authentique. Dans les cas de Kira, Katniss et Megan, leurs enseignants parlent, pour la plupart, la variété régionale. Cela peut être considéré comme un facteur de protection pour les élèves de ces communautés et une manifestation de l'idéologie de l'authentique. Toutefois, comme nous avons vu dans le cas de Katniss, les enseignants ont parfois tendance à valoriser une variété standard une fois qu'ils y sont confrontés. Il existe donc une réelle tension entre l'idéologie du standard et l'idéologie de l'authentique en milieu scolaire. Nous continuons à explorer cette tension dans notre prochain thème.

Un sentiment de compétence situationnel

Alors que toutes nos participantes se sentent à l'aise en parlant le français à l'école, elles ont toutes mentionné la présence d'une norme plus standard dans le cours de français. Souvent, cette norme entraînait des sentiments d'insécurité linguistique et un certain niveau de tension entre le français standard et la variété régionale.

Kira

Kira est une élève qui se dit « point ashamed ou embarrassée de [s]on accent » (premier entretien). Néanmoins, de temps en temps cette confiance faiblit. Avant la pandémie et les difficultés scolaires qui lui sont associées, Kira se sentait vraiment compétente dans son cours de français :

- 1 **Kira** : oui / rinque avoir mes notes en français ça fait ma confiance y aller un peu plus
- 2 haute dans mes compétences dans la langue *rires* j'essaie point de sounder cocky c'est
- 3 rinque_ ça me fait feeler confiante
- 4 **Hannah** : non c'est bien / alors tu te sens compétente puis pourquoi / mais tu viens de le
- 5 dire mais

6 **Kira** : oui je me sentie comme plus ou moins validée que mes écrits sont bien écrits et avec
7 la bonne grammaire comme l'année passée on avait une enseignante de français qui était
8 connue pour être un quote unquote harsh grader et j'ai encore eu de belles notes dans sa
9 classe so ça ça a vraiment boosté mon ego *HS rires* (premier entretien)

Le sentiment de réussite et de belles notes dans un cours qui se centre sur la grammaire et l'écriture ont été importants dans la construction d'un sentiment de compétence dans la langue. Bien que Kira ait eu un sentiment de compétence à l'école et dans ce cours, ce qui pourrait certainement être un facteur de protection, elle nous a partagé d'autres points pendant ses entretiens qui ont suggéré que ce n'est pas toujours le cas.

Quand nous avons demandé à Kira de décrire son français à l'aide d'adjectifs, elle a offert de nous partager des adjectifs pour l'acadjonne et pour le français standard. Elle nous a dit que son français standard « sound une miette wonky » (premier entretien). Au cours des entretiens, c'est devenu de plus en plus évident que son sentiment de compétence lorsqu'elle utilise cette variété n'est pas aussi fort :

1 **Kira** : ouais / le seul temps que je me sentie comme vraiment dumb en français c'est quand-
2 ce que j'oublie des mots pis je ne peux point penser à quoi-ce que c'est or je need de le dire
3 en anglais pis je suis comme ohhh I'm sorry
4 **Hannah** : oui alors // alors si tu_ comme quand tu te sens dumb est-ce qu'il y a eu des
5 situations à l'école où tu te sentais comme ça ou est-ce que c'est_
6 **Kira** : c'est vraiment quand est-ce que je parle comme français standard à cause que dans
7 le français acadjonne half du monde on utilise comme 10 000 anglicismes / pis comme
8 c'est normalisé (premier entretien)

Kira nous a dit qu'elle rencontre habituellement des situations où elle vit de l'insécurité linguistique lorsqu'elle parle le français standard. Elle y fait allusion aux lignes 1 à 3 en parlant d'un sentiment d'incompétence. Selon elle, l'utilisation des mots anglais dans son français standard est quelque chose qui entraîne la honte. En même temps, elle explique que ce phénomène est normalisé dans son parler typique aux lignes 6 à 8. Boudreau (2020) résume le contexte de Kira en disant qu'une personne se sentira en insécurité selon le contexte dans lequel elle se trouve. Parler le français standard est hors de la norme de Kira et lorsqu'elle n'a pas les compétences nécessaires – dans ce cas, le vocabulaire – à mobiliser, elle vit de l'insécurité linguistique.

Kira nous a aussi raconté qu'elle aimerait s'améliorer en français. Elle se sent comme si sa compréhension du français n'est pas aussi forte qu'en anglais. Elle a donc pris l'initiative de commencer à lire des romans et à écouter des émissions en français afin d'améliorer sa compréhension. Cette action pourrait être vu comme un exemple d'agentivité. Kira utilise des

ressources de ses systèmes concomitants dans le but d'acquérir les compétences nécessaires pour participer plus pleinement à son groupe d'appartenance.

Kira nous a dit à plusieurs reprises qu'anglais est son cours préféré. Elle se sent le plus à l'aise dans ce cours et elle y fait beaucoup de liens avec son vécu quotidien. Sa description du cours est assez marquante :

- 1 **Hannah** : okay parfait / pis um t'as dit quelques fois que l'anglais c'est ton cours préféré
- 2 **Kira** : oui *rires* [...] c'est une miette connecté à l'enseignant aussi mais la matière ouf
- 3 j'aime ça *rires*
- 4 **Hannah** : oui / alors c'est ça que j'allais demander pourquoi est-ce que c'est ton cours
- 5 préféré mais est-ce que c'est vraiment comme la matière qui t'intéresse ou c'est-tu quelque
- 6 chose d'autre
- 7 **Kira** : je suis beaucoup comme_ je consume beaucoup de médias en anglais so c'est
- 8 comment est-ce que je peux mieux comprendre ça pis comme ça me donne beaucoup plus
- 9 de vocabulaire à connaître et à utiliser
- 10 **Hannah** : okay / puis quelles sont les différences entre ton cours d'anglais pis ton cours de
- 11 français comme juste les différences qui viennent en tête
- 12 **Kira** : umm mon enseignant d'anglais est comme waaaaaaaaay mieux
- 13 **Hannah** : *rires* oui
- 14 **Kira** : beaucoup mieux *rires* pis j'aime la vibe de la classe pendant que dans la classe de
- 15 français c'est comme je ne sais point ça feel comme une institution pendant que la classe
- 16 d'anglais ça feel comme un safe haven [...] je sais que c'est bout point quoi-ce qu'est idéal
- 17 mais c'est juste ma préférence (deuxième entretien)

Le cours d'anglais fournit deux facteurs de protection importants : un sentiment d'appartenance et un sentiment de compétence. Kira a également noté aux lignes 7 à 9 que la matière de ce cours fait souvent des liens directs avec son vécu alors que ce n'est pas le cas dans le cours de français. Lors de la pandémie, il y avait une continuation du cours décrit comme institutionnel alors que le cours décrit comme un *safe haven* s'est arrêté brusquement. Ce changement a été difficile pour Kira, qui, comme mentionnée précédemment, rencontrait des difficultés scolaires en ligne. La perte de son cours préféré (qui est, en fin de compte, une ressource) ne l'a pas aidée.

Il est intéressant que Kira nous ait dit aux lignes 16 et 17 que sa préférence pour le cours d'anglais n'est pas idéale. Tout au long des entretiens, elle nous a dit qu'un des messages principaux de son école est de ne pas perdre son français, surtout en raison de l'exposition à l'anglais. Au premier entretien, Kira a décrit son français comme important pour ses relations interpersonnelles et pour avoir un sentiment d'appartenance à sa communauté. Elle vit une tension entre son intérêt réel pour tout ce qui est anglais et sa relation avec les membres de sa communauté

scolaire. Notre deuxième participante, Katniss, vit également des tensions, mais d'une manière différente.

Katniss

Au cours du dernier thème, nous avons établi que Katniss parle une variété de français qui ne reflète pas celle de la communauté scolaire, mais qui est bien reçue par ses enseignants. Katniss a mentionné son enseignante de français plusieurs fois pendant ses entretiens. Nous allons examiner cette relation de plus près ainsi que ses ramifications.

Katniss se sent plus à l'aise avec sa enseignante de français. Elle nous a dit que cette enseignante parle un français « excellent » (troisième entretien) et qu'elle « va faire sûr [d'avoir] tous les bons mots juste pour montrer l'exemple de parler français à l'école » (troisième entretien). Katniss estime cette enseignante, et selon la citation suivante, il nous semble que ce sentiment est réciproque :

- 1 **Hannah** : okay / alors on va dire est-ce que ta variété ou comme la façon que tu parles
- 2 français a été ou est reçu positivement à l'école alors on va dire par les enseignants par les
- 3 amis / est-ce que c'est reçu de façon positive ou comme acceptée on va dire
- 4 **Katniss** : ouais / ouais
- 5 **Hannah** : puis comment est-ce que tu sais que c'est accepté
- 6 **Katniss** : ben // à cause que je viens du Québec je trouve que ma prof trouve que_ ben je
- 7 ne veux pas dire qu'elle m'accepte plus que les autres mais comme à cause que mon
- 8 français est meilleur que certains (xxx)
- 9 **Hannah** : oh ça vient de couper
- 10 **Katniss** : ça coupe-tu
- 11 **Hannah** : ouais ça a coupé juste après t'as parlé de la prof
- 12 **Katniss** : uh ben elle va me donner plus des hautes notes parce que comme je parle mieux
- 13 le français que d'autres / comme c'est compréhensible mais pas à cause que j'ai pas un accent
- 14 acadien que je devrais avoir des plus hautes notes / comme l'accent c'est quand même du
- 15 français (premier entretien)

C'est ici que nous voyons à quel point la variété parlée et les compétences qui y sont associées comme l'accent et le vocabulaire peuvent avoir un impact sur la réception d'un locuteur. Une variété qui a tendance à utiliser des traits associés au français de référence sera plus valorisée par cette enseignante. Nous voyons également le retour de l'idéologie du standard dans les paroles de Katniss aux lignes 7 à 8 et aux lignes 12 à 13. Il est aussi intéressant de noter que Katniss s'identifie davantage à une enseignante qui valide et qui fait usage, du moins du vocabulaire, d'une variété de français plus standard.

L'idéologie du standard a également été présente quand nous avons demandé si Katniss se sent compétente en français à son école :

- 1 **Hannah** : okay *HS prend des notes* puis et je pense que t'as dit ça un peu mais um / est-ce
2 que tu te sens compétente en français à ton école *Katniss sourit et hoche la tête* ouais
3 **Katniss** : mmmm / ouais parce que c'est ma langue première / so ça me donne plus de
4 confiance
5 **Hannah** : ouais um il y a-t-il d'autres raisons ou c'est vraiment ça
6 **Katniss** : probablement aussi parce que / j'en sais plus comme je sais plus de mots en
7 français que les autres élèves de ma classe
8 **Hannah** : mmmm *Katniss hoche la tête* puis // quelles sont les raisons pour ça comme que
9 tu connais tous ces mots
10 **Katniss** : moi je pense que c'est_ ben on parle français dans ma famille à la maison on va
11 parler français à chaque été on va à Montréal / je travaille à Montréal j'interacte avec_ je
12 travaille comme une serveuse so j'interacte tout le temps avec du monde en français à
13 Québec pis le français du Québec c'est plus du bon français que le français dans [nom de
14 la communauté] (premier entretien)

En disant aux lignes 13 à 14 que le français du Québec est meilleur que le français régional, Katniss s'en tient à l'idéologie du standard. Puisqu'elle n'est pas marginalisée, du moins par les enseignants, en raison de cette croyance, elle se sent compétente en français à son école. Ce sentiment pourrait être vu comme un facteur de protection, mais il faut noter que les compétences qui l'ont entraîné n'ont pas été acquises en milieu scolaire. Elles ont été acquises pour la plupart sous l'influence du milieu majoritaire.

Katniss a reconnu ce fait et son influence sur sa réussite scolaire pendant notre premier entretien. Elle nous a dit qu'elle « [a] eu l'école plus facile avec [sa] langue dans [sa communauté] ». Elle était consciente depuis son arrivé dans la communauté que son français n'était pas le même que celui de ses pairs et que ses compétences acquises ailleurs lui ont bénéficié sur le plan scolaire.

Katniss est une élève qui suit des cours académiques, mais elle a quand même admis rencontrer des difficultés dans son cours de français. Elle réussit dans le cours oralement, mais elle nous a dit qu'à l'écrit, c'est parfois difficile. Elle préfère taper ses travaux parce que la correction automatique permet de vérifier ses écrits. C'est une pensée partagée par Megan.

Megan

Megan avait beaucoup à nous partager à l'égard de son cours de français. Cette année, elle était élève dans un cours combiné de onzième et de douzième année. Même si la langue de l'école est l'acadjonne, le cours de français est un lieu où des traits qui ne font pas partie de l'acadjonne sont valorisés. Megan nous parle de son expérience dans ce cours dans la citation suivante :

1 **Hannah** : okay parfait alors *HS prend des notes* okay alors toi à l'école um est-ce que toi
2 tu te sens compétente en français à ton école *Megan hoche la tête* comme dans ton cours
3 de français
4 **Megan** : dans mon cours de français ça c'est une différente histoire *sourire* umm je fais le
5 cours de français 11 asteur comme durant ce semestre icitte pis le stuff que nous faisons là
6 mmm j'ai de la misère comme nous faisons_ comme je peux lire en français comme je suis
7 vraiment bonne à lire pis je peux écrire en français mais quand ça vient à comme des verbes
8 et des et des subordonnées c'est ça qu'on fait right now ouuu ça c'est point mon affaire so
9 je dirais que comme écrire et lire là je peux faire ça alright mais comme l'autre partie
10 comme la grammaire especially
11 **Hannah** : mhmmm
12 **Megan** : le correcteur sur Google est mon ami *rires*
13 **Hannah** : oui *rires* // alors oui dans ton cours c'est_
14 **Megan** : oui pis on dirait qu'en anglais c'est comme l'opposé comme j'aime beaucoup
15 d'écrire et lire et de la grammaire en anglais *HS hoche la tête* dans le cours de français c'est
16 rinque tough // pis itou quand c'est écrit comme des écrits en français m'attrapent comme
17 écrire icitte ou des mots qui ne sont point vraiment français pis je suis comme oh nope c'est
18 point ça (premier entretien)

Alors que Megan se sent compétente à son école, le cours de français, et surtout la grammaire, est source de difficultés. Elle cite spécifiquement à la ligne 16 l'écriture comme un point de difficulté. Aux lignes 16 à 18, Megan évalue sa variété de français, même si elle ne le reconnaît pas. En disant que des mots qui sont utilisés dans sa variété « ne sont point vraiment français », elle la dévalorise, même si elle y tient très fort. Selon Boudreau (2016), les jeunes en milieu minoritaire ont tendance à dévaloriser fortement leurs pratiques tout en leur accordant une place importante sur le plan identitaire. C'est ce que Megan fait ici. Elle ne se sent pas qu'elle a les compétences nécessaires pour répondre aux normes attendues dans le cours de français.

Heller (2006) décrit les tensions discursives dans les écoles de langue française en milieu minoritaire. Selon elle, les écoles et les élèves doivent naviguer la tension entre garder l'authenticité de la variété régionale et construire une variété du standard qui pourrait être utilisée à l'extérieur de la région. Dans le cas de Megan, le cours de français est le lieu où cette tension se manifeste de façon plus explicite.

Alors que le cours de français encourage un écrit plus standard, Megan nous a éclairée sur sa définition du français standard pendant notre dernier entretien :

1 **Hannah** : okay parfait / pis / si tu devais_ alors si je dis le mot « français standard » qu'est-
2 ce qui vient en tête si je dis ça comme ça veut dire quoi pour toi
3 **Megan** : je dirais à moi c'est rinque any autre_ comme [une autre communauté
4 francophone en NÉ] ils parlent leur own mode d'acadjonne / je dirais que le français
5 standard c'est rinque un autre mode de français mais dans notre communauté c'est seen as

6 du bon français donc_ mais avec toutes mes expériences culturelles à l'école
7 [regroupement jeunesse] ce nom-là a été vraiment éliminé pis comme frowned upon / c'est
8 vraiment point something que nos enseignants ou les personnes qui sont plus hautes que
9 nous autres veulent qu'on utilise so français standard vraiment était le mot changé de bon
10 français donc je dirais asteur je le vois rinque as un autre mode de français (troisième
11 entretien)

Bien que la norme scolaire et communautaire soit l'acadjonne et que ceux qui ne la parlent pas sont moqués, le français standard est vu comme « du bon français » dans la communauté. Le discours de Megan reproduit la tension entre l'idéologie de l'authentique et l'idéologie du standard. Megan revendique sa variété aux lignes 5 et 6 en disant qu'elle voit le français standard comme un autre mode de français, mais en même temps, elle nous dit aux lignes 9 et 10 que « français standard » est un synonyme de « bon français ». Même si les enseignants et les figures autoritaires essaient de ne pas employer le terme « bon français », il s'infiltré de toute façon à la conception du français des élèves.

Il est clair dans cette citation que les milieux que Megan fréquente ont été sensibilisés à l'insécurité linguistique et aux effets négatifs associés à une perspective hiérarchique de la langue. Cela étant dit, il existe une certaine ambivalence envers le français standard. D'un côté, les milieux culturels et scolaires essaient d'adopter le discours que le français standard est simplement une autre variété de français. D'un autre côté, ces milieux reconnaissent la valeur et le pouvoir associés à l'emploi du français standard, surtout à l'extérieur de la communauté.

Quand nous avons demandé à Megan s'il est souhaitable de pouvoir parler le français standard, elle nous a dit que la réponse n'était ni oui ni non. C'est ici que nous revoyons la tension entre l'idéologie de l'authentique et l'idéologie du standard. Megan nous a dit que le français standard est utile afin de communiquer avec les autres, mais de l'autre côté ce serait bien de pouvoir s'affirmer et de partager l'acadjonne en communiquant avec des personnes venant d'ailleurs. Il y a une volonté d'utiliser la variété régionale sans limites, tout en reconnaissant l'utilité et le statut accordés à la variété standard.

Nous avons vu dans ce thème que si l'idéologie de l'authentique prime en milieu scolaire parmi les élèves, l'idéologie du standard est tout de même présente. Toutes nos participantes ont mentionné que le cours de français est un lieu où une variété plus standard est exigée, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Cela étant dit, elles ne se sentent pas nécessairement compétentes en utilisant cette variété. Nos participantes ont également toutes reconnu le pouvoir et le statut du français

standard, surtout à l'extérieur de la communauté. Nous abordons maintenant la rencontre des variétés.

Les activités parascolaires comme soutien à la résilience linguistique

Toutes nos participantes étaient impliquées dans des activités parascolaires. Elles ont toutes parlé très positivement de ces expériences et leur accordaient une grande importance. Nous avons trouvé qu'il était important d'inclure cet aspect de la vie scolaire dans notre analyse pour plusieurs raisons. Premièrement, ces activités fournissent des moments d'intersection entre divers élèves et diverses variétés de français. Selon Ungar (2018), le processus de résilience nécessite un certain niveau d'hétérogénéité. Deuxièmement, les activités parascolaires encouragent l'expérimentation (essayer de nouvelles choses) et la vulnérabilité (créer des liens hors de sa communauté scolaire). Ces deux éléments sont également essentiels au processus de résilience (Ungar, 2018). Enfin, les activités parascolaires nécessitent la participation active de l'élève. Souvent, l'élève fait preuve d'agentivité en choisissant de participer aux activités parascolaires en français. Cette agentivité, autrement dit une participation consciente et choisie au groupe d'appartenance, est citée par Bernard-Barbeau et Moise (2019) et Ungar (2018) comme essentielle dans le processus de résilience. Voyons maintenant comment les activités parascolaires ont influencé la résilience linguistique de nos participantes.

Kira

Pour Kira, qui parle principalement anglais quand elle n'est pas à l'école, les activités parascolaires lui fournissent des occasions de parler français hors de la salle de classe. Dans notre premier entretien, Kira a décrit ses activités parascolaires comme un défi pour améliorer son français parce que son « cerveau est wiré en anglais ». Kira nous a dit que des activités telles qu'un regroupement jeunesse et une équipe d'improvisation l'aident à travailler son vocabulaire en français et à s'améliorer dans sa langue. Kira avait tendance à lier ces effets aux moments d'intersection produits par les activités.

Au regroupement jeunesse, les jeunes ont l'occasion de rencontrer des élèves venant d'autres communautés et d'autres provinces. Ils ont l'occasion de voir la pluralité du français et de s'ouvrir à l'hétérogénéité. De tels échanges entraînent aussi une certaine vulnérabilité. Kira nous a décrit son implication avec l'équipe d'improvisation comme une occasion de pratiquer son français :

- 1 **Kira** : je fais beaucoup d'improvisation pis comme c'est en français avec_ la majorité du
- 2 monde qui le fait though sont des québécois comme movés icitte / pis ça me bailler une
- 3 opportunité pour comme exercer mon français (deuxième entretien)

Il est intéressant que Kira associe la communication avec des personnes du milieu majoritaire, qui, dans le fond, est un moment d'intersection, à une occasion de pratiquer son français. Kira nous a dit au premier entretien qu'elle standardise son français lorsqu'elle n'est pas dans sa communauté afin de s'assurer d'être comprise. Nous savons déjà qu'elle ne se sent pas aussi compétente en français standard et qu'elle vit de l'insécurité linguistique en le parlant. Le fait qu'elle cherche activement à mobiliser des ressources de ses systèmes concomitants (p. ex. l'équipe d'improvisation) malgré ce contexte d'adversité est remarquable et fait preuve de résilience. Katniss a aussi tiré avantage des moments d'intersection produits lors des activités parascolaires.

Katniss

Katniss est une élève impliquée qui fait partie de plusieurs équipes sportives à son école. Elle fait également partie de plusieurs clubs. Pour Katniss, qui parle français « 3,75 quarts de la journée » (premier entretien), il est naturel de participer aux activités parascolaires en français. Elle trouve que les activités parascolaires lui permettent de tisser des liens avec ses pairs dans un milieu ludique et de s'exposer à d'autres variétés de français :

- 1 **Katniss** : tu sais c'est quoi les [événement sportif qui regroupe de jeunes francophones]
- 2 **Hannah** : oui
- 3 **Katniss** : donc on va aller à [communauté francophone en NÉ] pis comme on va leur
- 4 parler en français pis là ils vont dire « oh my god j'aime right ton accent » pis on va à
- 5 [communauté francophone en NÉ] et on va dire « oh wow tu parles assez différemment
- 6 mais comme c'est assez intéressant qu'on parle tous le français mais tous d'une différente
- 7 manière » / c'est vraiment cool (troisième entretien)

Pour Katniss, qui croit être *outsider* à son école, c'est assez rafraîchissant de rencontrer l'hétérogénéité parmi ses pairs et de ne pas être la seule qui parle différemment le français. Cet extrait est l'un des seuls dans lequel Katniss fait référence au français comme un outil d'unité : « on parle tous le français ». Comme démontré dans les thèmes précédents, Katniss a tendance à catégoriser les locuteurs de français de façon explicite. Ici, les locuteurs ne sont pas catégorisés, mais sont décrits dans le cadre d'un respect mutuel, même si des différences dans le parler sont détectées. La conscientisation de ces différences a également été importante pour Megan.

Megan

Megan est notre participante la plus impliquée. Elle fait partie de plusieurs équipes sportives et de plusieurs clubs à son école. Elle est également très impliquée dans sa communauté – nous y revenons dans notre prochain chapitre.

Megan nous a dit qu'elle se sent « powerful » quand elle parle français à ses jeux de soccer, surtout lorsqu'elle joue contre une équipe anglophone (deuxième entretien). Elle nous a aussi raconté qu'elle se sent vraiment privilégiée de pouvoir vivre des expériences où elle a l'occasion de rencontrer d'autres jeunes francophones et de partager son français. Ce sont ces expériences qui lui ont permis de travailler son insécurité linguistique et de sensibiliser les personnes qui l'entourent :

- 1 **Hannah** : okay / pis as-tu jamais vécu une expérience négative en français comme est-ce
2 qu'il y a quelque chose qui vient en tête
3 **Megan** : je dirais la plupart du stuff est positif / c'est encouragé de parler le français donc
4 t'es surrounded du positif mais je disais peut-être dans le deuxième ou first entretien que
5 je roule_ mais je roule encore mes r mais h'aimais point rouler mes r so je dirais que ça
6 c'est la seule expérience négative que h'ai eu avec le français dans mon opinion
7 **Hannah** : pis est-ce que ça te dérange toujours
8 **Megan** : mais asteur point vraiment anymore à cause que je suis comme over it mais en
9 grade 7 et 8 ça me botherait beaucoup comme h'aimais point ça *pires*
10 **Hannah** : [...] alors comment l'as-tu / l'as-tu géré ou qu'as-tu fait pour arriver à ce point
11 de *geste d'indifférence*
12 **Megan** : je dirais vraiment avoir les expériences que h'ai eu so comme le [regroupement
13 jeunesse] le monde qui vient de [autres communautés en NÉ] roule beaucoup leurs r à
14 cause qu'ils parlent français standard so quand h'ai commencé à m'exposer à ça ça m'a
15 fait pensé comme je suis_ pas que je ne suis point la seule mais je ne suis point la seule so
16 / pis quand mes amis commençaient à venir ils ont vu comme wow il y a beaucoup plus
17 de différents modes de français qu'on pensait donc je dirais que les expériences ont changé
18 ça pour moi à cause en grade sept et huit c'est quand h'ai commencé à m'impliquer dans
19 tout ce stuff là (troisième entretien)

Les activités parascolaires, et surtout les moments d'intersection qu'elles produisent, étaient essentielles dans le processus de résilience linguistique de Megan. En s'exposant à l'hétérogénéité des communautés francophones en Nouvelle-Écosse, elle a pu voir que d'autres personnes utilisent les traits rejetés par sa communauté scolaire, et qu'elle n'est pas la seule à le faire. Aux lignes 16 à 17, elle décrit l'exposition des amis à ces traits comme une conscientisation qu'il existe plusieurs façons de parler français. Selon Ungar (2018), le processus de résilience nécessite l'acquisition et le maintien des ressources requises pour fonctionner dans un contexte d'adversité. Pour Megan, la mobilisation et la participation continue à des activités parascolaires, qui pourraient être vues

comme des ressources, a été une façon de soutenir son processus de résilience linguistique et de combattre ses sentiments d'insécurité linguistique.

Les activités parascolaires font partie intégrante de la vie scolaire selon nos participantes. Ces activités fournissent des moments d'intersections de variétés de français. Si ces moments sont parfois marqués par la vulnérabilité ou l'insécurité linguistique, ils sont aussi de grands moments pour faire preuve d'agentivité et pour gagner en conscience.

Bien que l'école soit le système sur lequel nous nous sommes concentrée, nous ne pouvons pas ignorer complètement l'influence des autres systèmes concomitants sur la résilience linguistique de nos participantes. Selon Ungar (2018), un système résilient va inclure une diversité d'acteurs et structures prêts à y contribuer des ressources. Nous avons vu ce phénomène à plusieurs reprises pendant nos entretiens. Toutes nos participantes avaient d'autres systèmes concomitants qui influençaient de façon considérable leur processus de résilience linguistique. Ce sont ces systèmes que nous abordons dans notre prochain chapitre.

La communauté et la famille comme soutien à la résilience linguistique

Au cours de notre analyse, deux autres systèmes concomitants sont ressortis comme facteurs importants dans le processus de résilience linguistique. La communauté et la famille sont deux systèmes qui influencent de façon significative les perceptions linguistiques ainsi que l'écologie langagière de nos participantes. Ces systèmes fournissent également des ressources importantes au processus de résilience linguistique de nos participantes.

Après avoir fait l'analyse des extraits codés sous le terme « école », notre système concomitant principal, nous avons lu les extraits codés sous nos autres systèmes concomitants. Les systèmes « communauté » et « famille » présentaient des informations importantes qui n'ont pas été touchées au cours de notre premier chapitre d'analyse. Nous avons pris des notes pendant que nous lisions les extraits codés sous « communauté » et « famille ». Une fois des notes prises pour chaque participante, nous avons relu notre cadre conceptuel. Ensuite, nous avons fait une deuxième lecture des notes prises en faisant des liens avec les concepts dans notre cadre conceptuel. Une troisième lecture nous a permis de dégager des thèmes récurrents dans chaque système. Voici les thèmes pour communauté :

1. Tensions communautaires
2. La communauté locale est fournisseuse de ressources

Notre lecture des extraits liés à la famille a ressorti un thème en commun : l'influence des perceptions familiales.

Tout comme notre premier chapitre d'analyse, nous allons utiliser nos thèmes pour présenter nos données. Une sous-section sera dédiée aux expériences de chaque participante. Nous allons commencer par la présentation des données liées à la communauté avant de passer à celles liées à la famille.

Tensions communautaires

Le mot « communauté » a pris plusieurs sens pendant nos entretiens. Alors que nos trois participantes ont toutes souligné l'importance de la communauté locale dans la construction de l'identité et d'un sentiment d'appartenance, elles ont également fait référence à des communautés externes. D'habitude, ces descriptions étaient marquées par des tensions entre un milieu majoritaire et un milieu minoritaire.

Kira

Bien que Kira accorde une grande importance à sa communauté acadienne et à la variété de français qui y est parlée, elle a de la difficulté à justifier l'emploi de cette variété hors de cette communauté. Pendant notre premier entretien, elle nous a dit qu'elle essaie de standardiser son français pour des « choses plus professionnelles / comme pas dans [sa communauté] » afin de s'assurer d'être « compréhensible ». Ces propos font allusion à une insécurité linguistique labovienne. Autrement dit, Kira essaie d'utiliser des traits qui ne font pas nécessairement partie de son répertoire linguistique dans le but d'être bien comprise. Il est également intéressant que Kira associe une variété plus standard à des choses professionnelles. Bien que cette observation dévalorise ses pratiques – un phénomène, qui, selon Boudreau (2016), est commun parmi les jeunes en milieu minoritaire – elle montre aussi une conscience des normes. Kira est consciente que sa norme communautaire ne passera pas ailleurs et qu'il faut parfois changer sa façon de parler selon le marché linguistique dans lequel elle se trouve. Alors que Kira nous a dit que la variété locale est nécessaire pour se faire accepter au sein de la communauté, elle reconnaît que les conditions d'acceptation ne sont pas les mêmes dans d'autres contextes.

Ce n'est pas à dire que la variété locale n'est pas importante. Kira a dit qu'elle se sent « à la maison » (premier entretien) quand elle entend l'acadjonne. Cette langue lui accorde un sentiment d'appartenance, de compétence et d'identité, trois facteurs de protection importants (Piquemal, 2017). Même si la variété locale est requise pour se faire accepter dans la communauté, Kira nous a expliqué qu'il faut la protéger. Voici sa réponse lorsque nous lui avons demandé sa définition de « protéger » :

- 1 **Kira** : ben avec sitant de monde qui sont en train de quitter [nom de la communauté] ça
- 2 veut dire comme que moins de personnes vont comme s'en rappeler parce que comme
- 3 quand t'es ailleurs tu commences à développer leur accent itou pis kind of oublier la vielle
- 4 ou comme oublier la langue so c'est comme important de savoir que ça va continuer
- 5 d'exister pour faire sûr que ça rappelle de notre histoire (deuxième entretien)

Selon Kira, l'acadjonne est une langue menacée par le déménagement vers d'autres communautés plus urbaines souvent anglo-dominantes. Elle a peut-être raison, puisque, de 2016 à 2021, la croissance de la population urbaine en Nouvelle-Écosse a été de 7,7% alors qu'elle a été 1,3% en milieu rural (Statistique Canada, 2022a). Beaucoup de personnes quittent les communautés rurales pour des milieux plus urbains. Si l'on en croit Kira, ces communautés urbaines n'auraient pas toutes les ressources, et, par conséquent, les facteurs de protection, afin d'encourager la

continuation de l'acadjonne.

Dans cette citation, la langue est fortement liée à l'identité et à la communauté. Selon Kira, la langue est le véhicule par lequel l'histoire de la communauté est transmise, et quand le sens de communauté est moins présent, la langue et l'identité sont au moins partiellement perdues. Cela est soutenu par Gérin-Lajoie (2001) et Pilote et Joncas (2016), selon qui la langue est essentielle dans la construction de l'identité, étant donné que l'identité est construite en interaction. Pilote et Joncas (2016) affirment également que « la reproduction et le développement des communautés minoritaires sont intimement liés à la transmission d'un sentiment d'identité francophone » (p. 147). En d'autres mots, les communautés minoritaires jouent un rôle primordial dans le développement et le maintien de l'identité et par conséquent, de la langue francophone.

S'il existe des tensions entre garder son français communautaire et le perdre en raison de l'influence des communautés environnantes, le bilinguisme est un point qui mérite d'être examiné. Kira avait tendance à voir le bilinguisme de façon positive :

- 1 **Kira** : vraiment connaitre beaucoup de langues c'est un privilège quant à moi à cause que
- 2 comme tu peux parler à plus de personnes tu peux comprendre des différents points de vue
- 3 [...] pis ça ouvre beaucoup plus de portes
- 4 **Hannah** : mhmm dans quel sens
- 5 **Kira** : je trouve juste que comme pensant à Canada si t'es bilingue oh my god les collègues
- 6 les job les universités mmm ils vont eater ça up *rires* comme même des places où pour
- 7 appliquer t'as besoin d'être bilingue (premier entretien)

Selon elle, le bilinguisme lui apporte plusieurs avantages. Même si Kira suggère que l'immersion anglaise peut causer une perte de l'acadjonne dans la citation précédente, elle considère que la connaissance des deux langues est un atout sur le marché postsecondaire. C'est un discours tenu par plusieurs jeunes en milieu minoritaire – la connaissance de l'autre langue officielle est vue comme une façon de se mobiliser et d'avoir accès aux emplois (Gérin-Lajoie, 2001 ; Pilote et coll., 2011). Tout comme l'acadjonne est la ressource requise pour accéder aux biens dans la communauté locale, les deux langues officielles sont requises afin d'accéder aux biens au niveau national. Cette croyance s'aligne avec le discours mondialisant, marqué par l'importance du bilinguisme français-anglais afin de bénéficier de la mondialisation et de la commercialisation des biens linguistiques (Heller et Labrie, 2003). Katniss croit également que le bilinguisme est un avantage, même si elle vit des tensions communautaires assez importantes.

Katniss

Quand nous avons demandé à Katniss pourquoi la langue française est si importante pour

elle, nous avons reçu une réponse intéressante. En premier lieu, elle a évoqué que le fait de parler deux langues, dont français et anglais, l'aide à se faire comprendre par plusieurs personnes et à avoir des opportunités (premier entretien). L'une de ses réponses plus tard dans l'entretien a fait écho à ces propos :

- 1 **Hannah** : alors malgré la situation minoritaire des francophones en Nouvelle-Écosse
- 2 pourquoi est-ce que tu continues à parler le français comme pourquoi_ pourquoi le faire
- 3 **Katniss** : ben on ne veut pas perdre notre langue parce que si on perd notre langue il y a
- 4 moins d'opportunités d'avoir un job ou / ou d'aller voyager comme c'est important moi
- 5 je trouve il ne faut pas perdre notre français (premier entretien)

Katniss adhère au discours mondialisant en parlant du bilinguisme comme d'un outil afin d'avoir accès à des ressources. Dans cette citation, il y a également une forte volonté de garder son français et de ne pas le perdre. Les raisons pour cela sont devenues plus évidentes dans la deuxième partie de sa citation :

- 1 **Katniss** : c'est une partie de moi le français c'est une partie de moi
- 2 **Hannah** : c'est ça que j'allais demander c'est est-ce qu'il y a un attachement personnel
- 3 comme partie personnelle
- 4 **Katniss** : oui c'est ma culture (premier entretien)

C'est ici que nous voyons jusqu'à quel point le français est une langue identitaire. Ce sentiment d'identité pourrait être vu comme un facteur de protection qui encourage la continuité de la langue. Alors que Katniss affirme que la langue française est la pierre angulaire de sa culture, elle a de la difficulté à décrire cette dernière. Finalement, elle la décrit comme « différente » (premier entretien). C'est cette différence qui cause un conflit interne marqué par des tensions communautaires.

Katniss sent qu'elle n'a pas de communauté fixe. Bien qu'elle ait passé la majorité de sa vie en milieu minoritaire francophone, elle garde quand même des liens très forts avec le milieu majoritaire à travers sa famille. Nous y reviendrons ultérieurement dans notre analyse. Comme mentionné dans le chapitre précédent, la vie de Katniss se passe en français et elle évalue le français du Québec comme étant meilleur que le français acadien. Elle a raconté pendant son premier entretien qu'elle va à Montréal chaque été et qu'elle y travaille pendant ses vacances. Au cours de ses entretiens, il nous semblait que Katniss entretenait une relation ambivalente avec la communauté locale. Elle faisait souvent référence au milieu majoritaire comme une source d'appartenance et de reconnaissance. Pendant son premier entretien, Katniss nous a raconté une histoire qui montre dans quelle mesure elle s'identifie à la communauté majoritaire :

1 **Katniss** : j'étais à [ville anglophone] pendant le weekend pis j'étais à [un restaurant] pis
2 ma carte fonctionnait pas so moi j'ai dit « oh my god my card's not working » et elle m'a
3 dit « okay je vais changer ta carte » j'étais comme « oh tu parles français » elle a dit « oui »
4 c'était amazing c'est une autre fille du Québec comme on était dans une grosse
5 conversation parler français mon ami [anglophone] me regardait comme j'étais une folle
6 mais c'est assez le fun quand tu vois du monde parler la même langue que toi

En s'identifiant comme une fille du Québec et en racontant le sentiment de reconnaissance obtenu en parlant avec une personne qui parle de la même façon, Katniss exprime son attachement à la communauté du milieu majoritaire.

Ce constat nous a amenée à explorer la place des communautés majoritaire et minoritaire dans la vie de Katniss pendant notre dernier entretien :

1 **Hannah** : alors ma question c'est comme où est-ce que tu te sens la plus à l'aise alors
2 comme est-ce que tu te sens comme tu appartiens à [la communauté locale] ou est-ce que
3 tu te sens plus à l'aise au Québec comme où est-ce que tu te sens comme plus d'une
4 appartenance
5 **Katniss** : *soupire* c'est difficile à dire comme tout le monde à [communauté locale] nous
6 voit différemment à cause qu'on vient du Québec *HS hoche la tête* mais comme quand que
7 je vais au Québec admettons à mon travail les personnes à ma job vont dire « oh my god
8 t'as assez un accent acadien » mais comme non je suis née au Québec mais comme ici c'est
9 le contraire ils me disent « ah t'as un accent québécois » mais quand j'arrive au Québec
10 « ah t'as un accent acadien » c'est comme_ je suis comme poignée dans les deux (troisième
11 entretien)

C'est ici que nous voyons la tension d'avoir des liens dans deux communautés, qui, historiquement, ont eu un rapport difficile. Katniss a le sentiment de ne pas être suffisante pour l'une ou l'autre communauté. Elle doit naviguer dans ses communautés sachant qu'elle ne sera pas vue comme assez « légitime » pour en faire entièrement partie. Boudreau (2016) et Bourdieu (1982) soulignent l'accent comme un facteur utilisé pour catégoriser les locuteurs, et qui, par conséquent, est utilisé pour accorder de la légitimité. Katniss semble dire que son accent est la raison principale pour laquelle elle est *outsider* dans ses deux communautés.

Bien que Katniss décrive l'utilisation du français à Montréal comme « assez facile » (deuxième entretien) en raison de la majorité francophone et qu'elle « [se] fai[t] faire comprendre » (deuxième entretien) dans cette ville, les tensions décrites dans la citation précédente persistent. Lorsque nous lui avons demandé s'il y avait des choses négatives qu'elle aurait pu ajouter à sa création pour le troisième entretien, Katniss nous a dit que le jugement de ses communautés à l'égard de son accent et l'identité présumée qui y est attachée deviennent tannants. Pourtant,

Katniss a affirmé lors de son explication de la situation que le français est *sa* langue (troisième entretien). Cette affirmation est bien évidente dans la citation suivante :

- 1 **Hannah** : oui / puis pour toi comme comment est-ce que tu gères ça comme comment est-
- 2 ce que_ c'est négatif ou tannant mais comment est-ce que toi tu trouves que tu le gères
- 3 **Katniss** : ben / pour moi je vais juste me dire « je suis fière que je parle français et comme
- 4 who cares ce qu'ils pensent » c'est du français comme pour moi c'est du français je parle
- 5 du bon français [...] c'est pas à eux autres de décider comment que je parle c'est mon
- 6 accent (troisième entretien)

Ici, Katniss évalue positivement sa variété, comme elle l'a fait tout au long des entretiens. Cependant, c'est la première fois qu'elle l'évalue de façon positive en réponse au jugement. Bien que Katniss ait tenu à l'idéologie du standard dans notre chapitre précédent en évaluant qu'un français « standard » est meilleur que d'autres variétés, nous observons qu'un autre discours émerge ici. Katniss semble adopter l'idéologie de l'authentique dans ses propos. Boudreau (2018) nous explique que l'idéologie de l'authentique en est une qui peut contrer le discours produit par l'idéologie du standard. Souvent, cette idéologie se manifeste par l'affirmation et l'utilisation de traits stigmatisés. Elle permet de revendiquer l'identité et sa façon de parler. Katniss revendique sa façon de parler dans cette citation. Elle va continuer à parler comme elle veut sans s'inquiéter de ce que les autres en pensent. Elle évalue positivement sa variété et son accent malgré le jugement des membres de ses deux communautés. Megan, qui a également dû faire face au jugement des membres de sa communauté, vit aussi des tensions communautaires importantes.

Megan

Tel que mentionné dans notre chapitre précédent, Megan est bien consciente des normes linguistiques de sa communauté et des conséquences possibles pour ceux qui ne s'y conforment pas. Alors qu'elle a appris à utiliser ces normes et à apprécier les normes d'ailleurs à travers ses activités parascolaires, elle vit toujours des tensions communautaires, surtout avec les communautés anglophones voisines.

Megan doit prendre la décision d'aller à une université anglophone ou francophone. C'est une décision difficile, car elle craint de perdre son français en fréquentant une université anglophone. La perte du français à cause de l'influence anglaise est un sujet qui a préoccupé Megan tout au long de ses entretiens. Cette inquiétude s'est manifestée dès la fin de son premier entretien, lorsqu'elle a demandé si son parler était acceptable parce qu'elle a utilisé des mots anglais. À la fin du deuxième entretien, nous lui avons demandé pourquoi elle a posé cette question :

- 1 **Hannah** : cette question tu ne dois pas la répondre mais je suis juste curieuse *rires* alors à
 2 la fin comme à la toute fin de l'entretien // tu m'as demandé si c'était okay comme si la
 3 façon que les choses étaient dites était okay__
 4 **Megan** : oh oui
 5 **Hannah** : il y a-t-il une raison que tu as demandé ça ou est-ce que c'est juste / comme
 6 qu'est-ce qui t'as fait demander ça mais tu ne dois pas la répondre si tu ne le veux pas
 7 **Megan** : je ne sais point / je crois que c'est comme h'ai pensé après ça comme de ce que
 8 je disais puis je pense que h'ai mis beaucoup_ mais je mets tout le temps une miette
 9 d'anglais dedans mais je voulais rinqe faire sûr qu'il n'y a pas trop d'anglais dedans à
 10 cause que je sais que les entrevues sont reliées au français so c'est ça que je pensais quand
 11 je t'ai demandé ça (deuxième entretien)

C'est clair que Megan évalue l'utilisation des mots anglais comme un trait dévalorisé. Selon Boudreau (2016), les anglicismes posent souvent problème pour les locuteurs d'acadjonne. Les traits qui sont propres à la langue sont facilement acceptés, mais l'usage intentionnel de mots anglais est problématique, surtout quand il y a un mot acadjonne équivalent. Dans les lignes neuf à dix, Megan semble dire que l'utilisation des mots anglais rend son français moins « français ». Elle fait également allusion à des sentiments d'insécurité linguistique en disant qu'elle surveillait sa langue aux lignes sept et huit.

Megan nous a dit à plusieurs reprises qu'elle essaie de minimiser le nombre de mots anglais qu'elle met dans son acadjonne. Quand nous lui avons demandé la raison pour cet effort, elle a partagé les propos suivants :

- 1 **Hannah** : okay / pis la dernière fois / où est-ce que je l'ai noté / t'as dit que t'essaies de
 2 minimiser les mots d'anglais que tu mets dans ton parler pis um alors pour toi pourquoi
 3 est-ce que c'est important de faire ça
 4 **Megan** : je dirais que le plus d'anglais que tu parles la plus que_ comme le plus de français
 5 tu parles le plus tu vas te souvenir puis ça va venir plus naturel à toi dans des conversations
 6 mais comme l'anglais va nuire à ton français donc si que tu utilises beaucoup de mots
 7 anglais ça va venir que tu utilises rinqe des mots anglais qui va vraiment dommager mon
 8 français / comme pour soutenir le point que je veux sauver mon français point l'oublier je
 9 dirais point parler anglais dans des situations où je peux parler français ça serait une des
 10 choses que je ferai (troisième entretien)

C'est ici que nous voyons des perceptions importantes de la part de Megan. Selon elle, l'utilisation constante de l'anglais va causer des problèmes pour son français. Alors qu'elle a affirmé que deux langues sont « une bonne affaire à avoir dans ta poche » (premier entretien) et « savoir les deux [langues] c'est ça qu'il faut » (troisième entretien), il nous semble que, selon Megan, ces deux langues devraient être gardées aussi séparées que possible. Quand nous lui avons demandé la place des mots anglais à l'intérieur de l'acadjonne plus tard dans l'entretien, Megan nous a dit que les

communautés anglophones entourant sa communauté ont une influence importante sur le parler local. Elle nous a expliqué que les membres de sa communauté aimeraient utiliser uniquement des mots acadjonne, mais que les communautés extérieures « jou[ent] un rôle unfortunately » (troisième entretien). Dans les trois dernières lignes de la citation en haut, nous voyons le retour de l'inquiétude de Megan : perdre son français à cause de l'anglais. Dalley (2014) nous rappelle que les anglophones au Canada peuvent prendre la transmission de la langue et de la culture pour acquise, alors que les francophones doivent souvent se mobiliser chaque jour pour l'assurer.

Toutes nos participantes vivent des tensions communautaires d'une façon ou d'une autre. Cette tension a tendance à caractériser les relations entre des milieux majoritaires et minoritaires. Toutes nos participantes ont parlé de l'obligation de protéger et de parler la langue identitaire, notamment en raison de l'influence des communautés anglodominantes environnantes. Toutefois, elles ont toutes noté qu'il est important d'être bilingue pour accéder à certaines ressources hors de la communauté. Pour Katniss, une deuxième tension est également présente puisqu'elle s'identifie à la fois à des communautés majoritaires et minoritaires francophones.

Si Kira, Katniss et Megan tiennent une relation ambivalente avec les communautés majoritaires, qu'elles soient anglophones ou francophones, elles ont toutes souligné l'importance de leur communauté locale dans leur processus de résilience linguistique. Les relations de nos participantes avec leurs communautés locales seront explorées dans notre prochaine section.

La communauté locale est fournisseuse de ressources

Ungar (2011) explique que la fonction d'une communauté est de soutenir l'épanouissement de ses membres. Il croit également que la réussite de la plupart des individus dépend de celle de leur communauté dans son ensemble. Cette réussite dépend des ressources qui sont disponibles dans la communauté. Ces ressources doivent être significatives aux membres de la communauté, surtout au niveau culturel. Toutes nos participantes ont mentionné des ressources importantes disponibles dans leurs communautés.

Kira

Kira nous a dit dès le début de ses entretiens qu'elle se sent à la maison quand elle entend l'acadjonne. Elle a dit que le français lui vient plus naturellement quand elle est dans sa communauté. Bien que Kira ait noté les difficultés liées à une communauté assez homogène dans le chapitre précédent, elle a aussi noté que ce fait aide à construire un sentiment de familiarité et d'appartenance parmi ses membres.

Alors que Kira estime qu'elle parle anglais le plus souvent dans sa vie quotidienne, elle sait que l'acadjonne est la langue de la communauté et qu'il faut l'utiliser. Toutefois, elle a décrit la langue française (dans toutes ses formes) comme importante pour ses relations interpersonnelles, et pour gagner accès à un sentiment d'appartenance, un facteur de protection important pour la résilience en général (Piquemal, 2017) :

- 1 **Hannah** : c'est ça alors j'allais te demander alors malgré comme tout ça qu'il y a beaucoup
2 plus d'eux que de francophones mais pourquoi est-il important ou pourquoi est-ce que toi
3 tu continues à parler le français
4 **Kira** : la culture vraiment / pis communiquer avec ma famille avec mes camarades de
5 classe de vraiment_ je travaille dans un shop [...] pis j'utilise le français comme 75% du
6 temps avec les customer l'autre 25 c'est les anglophones ici [...] / pis je me sentie que c'est
7 vraiment important d'être comme_ ça me fait feelais plus impliquée à la communauté / pis
8 je sais qu'il y a [radio locale française] je crois que c'est pis il y a d'autres affaires
9 francophones pis je comme « hey je peux comprendre ça » (premier entretien)

Selon Kira, il faut parler français pour être impliqué et accepté dans la communauté. Elle note également les sentiments de reconnaissance et d'appartenance qui viennent avec les « affaires francophones » qui sont, en d'autres termes, des ressources disponibles dans la communauté. Plus tard dans ses entretiens, Kira a décrit son emploi comme une expérience positive lui permettant d'avoir des interactions en français hors de l'école. Bien qu'elle envisage d'étudier en anglais après l'école secondaire, Kira espère avoir des occasions de parler français dans sa future carrière et de pouvoir garder des liens avec sa communauté. Katniss, pour sa part, est résolue dans sa décision de poursuivre ses études en français.

Katniss

Malgré le fait que Katniss vive des tensions entre ses communautés, elle accorde quand même une grande importance à sa communauté locale. En fait, c'est en parlant de sa communauté locale qu'elle avait tendance à employer le « nous » au lieu de faire des distinctions entre des locuteurs, comme vu dans la plupart de ses citations précédentes.

Katniss a souligné l'importance des spectacles et d'autres événements dans la communauté pour « garde[r] notre français » (deuxième entretien). Plus tard dans ses entretiens, elle a clarifié que les événements sont « en français mais je dirais plus acadien pour garder notre langue dans la communauté » (troisième entretien). Selon Katniss, les ressources communautaires sont importantes pour le maintien du français. Alors que les écrits ont tendance à suggérer que l'école soit fondamentale dans le maintien du français en milieu minoritaire (Heller, 1994; Francard, 2020; Pilote et Joncas, 2016 c.f.), nos résultats suggèrent que la communauté l'est également, parce

qu'elle est source d'une sécurité linguistique statutaire. Dans cette communauté et celles de nos autres participantes, le français est accordé un statut important et est requis pour accéder aux ressources. Bien que Katniss fasse la distinction entre le français et l'acadien dans la citation précédente, elle y fait également référence à « notre langue » et a un certain sentiment d'appartenance.

Il est assez intéressant que Katniss ait inclus le drapeau acadien dans sa création pour le troisième entretien. Selon elle, cette création représentait des choses qui « [l']apportent du français » (troisième entretien). Voici ce qu'elle avait à dire lorsque nous lui avons demandé ce que signifiait l'inclusion du drapeau :

- 1 **Hannah** : okay / c'est bien / pis t'as le drapeau acadien um alors pourquoi est-ce que toi tu
- 2 trouvais que c'était important
- 3 **Katniss** : um je l'ai parce que je trouve que la plupart des acadiens parlent français / um /
- 4 c'est notre culture c'est la façon qu'on parle / l'Acadie c'est / oui je dirais que c'est notre
- 5 langue l'Acadie (troisième entretien)

C'est l'une des seules fois que Katniss s'inclut dans une affirmation par rapport à l'Acadie. Bien qu'elle ait tendance à qualifier la langue associée à l'Acadie comme étant inférieure à celle du Québec, Katniss montre ici qu'elle ressent une certaine appartenance à cette communauté. Elle affirme que sa culture inclut au moins une partie de la culture acadienne et que la langue de l'Acadie fait partie de sa langue. Si elle aime le dire ou non, elle s'identifie, au moins en partie, à la culture et à la langue de sa communauté locale. Megan, pour sa part, s'identifie fortement à sa communauté locale.

Megan

De toutes nos participantes, Megan était la plus impliquée dans sa communauté. Elle faisait partie de plusieurs clubs et activités qui n'étaient pas liés à son école. La plupart de ces activités se passaient en français. Lorsque nous avons demandé à Megan pourquoi la langue française est importante pour elle, elle nous a dit que les activités et les emplois dans sa communauté lui permettent de participer à des événements en français. Ces événements l'aident à comprendre « pourquoi elle aime sitant l'Acadie [et] le français » (troisième entretien).

Megan nous a dit à plusieurs reprises que sa communauté a beaucoup d'activités qui se passent en français et qu'elle a pu en tirer avantage depuis un jeune âge. Elle nous a dit que ces activités facilitent une connexion culturelle. Ces ressources communautaires ont été importantes pour Megan pendant son parcours, et elle espère qu'elles seront importantes pour les futurs membres de la communauté. Megan a raconté qu'elle continue à parler le français parce qu'elle

veut que ses enfants et ses petits-enfants connaissent la langue et la culture acadienne et qu'ils puissent vivre les expériences qu'elle a eues en français.

La ressource communautaire la plus importante pour Megan était peut-être son emploi d'été au sein de la société acadienne locale. À cet emploi, elle a eu l'occasion non seulement de donner son avis de jeune, mais aussi de collaborer à la création d'événements pour les jeunes de son âge. Elle a décrit cet emploi comme un moment important dans son parcours :

- 1 **Megan** : so cet été h'ai travaillé pour [la société] pis ça c'est comme mon turning point de
- 2 français ça c'était comme_ c'est là où ça a commencé [...] h'avons fait um / des activités
- 3 en français pour les jeunes h'avons pensé à des activités en français pour le futur à cause
- 4 de covid et tout ça qui se passe comme pis h'ai vraiment été comme la voix jeunesse dans
- 5 l'office pour l'été [...] pis ça c'était une awesome expérience h'ai vraiment aimé l'emploi
- 6 **Hannah** : puis t'as dit que c'était vraiment comme ton turning point avec le français pis
- 7 qu'est-ce que tu veux dire par ça
- 8 **Megan** : je dirais que avant ça je parlais français à l'école je parlais le français avec mes
- 9 chums mais là h'ai pu faire des vrais connexions en français comme h'appelais du monde
- 10 en français de comme la France j'écrivais en français des textes en français pour poster sur
- 11 Instagram TikTok Facebook pis typiquement je fais ça en anglais / um je textais du monde
- 12 en français j'ai jamais fait ça avant / ça c'était vraiment difficile [...] so ça c'était une whole
- 13 neuve / chose comme h'ai jamais texté en français ever so comme ma boss je la textais en
- 14 français les autres employés en français tout le monde en français pis comme les textes je
- 15 runnais la TikTok account de la Société so les textes needaient d'être en français so ça
- 16 c'était itou un_ même si je suis à une école française je ferai typiquement ça en anglais so
- 17 ça c'était une whole neuve expérience que j'ai vraiment enjoyé (troisième entretien)

Pour Megan, cet emploi a été une occasion de bâtir ses capacités, ses relations et ses ressources en français. Il est quand même intéressant qu'elle associe de vraies connexions en français à la France. C'est un soupçon de l'idéologie du standard dans un passage qui est autrement axé sur la construction de la résilience linguistique. En écrivant des textes en français et en utilisant des réseaux sociaux en français, Megan expérimente de nouvelles situations. Cette utilisation devient également une façon de contourner l'hégémonie anglaise sur les réseaux sociaux. Cet emploi est devenu une façon d'acquérir des ressources importantes pour le processus de résilience linguistique et de penser les choses autrement.

Son emploi a également apporté une autre occasion de faire preuve de vulnérabilité et d'essayer quelque chose de nouveau. Comme mentionné précédemment, Megan écrit des textes en français à son école. Toutefois, elle n'a jamais écrit un long texte en français hors de l'école. Dans le cadre de son emploi, on lui a demandé d'écrire un article à propos d'une de ces activités parascolaires. L'article a été publié dans le journal local. Megan nous a dit que cette expérience

l'a rendue très fière et que ça lui a fait penser à la façon dont les activités auxquelles elle participe dans la communauté peuvent être reliées au français.

Megan nous a parlé longuement de sa communauté et des expériences qui y ont lieu. Pendant son deuxième entretien, elle a prononcé la citation peut-être la plus importante pour montrer l'impact de la communauté :

- 1 **Hannah** : et puis // t'as dit que l'école t'encourage à parler le français mais comment est-ce que l'école fait ça / comme qu'est-ce qu'il y a à l'école qui t'encourage à continuer à
2 parler français
3 **Megan** : // je dirais que un gros facteur c'est que notre communauté même est française so
4 point tout le temps que c'est les enseignants eux-mêmes mais le fait que la communauté
5 est francophone et pis itou comme h'ai dit comme ils nous encouragent beaucoup à aller à
6 [université francophone] comme eux / eux-mêmes venent la plupart de [nom de le
7 communauté] so ils avont vécu leur propre expérience en français [...] so je dirais que tous
8 ces facteurs-là mis ensemble nous encouragent à parler français mais la grousse partie c'est
9 que nous parlons en français dans notre communauté itou (deuxième entretien)
10

Dans ce cas, la communauté est un système concomitant indispensable dans le processus de résilience linguistique. Selon Megan, le fait d'être entourée du français à l'extérieur de l'école joue un grand rôle dans la continuité du français. Comme établi au chapitre précédent, l'acadjonne est la langue de la communauté. Ne pas l'utiliser conduit au rejet. Il est important de garder en tête que cette situation est unique et que beaucoup de francophones en milieu minoritaire n'ont pas accès à un environnement où le français est utilisé de façon constante. Toutefois, pour Megan, la communauté est incontournable dans son processus de résilience linguistique.

Megan a également souligné l'importance de l'Acadie dans sa communauté. Pour elle, les deux sont inséparables. Elle a choisi le mot « Acadie » comme l'un des symboles représentant sa communauté lors de notre deuxième entretien. Voici son explication de la signification de ce mot :

- 1 **Hannah** : okay parfait / alors on va continuer la connexion culturelle avec Acadie
2 **Megan** : ouais
3 **Hannah** : ouais alors qu'est-ce qu'il y_ comme ça c'est un grand mot pis il y a plusieurs
4 choses dessous ça alors peut-être pour toi qu'est-ce que Acadie symbolise on va
5 commencer avec ça
6 **Megan** : ben quand je pense à l'Acadie je pense à la musique je pense à du français [...] je
7 je dirais que l'Acadie c'est rinqe une grousse_ un grand montant de monde qui parle
8 français qui fait du stuff qui est le fun ensemble *rires* so c'est rinqe comme un grou party
9 en français la whole temps pis on nous enjoyons rinqe en français [...]
10 **Hannah** : mhmm pis t'as dit que c'est un groupe qui parle français pis est-ce qu'il y a
11 comme / un certain type de français ou est-ce que c'est juste_
12 **Megan** : oh ouais l'acadjonne pour sûr (deuxième entretien)

Megan affirme que, selon elle, la langue de l'Acadie est l'acadjonne. Bien que l'Acadie englobe la plupart des provinces maritimes et plusieurs variétés du français (Boudreau, 2016), Megan accorde un sentiment d'appartenance à ce groupe. Cette définition a plus de sens quand nous la comparons avec d'autres propos de Megan. Elle nous a dit au troisième entretien que la langue est « une grosse goutte sous le parapluie de la communauté » et que c'est le facteur commun qui unit les gens. Elle a également dit que le rôle de l'acadjonne à l'intérieur du français est d'être le représentant de la communauté et de la culture.

Pour toutes nos participantes, les ressources communautaires sont indispensables dans la construction d'un sens d'appartenance, de familiarité et d'une connexion culturelle. D'un côté, ces ressources peuvent être explicites. Les concerts, les activités communautaires et les emplois en sont des exemples. D'un autre côté, ces ressources peuvent être implicites. Comme Megan a souligné, la nécessité de parler français dans la communauté est l'un des plus grands facteurs qui contribue à la continuité de la langue.

Bien que la communauté soit une fournisseuse de ressources culturellement importantes, il faut que les membres de la communauté choisissent d'en faire usage. Ces choix sont fortement influencés par les perceptions familiales, comme nous verrons dans la section suivante.

L'influence des perceptions familiales

Les familles de nos participantes avaient toutes des dynamiques linguistiques différentes. Qu'il s'agisse de différences dans les langues parlées à la maison ou d'un mélange de variétés françaises, ces dynamiques ont donné lieu à plusieurs perspectives au sein des familles. La famille joue un rôle important dans la façon dont les jeunes voient leur langue et leur groupe d'appartenance (Gérin-Lajoie, 2001; Pilote et Joncas, 2016). C'était certainement le cas pour nos participantes. Les perspectives familiales influencent la façon dont nos participantes perçoivent les langues ainsi que leurs fonctions.

Kira

Comme nous l'avons mentionné précédemment dans notre analyse, Kira parle principalement l'anglais lorsqu'elle n'est pas à l'école et avec sa famille immédiate. Elle parle parfois français à la maison, mais généralement seulement avec son frère, qui est beaucoup impliqué dans la communauté. L'acadjonne est parfois utilisé avec la famille étendue. Les parents de Kira ont grandi dans des familles où les mères étaient anglophones et les pères francophones. Les parents de Kira ont donc appris l'anglais à la maison comme langue maternelle et le français

à l'école comme langue seconde. Ils ont toutefois grandi dans des communautés à majorité francophone en Nouvelle-Écosse.

Quand Kira est née, la famille habitait dans un autre pays où le français n'était pas répandu. Les parents de Kira pensaient qu'il était important que leurs enfants soient exposés au français et ont donc décidé de lui enseigner le français comme langue maternelle. Ce français s'apparentait à une variété plus standard. Après, ils ont commencé à ajouter l'anglais au répertoire de Kira vu que c'était la langue qu'il fallait utiliser dans le pays d'accueil. Quand la famille est revenue en Nouvelle-Écosse quand Kira avait deux ans, elle a commencé à apprendre l'acadjonne, puisque c'était la langue qu'il fallait utiliser dans la communauté et à l'école.

Kira a souligné l'importance de l'exposition à toutes ces langues dès un jeune âge. Elle nous a dit qu'elle voit ses capacités de parler toutes ces langues comme une façon de connecter avec de nombreuses personnes d'horizons différents. Elle croit également que cette exposition l'a rendue plus ouverte à l'hétérogénéité dans sa communauté, comme nous l'avons vu dans notre premier chapitre d'analyse. Kira a aussi mis l'accent sur le rôle que ses parents ont joué dans le développement de sa connexion avec les langues. La lecture a toujours été une de ses activités préférées. Ses parents ont toujours assuré l'accès aux livres en français et en anglais. Selon Kira, la lecture l'a aidée à forger une connexion avec ses langues. La famille de Katniss a aussi fourni des ressources importantes, mais plutôt dans le sens de l'exposition à la langue.

Katniss

Les perceptions langagières de Katniss, que nous avons explorées au cours de ce chapitre et du précédent, sont grandement influencées par les perceptions familiales. Comme mentionné précédemment, la vie de Katniss se passe en français sauf quand elle joue au hockey dans une communauté anglophone. Sa mère est québécoise. Son père a des racines acadiennes, mais il a grandi au Québec. Katniss a fait presque toute sa scolarité en Nouvelle-Écosse, même si elle est née au Québec et y a vécu pendant les premières années de sa vie.

Katniss tient quand même des liens assez importants avec le milieu majoritaire. Lorsqu'elle n'est pas au Québec pour des vacances, elle a une exposition constante au français. Elle nous a reconnu au premier entretien que ce n'est pas toujours le cas pour d'autres personnes dans sa communauté. Cette exposition pourrait être vue comme une ressource importante. La famille de Katniss fait beaucoup d'activités ensemble qui, selon elle, promeuvent une connexion à la langue. Elle nous en a donné un exemple au deuxième entretien :

1 **Hannah** : okay donc on a les films ici [un des symboles choisis pendant l'activité du
2 deuxième entretien] / qu'est-ce qui se passe avec ça
3 **Katniss** : um les vendredis soirs c'est journée film dans notre maison / on va tous écouter
4 un film en français / mais si Netflix l'offre là sinon on met les sous-titres en français
5 **Hannah** : okay cool // [...] quelle sorte de films est-ce que vous écoutez
6 **Katniss** : on écoute plusieurs choses mais comme admettons il y a des films québécois
7 comme est-ce que tu connais *La Guerre des tuques*
8 **Hannah** : mhmm
9 **Katniss** : oui ça c'est un film québécois qu'on aime beaucoup pis comme // c'est comme
10 ça nous apporte de la fierté comme eh ça c'est un film vraiment français you know
11 (deuxième entretien)

Ici, Katniss souligne des films français, et surtout des films québécois, comme quelque chose qui lui apporte de la fierté et une connexion avec une partie de sa culture. Il est évident que sa famille accorde une grande importance à la culture québécoise et que Katniss ressent un sentiment d'appartenance. Dans les deux dernières lignes de la citation, elle fait allusion à l'idéologie du standard en comparant un film faisant usage du français de référence à quelque chose de « vraiment français ». Katniss a également dit que le fait d'écouter de tels films pourrait « nous donner des nouveaux mots » (deuxième entretien). En plus d'être une façon de se connecter avec sa culture, les films sont aussi une ressource pour acquérir des compétences en français.

Katniss nous a beaucoup parlé de sa famille pendant son troisième entretien. Elle nous a expliqué que le français est « génétique » ; elle est née en parlant le français, ses parents parlent le français et ses enfants vont parler le français. Elle n'a aucun doute qu'elle va continuer à parler français. Dans sa création pour son troisième entretien, Katniss a inclus des dessins de ses parents et de sa sœur. Elle nous a dit que sa famille est une source constante de français et c'est pour ça qu'elle l'a incluse dans sa création. Toutefois, elle a fait des distinctions importantes entre la façon dont différents membres de la famille parlent :

1 **Hannah** : okay // alors okay pis t'as les trois personnes dans le coin à gauche
2 **Katniss** : ça c'est ma famille *sourire* pis mon père ma mère pis ma sœur / um on parle tout
3 le temps français ensemble so
4 **Hannah** : ouais / pis si tu devais décrire comme le français de ton père comment est-ce que
5 toi tu le décrirais
6 **Katniss** : / um / il est plus acadien que ma mère *rires* um / spécial / il a plus de mots [...] /
7 mais il a plus de mots acadiens que celui de ma mère / car ça fait_ mais toutes_ ça le fait
8 spécial mais toutes les langues sont spéciales so
9 **Hannah** : okay pis si tu devais décrire le français de ta mère comment est-ce que toi tu le
10 décrirais
11 **Katniss** : // elle parle vraiment bien le français comme chaque mot elle a le bon nom mais
12 comme / des fois on va dire comme des mots acadiens pis elle sera comme oh wow okay

13 ben la communauté est en train de t’influencer un peu / mais elle parle vraiment bien
14 français
15 **Hannah** : okay / pis ta sœur comment est-ce que toi tu le décrirais
16 **Katniss** : ben on est arr_ elle était arrivée à l’école plus jeune so / pis dans la communauté
17 plus jeune so elle a plus eu / l’accent acadien à cause de ses amis pis d’école (troisième
18 entretien)

Plusieurs choses intéressantes se passent ici. Premièrement, Katniss décrit le français de ses membres de famille selon la visibilité de l’acadien dans leur parler. Deuxièmement, elle décrit le français de sa mère comme « vraiment bien » aux lignes 11 et 13. Le français de sa mère, qui s’apparente plus au français de référence, et dont la description n’a pas de mention de contact avec d’autres variétés, est décrit plus positivement. Dans cette description, Katniss souligne l’utilisation des bons mots dans le français de sa mère, et comment sa mère perçoit l’ajout des mots acadiens au vocabulaire comme l’influence de la communauté. Katniss semble partager cette perception lorsqu’elle décrit le français de sa sœur. Selon elle, ce sont les amis et l’école, deux systèmes qui opèrent à l’intérieur de la communauté, qui ont mené à l’influence acadienne. Si les lignes 12 et 13 suggèrent que sa mère perçoit l’influence de la communauté comme quelque chose qui va changer la qualité du français, Katniss y a fait allusion aussi avec ces descriptions et ses commentaires précédents où elle attribuait plus de valeur à des variétés de français qui ressemblent davantage au français standard. L’influence des perceptions familiales a été également un sujet récurrent pour Megan.

Megan

Megan vient d’une famille qui parle principalement le français à la maison. Son père est acadien et sa mère est une anglophone qui a appris le français à l’université. Ses parents ont pris la décision d’élever leurs enfants en français dans une communauté à majorité francophone. Elle nous a décrit le français de son père comme « vraiment bien comme il peut parler l’acadjonne il peut parler du français standard il peut switcher vraiment vite » (troisième entretien). Elle a décrit le français de sa mère de la façon suivante : « je dirais que son français standard est vraiment bien comme elle est venue à [l’université] et elle a appris à parler le français comme professionnellement mais là son acadjonne est une miette_ comme ça fait une miette rire pour être honnête » (troisième entretien). Boudreau (2016) nous rappelle que l’usage de l’acadjonne est aussi codifié que l’usage du standard. Comme nous l’avons vu dans le chapitre précédent, il peut être difficile pour des personnes qui ne viennent pas de la région de s’intégrer à la communauté et d’apprendre la langue locale.

Quand Megan était plus jeune, sa mère voulait avoir autant d'influence francophone dans la maison que possible. De ce fait, toutes les émissions de télévision, tous les films et tous les médias étaient en français. Megan a noté que cela n'est pas normal dans sa communauté et que ses amis et quelques cousins l'ont taquinée à ce sujet :

- 1 **Hannah** : okay pis t'as tes lunettes 3D
- 2 **Megan** : pour des films nous watchons des films pis des_ point tout le temps mais de temps
- 3 en temps nous watchons en anglais mais la plupart de temps nous watchons des films en
- 4 français
- 5 **Hannah** : okay
- 6 **Megan** : pis la raison pour ça c'est ma mère comme je t'avais bout dit ça la semaine passée
- 7 mais ma mère est anglaise mais elle a appris le français à [l'université] so elle veut vraiment
- 8 qu'on comme garde notre français pis cecitte c'est comme_ h'avons tout le temps_ mes
- 9 chums ou mes cousins quand ils venont ils sont comme oh h'allons watcher des movies en
- 10 français comme c'est la maison à Megan / so anyways ma mère aimerait vraiment ça qu'on
- 11 parle en français watch des émissions en français pis des films en français [...]
- 12 **Hannah** : okay um // pis t'as dit que t'as des autres membres de famille qui_
- 13 **Megan** : ouais mes chums venont chez nous pis comme si h'allons watcher un movie
- 14 comme especially quand j'étais plus jeune je me souviens de ça mes chums étiont comme
- 15 oh nous sommes gone su Megan h'allons watcher du stuff en français *rires*
- 16 **Hannah** : okay c'est bien // puis est-ce que / toi est-ce que ça te dérangeait ou est-ce que
- 17 c'était comme oui c'est comme ça que c'est
- 18 **Megan** : quand j'étais plus jeune ça me buggait beaucoup mais asteur [non] (deuxième
- 19 entretien)

Ici, la famille de Megan ne se conforme pas à la norme de la communauté. Alors que Megan se faisait moquer pour le roulement de ses r, influencé par sa mère et les émissions francophones, elle se faisait également moquer pour ses pratiques familiales. Cela revient à la non-conformation à la norme de la communauté.

Lorsque Megan parlait de la continuité de français dans sa vie, elle a mentionné qu'elle parle le français pour sa future famille. La grand-mère de Megan est très fière que sa petite-fille sache parler l'acadjonne. C'est quelque chose que Megan aimerait continuer avec ses propres enfants. Megan nous a dit qu'elle fera l'effort pour garder son français – surtout si elle fréquente une université anglophone – en restant en contact avec sa famille et ses amis francophones, et en trouvant des activités communautaires en français auxquelles elle peut participer. Quand nous avons demandé pourquoi c'était tellement important de garder son français, Megan nous a donné la réponse suivante :

- 1 **Hannah** : puis pourquoi est-ce que c'est tellement important à toi de le garder
- 2 **Megan** : je dirais que c'est rinqe something qui était part de ma vie la whole_ comme
- 3 c'est un part de moi comme la danse c'est un part de moi et pis je ne voudrais point le

4 perdre / et puis je ne veux point que mes enfants c'est anglophone totalement de tout
5 comme je veux qu'ils savent comment parler français espcialement l'acadjonne
6 h'aimerais qu'ils peuvent parler l'acadjonne au moins / donc plus pour garder mes / mes /
7 valeurs personnelles pis les passer à mes enfants (troisième entretien)

Ici, nous voyons clairement le lien entre la langue et l'identité. Le français, et surtout l'acadjonne, constitue une partie de Megan. La langue fait également partie des valeurs personnelles. Si la langue est transmise, les valeurs personnelles le sont aussi. Il est aussi intéressant que la langue soit vue comme une ressource pour ses futurs enfants – elle va assurer qu'ils savent parler plus qu'une langue.

Comme nous venons de voir, la famille joue un rôle primordial dans la construction des perceptions de nos participantes. La famille peut être une source d'exposition à l'hétérogénéité linguistique, tout comme elle peut accorder une grande importance à certaines variétés linguistiques. Les perceptions familiales aident nos participantes à déterminer ce qui est acceptable et ce qui n'est pas acceptable en termes de langues. Ces perceptions peuvent également aider à façonner l'identité.

Maintenant que nous avons examiné l'influence des systèmes concomitants sur le processus de résilience linguistique de nos participantes, il est temps de répondre à nos questions de recherche.

Discussion

Cette thèse avait pour but de répondre aux deux questions suivantes :

1. Quelle est la place de l'expérience scolaire dans la résilience linguistique des élèves de onzième et de douzième année dans une école de langue française en Nouvelle-Écosse?
2. Comment l'interaction des élèves avec les idéologies linguistiques scolaires et communautaires colore-t-elle cette expérience?

Dans ce chapitre, nous répondrons à chacune de ces questions et nous proposerons des pistes pour des recherches futures. Commençons par notre première question de recherche.

La place de l'expérience scolaire dans la résilience linguistique

L'école étant l'un des systèmes concomitants avec lesquels nos participantes interagissent de façon constante, il est certain que l'expérience scolaire joue un rôle dans leur processus de résilience linguistique. L'école est un lieu où plusieurs langues, variétés et idéologies se rencontrent. Parfois, c'est l'un des seuls endroits où il y a un tel degré d'hétérogénéité. Dans les paragraphes suivants, nous détaillerons trois façons dont l'école joue un rôle dans le processus de résilience linguistique de nos participantes. Premièrement, nous explorerons l'importance de l'accès aux ressources explicites en milieu scolaire.

Les ressources explicites

Il est parfois difficile de constater l'influence des ressources fournies par un système qui est si constant dans la vie des élèves. Toutefois, lorsque la pandémie est survenue, nous avons rapidement vu quelles ressources n'étaient plus disponibles et leurs avantages. Toutes nos participantes ont noté que l'école est un milieu où la communication en français est naturelle. Sans ce milieu, les interactions quotidiennes en français ont diminué, ce qui a poussé nos participantes à combler un manque d'interaction à l'aide d'autres systèmes concomitants. Bien que la recherche des ressources disponibles dans d'autres systèmes concomitants soit le signe d'un système faisant preuve de résilience (Ungar, 2018), cette recherche semble avoir un effet sur les interactions en français. Il nous semble que l'école en présentiel est une source importante d'interactions en français.

Les activités parascolaires sont une autre ressource qui contribue au processus de résilience linguistique. Ces activités, que toutes nos participantes ont mentionnées pendant leurs entretiens, requièrent de nombreux éléments qui font partie intégrante du processus de résilience. Les activités

parascolaires demandent un certain niveau d'agentivité, ce qui, comme mentionné précédemment, facilite la participation au groupe d'appartenance (Bernard-Barbeau et Moïse, 2019; Ungar, 2018). De plus, les activités parascolaires facilitent la construction des liens interpersonnels en français tout en encourageant la vulnérabilité et la conscientisation à l'égard de l'hétérogénéité de cette langue.

Enfin, nos participantes ont identifié les activités interactives en salle de classe comme étant importantes à leur réussite. Qu'il s'agisse d'une aide supplémentaire ou de la présence d'un invité dans la classe, des activités qui encouragent l'interaction entre les pairs et l'enseignant semblent fournir des facteurs de protection tel qu'un sentiment d'appartenance à nos participantes.

Bien que les ressources explicites soient importantes dans le processus de résilience linguistique des élèves, l'école est aussi fournisseuse de ressources symboliques. Nous les détaillerons dans les paragraphes suivants.

Les ressources symboliques

Au cours de leurs entretiens, nos participantes ont également fait allusion à des ressources symboliques qui les soutiennent dans leurs processus de résilience linguistique. Elles ont toutes mentionné l'utilisation de la variété régionale en milieu scolaire. Boudreau (2016) souligne que l'utilisation de la variété régionale est requise dans plusieurs communautés acadiennes, et que l'utilisation des traits s'apparentant à une variété standard conduit au rejet. C'est ce que nous avons remarqué chez nos participantes. Celles qui ont des liens solides avec leurs communautés ont cité l'utilisation de la variété régionale comme quelque chose qui facilitait un sentiment d'appartenance et de valorisation. Toutefois, ce n'est pas tout le monde qui peut accéder à cette ressource. Comme nous l'avons vu avec Katniss, une élève qui n'utilise pas la norme régionale, il faut modifier sa façon de parler afin de se faire accepter par les pairs.

Comme l'ont mentionné nos participantes, certains membres du personnel enseignant font également usage de la variété régionale. Les participantes ayant un attachement important à cette variété considèrent que c'est utile, car cela signifie que ces membres du personnel enseignant comprennent leur vécu. Même pour Katniss, le fait d'avoir une enseignante qui parle une variété s'apparentant à la sienne lui était important.

Si les enseignants fournissent un sentiment d'appartenance aux élèves, ils fournissent aussi des ressources qui les mettent parfois au défi. En enseignant les règles de grammaire, que nos trois

participantes ont qualifiées de difficiles, les enseignants préparent leurs élèves pour des marchés linguistiques à l'extérieur de la communauté. Nous y reviendrons plus tard.

Il nous semble qu'il est rare que nos participantes vivent de l'insécurité linguistique à l'école, à l'exception du cours de français. Megan nous a donné une explication possible de ce phénomène dans son troisième entretien. Elle nous a dit que son école essaie d'adopter le discours que le français standard est tout simplement une autre variété de français. Alors que ce discours semble légitimer la variété régionale et contribuer à la résilience linguistique, il faut aussi prendre en compte le pouvoir et le statut du français standard à l'extérieur de la communauté.

Les points de difficulté

Bien que le milieu scolaire fournisse des ressources importantes au processus de résilience linguistique des élèves, il n'est pas parfait pour le soutenir. Nos participantes ont soulevé quelques points de difficulté lors de nos entretiens.

Si la norme scolaire est celle de la variété régionale, dans le cas de Katniss, il était évident que certains membres du personnel enseignant valorisent une variété de français plus standard. Il existe une certaine tension entre la variété régionale et la variété standard. Les enseignants et les élèves doivent naviguer cette tension tout en essayant de soutenir la résilience linguistique. Selon Heller (1994), cette tension est d'autant plus évidente dans le cours de français, où une norme différente de celle employée dans les couloirs et la plupart des autres cours est exigée. Les propos de nos trois participantes semblent confirmer cette observation.

Katniss et Megan ont montré comment une *outsider*, ou du moins quelqu'un qui utilise des traits stigmatisés dans son parler, peut vivre du rejet, notamment de la part des pairs scolaires. Encore une fois, il existe une tension entre la variété régionale et une variété plus standard. Dans au moins un de ces cas, le rejet a conduit à l'insécurité linguistique et une difficulté à continuer à parler le français.

Enfin, Kira a noté que sa préférence pour le cours d'anglais n'était pas idéale puisqu'elle était élève dans une école de langue française. Toutes nos participantes ont souligné qu'il ne faut pas perdre son français en raison de l'anglais, même si elles utilisent cette dernière très fréquemment. Ce discours de protection et de maintien de la langue est commun en milieu francophone (Boudreau et coll., 2008; Heller et Labrie, 2003; Pilote et coll., 2011). Cela étant dit, le vécu linguistique des élèves en milieu minoritaire francophone est plus varié qu'il l'était au passé (Vachon, 2018) et nécessite donc une considération importante de la part des écoles de

langue française. Une étude future prendrait en compte de façon explicite l'écologie langagière des élèves, c'est-à-dire les langues associées à chaque système concomitant. Quand les systèmes concomitants interagissent, les langues interagissent également et influencent le processus de résilience linguistique.

En somme, l'école fournit des ressources importantes, qu'elles soient explicites ou symboliques. L'école est également un lieu de tension entre la variété régionale et la variété standard. De ce fait, l'idéologie de l'authentique et l'idéologie du standard se rencontrent dans ce milieu. C'est ce point que nous allons aborder dans notre prochaine section.

L'interaction avec les idéologies linguistiques

Expliquer comment l'interaction avec les idéologies linguistiques scolaires et communautaires colore l'expérience scolaire est d'une complexité beaucoup plus grande que prévu avant l'analyse des données. Ceci est dû au fait que le rapport aux idéologies linguistiques dans les écoles est coloré par le rapport aux idéologies linguistiques présentes dans la communauté. En réalité, nos entretiens ne nous permettent pas de répondre à cette question de manière précise. Nous allons donc présenter les points que notre analyse a révélés avant d'offrir des pistes pour leur approfondissement dans notre conclusion. Nous présenterons en premier les discours et les idéologies communautaires avant de présenter les discours et les idéologies scolaires afin de montrer les interactions entre les deux.

Discours et idéologies communautaires

Toutes nos participantes ont souligné le fait que la variété régionale est la norme communautaire. Selon elles, il faut parler cette variété afin de se faire accepter en son sein. Ceux qui ne l'utilisent pas vivront le rejet. Cette exigence de la variété locale (re)produit l'idéologie de l'authentique, qui est née d'un discours qui semble contrer celui qui impose un seul modèle du français (Boudreau, 2018).

Toutefois, Megan a mentionné que la variété standard est considérée comme le « bon français » dans sa communauté, même si les locuteurs ont tendance à le rejeter. Le pouvoir et le statut accordés à la variété standard sont reconnus par les membres de la communauté. Dans un milieu où l'idéologie de l'authentique semble inébranlable, l'idéologie du standard est quand même présente.

Un troisième discours communautaire, qui nous semble lié à l'idéologie de l'authentique, a émergé lors de nos entretiens. Toutes nos participantes ont souligné l'obligation de parler et de

protéger la variété régionale, surtout en raison des communautés anglo-dominantes environnantes. Il y avait une grande volonté de protéger la variété régionale puisqu'elle comporte une importance identitaire. Comme nous l'avons vu dans notre problématique, la langue est essentielle dans la construction de l'identité et dans le maintien des communautés minoritaires (Gérin-Lajoie, 2001; Pilote et Joncas, 2016). La reproduction de la langue régionale (re)produit l'idéologie de l'authentique.

Ces trois discours et leurs idéologies linguistiques sous-jacents semblent colorer les discours et les idéologies rencontrés en milieu scolaire. Nous les examinerons maintenant.

Discours et idéologies scolaires

Comme mentionné dans notre premier chapitre d'analyse, l'école reflète la communauté en termes de normes linguistiques. À l'école, la variété régionale est la langue d'usage. Il y a un rejet des traits liés au français standard. Pour la plupart, l'idéologie de l'authentique est (re)produit à l'école, du moins parmi les pairs. Cela dit, il y a parfois une valorisation d'une variété plus standard de la part des enseignants. L'idéologie du standard est quand même présente en milieu scolaire, et elle entre en tension avec l'idéologie de l'authentique.

Cette tension est davantage visible dans le cours de français. Si l'idéologie de l'authentique prime en milieu scolaire parmi les élèves, une norme conforme à l'idéologie du standard est exigée dans le cours de français. Cette tension mène parfois à des sentiments d'insécurité linguistique chez nos participantes.

Enfin, le discours de « ne pas perdre son français » est également présent à l'école. Toutefois, dans ce contexte, « français » prend plusieurs sens. Il englobe la variété régionale, mais il englobe également d'autres variétés, incluant le français standard. En contexte scolaire, le français est lié à l'identité, mais il est aussi considéré comme une marchandise. Autrement dit, deux discours émergent : garder son français parce qu'il est important sur le plan identitaire et garder son français parce qu'il va « ouvrir des portes » dans la vie postsecondaire. Le premier discours semble relever de l'idéologie de l'authentique puisqu'il vise à protéger et à reproduire la langue identitaire. Le deuxième, pour sa part, semble faire écho du discours mondialisant proposé par Heller et Labrie (2003). Ce discours note l'importance du bilinguisme français-anglais afin de tirer avantage de la commercialisation des biens linguistiques. Le discours semble évoquer l'idéologie du standard étant donné que c'est la variété requise pour se faire accepter sur plusieurs marchés linguistiques hors de la communauté.

Nous venons de voir que les discours et les idéologies linguistiques du milieu communautaire colorent les discours et les idéologies linguistiques en milieu scolaire. En fait, plusieurs discours et idéologies se côtoient dans ces milieux. Que faire avec ces informations?

Conclusion

Cette thèse avait pour but d'explorer la place de l'expérience scolaire dans le processus de résilience linguistique des élèves francophones de onzième et de douzième année. Notre analyse a révélé que l'école fournit des ressources essentielles à ce processus, mais qu'elle ne peut pas le soutenir de façon autonome. Bien que notre analyse ait souligné le fait que les idéologies linguistiques communautaires et scolaires colorent l'expérience scolaire, nous ne pouvons pas déterminer de manière précise leur influence. Afin de répondre à des questions telles que « quelle couleur? » et « jusqu'à quel point les idéologies linguistiques scolaires colorent-elles l'expérience? », il faudrait connaître l'influence de l'ensemble des systèmes concomitants ainsi que les ressources qui y sont disponibles. Il serait alors pertinent d'entreprendre une ethnographie scolaire qui tient compte de tous les environnements extrascolaires.

Notre premier chapitre d'analyse a souligné les contributions du milieu scolaire au processus de résilience linguistique de ses élèves. Les activités parascolaires et les activités interactives en classe permettent la construction des liens interpersonnels en français. La valorisation des normes linguistiques des élèves, que ce soit par le biais de l'utilisation de ces normes par le personnel scolaire ou par le biais d'une valorisation plus implicite (p. ex. l'étude des textes qui mettent en lumière des normes linguistiques variées), semble également soutenir le processus de résilience linguistique. Enfin, la conscientisation des élèves à l'hétérogénéité de la langue française et les occasions d'y faire face sont des stratégies qui encouragent la continuité de la langue. Toutefois, le milieu scolaire est parfois marqué par des tensions entre la variété régionale et la variété standard. Cette tension est également présente dans la communauté locale et les communautés environnantes.

Bien que cette recherche se soit concentrée sur le cadre scolaire, nos données ont indiqué que nous ne pouvions pas ignorer les effets des communautés et des perceptions familiales sur le processus de résilience de nos participantes. Comme nous l'avons vu dans notre deuxième chapitre d'analyse, les communautés locales sont une source de ressources importantes au processus de résilience linguistique. Cela dit, il y a des occasions où la communauté locale est un endroit marqué

par des tensions entre des idéologies linguistiques. Pour leur part, les communautés environnantes sont majoritairement une source de tensions entre un milieu majoritaire et un milieu minoritaire.

Comme nous l'avons constaté plus tôt dans cette discussion, les idéologies linguistiques présentes en milieu scolaire sont influencées par les idéologies linguistiques présentes dans la communauté locale. Cette influence ne peut être ignorée, tout comme celle des perceptions familiales. Notre deuxième chapitre d'analyse a également souligné le rôle des perceptions familiales dans le développement des perceptions individuelles. Étant donné que les systèmes concomitants tels que la communauté et la famille jouent un rôle aussi important dans le processus de résilience linguistique, il serait pertinent que l'école reconnaisse qu'elle n'agit pas en silo. L'insécurité linguistique et la résilience linguistique ne se (re)produisent pas uniquement dans une école. Les interactions qui ont lieu dans d'autres systèmes concomitants et entre ces systèmes contribuent également à la (re)production de ces deux phénomènes. La collaboration entre le milieu scolaire et les autres milieux présents dans la vie des élèves est essentielle afin de soutenir pleinement le processus de résilience linguistique.

Alors que les recherches antérieures ont tendance à explorer les effets de l'insécurité linguistique dans les écoles de langue française en milieu minoritaire canadienne, notre recherche a pu relever des façons dont ce milieu soutient le processus de résilience linguistique de ses élèves. Bien que cette recherche n'ait été menée qu'avec trois participantes, l'hétérogénéité de leurs profils linguistiques et de leurs expériences nous a permis de faire des comparaisons et de voir s'il y avait des confirmations ou des contradictions entre leurs propos. Notre recherche a permis de nuancer le fait que l'école n'est qu'un des systèmes avec lesquels les élèves interagissent. Les discours et les idéologies linguistiques présents dans le cadre scolaire et dans d'autres contextes peuvent influencer l'expérience scolaire et, par conséquent, les ressources qui en sont tirées. L'interaction entre ces discours et ces idéologies peut également être un facteur d'influence. Nous avons proposé qu'une ethnographie scolaire-communautaire soit nécessaire à l'approfondissement de notre compréhension du processus de résilience linguistique qui s'avère être plus complexe que prévu au départ.

Références

- Association canadienne d'éducation de langue française. (2011). *Comprendre la construction identitaire : la construction d'une identité francophone et l'évaluation*.
https://acelf.ca/wp-content/uploads/2021/04/CCI-F5_ressource.pdf
- Audemar, A. (2017). La biographie langagière : une mise en lumière des pratiques des langues, des savoirs et des identités. *Journal de l'Alpha*, (207), 38-51.
- Bernard Barbeau, G. et Moïse, C. (2019). Transformation des dynamiques minoritaires, paradigmes sociolinguistiques et émotions. *Minorités linguistiques et société*, (12), 31-50.
<https://doi.org/10.7202/1066520ar>
- Belmar, G. et Glass, M. (2019). Virtual communities as breathing spaces for minority languages: Re-framing minority language use in social media. *Adeptus*, (14).
<https://doi.org/10.11649/a.1968>
- Boudreau, A. (2016). *À l'ombre de la langue légitime : l'Acadie dans la francophonie*.
Classiques Garnier.
- Boudreau, A. (2018). Idéologies linguistiques et francophonies nord-américaines. Dans F. Martineau, A. Boudreau, Y. Frenette et F. Gadet (dir.), *Francophonies nord-américaines : langues, frontières et idéologies* (p. 27-49). Presses de l'Université de Laval.
- Boudreau, A. (2019). L'identité assignée : du lieu et ses manifestations discursives. *Minorités linguistiques et société*, (12), 51-66. <https://doi.org/10.7202/1066521ar>
- Boudreau, A. (2020). À la recherche du francophone légitime. Quand les mots pour le dire font défaut. Dans V. Feussi et J. Lorilleux (dir.), *(In)sécurité linguistique en francophonies : perspectives in(ter)disciplinaires* (p. 51-62). L'Harmattan.
- Boudreau, A., Dubois, L et d'Entremont, V. (2008). Représentations, sécurité/insécurité linguistique et éducation en milieu minoritaire. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie : minorités et pédagogie* (p. 145-175). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Fayard.

- Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research Studies in Music Education*, 27(1), 44-54.
<https://doi.org/10.1177/1321103X060270010301>
- Clandinin, D. J., Caine, V., Lessard, S., et Huber, J. (2016). *Engaging in narrative inquiries with children and youth*. Routledge.
- Comeau, P. (2019). Social change in Clare Acadian French: Regional variants in the 21st century. *Linguistica Atlantica*, 37, 1-16.
- Conseil scolaire acadien provincial. (s. d. a). *Les communautés*. <https://csap.ca/communaute/les-communautés>
- Conseil scolaire acadien provincial. (s. d. b). *Qui nous sommes*. <https://csap.ca/le-csap/qui-nous-sommes>
- Conseil scolaire acadien provincial. (s. d. c). *Ton école*. https://csap.ca/content_page/item/12-ton-ecole
- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. L'institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Côté, I., Pagé, G. et Lavoie K. (2020). La participation de l'enfant en recherche sociale : considérations éthiques et méthodologiques. Dans I. Côté, K. Lavoie et R.-P. Trottier-Cyr (dir.), *La recherche centrée sur l'enfant : défis éthiques et innovations méthodologiques* (p. 17-37). Les Presses de l'Université Laval.
- Cotnam-Kappel, M. (2014). *E nostre lingue sò e nostre vite : une étude comparative des paroles des enfants sur le processus de choix scolaire en milieu minoritaire en Ontario et en Corse* [thèse de doctorat, Université d'Ottawa].
- Cyrułnik, B. (2012). Pourquoi la résilience? Dans B. Cyrułnik et G. Jorland (dir.), *Résilience : connaissances de base* (p. 7-17). Odile Jacob.
- Dalley, P. (2014). Assimilation, intégration ou inclusion : quelle vision pour l'éducation de langue française en contexte minoritaire? Dans L. Carlson Berg (dir.), *La francophonie*

- dans toutes ses couleurs et les défis de l'inclusion scolaire* (p. 23-44). Presses de l'Université de Laval.
- Dalley, P., Burke-Saulnier, A. et Lebel, J. (2020). *L'expérience du personnel enseignant en insertion socioprofessionnelle en contexte minoritaire francophone*. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Dickson, B. (1990, 17 mars). Jugement sur les écoles françaises d'Alberta. *Le Devoir*, A9.
- Dubé, P. (2015). Une ré-écriture de l'histoire d'hier et d'aujourd'hui : « l'affaire Mahé ». *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 27(2), 211-240. <https://doi.org/10.7202/1034284ar>
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Routledge.
- Francard, M. (2020). L'insécurité linguistique au millénaire dernier. Un survivant témoigne. Dans V. Feussi et J. Lorilleux (dir.), *(In)sécurité linguistique en francophonies : perspectives in(ter)disciplinaires* (p. 21-32). L'Harmattan.
- Gérin-Lajoie, D. (2001). Identité bilingue et jeunes en milieu francophone minoritaire : un phénomène complexe. *Francophonies d'Amérique*, (12), 61-69.
- Gérin-Lajoie, D. (2020). L'éducation et les minorités de langue officielle au Canada. *Administration et éducation*, (165), 31-36.
- Gouvernement du Canada. (2019, 17 décembre). *Histoire de la Loi sur les langues officielles*. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/campagnes/canadiens-loi-langues-officielles/historique-loi-langues-officielles.html>
- Heller, M. (1994). *Crosswords: Language, education, and ethnicity in French Ontario*. Mouton de Gruyter.
- Heller, M. (2006). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography* (2^e éd.). Continuum.
- Heller, M. et Labrie, N. (2003). Langue, pouvoir et identité : une étude de cas, une approche théorique, une méthodologie. Dans M. Heller et N. Labrie (dir.), *Discours et identités : la francité canadienne entre modernité et mondialisation* (p. 9-39). Cortil-Wodin.

- Heller, M., Pietikäinen, S. et Pujolar, J. (2018). *Critical sociolinguistic research methods: Studying language issues that matter*. Routledge.
- Labov, W. (2006). *The social stratification of English in New York City* (2^e éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511618208>
- Landry, R. et Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique. *The Canadian Modern Language Review*, 46(3), 527-553. <https://doi.org/10.3138/cmlr.46.3.527>
- Landry, R. et Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 561-592. <https://doi.org/10.7202/031952ar>
- LeBlanc, M. (2010). Le français, langue minoritaire, en milieu de travail : des représentations linguistiques à l'insécurité linguistique. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), 17-63. <https://doi.org/10.7202/1000482ar>
- LeBlanc, M. et Boudreau, A. (2016). Discourses, legitimization, and the construction of acadianité. *Signs and Society*, 4(1), 80-108.
- McElgunn, H. (2017). Dialogic discourses of French and English in Acadie. *Minorités linguistiques et sociétés*, (8), 6-18. <https://doi.org/10.7202/1040308ar>
- Ministère de la Justice. (2019, 17 juin). *Article 23 – Droits à l'instruction dans la langue de la minorité*. Gouvernement du Canada. <https://www.justice.gc.ca/fra/sjc-csj/dlc-rfc/ccdl-ccrf/check/art23.html>
- Pilote, A. et Joncas, J.-A. (2016). La construction identitaire linguistique et culturelle durant un programme universitaire d'éducation en français en milieu minoritaire : le cas de cinq étudiants fransaskois. *Minorités linguistiques et société*, (7), 142-169. <https://doi.org/10.7202/1036420ar>
- Pilote, A., Magnan, M.-O. et Vieux-Fort, K. (2011). Identité linguistique et poids des langues : une étude comparative entre des jeunes de milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick et anglophone au Québec. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), 65-98. <https://doi.org/10.7202/1000483ar>

- Pinnegar, S. et Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative. Dans D. J. Clandinin (dir.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (p. 3-34). SAGE.
- Piquemal, N. (2017). Nouveaux-arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain : regards croisés sur des pratiques favorisant la résilience. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 29(2), 491-519. <https://doi.org/10.7202/1042270ar>
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (6e éd., p. 337-364). Presses de l'Université du Québec.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3^e éd.). Teachers College Press.
- Statistique Canada. (2017, 2 août a). *Le français, l'anglais et les minorités de langue officielle au Canada : Recensement de la population, 2016*. (publication n° 98-200-X2016011). <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016011/98-200-x2016011-fra.pdf>
- Statistique Canada. (2017, 29 novembre b). *Halifax [Centre de la population], Nouvelle-Écosse et Nouvelle-Écosse [Province]. Profil du recensement, Recensement de 2016*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=POPC&Code1=0348&Geo2=PR&Code2=12&SearchText=Halifax&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&GeoLevel=PR&GeoCode=0348&TABID=1&type=0>
- Statistique Canada. (2022, 23 février a). *Croissance démographique dans les régions rurales du Canada, 2016 à 2021*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/98-200-x/2021002/98-200-x2021002-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2022, 10 avril b). *Chiffres de population et des logements : Canada, provinces et territoires*. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tb11/fr/tv.action?pid=9810000101>

- Taylor, S. (2004). Researching educational policy and change in “new times”: Using critical discourse analysis. *Journal of Education Policy*, 19(4), 433-451.
- Université de Laval (2015, 7 décembre). *Nouvelle-Écosse*.
<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/necosse.htm>
- Ungar, M. (2011). Community resilience for youth and families: Facilitative physical and social capital in contexts of adversity. *Children and Youth Services Review*, 33(9), 1742-1748.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.04.027>
- Ungar, M. (2018). Systemic resilience: Principles and processes for a science of change in contexts of adversity. *Ecology and Society*, 23(4). <https://doi.org/10.5751/ES-10385-230434>
- Vachon, H. (2018). L'École communautaire citoyenne. Dans IsaBelle, C. (dir.), *Système scolaire franco-ontarien : d'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 71-95). Presses de l'Université du Québec.
- Verhesschen, P. (2006). Pratiques de la recherche narrative : avantages et limites. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation* (p. 199-212). De Boeck.
- Van Dijk, T. (2009). News, discourse, and ideology. Dans K. Wahl-Jorgensen et T. Hanitzsch (dir.), *The handbook of journalism studies* (p. 191-204). Routledge.

Annexe A – Guide de conversation du premier entretien

Dans notre cas, le premier entretien cherchera à établir le contexte de l'expérience des participants. Il permettra également l'établissement d'une relation entre la chercheuse et le participant. Après avoir accueilli le participant, nous lui rappellerons le but et le sujet de notre étude. Pour ce premier entretien, nous allons lire le formulaire de consentement avec le participant avant de débiter. Nous recevrons le consentement verbal du participant avant de procéder.

Cette séance prendra la forme d'un entretien plus « traditionnel ». Nous expliquerons que nous aimerions mieux connaître le participant et leur contexte, surtout leur contexte langagier. Nous utiliserons le contexte actuel (la pandémie) comme point de départ pour notre conversation. Je vais me présenter et parler un peu de mon expérience pendant la pandémie avant de parler au participant de son expérience. Nous utiliserons le contexte actuel pour repérer les changements dans le monde langagier du participant et pour aborder les événements et le contexte langagier du passé. Voici des exemples des questions que nous pourrions poser :

- Comment vivez-vous le confinement?
- Comment était l'expérience de l'apprentissage virtuel (surtout en français)?
- Pensez-vous que vous avez plus d'interaction en français maintenant ou avant la pandémie? Qu'est-ce qui a mené à ces changements?
- Comment décririez-vous votre français? Pouvez-vous me donner des adjectifs qui le décrivent? Il y a-t-il une certaine variété que vous parlez?
- Avant la pandémie, quelles étaient vos expériences en français à l'école?
 - Quelle variété de français parlez-vous à l'école? Parlez-vous d'autres variétés dans d'autres contextes? Pourquoi?
 - Est-ce que votre variété du français a été reçue positivement à l'école? Par les enseignants? Par les amis?
 - Qu'est-ce qui vous fait penser que votre français a été reçu de cette façon?
 - Pensez-vous qu'il y a une variété de français qui est plus valorisée que les autres à votre école? Si oui, pouvez-vous la décrire et me dire pourquoi elle est plus valorisée?
 - Est-ce que votre école a des activités parascolaires qui se passent en français? Pourriez-vous me donner des exemples des activités auxquelles vous participez?

- Vous sentez-vous compétents en français à votre école? Pourquoi?
- Pourquoi la langue française est-elle importante à vous?
- Malgré la situation minoritaire des francophones en Nouvelle-Écosse, pourquoi continuez-vous à parler le français?

À la fin de l'entretien, nous aurons un portrait langagier assez détaillé du participant. Nous rappellerons au participant la date du deuxième entretien. Pendant le temps entre le premier entretien et le deuxième, nous en ferons la transcription et nous la lirons. En faisant cette première lecture, nous pourrions noter des questions et des sujets qui devraient être abordés lors du deuxième entretien.

Annexe B – Guide de conversation du deuxième entretien

Lors du deuxième entretien, nous allons traiter en détail les expériences langagières du participant. Une attention particulière sera portée aux expériences langagières vécues à l'école. Nous allons également jumeler une activité qui comporte des appuis visuels et des éléments de la biographie langagière à l'entretien.

Après avoir accueilli le participant, nous lui rappellerons le but et le sujet de notre étude. Nous présenterons un survol des thèmes/activités de l'entretien et nous dirons qu'il sera enregistré. Nous dirons que l'enregistrement, les notes prises et la transcription seront entreposés jusqu'à ce qu'ils soient analysés et que les données seront détruites après cinq années. Nous dirons que l'entretien durera environ une heure. Nous soulignerons qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, et que le participant pourra choisir de ne pas répondre à une ou à plusieurs questions ou de mettre fin à l'entretien ou à l'étude en tout moment.

Nous partagerons notre écran. Sur une diapositive PowerPoint, il y aura trois icônes. La première représentera l'école, la deuxième la famille et la troisième la communauté. En utilisant les icônes qui sont disponibles dans PowerPoint, nous demanderons au participant de choisir cinq icônes qui représentent leur expérience avec la langue française à l'école, trois icônes qui représentent leur expérience avec le français dans la famille et trois icônes qui représentent leur expérience avec la langue française dans leur communauté. Afin de faciliter la tâche (puisque PowerPoint comprend des centaines d'icônes), le participant pourra mettre des mots-clés dans la barre de recherche. Il pourra aussi utiliser les catégories d'icônes disponibles afin de préciser ses choix. Le participant mettra les icônes choisies sur la diapositive. La chercheuse posera des questions telles que :

- Pourquoi avez-vous choisi cette icône?
- Qu'est-ce que cette icône représente? Est-elle reliée aux expériences positives ou négatives?
 - Qu'est-ce qui a rendu ces expériences positives ou négatives?
- Pourriez-vous me raconter une anecdote liée à cette icône?
- À part de l'école, de la famille et de la communauté, dans quels autres contextes vivez-vous des expériences en français? Quelles icônes choisiriez-vous pour ces contextes et pourquoi?

afin de mieux saisir les représentations accordées aux icônes par le participant. Si nécessaire, la chercheuse pourra donner un exemple d'une icône qu'elle aurait choisi pour décrire son expérience. À la fin de l'activité, nous aurions des traces physiques de la réflexion du participant qui appuieront notre analyse.

À la fin de l'entretien, nous allons demander aux participants de préparer une création de leur choix pour le troisième entretien. Cette création devrait représenter leurs expériences langagières jusqu'à maintenant. Elle pourrait être une ligne de temps, un dessin, une pièce d'écriture, des photos ou n'importe quelle création qui pourrait être partagée avec la chercheuse pendant la prochaine rencontre. Idéalement, la création sera en format électronique afin de rendre le partage plus facile. Il y aura deux semaines entre le deuxième et le troisième entretien afin de donner assez de temps au participant pour créer son œuvre. Une semaine avant le troisième entretien, la chercheuse rentrera en contact avec le participant pour voir comment la tâche se passe et pour voir si le participant a besoin d'aide. Deux jours avant l'entretien, la chercheuse rappellera au participant la date de l'entretien et la tâche à faire.

Si jamais le participant arrive à l'entretien sans avoir fait sa création, la chercheuse aura construit une ligne de temps des expériences langagières du participant à partir des transcriptions des deux premiers entretiens.

1

2

Annexe C – Guide de conversation du troisième entretien

Alors que le premier et le deuxième entretien mettront l'accent sur les événements au passé et au présent, le troisième entretien abordera également l'avenir linguistique du participant. Cette décision nous permettra d'aborder la notion de temporalité de l'enquête narrative et de la biographie langagière.

Après avoir accueilli le participant, nous lui rappellerons le but et le sujet de notre étude. Nous présenterons un survol des thèmes/activités de l'entretien et nous dirons qu'il sera enregistré. Nous dirons que l'enregistrement, les notes prises et la transcription seront entreposés jusqu'à ce qu'ils soient analysés et que les données seront détruites après cinq années. Nous dirons que l'entretien durera environ une heure. Nous soulignerons qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, et que le participant pourra choisir de ne pas répondre à une ou à plusieurs questions ou de mettre fin à l'entretien ou à l'étude en tout moment.

Nous demanderons au participant de partager sa création et d'expliquer comment elle représente ses expériences langagières. L'idée est d'entendre l'analyse et l'explication du participant sans l'influence de la chercheuse. Si nous avons besoin plus de détails, nous pourrions poser des questions secondaires telles que :

- Est-ce que cette création représente des expériences positives ou négatives?
 - Qui et quoi ont rendu ces expériences positives ou négatives?
 - Comment avez-vous géré les expériences négatives?

Ces réflexions nous mèneront à une conversation sur l'avenir linguistique du participant. En imaginant les prochaines années, le participant pourra réfléchir à son avenir linguistique à l'aide des questions suivantes :

- Que pensez-vous se passera au cours des cinq prochaines années?
- Quelle place la langue française aura-t-elle dans votre vie?
- Qu'est-ce qui aurait besoin de changer/rester la même pour que la langue fasse partie de votre avenir?

Cet exercice encouragera la réflexion par rapport à l'interaction entre les facteurs qui ont contribué aux expériences décrites dans les entretiens précédents. Il aidera aussi à confirmer ou à contredire les analyses préliminaires de la chercheuse qui ont été faites en construisant la ligne de temps du participant.

Si le participant n'a pas préparé sa création, la chercheuse présentera la ligne de temps des expériences langagières du participant qu'elle a créé à partir des transcriptions des deux premiers entretiens. Nous inviterons le participant à faire de la co-analyse de la ligne de temps. La chercheuse pourra guider la réflexion et l'analyse en disant des choses comme :

- Ici, il y a beaucoup de temps qui s'est passé entre ces deux événements. Pourriez-vous me raconter ce qui s'est passé pendant ce temps?
- Cette expérience ici, êtes-vous en accord que c'était positive? Qu'est-ce qui l'a rendue positive?

La conversation sur l'avenir linguistique du participant aura toujours lieu quand la chercheuse demandera au participant d'imaginer que la ligne de temps continue. Elle posera les mêmes questions que celles demandées aux autres participants.

Après l'activité, nous demanderons au participant s'il aimerait ajouter quoi que ce soit à l'égard des trois entretiens avant de conclure et de le remercier. Nous lui rappellerons également que son identité ne sera pas dévoilée, mais que s'il décide de dire aux autres qu'il a participé à l'étude, son anonymat ne peut pas être garanti.

Annexe D – Formulaire de consentement

Titre du projet : De l'insécurité linguistique à la résilience linguistique : le rôle de l'école de langue française dans la formation de la résilience linguistique des adolescents

Chercheuse principale : Hannah Sutherland (étudiante à la maîtrise)
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa
Adresse de courriel :
Numéro de téléphone :

Directrice : Phyllis Dalley, Ph.D.
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa
Adresse de courriel : phyllis.dalley@uottawa.ca
Numéro de téléphone : 613-562-5800, poste. 4120

Invitation à participer : Je suis invité.e à participer à une recherche sur l'insécurité et la résilience linguistique. C'est la recherche de Hannah Sutherland, de Halifax, étudiante à la maîtrise à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et Phyllis Dalley, Ph.D., sa directrice de thèse. La recherche est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université d'Ottawa.

But de l'étude : Hannah veut comprendre le rôle de l'école de langue française en Nouvelle-Écosse dans le choix des élèves qui viennent de terminer la dixième, la onzième ou la douzième année de continuer ou non à parler français.

Participation : Hannah me demande de participer à trois entretiens individuels d'environ une heure. Si je suis disponible, les trois entretiens auront lieu à l'automne 2021. Pendant les entretiens, je vais parler de mes expériences langagières, surtout à l'école, à l'aide d'activités que Hannah me demandera de faire. Je vais faire une des activités pendant l'entretien deux et l'autre entre l'entretien deux et trois. Entre l'entretien deux et l'entretien trois, j'aurai besoin de préparer une création qui représente mes expériences langagières jusqu'à maintenant. Elle pourra prendre plusieurs formes (une ligne de temps, un dessin, une pièce d'écriture, des photos, etc.) et je la partagerai avec Hannah pendant le troisième entretien. Il y aura assez de temps entre le deuxième et le troisième entretien pour compléter cette création. Cependant, cela ne devrait pas prendre plus qu'une heure. Hannah m'expliquera encore cette activité à la fin du deuxième entretien. Les trois entretiens auront lieu en ligne sur Microsoft Teams à un temps qui me convient. Les entretiens seront enregistrés (enregistrement audio et vidéo si je suis d'accord). Je pourrai réviser mon « portrait du participant » qui sera inclus dans la thèse de Hannah.

Risques : Ma participation à cette recherche veut dire que je donne de l'information personnelle, que j'aborde des sujets qui pourraient être sensibles et que je donne mon point de vue. Il est possible qu'elle crée d'inconfort émotionnel et/ou psychologique. Hannah m'a assuré.e qu'elle fera des choses pour minimiser ce risque. Hannah m'a dit que je peux refuser de répondre à n'importe quelle question et que je peux décider de mettre fin à l'étude n'importe quand. Mon

identité ne sera pas partagée, et Hannah me fournira avec une liste de ressources d'aide psychologique/émotionnelle avant le commencement du premier entretien. Voici les coordonnées de ces ressources :

Jeunesse, J'écoute : 1-800-668-6868

Ligne de crise de santé mentale (Nouvelle-Écosse): 1-888-429-8167

Bienfaits : Ma participation à cette recherche veut dire que je peux m'exprimer par rapport à mes expériences comme élève dans une école de langue française en Nouvelle-Écosse. Je pourrais contribuer à la reconnaissance de ma langue et de ma communauté. Cette recherche apporte également la possibilité d'influencer les politiques linguistiques et les pratiques d'enseignement du conseil scolaire et de ses écoles.

Confidentialité et vie privée: Hannah m'a promis qu'elle traitera l'information que je partagerai avec elle de façon strictement confidentielle. Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour l'analyse dans le cadre de sa thèse de maîtrise. Il se peut que des artefacts (ma création, l'activité du deuxième entretien) des entretiens soient utilisés dans le cadre des présentations ou des communications faites par Hannah. Si tel est le cas, elle va éliminer les éléments qui pourraient m'identifier. Mon identité ne sera jamais partagée par Hannah, et tout élément identifiant (nom, lieu de résidence, nom et/ou lieu de l'école, etc.) ne sera pas partagé ni à l'écrit ni à l'oral. Mon anonymat sera préservé à l'aide d'un pseudonyme. Cependant, si je décide de dire aux autres que j'ai participé à cette étude, mon anonymat ne peut pas être garanti.

Afin de minimiser les risques de sécurité associés à des entretiens en ligne, Hannah me recommande d'utiliser des mesures de sécurité standard, telles que mettre fin à la session, me déconnecter de mon compte, fermer mon navigateur Internet et verrouiller mon écran ou appareil lorsque je ne les utilise plus / lorsque j'ai terminé l'étude.

Conservation des données : Hannah gardera les données collectées (les enregistrements des entretiens, les transcriptions, les notes de la chercheuse, le formulaire de consentement et les artefacts des entretiens) dans un classeur verrouillé. Seulement Hannah et sa directrice auront accès aux données. Les données seront conservées pendant une période de cinq ans avant d'être détruites.

Compensation : Si je participe à cette étude, je recevrai une carte-cadeau Amazon de 25\$. Je la recevrai à la fin de la collecte de données. Si je décide de me retirer de l'étude, je recevrai quand même cette carte-cadeau à la fin de ma participation.

Participation volontaire : Je suis libre de mettre fin à l'étude en tout temps et/ou de refuser de répondre à toute question à laquelle je ne veux pas répondre. Si je choisis de mettre fin à l'étude, j'aurai l'occasion de choisir si les données collectées jusqu'à ce moment sont détruites et ne sont donc pas utilisées, ou si je permets à Hannah d'utiliser les données.

Si j'ai des questions, je peux communiquer avec Hannah ou sa directrice.

Si j'ai des questions à propos du respect de ma personne et de mes informations personnelles, de mon bien-être et de celui de ma communauté ou des promesses faites par Hannah dans cette

recherche, je peux m'adresser au Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa au (613) 562-5387 ou ethique@uottawa.ca.

Hannah me recommande de (garder/imprimer/sauvegarder) une copie du formulaire de consentement.

Acceptation du participant : Je peux dire à Hannah si j'accepte ou non de participer à sa recherche en répondant Oui ou Non au courriel qu'elle m'a envoyé. Je peux aussi lui envoyer un nouveau courriel ici. Si je dis oui, je pourrai changer d'idée plus tard. Hannah va réviser ce formulaire de consentement avec moi avant le premier entretien et mon consentement verbal sera enregistré.

Je peux dire à Hannah si j'accepte ou non qu'elle utilise des artefacts (ma création, l'activité du deuxième entretien) des entretiens dans le cadre de ses présentations ou de ses communications. Si tel est le cas, elle va éliminer les éléments qui pourraient m'identifier. Si je dis oui, je pourrai changer d'idée plus tard. Mon consentement verbal sera enregistré.

Nom de la chercheuse : Hannah Sutherland

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Annexe E – Certificat d’approbation éthique

12/07/2021

Université d'Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa
Office of Research Ethics and Integrity

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE | CERTIFICATE OF ETHICS APPROVAL

Numéro du dossier / Ethics File Number	S-06-21-7087
Titre du projet / Project Title	De l'insécurité linguistique à la résilience linguistique : le rôle de l'école de langue française dans la formation de la résilience linguistique des adolescents
Type de projet / Project Type	Thèse de maîtrise / Master's thesis
Statut du projet / Project Status	Approuvé / Approved
Date d'approbation (jj/mm/aaaa) / Approval Date (dd/mm/yyyy)	12/07/2021
Date d'expiration (jj/mm/aaaa) / Expiry Date (dd/mm/yyyy)	11/07/2022

Équipe de recherche / Research Team

Chercheur / Researcher	Affiliation	Role
Hannah SUTHERLAND	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Chercheur Principal / Principal Investigator
Phyllis DALLEY	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Superviseur / Supervisor

Conditions spéciales ou commentaires / Special conditions or comments

550, rue Cumberland, pièce 154
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada

550 Cumberland Street, Room 154
Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

613-562-5387 • 613-562-5338 • ethique@uOttawa.ca / ethics@uOttawa.ca
www.recherche.uottawa.ca/deontologie | www.recherche.uottawa.ca/ethics

Annexe F – Approbation du Conseil scolaire acadien provincial

DEMANDE D'APPROBATION DE RECHERCHE AU CSAP

Ressources additionnelles requises (eg. installations, ouvertures d'école supplémentaire) :	Aucun.
Résultats voulus du projet (livrables) :	La thèse de maîtrise de Hannah.
Rapport final du projet :	La thèse servira comme rapport final. Il est prévu que la thèse soit soutenue au mois d'août 2022.
Distribution :	Les conclusions de la thèse pourraient être partagées lors des communications scientifiques ou des articles. Nous prendrons les mesures nécessaires pour assurer l'anonymat des participants. Vous recevrez une copie des publications associées à ce projet ainsi qu'une copie de la thèse.
Copies de la révision éthique et de l'approbation incluses	Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> la demande d'éthique a été approuvée pour les méthodes utilisées... nous avons soumis une demande de modification pour passer par les écoles pour faire le recrutement des élèves. Le certificat d'origine est en annexe et nous vous enverrons la réponse du comité à notre demande de modification.
Le formulaire de vérification judiciaire et du registre d'abus des enfants est inclus.	Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Si non, expliquez pourquoi vous seriez exempt de cette exigence.

En signant cette demande, les chercheurs acceptent de fournir au Conseil une copie des rapports intérimaires et finaux et/ou des publications. Au minimum, les chercheurs fourniront un sommaire d'une thèse et la copie entière ou les extraits de matériaux rédigés ou autres formes de publication.

Signature :



Date : 12/10/2021

Signature du superviseur de l'étudiant :




Date : 2021-10-12

Veillez retourner cette demande par courriel à secsed@csap.ca

Demande approuvée par

Marc Deveau

Signature :



Date : 21/10/21

Marc Deveau, directeur du secteur des services éducatifs
Révisée en janvier 2017

Annexe G – Courriel envoyé à la participante perdue et reçu Amazon

Dernier entretien et dernier message

HS Hannah Sutherland 📧 🍏 ↶ ↷ → ...
To: [REDACTED] Thu 11/18/2021 7:01 PM

Bonjour [REDACTED]

J'espère que tu vas bien. Ça fait quelques semaines que j'essaie de te contacter. Je ne sais pas si tu as pu voir mes derniers courriels, alors je t'écris à nouveau.

Désolée de ne pas avoir été en contact pendant quelques semaines. Le problème a pris plus de temps que prévu à régler, mais maintenant ça va et je peux procéder avec mes entretiens 😊. Si jamais tu vois ce courriel et tu aimerais faire le troisième entretien, n'hésite pas à me contacter et on va arranger un temps pour le faire.

Si tu ne veux pas faire le troisième entretien, il n'y a pas de problème. Il faut juste me le dire et je vais t'envoyer ta carte cadeau pour Amazon. Je vais utiliser nos deux premiers entretiens dans ma recherche sauf si tu me dis que tu ne veux pas que je les utilise.

N'hésite pas à me contacter si jamais tu as des questions ou si tu veux faire le troisième entretien.

Merci!

Hannah

An Amazon Gift Card you sent was received.

AC Amazon.ca Gift Cards <gc-orders@gc.email.amazon.ca> 📧 📧 🗑️ 🍏 ↶ ↷ → ...
To: Hannah Sutherland Wed 2021-12-08 10:13 AM

Félicitations! [REDACTED] a reçu votre carte-cadeau!



**CDN\$25.00 Carte-cadeau électronique
Amazon**
Commandé le December 7, 2021
La commande no. 702-8399435-1365812

[Afficher les détails de la commande](#)

Annexe H – Conventions de transcription

AB : locuteur

/ une courte pause

// une pause qui dure plus que trois secondes

(x) un mot incompréhensible

(xxx) une portion de discours intelligible

_ une pause abrupte / reprise

[xxx] crosstalk

Caractères en italique le non-verbal – gestes, rires, expressions, etc.

[...] omission

[mots entre ces crochets] remplacement des mots identifiants