

**Impact du sentiment d'insécurité linguistique sur les apprenants en contexte postsecondaire canadien : les causes, les manifestations et les conséquences sur l'identification linguistique et sur la réussite éducative et scolaire**

Léa Dumont

300219197

Mémoire présenté à la Faculté ès arts et à l'Institut des langues officielles et du bilinguisme

dans le cadre des exigences du programme de

Maîtrise en études du bilinguisme

Sous la direction de Catherine Levasseur

Deuxième lectrice : Elena Valenzuela

Université d'Ottawa

Août 2024

## **Remerciements**

J'aimerais tout d'abord remercier ma superviseuse Catherine Levasseur, pour son dévouement, sa patience, ses précieux conseils et ses critiques constructives qui m'ont permis de pousser plus loin ma réflexion et de me surpasser dans l'accomplissement de ce projet. Catherine a su transmettre sa passion pour la recherche, partager son savoir, et m'a inspirée tout au long de mes études au cycle supérieur, en plus de m'avoir permis de vivre des expériences enrichissantes, entre autres dans le cadre de son projet de recherche à l'Institut des langues officielles et du bilinguisme. Les mots me manquent pour exprimer ma gratitude pour son soutien et ses encouragements durant mon parcours au programme de maîtrise, mon échange étudiant en France et durant tout le processus de recherche et de rédaction de ce mémoire. Je me considère très privilégiée d'avoir eu une personne aussi exceptionnelle sur ma route.

Je tiens également à exprimer ma reconnaissance aux professeur(e)s Beverly Baker, Monica Jezak et Nikolay Slavkov, qui ont enrichi mon parcours et qui m'ont offert une formation inestimable sur le plan académique, professionnel et personnel.

Un merci tout particulier à mes parents, Carole et Jocelyn, sans qui la poursuite de mes études au cycle supérieur n'aurait pas été possible. Merci de m'avoir apporté tout l'aide dont j'avais besoin et de m'avoir fourni tous les outils nécessaires pour accomplir ce beau projet dans les meilleures conditions. Je vous en serai éternellement reconnaissante.

Finally, I would like to thank my love, Cayden, for his unconditional support. Despite the distance, you were there every step of the way to make sure I was always happy and had everything I needed. Thank you for always believing in me and pushing me to achieve my dreams. I am so grateful to have you in my life.

## Table des matières

<b>Chapitre 1 : Introduction et problématique</b> .....	<b>6</b>
<b>1.1 Contexte sociolinguistique canadien</b> .....	<b>7</b>
<b>1.1.1 Portrait linguistique du Canada</b> .....	<b>7</b>
<b>1.1.2 Politiques linguistiques au Canada</b> .....	<b>8</b>
<b>1.1.3 Contexte minoritaire canadien et insécurité linguistique</b> .....	<b>10</b>
<b>1.2 Insécurité linguistique en contexte scolaire et posture de la chercheuse</b> .....	<b>12</b>
<b>1.3 Problématique</b> .....	<b>13</b>
<b>1.4 Chapitres du mémoire</b> .....	<b>14</b>
<b>Chapitre 2 : Cadre conceptuel</b> .....	<b>16</b>
<b>2.1 Insécurité et sécurité linguistique</b> .....	<b>16</b>
<b>2.2 Anxiété langagière</b> .....	<b>18</b>
<b>2.3 Variation linguistique</b> .....	<b>19</b>
<b>2.4 Idéologies linguistiques</b> .....	<b>20</b>
<b>2.5 Représentations linguistiques et habitus linguistique</b> .....	<b>20</b>
<b>2.6 Marché linguistique</b> .....	<b>22</b>
<b>2.7 Identification et identité linguistique</b> .....	<b>23</b>
<b>Chapitre 3 : Causes de l'insécurité linguistique</b> .....	<b>25</b>
<b>3.1 Causes idéologiques de l'insécurité linguistique</b> .....	<b>26</b>
<b>3.1.1 Idéologies diglossiques</b> .....	<b>26</b>
<b>3.1.2 Idéologies du standard, monolingue et norme linguistique</b> .....	<b>28</b>
<b>3.2 Causes de l'insécurité linguistique liées à la discrimination linguistique</b> .....	<b>32</b>
<b>3.2.1 Identification assignée</b> .....	<b>32</b>

3.2.2 Discriminations linguistiques et glottophobie .....	34
3.2.3 <i>Montreal switch</i> .....	37
3.3 Rôle de l'éducation dans le développement de l'insécurité linguistique.....	39
3.3.1 Transmission de la variété standard en contexte scolaire .....	40
3.3.2 Transition des apprenants au postsecondaire.....	44
<b>Chapitre 4 : Manifestations de l'insécurité et de la sécurité linguistique.....</b>	<b>48</b>
4.1 Manifestations de l'insécurité linguistique.....	48
4.1.1 Hypersensibilité et sentiment de honte .....	49
4.1.2 Comportements d'évitement .....	49
4.1.3 Changements linguistiques .....	51
4.1.4 Commentaires métalinguistiques .....	52
4.1.5 Affirmation et revendication linguistique .....	53
4.1.6 Comportements involontaires/inconscients.....	54
4.2. Manifestations de la sécurité linguistique.....	56
<b>Chapitre 5 : Conséquences de l'insécurité linguistique.....</b>	<b>58</b>
5.1. Impact de l'insécurité linguistique sur l'identification linguistique .....	59
5.1.1 Identification linguistique et insécurité linguistique identitaire .....	60
5.1.2 Insécurité linguistique et assimilation linguistique .....	62
5.1.3 Prise de conscience et affirmation de son identification linguistique .....	63
5.2 Impact de l'insécurité linguistique sur la réussite scolaire et éducative.....	65
5.2.1 Conséquences de l'insécurité linguistique sur la réussite scolaire .....	65
5.2.2 Conséquences de l'insécurité linguistique sur la réussite éducative .....	68

5.2.3 Impact positif de l'insécurité linguistique sur la réussite scolaire et éducative....	71
5.3 Impact de l'insécurité linguistique sur la santé mentale .....	72
<b>Chapitre 6 : Conclusion.....</b>	<b>75</b>
6.1 Rappel de la question de recherche et éléments de réponse .....	75
6.2 Solutions proposées pour favoriser la sécurité linguistique dans les milieux scolaires	77
6.2.1 Plurilinguisme, inclusivité et sortie du cadre scolaire .....	78
6.3 Limites de la recherche.....	80
6.4 Ouverture vers d'autres pistes de recherche.....	82
<b>Références .....</b>	<b>85</b>

## **Chapitre 1 : Introduction et problématique**

Le Canada est caractérisé par sa riche diversité linguistique dans un cadre bilingue, avec le français et l'anglais comme langues officielles. Toutefois, la répartition des langues à travers le pays et l'importance qui leur est accordée ne sont pas uniformes. Dans de nombreuses régions, les communautés francophones hors Québec, les nouveaux arrivants et les peuples des Premières Nations, Inuits et Métis se retrouvent en situation minoritaire face à la majorité anglophone. C'est dans ces contextes que les pratiques linguistiques de certains locuteurs peuvent être remises en question et que peut émerger le phénomène d'insécurité linguistique (IL), particulièrement chez ceux qui détiennent des variétés langagières ou des langues distinctes de la norme linguistique préconisée par leur milieu social. Le sentiment d'IL devient un enjeu important au sein des établissements postsecondaires, dans lesquels s'observent une diversité de pratiques langagières et où se transposent les inégalités linguistiques vécues dans d'autres sphères sociales. En effet, les étudiants provenant de milieux linguistiques minoritaires peuvent ressentir ce sentiment, tant dans les interactions de la vie quotidienne que dans les domaines universitaires et professionnels. C'est pourquoi ce mémoire s'intéresse à l'impact du sentiment d'insécurité linguistique sur les apprenants en contexte postsecondaire minoritaire francophone. Dans ce chapitre d'introduction, j'examinerai plus en détails l'ensemble des éléments liés au contexte sociopolitique et linguistique canadien et aux contextes scolaires minoritaires francophones, j'explicitai ensuite ma problématique avant d'entamer l'étude de l'impact du sentiment d'IL.

## **1.1 Contexte sociolinguistique canadien**

L'histoire du Canada est marquée par la colonisation du territoire par les empires français et anglais, et par des vagues d'immigration qui ont fortement influencé le portrait linguistique du pays. Diverses politiques linguistiques ont été mises en place afin d'assurer la préservation de la diversité linguistique et d'assurer les droits de certaines minorités linguistiques, dont les communautés francophones hors Québec (Power et al., 2016). Cependant, les relations sont parfois tendues entre la majorité anglophone canadienne et les différentes minorités francophones au pays, qui ont évolué distinctivement des francophones du Québec ou de la France. Ces contextes sont propices à l'émergence du sentiment d'IL chez les locuteurs vis-à-vis de leur variété langagière ou de leur langue.

### **1.1.1 Portrait linguistique du Canada**

Comme plusieurs pays à travers le monde, le Canada s'est construit par la colonisation européenne et le peuplement de colonies sur des territoires occupés par des peuples autochtones (Kymlicka, 2020). La situation du Canada diffère de plusieurs colonies européennes du fait que le pays a été colonisé par deux métropoles; la France et l'Angleterre, qui se sont battues pour la suprématie du territoire (Kymlicka, 2020). Finalement conquis par les Anglais, le peuple français (principalement situé sur le territoire qui deviendra le Québec), a toutefois résisté à la majorité oppressive anglophone (maintenant occupant majoritairement le reste du Canada anglophone), rendant les relations tendues entre ces deux groupes linguistiques, dynamique qui perdure jusqu'à nos jours. Il va sans dire qu'hormis les deux « peuples fondateurs »; les Français et les Anglais, le Canada est également constitué des peuples des Premières Nations, Inuits et Métis, qui ont subi les politiques assimilationnistes de la part de leurs colonisateurs et qui

revendiquent, encore à ce jour, leurs droits au sein de la société canadienne (Dalley et Tcheumtchoua Nzali, 2022; Kymlicka, 2020; Laselva, 2020). À cela s'ajoute les immigrants qui sont en constante augmentation au pays, contribuant à la diversité de la mosaïque canadienne (Dalley et Tcheumtchoua Nzali, 2022). Bien que le portrait sociodémographique du Canada soit en constant changement et beaucoup plus complexe que ces quelques lignes, ce bref historique permet d'expliquer le portrait linguistique du pays, qui sera exploré davantage dans les sections qui suivent.

### **1.1.2 Politiques linguistiques au Canada**

Tout d'abord, la dualité francophone-anglophone a toujours été un enjeu au sein de la société canadienne. Afin d'atténuer cette tension, certaines mesures gouvernementales ont été mises en place au cours des dernières décennies, dont la *Loi sur les langues officielles* de 1969, qui déclare l'égalité de statut du français et de l'anglais au sein de l'administration et des institutions du gouvernement canadien, sans toutefois assurer une protection des langues officielles française et anglaise minoritaires (Power et al., 2016, p. 237). Par la suite, la *Loi constitutionnelle* de 1982 comprenant la *Charte canadienne des droits et libertés*, qui, en plus de déclarer « que le français et l'anglais sont les langues officielles du Canada; ils ont un statut et des droits et privilèges égaux quant à leur usage dans les institutions du Parlement et du gouvernement du Canada » (Power et al., 2016, p. 238), permet la mise en place de « dispositions garantissant le statut du français » (Power et al., 2016, p. 241). À cet égard, « l'une des protections les plus importantes accordées aux communautés de langue officielle en situation minoritaire est sans doute l'accès à l'éducation primaire et secondaire dans la langue de la minorité garantie par l'article 23 de la Charte canadienne » (Power et al., 2016, p. 240). La Charte permet ainsi « la protection

et l'épanouissement des communautés d'expression française en situation minoritaire, car elles permettent une plus grande utilisation du français dans la vie quotidienne » (Power et al, 2016, p. 241). Malgré tout, « la protection et la valorisation de la langue française demeurent un enjeu majeur pour les communautés francophones hors Québec » (Bergeron, 2019, p. 92), qui sont dispersées de manière variable dans les provinces et les territoires du pays (Boudreau, 2023).

À cela s'ajoute les enjeux liés aux revendications des droits des peuples des Premières Nations, Inuits et Métis (Gomashie, 2019; Meighan, 2023; Morcom, 2014). La *Commission de vérité et réconciliation*, débuté en 2007, permet de reconnaître l'impact des politiques assimilationnistes sur les peuples autochtones (Meighan, 2023). À titre d'exemple, les pensionnats autochtones ont eu des effets dévastateurs sur leurs populations, leurs cultures et leurs langues, et ont mené à des inégalités socioéconomiques et éducationnelles encore importantes de nos jours (Meighan, 2023). En effet, les langues autochtones ne sont pas reconnues officiellement et les locuteurs sont encore victimes de discrimination quant à l'usage de leurs langues (Gomashie, 2019; Meighan, 2023; Morcom, 2014).

Par ailleurs, les locuteurs issus de l'immigration contribuent également au portrait linguistique canadien. Celui-ci est caractérisé par le multiculturalisme et le plurilinguisme, qui font d'ailleurs partie des idéologies et des politiques officielles du pays. En effet, grâce à l'adoption de la politique fédérale du multiculturalisme en 1971, l'importance du bilinguisme est maintenue au pays tout en valorisant le multiculturalisme, « reconnaiss[ant] ainsi la valeur de tous ses citoyens et citoyennes, peu importe leurs origines ethniques, religieuses ou linguistiques » (Li, 1999, cité dans Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008, p. 29).

Cependant, en raison de l'augmentation de l'immigration au pays, la présence de ces langues minoritaires soulève des enjeux d'inclusion et d'assimilation, puisque les nouveaux arrivants doivent nécessairement apprendre une des deux langues officielles à leur arrivée au pays. De plus, les immigrants vont avoir tendance à adopter la langue majoritaire anglaise à la langue minoritaire française, ce qui peut contribuer aux inégalités entre francophones et anglophones (Cardinal et Léger, 2019; Jezak, 2019).

Pour les fins de ce mémoire, je me concentrerai sur les enjeux auxquels font face les locuteurs des milieux canadiens francophones minoritaires, en abordant brièvement la réalité des locuteurs des autres langues minoritaires au sein du pays.

### **1.1.3 Contexte minoritaire canadien et insécurité linguistique**

Dans le contexte canadien minoritaire francophone, ou minoritaire anglophone dans le cas du Québec, la langue majoritaire est dominante dans les rapports sociaux, ce qui entraîne un rapport de force inégal entre ces deux langues et leurs locuteurs (Calvet, 2011). En effet, bien que le français et l'anglais détiennent un statut égal selon la loi, cette égalité ne se traduit pas toujours au sein des communautés minoritaires de langue française (Bergeron et al., 2022; Boudreau, 2023), où le statut des langues peut varier selon les provinces, qui sont libres d'adopter leurs propres politiques linguistiques (Boudreau, 2023). Il existe ainsi des « rapports de force persistants entre les communautés francophones minoritaires et anglophones majoritaires » contribuant au sentiment d'IL (Bergeron et al., 2022, p. 4). En outre, « plus la présence de la langue dominante est intense et plus les locuteurs minoritaires sont enclins à éprouver de l'IL dans leur langue maternelle » (Boudreau et al. 2008, p. 157). De la même manière, le sentiment d'IL peut être vécu par les nouveaux

arrivants qui ont souvent une variété de français ou de l'anglais, ou une langue maternelle différente de la norme dominante (Magnan et al., 2022).

De plus, étant donné l'historique, les politiques et les changements sociaux au sein de la société canadienne, influençant l'évolution de la langue française de manière variable au sein des provinces et des communautés de langue française, le français canadien est distinct de celui de la France, de la Belgique ou de la Suisse (Remysen, 2004). En fait, le français « a bénéficié de croisements nombreux au contact des langues précédemment et parallèlement parlées par les communautés francisées » (Blanchet et al., 2014, p. 285), comme le « contact avec l'anglais et des langues autochtones, ainsi que l'isolement de la langue à la campagne » (Wernicke, 2023, p. 204), favorisant des formes hétérogènes de français qui se sont perpétuées jusqu'à nos jours. Cependant, la représentation du français à travers le monde n'a pas toujours évolué au même rythme que ses variations, et le français est encore souvent perçu comme une langue homogène (Blanchet et al., 2014). L'écart qui existe entre les variétés de langue française canadiennes et le standard basé sur une norme française peut conduire les locuteurs des minorités francophones canadiennes à « entretenir une relation ambiguë avec leur langue », et à sous-valoriser leurs pratiques langagières, menant ainsi à l'IL (Remysen, 2004, p. 96). Par ailleurs, la qualité du français des communautés minoritaires est aussi source de préoccupation, de discrimination linguistique et d'IL, alors que plusieurs jugent qu'elle « est compromise, pour beaucoup de locuteurs, par l'influence de l'anglais » (Remysen, 2004, p. 98). Ainsi, dans un contexte linguistique minoritaire canadien, l'IL peut être analysée sous deux perspectives; intralinguistique, c'est-à-dire les variétés au sein d'une même langue, et interlinguistique, lié au rapport entre deux langues (Remysen, 2004).

## **1.2 Insécurité linguistique en contexte scolaire et posture de la chercheuse**

Ce portrait linguistique du Canada se reflète dans les contextes scolaires, où les idéologies du standard et monolingue sont le plus souvent prônées au sein des institutions. En effet, les politiques éducationnelles dans les provinces canadiennes priorisent largement la langue d’instruction aux autres langues et variétés langagières, et ne prennent pas toujours en considération la réalité linguistique plurielle des apprenants (Dagenais, 2017; Fleuret, 2020; Fleuret et al., 2014; Gérin-Lajoie, 2010; 2020), ce qui peut contribuer au développement de l’IL (Bergeron, 2023; Blanchet et al., 2014; Boudreau et al., 2008; Desabrais, 2013; Francard et al., 1993; Lamoureux, 2015). C’est ce que j’ai aussi pu constater dans ma pratique en tant qu’enseignante de français dans les provinces hors Québec et à l’étranger. J’ai notamment observé de la réticence et de l’inconfort chez certains élèves à s’adresser en français à des locuteurs natifs et à s’exprimer en français devant des locuteurs de l’anglais. J’ai moi-même partagé ce sentiment alors que je vivais en tant que francophone provenant de la province de Québec au sein de milieux anglophones au Canada et à l’étranger, où on remettait en question ma légitimité en tant que locutrice de français, et même en tant que Canadienne, dû à mon accent, à ma variété de français et à ma variété d’anglais.

Ainsi, ces expériences m’ont motivée à mieux comprendre ce phénomène, à y sensibiliser les acteurs scolaires et à y apporter des solutions. Ayant fait des études en psychologie et en éducation, je voulais de prime abord étudier l’effet de l’IL sur la santé mentale des étudiants de français en milieux minoritaires. Cependant, afin de bien comprendre ce phénomène, il est essentiel, avant tout, de l’étudier sur le plan sociolinguistique, en examinant les causes, les manifestations et les conséquences du sentiment d’IL chez les apprenants.

### 1.3 Problématique

Le sentiment d'IL est un phénomène étudié à travers le monde, particulièrement chez les locuteurs des anciennes colonies européennes (Bessai, 2019; Bretegnier, 1999; Daouaga Samari, 2023), mais également au sein des pays ayant des langues minoritaires ou plusieurs langues officielles (Baldaquí Escandell, 2011; Becker, 2021; Francard et al., 1993; Said-Sirhan, 2014), et chez les locuteurs issus de l'immigration (Cho, 2023; Dewaele et Sevinç, 2017; Magnan et al., 2022). Dans le contexte minoritaire francophone canadien, la recherche sur l'IL s'est faite principalement dans les communautés francophones de l'Acadie (Boudreau et al, 2008; Boudreau, 2019; Dalley et Sutherland, 2023; Sutherland, 2022; Desabrais, 2010, etc.) et de l'Ontario (Bergeron, 2023; Bergeron et al., 2022; Jean-Pierre, 2017; Lozon, 2001, etc.), mais également dans les autres régions du Canada (Wernicke, 2016; 2023), car le phénomène s'observe d'un bout à l'autre du pays.

Bien que l'IL soit présente dans toutes les sphères de la société, l'IL a principalement été étudiée dans les contextes scolaires. En effet, certains chercheurs ont étudié les manifestations de l'IL en lien avec la discrimination linguistique vécue par des étudiants universitaires au sein d'un programme francophone en Ontario (Bergeron, 2023; Bergeron et al., 2022). D'autres ont étudié les représentations et les manifestations de l'IL chez les élèves du secondaire dans des communautés minoritaires de l'Acadie et de l'Ontario, en tentant de cibler les facteurs sociaux liés à l'IL et son impact sur leurs expériences scolaires (Boudreau et al., 2008, Lozon, 2001; Remysen, 2018). Desabrais (2010; 2013) a, quant à elle, exploré l'influence de l'IL et de la sécurité linguistique (SL) sur le parcours et l'expérience universitaires au cycle supérieur des étudiantes provenant de divers milieux francophones minoritaires canadiens. L'influence de l'IL a été étudiée chez

les étudiants en formation en enseignement du français langue seconde en Colombie-Britannique (Wernicke, 2016; 2023), et auprès des étudiants au Régime d’immersion en français en Ontario (Lamoureux, 2011; 2015; 2016). Par ailleurs, ce phénomène a également été étudié en lien avec l’identification linguistique (Boudreau, 2019; Jean-Pierre, 2017; 2020; Remysen, 2004). Tandis que certains chercheurs se sont plutôt concentrés sur la SL et l’IL en lien avec la résilience langagière chez les élèves au secondaire en Acadie (Dalley et Sutherland, 2023; Sutherland, 2022).

Malgré l’étendue de la recherche sur le phénomène de l’IL au Canada au sein des milieux scolaires en contexte minoritaire, peu d’études ont analysé son impact, particulièrement chez une population universitaire. De ce fait, l’objectif de cette revue de littérature est de dresser le portrait de l’impact de l’IL sur les apprenants en contexte postsecondaire canadien, en tentant de répondre à cette question :

Quelles sont les causes, manifestations et conséquences de l’IL sur l’identification linguistique et sur la réussite éducative et scolaire des apprenants en contexte postsecondaire canadien?

#### **1.4 Chapitres du mémoire**

Maintenant que le contexte sociolinguistique canadien et les différents enjeux auxquels sont confrontés les communautés de langues minoritaires au pays en lien avec l’IL ont été traités, le deuxième chapitre présentera les définitions des concepts liés au sentiment d’IL. Le chapitre 3 portera sur les causes du sentiment d’IL, en abordant les concepts d’idéologies et de discriminations linguistiques qui peuvent entraîner de l’IL. Au chapitre 4, les diverses manifestations de l’IL évoquées dans la littérature seront discutées, en passant par les stratégies ou les comportements qu’adoptent les locuteurs pour réduire

le sentiment d'IL, tels que l'hypersensibilité et le sentiment de honte, les comportements d'évitement, les changements linguistiques, les commentaires métalinguistiques, l'affirmation et la revendication linguistique, ainsi que les comportements involontaires et inconscients. Au cinquième chapitre, les conséquences de l'IL seront examinées, en particulier sur l'identification linguistique des apprenants, sur leur réussite scolaire et éducative, ainsi que sur leur santé mentale. En conclusion, une synthèse de l'impact de l'IL sur les étudiants postsecondaires en contexte francophone minoritaire canadien sera présentée. Des solutions seront proposées pour favoriser le sentiment de SL dans les milieux scolaires au sein du pays, puis les limites de la revue de littérature narrative seront présentées, ainsi que les pistes de recherche à explorer à l'avenir.

## **Chapitre 2 : Cadre conceptuel**

Avant d'entamer l'étude de l'impact de l'IL sur les apprenants en contexte postsecondaire canadien, il est nécessaire de définir les concepts à la base de ce phénomène, c'est-à-dire l'IL et la SL, l'anxiété langagière (AL), la variation linguistique, les idéologies linguistiques, les représentations et l'habitus linguistiques, le marché linguistique, ainsi que l'identification et l'identité linguistique.

### **2.1 Insécurité et sécurité linguistique**

L'IL est un concept étudié depuis plusieurs décennies, en passant par Bourdieu (1982), Bretegnier (1999), Calvet (2011), De Robillard (1994), Francard et al. (1993), Klinkenberg (2001) et Labov (1976). Plutôt que de faire l'historique détaillé de l'évolution de ce concept dans la littérature comme plusieurs chercheurs l'ont déjà fait (Bergeron, 2019; Boudreau, 2023; Desabrais, 2013), je m'efforcerai de mettre en évidence les points saillants de leurs théories pour définir ce concept.

L'IL est caractérisée par un sentiment de dépréciation et d'incertitude éprouvé par certains locuteurs envers leurs pratiques linguistiques (Remysen, 2004; 2018). D'une part, ce sentiment d'insécurité peut être formel, soit porter sur la qualité de la langue et être associé à la croyance de « mal parler » (Bretegnier, 1999; Calvet, 2011). D'autre part, l'insécurité peut être statutaire, soit associée au statut de la variété langagière ou de la langue au sein du milieu social (Calvet, 2011). Dans les deux cas, les locuteurs sont confrontés à une forme, un registre de langue, une variété langagière ou à une langue valorisée au sein de leur milieu social et différente de la leur, d'où émanent des jugements de valeur sur leurs pratiques langagières (Remysen, 2018). L'IL est associée à un sentiment d'aliénation, et même de double aliénation, « [d'une part] par rapport à un modèle qu'on ne maîtrise pas,

et d'autre part, par rapport à sa propre production, qu'on veut refouler » (Francard et al., 1993, p. 23). Ainsi, l'insécurité linguistique est associée à l'écart, plus particulièrement, à la perception de l'écart entre la forme préconisée et les pratiques langagières des locuteurs, jugées peu conformes au modèle social (Boudreau et al., 2008).

Par conséquent, le sentiment d'IL pousse souvent les locuteurs à adopter des comportements linguistiques qui les rapprocheraient de la norme préconisée par leur milieu, et ce, par diverses stratégies, dans l'objectif d'atténuer ce sentiment d'inconfort (Labov, 1976), comme il en sera question dans le chapitre 4. En fait, l'atteinte des pratiques linguistiques légitimes est essentielle à la promotion sociale des locuteurs au sein d'un marché linguistique dans lequel le pouvoir appartient à ceux qui détiennent la variété ou la langue dominante (Bourdieu, 1982). À cet égard, « les locuteurs dépourvus de la compétence légitime se trouvent exclus en fait des univers sociaux où elle est exigée ou condamnés au silence » (Bourdieu, 1982, p. 42). La norme linguistique peut également être associée à des critères géographiques, c'est-à-dire les variétés langagières ou les langues provenant des centres linguistiques (Francard et al., 1993). De ce fait, le sentiment d'IL touche particulièrement les communautés périphériques, qui ont souvent une forte conscience de la norme exogène, entraînant ainsi la dévalorisation de leurs pratiques linguistiques (Klinkenberg, 2001).

L'IL varie grandement en fonction des situations de communication, des locuteurs en interaction, des objectifs et des enjeux de l'échange (Bretegnier, 1999). Certains locuteurs peuvent donc être « plus sensibles que les autres aux modèles de prestige » (Labov, 1976, p. 297). De plus, « un même locuteur peut successivement se sentir en sécurité ou en insécurité linguistique » (Bretegnier, 1999, p. 313), c'est pourquoi l'IL peut

se concevoir comme un continuum. À cet égard, de l'autre extrémité du continuum se trouve la SL, qui se rapporte à la valorisation de la variété langagière des locuteurs au sein du milieu social. Les locuteurs qui détiennent la variété ou la langue considérée plus prestigieuse ou la norme « ne se sentent pas remis en question dans leur façon de parler » (Calvet, 2011, p. 47), ayant « la perception d'être capable de parler [leur] langue sans gêne et sans malaise dans différents contextes » (Jean-Pierre, 2017, p. 140). Cependant, la nuance qu'amène De Robillard (1994) sur l'IL « saine » et « pathologique » (p. 68), permet de mettre en lumière le fantasme d'atteinte de la norme associé à la SL. En effet, le chercheur avance « que tout locuteur sait bien qu'il ne maîtrise pas parfaitement sa langue » (p. 68) et que cette IL « saine » est essentielle à la cohésion sociale. Ainsi, le fantasme de la SL peut en fait favoriser une IL plus importante chez les locuteurs qui ne détiennent pas la variété légitime.

## **2.2 Anxiété langagière**

Puisque qu'une partie de ce mémoire est consacrée à l'étude de l'impact de l'IL sur la réussite scolaire des apprenants, il est inévitable d'aborder le concept d'AL. En effet, la recherche démontre le lien important entre l'AL et la performance langagière, particulièrement en contexte scolaire, où les résultats académiques permettent souvent de démontrer l'impact de ce phénomène chez les apprenants (Horwitz et al., 1986; MacIntyre et Gardner, 1991).

En fait, l'AL est définie comme un sentiment de tension et d'appréhension dans des situations d'utilisation ou d'apprentissage d'une langue seconde ou d'une langue étrangère (Horwitz, 2010; MacIntyre et Gardner, 1994). Comme l'IL, cette émotion est associée d'une part à des réactions psychologiques, comme l'autoévaluation négative de ses compétences

linguistiques, le sentiment d'inadéquation, la peur de faire des erreurs, etc. (Hewitt et Stephenson, 2012). D'autre part, ce sentiment peut avoir des répercussions physiques, comme des tensions, des tremblements, de la transpiration, etc., et peuvent mener les apprenants à l'évitement des situations de communication (Horwitz et al., 1986; Woodrow, 2006). Par ailleurs, cette AL peut être double, c'est notamment le cas des immigrants, qui en plus de ressentir de l'anxiété dans la langue d'accueil ou de scolarisation, peuvent aussi en ressentir dans leur langue d'origine (Dewaele et Sevinç, 2017). Ainsi, pour les fins de ce mémoire et étant donné le lien important entre l'AL et l'IL et les similitudes quant à leurs causes et conséquences sur les apprenants, j'aborderai ces deux concepts conjointement, tout en maintenant l'IL comme concept central.

### **2.3 Variation linguistique**

Toute communauté linguistique est caractérisée par une hétérogénéité dans les pratiques langagières, et de ces divergences de pratiques émergent ce qu'on appelle la variation linguistique. La variété linguistique est définie par Blanchet (2012) comme :

Un système linguistique (interne et externe) constitué de pratiques sociales, identifiable comme distinct des autres par un certain nombre de caractéristiques récurrentes (dont certaines emblématiques) partagées par la grande majorité des locuteurs du groupe auquel cette variété est liée (et réciproquement). (p. 139)

En effet, le caractère pluriel des langues fait en sorte que des variations linguistiques se créent au sein d'une même langue, chacune ayant ses propres particularités (Bourdieu, 1982; Calvet, 2011). Ces différences linguistiques et l'évaluation de celles-ci vont ainsi mener à une stratification sociale (Labov, 1976), et vont nécessairement influencer « la façon dont [les locuteurs] perçoivent le discours des autres » (Calvet, 2011, p. 48), pouvant influencer les idéologies linguistiques au sein des milieux sociaux et politiques.

## **2.4 Idéologies linguistiques**

Les idéologies linguistiques émanent des interactions entre les variétés langagières ou les langues, et du sens accordé à celles-ci par les locuteurs quant à leur utilisation dans la société (Sabatier, 2010). Les idéologies linguistiques peuvent donc être définies comme un ensemble de croyances que les locuteurs ont à propos des langues, de leur rôle et de leur relation entre elles, justifiant et rationalisant les structures langagières et l'utilisation des langues au sein du système politique et social (Woolard et Shieffelin, 1994; Schieffelin et al., 1998). En effet, celles-ci « réussissent à susciter l'adhésion au sein d'une large part de la société lorsqu'elles perdent leur caractère ouvertement idéologique et qu'elles sont collectivement perçues comme relevant du domaine des faits, du sens commun » (Remysen, 2018, p. 42). Ces croyances mènent donc à une « conviction collective totale », écartant toute contradiction (Blanchet et al., 2014, p. 288). À cet égard, dans un contexte social caractérisé par la présence de plusieurs variétés linguistiques et de langues, ces idéologies mènent souvent à des rapports de pouvoir entre les langues et leurs locuteurs (Tan et Rubdy, 2008), et donc à une situation de diglossie, où les langues sont hiérarchisées en fonction du marché linguistique, des idéologies du standard et monolingue, et des normes linguistiques qui sont valorisées dans les situations de communication. Ces concepts seront abordés plus en détails dans les sections suivantes de ce chapitre et dans le chapitre 3.

## **2.5 Représentations linguistiques et habitus linguistique**

Les représentations linguistiques sont tributaires des idéologies linguistiques valorisées au sein d'une société ou d'une communauté. En fait, « il s'agit de savoirs et positionnements construits socialement que nous portons sur une variété de langue, d'une langue à part

entière, ainsi que des locuteur.trice.s » (Boutin, 2024). Les représentations linguistiques sont subjectives, variant selon les expériences personnelles et sociales des locuteurs, et selon leur sensibilité à la norme et aux idéologies valorisées dans leur milieu (Boudreau, 2023; Sabatier, 2010). C'est à travers les idéologies linguistiques que les locuteurs vont développer « des représentations qui les font douter de leur compétence linguistique », les menant à comparer « souvent désavantageusement leurs variétés régionales à celles d'un centre idéalisé où elles ne peuvent être que perdantes » (Boudreau, 2023, p. 21). Ainsi, les représentations négatives adoptées par des locuteurs par rapport à leur langue présupposent une prise de conscience chez ceux-ci de leurs différences langagières par rapport à une langue plus valorisée (Calvet, 2011; Labov, 1976; Boudreau, 2023). De ce fait, les représentations peuvent influencer les pratiques linguistiques (Sabatier, 2010), et dans certains cas, contribuer au développement du sentiment d'IL chez les locuteurs ne détenant pas celles privilégiées dans leur environnement, qu'ils vont alors mépriser. De même, les représentations peuvent avoir un impact sur l'identification linguistique des locuteurs qui s'identifient à leur milieu social (Boudreau, 2023), comme il en sera question plus loin.

Les idéologies linguistiques, préconisant les rapports de pouvoir entre les pratiques dominantes et dominées, sont intériorisées par les individus au sein de leur habitus linguistique, et ce, souvent de manière inconsciente (Bourdieu, 1982). Cet habitus, « étant le produit d'un rapport primordial et prolongé aux lois d'un certain marché, tend à fonctionner comme un sens de l'acceptabilité et de la valeur probable de ses propres productions linguistiques et celles des autres sur les différents marchés » (Bourdieu, 1982, p. 75). Ainsi, ce « bagage linguistique » (Boudreau, 2023, p. 15), provenant des représentations, des pratiques linguistiques et des interactions sociales, peut à son tour

influencer les attitudes des locuteurs à l'égard des langues et de leurs usages, contribuant ainsi au renforcement des relations de pouvoir entre les variétés langagières et les langues. Les représentations et l'habitus linguistiques peuvent ainsi entraîner des conflits, autant sur le plan individuel qu'au sein des communautés et de la société, en s'incarnant dans les usages des langues et leurs interactions.

## **2.6 Marché linguistique**

La notion de rapport de force entre les pratiques langagières est reprise par Bourdieu (1982) avec la métaphore économique du marché linguistique, dans lequel les variétés langagières et les langues au sein d'un milieu social sont hiérarchisées et mesurées en comparaison à une langue dominante, renforçant ainsi le rapport de force entre les langues. À cet effet, certaines variétés ou langues sont préconisées en situations formelles de communication, dans lesquelles les locuteurs qui les détiennent sont en position de pouvoir face aux locuteurs qui ne les détiennent pas. C'est ce que Bourdieu (2001) définit comme « le pouvoir symbolique », présupposant ainsi une domination des locuteurs de langue minoritaire par les locuteurs de langue majoritaire sur le marché linguistique en fonction d'un profit de distinction. Il va sans dire que « plus le marché est officiel, c'est-à-dire pratiquement conforme aux normes de la langue légitime, plus il est dominé par les dominants, c'est-à-dire par les détenteurs de la compétence légitime, autorisés à parler avec autorité » (Bourdieu, 2001, p. 103), renforçant ainsi ce rapport de pouvoir entre les pratiques langagières, et donc, entre les locuteurs, et contribuant du même coup à l'émergence et au renforcement des idéologies linguistiques diglossiques. Par conséquent, les locuteurs, détenant la variété ou la langue dominée, « dépourvus de la compétence

légitime se trouvent exclus en fait des univers sociaux où elle est exigée, ou condamnés au silence » (Bourdieu, 1982, p. 42).

Lorsque les locuteurs sont confrontés à des situations formelles de communication ou font face à des interlocuteurs adoptant une variété langagière se rapprochant du standard, cela peut mener au développement et à des manifestations marquées du sentiment d'IL, comme le constatent plusieurs chercheurs (Labov, 1976 ; Boudreau, 2023 ; Desabrais, 2010; 2013). À l'inverse, si les locuteurs font face à des interlocuteurs qui utilisent des pratiques langagières plus distantes de la variété linguistique légitime, ils peuvent ressentir un sentiment de supériorité, s'apparentant parfois à de la SL (Boudreau, 2023).

## **2.7 Identification et identité linguistique**

La (ou les) langue(s) d'un locuteur, et plus précisément le prestige qui lui (leur) est accordé au sein de la société peuvent jouer un rôle majeur dans son identification linguistique (Becker, 2021; Blanchet, 2012). En effet, selon Blanchet (2012) « le fait d'employer une certaine variété linguistique construit un lien identitaire pour un groupe, et toute une variété linguistique est un indicateur de constitution d'un groupe ou d'un sous-groupe différent » (p. 134-135). Ainsi, lorsque la variété linguistique fait partie de l'identification de la communauté des locuteurs, l'affirmation identitaire à cette communauté passe aussi par une valorisation de ses pratiques langagières (Remysen, 2004).

Comme mentionné précédemment, les idéologies linguistiques vont modeler les représentations qu'ont les locuteurs de leurs pratiques langagières, facteur contribuant à leur adhésion au sein d'un groupe ou d'une communauté. Les locuteurs peuvent choisir d'adapter leurs pratiques langagières en fonction de la situation de communication, afin d'améliorer leur statut social ou afin de renforcer leur sentiment d'appartenance à un certain

milieu (Becker, 2021). Ainsi, l'*identité* linguistique est une construction sociale fluide qui évolue en fonction des choix individuels, du vécu et des interactions sociales (Jean-Pierre, 2020). C'est pour cette raison que j'ai choisi le concept d'identification au sens de Brubaker et Junqua (2001), qui met en évidence le caractère multiple et changeant de l'identité, selon les circonstances et le positionnement des locuteurs. Ce terme implique de concevoir l'identification comme un processus en constante négociation plutôt qu'un état stable, et permet de mieux comprendre les phénomènes d'identification au groupe, ainsi que les concepts d'identité assignée et d'identité revendiquée qui seront abordés dans les chapitres 3 et 5.

### **Conclusion**

Maintenant les concepts liés au sentiment d'IL définis, ce sentiment pourra être examiné sous ses multiples facettes. Le chapitre 3 sera ainsi consacré aux causes de l'IL, plus précisément au rôle des idéologies, des discriminations linguistiques et de l'éducation dans le développement du sentiment d'IL.

### **Chapitre 3 : Causes de l'insécurité linguistique**

Les causes de l'IL sont multiples, mais sont toutes liées, directement ou indirectement, au contexte social et politique dans lequel les locuteurs évoluent. En effet, le sentiment d'IL que peut ressentir une personne « est fortement liée aux représentations qui circulent sur les pratiques langagières de son milieu/groupe et varie suivant son histoire personnelle et sociale, selon la sensibilité de cette dernière à la norme et aux représentations qu'elle s'en fait » (Boudreau, 2023, p. 28). Comme mentionné dans le chapitre 2, les représentations linguistiques sont intériorisées par les locuteurs en prenant place au sein de leur habitus linguistique (Bourdieu, 1982), et vont se refléter dans leurs interactions et dans leurs pratiques langagières (Sabatier, 2010). Les locuteurs peuvent donc ressentir de l'IL, d'une part, lorsqu'ils intériorisent les discours envers leurs pratiques langagières, en s'appropriant ce verdict sur leur propre langue. D'autre part, ce sentiment peut surgir au sein de leurs pratiques langagières et dans leurs interactions, le plus souvent, en réaction aux discriminations linguistiques (Boudreau, 2023).

Les idéologies linguistiques sont reproduites par différents leviers de pouvoir au sein de la société, dont l'école, qui s'avère être une institution importante dans la production, la diffusion et la validation des discours normatifs valorisés par la société (Blanchet et al, 2014; Tan et Rubdy, 2008). De ce fait, le système d'éducation peut contribuer à renforcer les représentations présentes au sein de la société, ayant ainsi un impact sur le développement de l'IL chez les apprenants (Francard et al., 1993; Boudreau, 2023), et ce, jusqu'au niveau postsecondaire, période charnière dans leur cheminement langagier, déterminant la poursuite de l'apprentissage ou de l'utilisation des langues (Boutin, 2024).

Ce chapitre portera donc sur les causes idéologiques du sentiment d'IL, les facteurs liés à la discrimination linguistique et le rôle de l'éducation dans le développement de ce phénomène chez les apprenants dans un contexte postsecondaire.

### **3.1 Causes idéologiques de l'insécurité linguistique**

Parmi les idéologies linguistiques, certaines ont été identifiées comme pouvant particulièrement entraîner de l'IL, notamment en contexte linguistique minoritaire, comme au Canada. C'est le cas des idéologies diglossiques, du standard, monolingue et de la norme linguistique, que j'aborderai dans cette section.

#### **3.1.1 Idéologies diglossiques**

Les divergences entre les variétés langagières ou entre les langues en contact dans un milieu social peuvent mener à une situation de diglossie qui prend place

quand deux variétés, (langues ou lectes), ou davantage encore, sont en situation hiérarchisée (et donc en tension, forcément conflictuelle à un certain degré), l'une étant socialement positionnée comme dominant l'autre, sur un plan ou sur un autre (principalement le prestige social). (Blanchet, 2012, p. 149)

En d'autres mots, il s'agit d'une relation inégalitaire entre les variétés langagières ou les langues, et du fait même, entre les locuteurs, dans laquelle ceux qui détiennent la « variété haute » bénéficient d'un prestige social plus important que les locuteurs détenant la « variété basse » (Calvet, 2011, p. 363). Selon Calvet (2011), la variété haute serait typiquement fortement standardisée et acquise par les institutions au pouvoir, alors que la basse serait acquise naturellement dans l'environnement social. Cette situation présuppose également « une répartition fonctionnelle des usages » (p. 363), où la variété haute serait principalement utilisée dans des contextes formels et dans les sphères plus valorisées dans

le milieu social, tandis que la variété basse serait utilisée dans des contextes plus familiers et dans les sphères privées (Calvet, 2011; Boudreau, 2023). Dans le cas de la francophonie, les idéologies diglossiques, qui reposent sur l'idée d'un rapport de force dans « la répartition des usages linguistiques comme un état de fait naturel ou fonctionnel » (Boudreau, 2023, p. 34), renvoient souvent aux idéologies colonialistes favorisant, dans la francophonie périphérique, « la dimension historique de la construction du français qui fait fi de la pluralité des usages » (Boudreau, 2023, p. 34).

De ce fait, ces idéologies diglossiques peuvent mener à la dévalorisation des variétés langagières ou des langues des locuteurs et à la minorisation des groupes ou des communautés qui les détiennent. Les représentations véhiculées par les idéologies diglossiques peuvent donc avoir des répercussions sur les pratiques langagières et contribuer au développement du sentiment d'IL (Blanchet, 2012). En effet, ce sentiment peut

apparaître dès que [les locuteurs prennent] conscience du fait que la langue varie, mais que les différents usages qui résultent de cette dynamique [...] ne sont pas tous de valeur égale, d'où les jugements de valeur que les locuteurs portent sur eux. (Remysen, 2018, p. 29)

À cet effet, « plus la présence de la langue dominante est intense et plus les locuteurs minoritaires sont enclins à éprouver de l'IL dans leur langue maternelle » (Boudreau et al., 2008, p. 157).

La situation de diglossie est bien présente au sein de la société canadienne, plus spécifiquement dans les contextes minoritaires francophones, qui sont caractérisés par la dominance de l'anglais dans les rapports sociaux et par une grande variété de français. Les idéologies se rapportant à la relation entre les langues officielles ainsi qu'entre les

variations linguistiques du français peuvent contribuer au développement du sentiment d'IL chez les locuteurs de français langue minoritaire, lorsque ceux-ci comparent leurs pratiques langagières à celles des locuteurs de l'anglais ou d'autres variétés de français jugées plus prestigieuses. C'est pourquoi le milieu diglossique peut conduire à un processus de double minorisation chez les minorités francophones, qui doivent conjuguer avec la langue dominante ; l'anglais, et la variété standard du français; souvent associée au Québec ou à la France. Cette même situation peut d'ailleurs mener à une triple minorisation, quand on considère les locuteurs issus de l'immigration, qui non seulement sont susceptibles de détenir une variété de français différente de celle préconisée dans la société canadienne, mais qui peuvent aussi avoir une ou d'autres langues maternelles que l'anglais ou le français, minorisées par rapport aux langues officielles (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008).

### **3.1.2 Idéologies du standard, monolingue et norme linguistique**

Comme mentionné au chapitre 2, bien souvent « les pratiques langagières (comme les pratiques sociales plus larges) les plus valorisées sont celles qui prévalent sur les marchés dominés par l'élite (politique, économique, culturelle) » (Remysen, 2018 p. 29). En effet, la notion de langue légitime préconisée dans les marchés linguistiques à laquelle fait référence Bourdieu (1982; 2001) s'apparente à celle de l'idéologie du standard, selon laquelle « il existe une variété de langue [...] qui est supérieure aux autres et qui est la seule valable, les autres formes de parler étant négligeables ou peu dignes d'intérêt » (Boudreau, 2023, p. 45). Dans les contextes francophones minoritaires, le français standard est souvent régi, selon les milieux, par l'Académie française (Bergeron et al., 2022), ou par l'Office québécois de la langue française (Violette et Hébert, 2023), d'où la croyance qu'on devrait

parler comme on écrit (Boudreau, 2023). Cette langue standard est préconisée dans les situations de communication officielles, comme c'est le cas dans les institutions scolaires, l'administration publique, les institutions politiques, etc. (Bourdieu, 1982).

L'idéologie du standard est souvent associée à l'idéologie monolingue, de laquelle elle se distingue pourtant. En effet, l'idéologie monolingue renvoie plutôt au rejet du multilinguisme et au monopole d'une seule langue dans les situations de communication (Arnold, 2020). L'idéologie monolingue dévalorise le contact entre les langues, associe le mélange des langues à un manque de compétences linguistiques et idéalise les pratiques des locuteurs natifs de la langue « par défaut » (Arnold, 2020; Lim et Cheatham, 2021). L'adoption de cette idéologie peut créer, justifier et renforcer les représentations linguistiques et les préjugés envers les locuteurs bilingues ou plurilingues (Lim et Cheatham, 2021). Ainsi, bien que l'idéologie du standard soit fréquemment observée en contexte d'idéologie monolingue, puisque la langue standard renvoie souvent à la langue par défaut (Boudreau, 2023; Lim et Cheatham, 2021), ce sont bien deux idéologies distinctes.

En fait, l'idéologie du standard est qualifiée d'hégémonique lorsqu'elle implique « une domination fondue dans les fonctionnements sociaux dits 'normaux' » (Blanchet et al., 2014, p. 288). Les variétés langagières ou les langues sont donc hiérarchisées et mises en relation par un rapport à ce standard langagier, souvent considéré comme la forme idéale et idéalisée, et sert de modèle à suivre chez les locuteurs qui ne la détiennent pas (Bergeron, 2019; Boudreau, 2023). Ce type de croyance est associé aux « pressions d'en dessous » (Labov, 1976, p. 190), c'est-à-dire aux idéologies préconisant l'atteinte du prestige social par l'adhésion à la langue légitime prescrite par le milieu social. Ce standard langagier va

ainsi finir « par s'imposer comme formant la norme officielle » (Remysen, 2018, p. 30).

Cette norme linguistique est caractérisée par

l'instauration d'un code linguistique référentiel (norme 'standard' symbolique), parfois conçu comme absolu et déconnecté des variations sociales, n'est en fait souvent que le reflet de la domination ou de l'hégémonie d'un groupe social sur les autres et d'un choix idéologique adéquat. (Blanchet, 2012, p. 148)

La norme linguistique contribue à la hiérarchisation des pratiques langagières et des variétés linguistiques et « instaure une diglossie (avec intériorisation éventuelle des dévalorisations par rapport à la 'norme'), d'où les problèmes de jugement des variétés et variations, d'IL, etc., liés à une situation diglossique » (Blanchet, 2012, p. 148, voir aussi Labov, 1976), tel que discuté plus haut. À cet effet, les locuteurs qui ont « conscience de ne pas maîtriser la norme linguistique », estiment ainsi leurs pratiques langagières illégitimes par rapport à la norme prescrite (Bergeron, 2019, p. 96).

D'ailleurs, le manque de reconnaissance de la diversité linguistique est un enjeu prédominant au Canada, particulièrement dans les communautés francophones minoritaires, où la francophonie périphérique se voit souvent marginalisée par rapport au modèle québécois ou français (Violette et Hébert, 2023). C'est notamment ce qui est rapporté par les élèves d'écoles secondaires du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse interrogés dans l'étude de Boudreau et al. (2008), qui ont témoigné d'une forte conscience de leur variété linguistique par rapport à la norme légitime, se comparant tantôt à la variété québécoise, tantôt à la variété standard de leur province. Ceux-ci rapportent souvent dévaloriser leurs pratiques langagières en se comparant à la francophonie d'ailleurs, favorisant ainsi le développement du sentiment d'IL et portant atteinte à leur propre légitimité en tant que locuteur de leur communauté linguistique. L'IL ressentie par

ces apprenants peut également influencer le sentiment d'appartenance à la communauté linguistique qui s'y rattache, et donc, avoir un impact sur leur identification linguistique (Boudreau et al., 2008; Boudreau, 2023).

Par ailleurs, il est important de mentionner que cette forme légitime de la langue peut varier selon le milieu social (Bergeron et al., 2022; Boudreau, 2023; Labov, 1976), et donc, que les pratiques langagières d'un locuteur peuvent être considérées légitimes dans une communauté, et illégitime dans une autre (Boudreau, 2023), générant « des sentiments, des attitudes, des comportements eux-mêmes différenciés » (Calvet, 2011, p. 48). Les locuteurs peuvent ainsi ressentir de l'IL en se comparant défavorablement à la norme prescrite dans certains contextes, et de la SL dans d'autres, et parfois ressentir ces deux sentiments dans une même situation de communication (Boudreau et al., 2008). La nécessité de s'adapter aux diverses normes linguistiques en vigueur dans les situations de communication peut engendrer une relation d'ambiguïté chez les locuteurs envers leurs pratiques langagières (Remysen, 2004).

En contexte canadien francophone minoritaire, l'ambiguïté ressentie par les locuteurs est souvent liée à la reconnaissance du prestige du français standard et de l'anglais, mais également à leur attachement à une variété de français qui se distingue de la norme, et ce, pour des raisons identitaires (Francard et al., 1993; Labov, 1976). Ce phénomène est mis en évidence dans l'étude de Sutherland (2022) en Nouvelle-Écosse, où la langue régionale, l'acadjonne, est requise chez les élèves pour être acceptés par leurs pairs et au sein de leur communauté, alors que la variété du français standard est nécessaire dans les interactions avec les enseignants et dans les cours. Les élèves interrogés reconnaissent également le statut dominant de l'anglais dans la société et l'importance de

sa maîtrise pour leur mobilité sociale. Les élèves qui utilisent la langue régionale ont rapporté ressentir de la SL lors de leurs échanges avec leurs pairs et dans leur communauté sociale, alors que ceux qui utilisent une variété se rapprochant du français standard s'en trouvent exclus. À l'inverse, l'adoption de la langue régionale ou des emprunts de l'anglais dans le milieu scolaire est source de discrimination linguistique et d'IL, tandis que l'utilisation du français standard est vue positivement par le personnel enseignant et favorise la SL et l'inclusion des élèves dans leur milieu scolaire. Ainsi, pour être admis au sein des groupes auxquels ils s'identifient, les locuteurs doivent « adopter les normes linguistiques communautaires » (Boudreau, 2023, p. 17), au risque d'être exclus de ces groupes et de ressentir de l'IL.

### **3.2 Causes de l'insécurité linguistique liées à la discrimination linguistique**

Intimement liées aux causes idéologiques, l'IL peut être causée par les discriminations linguistiques, s'exprimant par exemple par l'identification assignée, la glottophobie ou les pratiques associées au *Montreal Switch*.

#### **3.2.1 Identification assignée**

Les idéologies linguistiques valorisées au sein du milieu social ou politique, qui mettent de l'avant une hiérarchie et un rapport de force dans les pratiques linguistiques des communautés et qui offrent un modèle à suivre que les locuteurs intériorisent peuvent mener à l'attribution d'une *identité assignée*, au sens de Boudreau (2019) qu'elle définit ainsi:

Une forme de verdict social établi par un individu ou un groupe donné - souvent l'élite ou les locutrices et les locuteurs d'un centre – sur un autre groupe – souvent

périphérique –, un jugement assez totalisant et réducteur qui participe à la construction des subjectivités. (p. 52)

Le rapport de pouvoir s'exerce

par un contrôle discursif sur les productions langagières qui se matérialise par la circulation d'idéologies, idées acceptées et intériorisées comme étant naturelles par les personnes concernées et participant à la consolidation d'un vivre-ensemble linguistique et social. (p. 52)

Étant donné le caractère construit et interactionnel de l'identité assignée, le concept d'*identification assignée* lui sera préféré dans ce mémoire. Comme l'*habitus linguistique* (Bourdieu, 1982), l'identification assignée est intériorisée par les locuteurs, qui vont souvent adhérer aux représentations linguistiques leur étant attribuées, contribuant ainsi au maintien des rapports de pouvoir inégaux au sein des communautés.

Ce phénomène est présent dans les contextes francophones minoritaires canadiens, où les locuteurs vont s'identifier en fonction de leur lieu de provenance, souvent associé à un accent ou à un lexique particulier, attribué par le groupe dominant anglophone ou par le groupe détenant une variété de français considérée plus légitime. Par exemple, une participante de l'étude de Boudreau (2019) auprès d'acteurs sociaux acadiens, rapporte s'être fait désigner comme locutrice du chiac à son arrivée à l'Université de Moncton dû à son accent, alors qu'elle s'identifiait comme locutrice légitime de français durant ses études primaires et secondaires. La distinction par rapport à son accent de la part des locuteurs considérés légitimes et supérieurs au sein de son milieu scolaire a contribué à façonner son *habitus linguistique* et au développement de l'IL, influençant du même coup son identification linguistique et ses pratiques langagières.

### **3.2.2 Discriminations linguistiques et glottophobie**

Les idéologies linguistiques peuvent également mener à des discriminations linguistiques (Bergeron, 2019). La discrimination linguistique, qui pousse à l'hostilité envers certains locuteurs sur la base de leurs pratiques langagières, est d'ailleurs souvent « largement tolérée et [passe] donc inaperçue dans la plupart des sociétés » (Blanchet, 2012, p. 150). Les marqueurs linguistiques qui parviennent à la conscience sociale émergent souvent sous forme de représentations stéréotypées (Labov, 1976). Ainsi, les discriminations linguistiques peuvent émaner de préjugés sur les variétés langagières ou les langues, préconisant par exemple une « division des formes linguistiques en langues, dialectes et patois » (Calvet, 2011, p. 44), ou en associant de manière péjorative une langue à une communauté. De ce fait, les locuteurs qui détiennent des variétés langagières s'éloignant de la norme prescrite ou jugées illégitimes par la majorité sont sujet à expérimenter de la discrimination linguistique.

En fait, ce type de discrimination est associé à la glottophobie, qui est caractérisée par « le mépris, la haine, l'agression, le rejet, l'exclusion de personnes, discrimination négative effectivement ou prétendument fondés sur le fait de considérer incorrectes, inférieures, mauvaises certaines formes linguistiques » (Blanchet, 2016, p. 45). En fait, la glottophobie est associée à d'autres types de discrimination, comme l'homophobie, la xénophobie, l'islamophobie, etc. (Blanchet, 2012). À cet égard, la glottophobie peut se manifester par des commentaires ou des discours dépréciatifs, où l'on « utilise tout un éventail de qualificatifs, dialecte, jargon, charabia, patois, pour signifier tout le mal que l'on pense d'une façon de parler » (Calvet, 2011, p. 45). Certaines manifestations peuvent être plus subtiles que d'autres, sembler banales, et passer même pour anodines, ce qui

correspond au concept de « micro-agressions linguistiques » (Razafimandimbimanana et Wacalie, 2020, cité dans Boudreau, 2023, p. 25). Ces micro-agressions s'apparentent à des compliments souvent déguisés envers les pratiques langagières des locuteurs en comparant, encore une fois, celles-ci à la norme prescrite. C'est notamment le cas de certaines participantes de l'étude de Desabrais auprès de doctorantes provenant de milieux francophones minoritaires (2010; 2013), qui rapportent des commentaires de la part des Québécois et des Français, qui les félicitent pour leurs compétences en français, alors qu'il s'agit de leur langue maternelle. De même, les corrections de la part des locuteurs de l'anglais ou de la variété standard du français, souvent ayant l'intention d'aider l'autre, peuvent être vécues comme de l'intimidation chez certaines locutrices (Desabrais, 2013).

En contexte francophone minoritaire, ce type de discrimination peut être vécu intrinsèquement, c'est-à-dire au sein d'une même communauté linguistique, ou extrinsèquement, c'est-à-dire par rapport à une autre communauté linguistique (Bergeron et al., 2022). D'une part, les locuteurs francophones peuvent en être victimes lorsque leur français est comparé à la norme linguistique prescrite, et que leurs pratiques langagières en divergent (Bergeron, 2019; Bergeron et al., 2022; Desabrais, 2010; 2013), notamment chez les « locuteurs qui parlent avec un accent considéré comme étranger ou non légitime » (Boudreau, 2019, p. 56). D'autre part, les discriminations linguistiques peuvent venir de la majorité anglophone qui stigmatise les minorités francophones périphériques, et même à plus grande échelle, la province du Québec, en tant que foyer présumé de la francophonie canadienne (Bergeron et al., 2022). C'est notamment ce qu'ont rapporté les étudiants franco-albertains dans l'étude de Bahi et Mulatris (2018), ayant été victimes de préjugés et de discriminations de la part des étudiants anglophones, comme s'ils étaient de moindre

importance par rapport au groupe majoritaire. Ces étudiants ont rapporté également un complexe d'infériorité dans leurs rapports avec les étudiants québécois, qui les considéraient comme inexistantes en étant indifférents à leur francophonie hors Québec et aux enjeux auxquels ils font face. Il ne s'agit pas d'un cas isolé, puisque les résultats de l'étude de Bergeron et al. (2022) démontrent que 43% des étudiants franco-ontariens interrogés ont rapporté avoir été victimes ou témoins directs de discriminations linguistiques. Les discriminations sur la langue sont en effet très présentes et tolérées (Blanchet, 2012), et « passent souvent inaperçues ou sont admises comme étant naturelles contrairement à d'autres qui, à juste titre, ne sont pas tolérées » (Boudreau, 2023, p. 67).

Les discriminations peuvent d'ailleurs viser les autres communautés linguistiques minoritaires, telles que les locuteurs issus de l'immigration qui sont susceptibles de vivre de la discrimination linguistique de la part des locuteurs de la majorité linguistique de leur milieu social, en raison d'une langue maternelle autre que le français ou l'anglais, ou d'une variété langagière n'étant pas valorisée dans la communauté d'accueil (Magnan et al., 2022). Ainsi, « la discrimination linguistique [...], peut engendrer chez ceux qui la subissent une insécurité linguistique » (Bergeron, 2019, p. 93). En fait, la discrimination envers certaines variétés ou certaines langues peut mener jusqu'au rejet de celles-ci par les locuteurs qui en sont victimes.

Il faut rappeler que l'illégitimité langagière est ressentie de manière plus ou moins importante selon les locuteurs et selon les situations d'interactions. En effet, des locuteurs peuvent se réapproprier les propos discriminatoires et se les attribuer, menant à une « auto-stigmatisation » (Boudreau, 2023, p. 1). « Ce verdict social parfois diffusé et repris par ceux-là et celles-là mêmes qui en sont les victimes » peut renforcer ce discours d'exclusion,

contribuant du même coup au développement du sentiment d'IL (Boudreau, 2023, p. 26). Il va sans dire que les discriminations linguistiques peuvent également porter atteinte à l'identification linguistique des locuteurs (Boudreau, 2019; 2023; Desabrais 2010; 2013), ayant « l'impression de ne pas avoir de place dans le groupe linguistique en question, de ne pas être à la hauteur, etc. » (Boudreau, 2023, p. 1). Ainsi, l'étude du sentiment d'IL est intimement lié à la discrimination linguistique, découlant bien souvent de ce dernier (Bergeron, 2023; Bergeron et al., 2022; Boudreau, 2023).

### **3.2.3 *Montreal switch***

Un autre comportement vécu comme discriminatoire chez les locuteurs dans leurs interactions est celui associé au *Montreal switch*, qui serait une expérience courante chez les apprenants de français au Québec (Godfrey-Smith, 2015; 2017). Le *Montreal switch* se manifeste

par le fait que, même si une personne apprenant le français initie une conversation dans cette langue, son interlocuteur.rice bilingue est susceptible de poursuivre en anglais si elle.il perçoit que l'apprenant.e n'a peut-être pas une maîtrise suffisamment élevée du français pour mener à bien la conversation. (Papin, 2022, p. 3)

De la même manière que les micro-agressions (Razafimandimbimanana et Wacalie, 2020, cité dans Boudreau, 2023, p. 25), cette forme de discrimination est souvent inconsciente et motivée par l'empathie des interlocuteurs.

Ce type de comportement, en plus de constituer inévitablement « un obstacle à la poursuite d'une conversation en français » (Papin, 2022, p. 13), a un effet négatif sur les représentations qu'ont les locuteurs de leurs pratiques linguistiques, contribuant au développement du sentiment d'IL, et les menant même à remettre en question leur

identification linguistique. À cet effet, Godfrey-Smith (2015), dans son autoethnographie, fait part de son sentiment d'illégitimité en tant que locutrice de français. Celle-ci ayant aménagé à Montréal dans un effort de réconciliation identitaire en tant que canadienne expatriée, considérait l'apprentissage du français essentiel à son identification linguistique. Cependant, son identification en tant que locutrice bilingue est vite remise en question par ses interlocuteurs montréalais, la positionnant plutôt comme une locutrice monolingue anglophone. Par ailleurs, celle-ci perçoit ce passage du français à l'anglais lors de ses interactions comme un échec et une déception, identifiant ce comportement discriminatoire comme une importante source d'AL. Cette anxiété est également ressentie chez les étudiants internationaux à Montréal interrogés dans l'étude de Papin (2022). En effet, l'auteur énonce qu' « en plus de la frustration qu'il peut entraîner, le *Montreal switch* alimente le sentiment d'échec chez les apprenant.e.s, conduisant à un manque de confiance en soi lorsque vient le temps d'utiliser le français à Montréal » (p. 14). Ainsi, cette confrontation au *Montreal switch*, en plus de renforcer le sentiment d'infériorité des apprenants, peut avoir un impact sur leurs pratiques langagières, plus précisément dans leur choix de s'exprimer et de prendre des risques dans cette langue.

Ce type de comportement discriminatoire par les interlocuteurs francophones est également rapporté à l'extérieur de Montréal. En effet, ce ne sont pas seulement les étudiants anglophones ou internationaux qui en sont la cible, mais aussi les locuteurs issus de milieux francophones minoritaires. Ce rapport de pouvoir entre les locuteurs légitimes et ceux considérés illégitimes est illustré dans l'étude de Desabrais (2010; 2013), notamment lorsqu'une étudiante acadienne interrogée rapporte être victime de ce même type de discrimination de la part des Québécois qui vont s'adresser à elle en anglais plutôt

qu'en français en raison de son accent. De même, la majorité des étudiantes du Régime d'immersion en français interrogées dans le cadre de l'étude de Lamoureux (2015) rapportent ce type de comportement, et ce, « même lorsqu'elles insistent pour être servies en français » (p. 118). Ainsi, le *Montreal switch* influence les représentations linguistiques des apprenants et leur rapport à la langue, contribuant ainsi au développement du sentiment d'IL ou d'AL, et même à une remise en question de leur identification linguistique.

### **3.3 Rôle de l'éducation dans le développement de l'insécurité linguistique**

Les différentes institutions au sein de la société, en tant que lieux de pouvoir, ont souvent pour mission la promotion des idéologies nationales, favorisant par exemple une ou des langues communes, reflétant et reproduisant ainsi les rapports de pouvoir entre les variétés langagières et les langues, de même qu'entre leurs locuteurs (Bourdieu, 1982). À cet égard, le système scolaire joue un rôle déterminant dans ce processus (Sabatier, 2010), puisqu'il est largement « dominé par les produits linguistiques de la classe dominante et tend à sanctionner les différences de capital préexistantes » (Bourdieu, 1982, p. 53). Ainsi,

l'école est un des lieux de pouvoir par lesquels les idéologies sont transmises, inculquées, légitimées, hégémonisées. L'école est doublement un lieu de reproduction de l'idéologie linguistique, à la fois parce que cette idéologie est hégémonique dans l'ensemble du corps social (dont l'école) et parce que l'école est un instrument de maintien des hégémonies en général. (Blanchet et al., 2014, p. 288-289)

Comme il en sera question dans la section 3.3.1, le système d'éducation assure la transmission de ces idéologies par l'apprentissage et le maintien de certaines variétés langagières ou langues, sans toujours reconnaître la complexité et la diversité linguistique au sein de ses institutions (King et Rambow, 2012). Jasper (2018) illustre ce phénomène

par le concept du « curriculum caché » au sein des politiques linguistiques éducationnelles néerlandaises assurant les intérêts du groupe dominant par son caractère monolingue dans l'objectif de favoriser « *a usually white, bourgeois, monolingual group* » (p. 717). De cette façon, les milieux scolaires favorisent la stratification langagière et peuvent générer de l'IL, particulièrement dans un contexte dans lequel l'écart entre la langue standard et la variété langagière des étudiants, par exemple ceux issus des milieux francophones minoritaires ou de l'immigration, est notable.

Comme il en sera discuté à la section 3.3.2, ce phénomène peut d'ailleurs s'accroître au niveau postsecondaire. En effet, au Canada, les institutions universitaires ou collégiales constituent parfois un premier lieu de contact avec la diversité, où des étudiants provenant des milieux francophones et anglophones (que ce soit de contextes majoritaires ou minoritaires), des étudiants autochtones, ainsi que des étudiants issus de l'immigration, se rencontrent. De plus, la transition de l'école secondaire à l'université constitue une période de changements majeurs chez plusieurs apprenants, autant sur le plan personnel et social, que professionnel (Boutin, 2024). Ces nombreux changements influencent leur habitus linguistique (Lamoureux, 2015), pouvant mener au développement du sentiment d'IL et parfois même à une remise en question de leur identification linguistique (Boutin, 2024; Desabrais, 2013; Lamoureux, 2015).

### **3.3.1 Transmission de la variété standard en contexte scolaire**

En accordant de l'importance à une certaine variété langagière ou langue, le système d'enseignement dévalorise nécessairement les autres, reproduisant ainsi le rapport de force entre les langues au sein du milieu social, « dont dépend la valeur sociale de la compétence linguistique, sa capacité de fonctionner comme capital linguistique » (Bourdieu, 2001,

p. 87). D'ailleurs, plusieurs études mettent en évidence le manque de valorisation du plurilinguisme au sein des institutions scolaires canadiennes (Bergeron, 2023; Bergeron et al., 2020; Desabrais, 2013; Jean-Pierre, 2017; Levasseur, 2020; Thibeault et Fleuret, 2020; etc.).

À cet effet, Francard et al. (1993) ont montré l'importante relation entre la scolarité et l'IL, en affirmant que c'est « l'institution scolaire qui génère l'insécurité en développant à la fois la perception des variétés linguistiques et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible » (p. 13). En fait, l'éducation donne aux élèves la connaissance de la norme prescrite. Ceux-ci peuvent développer de l'IL dans leur milieu scolaire selon leur connaissance et leur conscience de la « distance entre la norme scolaire et [leur] façons de parler, deux 'savoirs' produits avec beaucoup de constance par l'institution scolaire qui en fait sa priorité » (Blanchet et al., 2014, p. 294). C'est le cas des apprenants provenant de milieux francophones minoritaires, où la variété régionale valorisée dans leur communauté entre en conflit avec la norme standard valorisée par leurs enseignants (Dalley et Sutherland, 2023). Face à cette langue standard, « qu'ils ne maîtrisent pas ou qu'ils ne pensent pas pouvoir maîtriser » (Lozon, 2001, p. 89), les élèves peuvent porter un jugement négatif sur leur français et ressentir de l'IL (Jean-Pierre, 2017). Par ailleurs, les sentiments d'IL et d'AL sont renforcés « par la surveillance et la correction constante de la langue par ceux qui prétendent parler un meilleur français, le bon français, le vrai français » (Wernicke, 2020, p. 1), et ce, autant par les acteurs scolaires que par les pairs (Boudreau et al., 2008; Horwitz et al., 1986; Lamoureux, 2011; Sutherland, 2022).

Alors que le français standard est imposé aux étudiants pour assurer leur réussite scolaire, l'effet peut être inverse. C'est ce que rapporte l'étude de Borri-Anadon et al.

(2023) à propos des pratiques d'évaluation des orthophonistes au sein des milieux scolaires québécois. En effet, il s'avère que « les idéologies linguistiques les plus saillantes sont les monolingues imposé et assimilationniste alors que l'idéologie plurilingue est celle qui est le moins manifeste » chez ces acteurs scolaires (Borri-Anadon et al., 2023, p. 237), réduisant ainsi le répertoire linguistique des élèves à leurs compétences par rapport à la langue de scolarisation. L'adoption de ces idéologies dans le processus d'évaluation peut alors avoir des effets dévastateurs, notamment chez les élèves issus de l'immigration, « où le sentiment d'in/sécurité linguistique de l'élève plurilingue est à la fois ce qui est évalué et ce qui en résulte » (p. 238). Selon Jean-Pierre (2017), l'adoption de ces idéologies peut par ailleurs mener les professeurs à ne pas reconnaître la diversité linguistique au sein de leurs classes, ce qui se reflète dans le matériel pédagogique utilisé et dans les pratiques de correction. Certains vont « même jusqu'à encourager des étudiants à se tourner vers des programmes en anglais plutôt qu'en français » (Jean-Pierre, 2017, p. 145-146), ce qui soulève des enjeux de discrimination linguistique.

Il faut noter que « la pression exercée par les pairs peut s'avérer aussi forte, sinon plus forte, que la pression normative exercée par l'école » (Boudreau et al., 2008, p. 149). Effectivement, les étudiants francophones en milieu minoritaire ou issus de l'immigration, en plus de composer avec le standard de français enseigné par l'école, doivent souvent faire face à la variété linguistique ou la langue de leurs pairs, qui dans plusieurs cas est l'anglais ou une variété de français plus légitime que la leur. C'est d'ailleurs ce que rapportent les étudiants interrogés dans le cadre de l'étude de Lamoureux (2011) qui ont rapporté avoir subi des jugements de leurs pairs sur leur variété langagière, sur leur accent et leur

prononciation, les plaçant dans une position d'illégitimité en tant que locuteur de langue française.

Par ailleurs, les étudiants provenant de milieux francophones minoritaires se voient souvent confrontés à un autre enjeu; le manque d'espaces francophones et d'occasions de parler en français, autant à l'intérieur de leur nouveau milieu scolaire, par la disponibilité des cours offerts en français, qu'à l'extérieur, par le manque d'activités extracurriculaires en français (Desabrais, 2013; Jean-Pierre, 2017; Levasseur et Calderon Rodriguez, 2024). Cet enjeu a notamment été évoqué par les étudiants franco-ontariens dans l'étude de Jean-Pierre (2017), menant certains à l'isolement linguistique, « c'est-à-dire ce que l'on ressent lorsqu'on ne peut pas parler sa langue avec une autre personne dans un contexte donné » (Jean-Pierre, 2017, p. 145). L'isolement linguistique peut aussi se vivre en milieu scolaire lorsque les étudiants ne se reconnaissent pas ou ne sont pas reconnus comme locuteurs légitimes de la langue ou de la variété linguistique qu'ils désirent utiliser, ce qui tend à réduire les occasions d'interactions dans cette langue. L'isolement linguistique, qu'il relève d'un manque de lieux d'interactions ou d'enjeux d'illégitimité, peut alors causer ou renforcer le sentiment d'IL.

En renforçant la représentation du modèle francophone unilingue au sein du milieu scolaire, les professeurs ainsi que les pairs peuvent contribuer au développement du sentiment d'IL, porter atteinte à l'identification linguistique des apprenants, et même générer des discriminations linguistiques (Desabrais, 2013; Jean-Pierre, 2017; Levasseur, 2020; Lamoureux, 2011). L'étude de Bergeron (2023) rapporte d'ailleurs que 17% des incidents de glottophobie se produisent dans le milieu de l'éducation (p. 133). Bref, le système d'éducation, dans un effort de transmettre des compétences et des connaissances

langagières aux apprenants basées sur une norme standard, peut occasionner, du même coup, de la discrimination linguistique et de l'IL (Benoit et al., 2018; Blanchet et al, 2014; Boudreau et al., 2008; Desabrais 2013; Lozon, 2001; Remysen, 2004).

### **3.3.2 Transition des apprenants au postsecondaire**

La pression idéologique qu'exerce l'école est tout aussi, sinon plus, importante au sein des milieux postsecondaires qu'aux secteurs primaires et secondaires, « puisque l'adhésion à un modèle linguistique rigide et contraignant y est souvent plus grande » (Remysen, 2018, p. 39). En effet, les institutions postsecondaires reposent fortement sur les idéologies du standard et les pratiques monolingues (Lamoureux, 2011; Remysen, 2018), déterminant l'accès des apprenants aux études postsecondaires et leur chance de réussite (Lamoureux, 2011), en plus de contribuer au développement du sentiment d'IL (Remysen, 2018). En fait, ce sentiment s'amplifie avec le nombre d'années d'études (Boudreau, 2023), puisque les étudiants ont davantage « conscience des différences régionales entre les discours, les dialectes régionaux et le français standard » (Desabrais, 2010, p. 60). Par ailleurs, le passage aux études postsecondaires constitue pour les apprenants une période d'ajustement sur plusieurs plans.

En premier lieu, l'arrivée aux études postsecondaires est un « moment où les élèves, devenus étudiants, peuvent vivre un changement d'habitus alors qu'ils tentent d'intégrer de nouveaux milieux scolaires et sociaux » (Lamoureux, 2015, p. 111). En fait, les apprenants doivent nécessairement s'adapter à ce milieu, souvent plus hétérogène que leur milieu scolaire secondaire ou primaire (Desabrais, 2013; Lamoureux, 2015; Levasseur et Calderon Rodriguez, 2024). Les changements engendrés par cette étape de transition à l'université peuvent avoir un impact sur « l'évolution des comportements linguistiques »

(Boutin, 2024, p. 116), où certains vont choisir de poursuivre leurs études, de participer à des activités ou d'interagir avec leurs pairs dans une langue plutôt qu'une autre, ce qui peut contribuer au développement de l'IL (Benoit et al., 2018; Levasseur et Calderon Rodriguez, 2024).

D'ailleurs, le processus de *majoritation* et de *minoration*, au sens de Dalley et Sutherland (2023), serait encore plus présent au sein des institutions d'enseignement en contexte minoritaire canadien que dans les secteurs primaires et secondaires, alors que « les normes européennes, africaines [ou internationales] et canadiennes se rencontrent » (p. 113). En effet, la variété langagière des apprenants est comparée à la langue standard idéale préconisée au sein de leur nouvelle institution scolaire, qui peut différer de celle de leurs milieux d'enseignement précédents. Ils peuvent alors réaliser qu'ils ne détiennent pas la variété privilégiée. L'exposition à la diversité est également un enjeu pour les étudiants qui doivent composer avec l'hétérogénéité du corps professoral, qui ne reconnaissent parfois pas la variété langagière de leurs étudiants comme légitime (Desabrais, 2013). Par conséquent, les apprenants vont souvent tenter d'adapter leur langage à celui de leur milieu, plus particulièrement durant leurs interactions avec leurs professeurs ou avec leurs pairs. Par exemple, certaines étudiantes de l'étude de Desabrais (2013) rapportent vivre un *clash* lorsqu'elles retournent dans leur milieu familial, en constatant à quel point elles ont dû modifier leurs pratiques langagières afin de s'ajuster au monde universitaire. Ces étudiantes doivent composer avec cette tension entre leurs variétés régionales, auxquelles elles s'identifient toujours, et la variété qu'elles ont dû adopter à l'université, illustrant ainsi des « habitus différents au niveau des registres de langue et des classes sociales, qui acquièrent ou perdent du capital selon l'habitus initial » (Desabrais, 2013, p. 231). En

outre, ce phénomène de minoration peut être encore plus important chez les apprenants francophones issus de l'immigration, qui se retrouvent dans une position minoritaire au sein d'une minorité linguistique (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008).

En deuxième lieu, la transition aux études postsecondaires implique nécessairement l'apprentissage du métier d'étudiant (Lamoureux, 2015), où certains apprenants sont moins préparés que d'autres à faire face à la réalité de leur nouveau milieu social, linguistique et académique (Lamoureux, 2011). En effet, les apprenants doivent souvent se réconcilier avec leur perception d'être de bons étudiants, en étant confrontés à de plus grandes exigences, ainsi qu'à un standard linguistique se basant sur des pratiques monolingues (Desabrais, 2013; Lamoureux, 2011; 2015). Par conséquent, les apprenants prennent conscience de leurs lacunes et doivent composer avec des performances scolaires plus faibles ou redoubler d'efforts pour assurer leur réussite (Lamoureux, 2015). C'est notamment ce qu'ont rapporté des étudiantes provenant de milieux minoritaires francophones dans l'étude de Desabrais (2013), qui, au secondaire, étaient premières de classe en français, et qui voient leurs habiletés linguistiques jugées comme illégitimes au sein de leur institution universitaire (Desabrais, 2013; Lamoureux, 2011; 2015; Wernicke, 2016).

L'expérience de socialisation et de scolarisation au postsecondaire, caractérisée par de nouveaux référents culturels et linguistiques, ainsi que par un manque de reconnaissance de la diversité linguistique peut contribuer au développement du sentiment d'IL, à une remise en question de l'identification linguistique des étudiants, et du même coup, avoir un impact sur la réussite scolaire de ces derniers (Desabrais, 2013; Lamoureux, 2015), ce qui sera exploré dans le chapitre 5. Toutefois, il est important de mentionner que le parcours

scolaire des apprenants est très hétérogène. En fait, le milieu postsecondaire regroupe des apprenants de différents âges, parcours de vie, milieux sociaux, etc., qui vont nécessairement vivre cette transition de plusieurs façons, et ce, en fonction d'une multitude de facteurs, tels que leur situation familiale ou financière, le contexte socioculturel ou économique, etc. Ainsi, bien que l'arrivée à l'université nécessite certains ajustements pour tous les étudiants, cette expérience est subjective : certains vont vivre cette période de transition comme un « choc » alimentant le sentiment d'IL, tandis que d'autres l'expérimenteront de manière plus positive, et même sous forme de SL (Boutin, 2024; Lamoureux, 2015; Levasseur et Calderon Rodriguez; 2024).

### **Conclusion**

Ce chapitre a permis de discuter des différents facteurs qui peuvent causer le sentiment d'IL dans la société canadienne. Maintenant que les causes de ce phénomène sont établies, qui peuvent être en lien avec les idéologies et les discriminations linguistiques, ainsi que le rôle de l'éducation dans ce processus, le chapitre suivant portera sur les diverses manières que peuvent se manifester les sentiments d'IL et de SL chez les locuteurs.

## **Chapitre 4 : Manifestations de l'insécurité et de la sécurité linguistique**

Les réactions au sentiment d'IL peuvent être aussi diverses que leurs causes et peuvent prendre différentes trajectoires selon les locuteurs (Bergeron et al., 2022; Bergeron, 2023; Boudreau, 2019). En fait, l'IL n'est pas vécue par toute personne en situation de diglossie : il « existe des locuteurs plus sensibles que les autres aux modèles de prestige » (Labov, 1976, p. 297). De même, l'IL ne se manifeste pas de la même manière chez ceux qui ressentent ce sentiment (Boudreau, 2023; Labov, 1976). On peut donc concevoir encore une fois les manifestations du sentiment d'IL comme étant sur un continuum, de la SL à l'IL, « qui varie d'un léger inconfort linguistique jusqu'à une douleur psychologique qui se manifeste dans la peur du dire » (Boudreau et al., 2008, p. 146). C'est pourquoi ce chapitre discutera non seulement des manifestations de l'IL, mais aussi des manifestations de la SL.

### **4.1 Manifestations de l'insécurité linguistique**

Les manifestations de l'IL, telles que décrites dans la littérature peuvent être de différents ordres. L'IL peut se manifester sous forme d'hypersensibilité à des traits linguistiques stigmatisés et par un sentiment de honte, par des comportements d'évitement, des changements linguistiques, des commentaires métalinguistiques, de l'affirmation et de la revendication linguistique, ainsi que par des comportements inconscients ou involontaires.

Alors que l'IL se traduit par des manifestations d'ordre sociolinguistique, ce qui sera examiné principalement dans cette section, rappelons que l'AL s'exprime plutôt par des manifestations physiques et comportementales, telles que des changements dans l'expression faciale, le contact visuel, la posture, les mouvements du corps, la gestuelle,

les rougissements, les tremblements, la bougeotte, le bégaiement, la transpiration, les troubles du sommeil, etc. (Godfrey-Smith, 2015; Horwitz et al., 1986; Woodrow, 2006).

#### **4.1.1 Hypersensibilité et sentiment de honte**

Si l'IL peut être ressentie comme « une forme de malaise, plus ou moins accentué selon les personnes, lié à la crainte de ne pas parler sa langue comme il se doit ou selon la norme prescrite dans certaines situations » (Boudreau, 2023, p.1), elle peut conduire les locuteurs à « des réactions fortement négatives envers la façon de parler dont ils ont hérité » (Labov, 1976, p. 183). L'hypersensibilité à des traits stigmatisés que les locuteurs emploient et la perception erronée de leur propre discours est par exemple un « signe d'une profonde insécurité linguistique » (Labov, 1976, p. 200; voir aussi Bergeron 2023 et Boudreau, 2023). Ainsi, les personnes vont intérioriser ces propos dévalorisants à l'égard de leur langue en se les appropriant au sein de leur habitus linguistique (Boudreau, 2023).

Face à une langue ou une variété linguistique dominante, certains locuteurs vont se sentir contraints de se conformer à la situation de communication en se soumettant à la norme imposée afin d'assurer la compréhension de leur interlocuteur, ce qui les amène parfois à ressentir un sentiment de honte (Boudreau, 2019; 2023). D'autres, confrontés à la langue plus prestigieuse ou à des expériences de discrimination linguistique, vont expérimenter un sentiment de malaise ou de honte d'avoir des pratiques linguistiques considérées illégitimes (Bergeron, 2019; Boudreau, 2023).

#### **4.1.2 Comportements d'évitement**

Certains locuteurs vont développer des stratégies d'évitement dans un effort de rendre invisible leurs différences linguistiques. Les comportements les plus notoires sont le retrait

dans certaines situations de communication, ou le choix de se taire dans des situations formelles (Bergeron, 2023; Boudreau, 2019; 2023; MacIntyre et Gardner, 1991). Ces stratégies permettent

d'éviter de s'exposer, de se mettre en danger, de se protéger de commentaires négatifs sur sa langue, de propos anticipés, à tort ou à raison ; ou encore parce que cette idée de mal parler est tellement intériorisée dans l'habitus de la personne qu'elle préfère le silence à une prise de parole qui pourrait ne pas convenir. (Boudreau, 2023, p. 62)

Cette décision des locuteurs à adopter le silence est « lié[e] à la volonté de passer inaperçu ou/et au désir de disparaître », au sentiment de honte face à leurs pratiques langagières (Boudreau, 2019, p. 59), ou dans l'objectif d'éviter d'être victime de discriminations linguistiques (Bergeron, 2019; Bergeron et al., 2022; Blanchet et al., 2014; Boudreau, 2019). Elle se manifeste par « un manque d'incitatif à la prise de risque linguistique » (Papin, 2022, p. 9), ou par le refus de prendre la parole dans des situations de communication où les locuteurs se sentent exclus à l'égard de la variété légitime.

L'IL peut aussi se manifester physiquement, que cela soit à travers le corps ou par des gestes, et amener les locuteurs à se soustraire physiquement de certaines situations de communication. C'est le cas d'étudiants qui éviteront les interactions en manquant leur cours, en se plaçant au fond de la classe, en ne prenant pas leur tour de parole lors des périodes d'échanges, ou en utilisant maintes excuses pour éviter l'humiliation et l'embarras de devoir s'exprimer (Boudreau, 2023; Horwitz et al., 1986). Des étudiants de l'étude de Bergeron et al. (2022) vont jusqu'à éviter les interactions avec les interlocuteurs de français qui leur avaient reproché de mal parler.

Des apprenants francophones provenant de milieux minoritaires peuvent avoir tendance à préférer s'exprimer en anglais comme stratégie d'évitement (Desabrais, 2013; Lamoureux, 2016; Lozon, 2001). C'est le cas des doctorantes de l'étude de Desabrais (2013) qui utilisent leur langue seconde, l'anglais, dans le but de diminuer le sentiment d'angoisse à s'exprimer dans leur variété de français ou afin d'éviter les situations où elles auraient recours au *code switching* en tentant de trouver le mot juste en français. Ces étudiantes justifient l'utilisation de cette stratégie par le fait qu'« il serait alors compréhensible, voire légitime, de moins bien s'exprimer ou encore de faire des erreurs dans [leur] deuxième langue » (Desabrais, 2013, p. 206).

#### **4.1.3 Changements linguistiques**

Par ailleurs, le sentiment d'IL ressenti par les locuteurs en situation de diglossie peut se manifester par des changements linguistiques en ayant pour objectif l'effacement de leurs particularités langagières (Baldaquí Escandell, 2011; Bessai, 2019; Boudreau, 2023; Labov, 1976; MacIntyre et Gardner, 1991). Des locuteurs tenteront par exemple de dissimuler leur accent en adoptant une autre prononciation considérée comme plus prestigieuse (Bessai, 2019; Labov, 1976; MacIntyre et Gardner, 1991). Cela se traduit par une constante surveillance et par des efforts importants de correction de leurs pratiques langagières (Boudreau, 2023; Boudreau et al., 2008; Desabrais, 2010; Labov, 1976). Pour cette même raison, les locuteurs peuvent avoir recours à la reprise ou à la reformulation de leurs propos, et même à des demandes d'assurance lors de leurs échanges (De Robillard, 1994).

Afin de répondre aux exigences du milieu et des interlocuteurs, l'IL peut se manifester par d'importantes variations stylistiques (Labov, 1976), alors que les locuteurs

adopteront par exemple différents registres de langue, ou s'exprimeront dans la variété standard ou régionale selon le contexte de communication (Bessai, 2019; Boudreau, 2019; Boudreau et al., 2008; Desabrais, 2013). Les locuteurs peuvent ainsi tenter de masquer leurs différences ou leurs pratiques langagières considérées comme erronées en changeant leur façon de parler ou d'écrire, en modifiant leur vocabulaire, leur prononciation, leur lexique ou leur syntaxe (Labov, 1976). L'IL peut par ailleurs se manifester dans des comportements langagiers tels que « parler fort ou timidement, [avoir des] rires nerveux, etc. » (Boudreau, 2019, p. 54).

L'impact de l'IL sur les comportements langagiers et sociaux des locuteurs peut mener à des changements linguistiques permanents, tels que l'abandon d'un accent, de la pratique d'une langue, de variations ou de formes linguistiques. Ces comportements peuvent, dans les cas plus extrêmes, mener à l'assimilation des locuteurs à la langue dominante (Bergeron et al., 2022; Boudreau et al., 2008), ce qui sera examiné plus en détails au chapitre 5.

#### **4.1.4 Commentaires métalinguistiques**

Une autre stratégie de contre-légitimité linguistique, c'est-à-dire une réponse au verdict de non-légitimité des pratiques langagières visant à réduire le rapport de force ou le sentiment d'illégitimité des locuteurs, consiste à « devancer les coups et commencer une conversation par des commentaires métalinguistiques » (Boudreau, 2023, p. 62). Ce comportement permet aux locuteurs de mettre de l'avant leurs différences langagières et l'autodépréciation qu'ils ressentent vis-à-vis de leurs compétences linguistiques, de manière à justifier leurs pratiques linguistiques considérées comme non-légitimes (Boudreau, 2023; Boudreau et al. 2008; Lozon, 2001). À titre d'exemple, les réactions

négatives envers leurs pratiques langagières peuvent les pousser à s'excuser sur leur manière de parler ou à expliquer l'origine de leur variété linguistique ou de leur langue à leurs interlocuteurs (Boudreau, 2023).

Il est important de mentionner que les locuteurs affichant ces comportements ont une forte conscience des idéologies et des normes linguistiques au sein de leur milieu, et de l'écart de leurs pratiques face à celle-ci (Baldaquí Escandell, 2011). C'est le cas des élèves acadiens interrogés par Boudreau et al. (2008), qui dévalorisaient leurs pratiques langagières en annonçant qu'ils parlaient un mauvais français en se comparant aux autres francophones du Canada.

#### **4.1.5 Affirmation et revendication linguistique**

Une dernière stratégie correspond à un rejet de la norme dominante et à un processus de revendication de la situation diglossique des locuteurs dans l'objectif de se protéger. Encore une fois, l'utilisation de cette stratégie présuppose une forte conscience des idéologies linguistiques au sein du milieu social, des disparités et des rapports de force entre les normes linguistiques préconisées et les pratiques langagières des locuteurs, au point d'affirmer leur position au sein du milieu linguistique hétérogène et d'en accepter les répercussions (Boudreau, 2023). Les comportements des locuteurs s'apparentent à une performance, « à une forme de mise en scène et se révèle dans les actes de communications quotidiens du sujet diglossique qui décide de ne plus masquer sa langue ou les aspects stigmatisés de cette dernière » (Boudreau, 2023, p. 35). Les locuteurs, plutôt qu'éviter de s'affirmer ou de tenter de dissimuler leurs variétés linguistiques, vont donc accentuer certains traits linguistiques ou leurs pratiques stigmatisées (Boudreau, 2019; Boudreau et al., 2008), « en les affichant de manière ostentatoire et en les survalorisant », ce que

Boudreau (2023) définit comme étant une stratégie de surenchère (p. 62). Ainsi, même si les locuteurs ont les capacités de s'exprimer dans la variété langagière ou dans la langue de l'autre, ils vont refuser de s'adapter à la majorité et vont même jusqu'à défier l'autorité en place afin de se positionner face à ce rapport de force et aux inégalités linguistiques.

À cet égard, Boudreau (2019) fait référence à la manifestation du cri, qu'elle définit comme « la 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 » (p. 60). En effet, la manifestation du cri est une réponse à un sentiment de honte des locuteurs, ayant vécu de l'IL face à une identification assignée. Il s'agit ainsi d'une revendication et d'une « volonté de se construire comme sujet linguistique légitime en misant sur un répertoire linguistique pluriel » (Boudreau, 2023, p. 63). Cette forme de revendication a également été associée au phénomène d'hypocorrection, où les locuteurs vont tenter de résister aux changements linguistiques se produisant dans leur milieu social. À cette fin, ceux-ci vont affirmer leur sentiment d'appartenance à leur communauté linguistique en mettant l'accent sur leurs pratiques langagières distinctes (Labov, 1976; Moussion, 2023), ce qui sera exploré davantage dans la section 4.2.

#### **4.1.6 Comportements involontaires/inconscients**

En plus de stratégies mises en place pour contrer le sentiment d'IL, certains comportements inconscients ou involontaires peuvent prendre forme chez les locuteurs qui en ressentent ses effets. Le comportement le plus notoire est l'hypercorrection, « qui consiste pour le locuteur en situation surveillée ou tendue à utiliser une expression erronée alors qu'il connaît bien la forme correcte en situation libre » (Boudreau et al., 2008, p. 157). Effectivement, le sentiment d'IL ressenti par les locuteurs peut aller jusqu'au désarroi « qui

leur fait perdre tous leurs moyens, les rendant incapables de trouver leurs mots comme s'ils étaient soudain dépossédés de leur propre langue » (Bourdieu, 1982, p. 148). Ce désarroi peut se manifester par « le retrait involontaire (les mots qui ne surgissent pas à la conscience au moment voulu) et par la parole refoulée (la certitude de n'avoir rien à dire, qui se matérialise par le blocage de la pensée) » (Boudreau, 2019, p. 60, voir aussi De Robillard, 1994). De la même manière que le désarroi, le sentiment de honte peut également mener à ce silence involontaire, comme avoir un « blanc de mémoire » (Phillips, 1992). À cet effet,

la honte ne provoque pas seulement le silence, mais fait en sorte que pour la personne qui la subit, il ne lui vient même pas à l'esprit de prendre la parole, convaincue que ses propos ne sont pas légitimes ou que la manière de dire ne l'est pas. (Boudreau, 2019, p. 55)

Ainsi, contrairement à la stratégie d'évitement qui consiste à choisir d'adopter le silence dans des situations de communication où les locuteurs voudraient prendre parole, ce comportement de silence est intériorisé à un point tel que les locuteurs ne prennent pas conscience de leur retrait.

C'est d'ailleurs le cas chez certaines étudiantes de l'étude de Desabrais (2013) qui rapportent manquer de vocabulaire et de chercher leurs mots dans leurs tentatives de trouver le mot exact, relatant aussi un manque de spontanéité lorsque vient le temps de s'exprimer aux moments opportuns. Ces manifestations peuvent aussi être observables physiquement, où certaines locutrices peuvent sembler « trouver assez pénible le fait de s'exprimer oralement » (Desabrais, 2010, p. 74), comme une participante qui se fige à quelques reprises durant l'entrevue avec la chercheuse en essayant de bien s'exprimer, et ce, de la manière la plus naturelle possible.

## 4.2. Manifestations de la sécurité linguistique

Sur l'autre côté du continuum, on retrouve la SL, où les locuteurs, dans un état de bien-être langagier, ne manifestent pas d'hypersensibilité ou de sentiment de honte, de stratégies d'évitement, de changements linguistiques, de commentaires métalinguistiques, ou de comportements inconscients ou involontaires d'IL mentionnés plus haut. Cependant, étant donné que la ligne est parfois mince entre les phénomènes d'IL et de SL, certains locuteurs peuvent avoir recours à des comportements d'affirmation et de revendication dans les deux cas. Par exemple, bien que le cri puisse être associé à une manifestation d'IL, cette revendication peut également s'expliquer par une SL suffisamment forte pour faire face aux discriminations linguistiques (Boudreau, 2023). Ainsi, ce comportement d'affirmation peut être associé à la SL lorsque les locuteurs, ayant vécu de la discrimination linguistique, vont aller jusqu'à affirmer leurs droits linguistiques afin d'agir contre celle-ci.

Certains étudiants de l'étude de Bergeron et al. (2022), qui ont été victimes de glottophobie, ont aussi fait preuve d'affirmation qui témoigne d'une SL. Ceux-ci ont rapporté avoir initié des discussions avec les locuteurs qui les ont discriminés, avoir affirmé leurs droits linguistiques et, dans certains cas, avoir déposé une plainte auprès des autorités concernées. Comme pour les autres stratégies de contre-légitimité mentionnées précédemment, ce processus de revendication nécessite une prise de conscience par les locuteurs de la situation de minoration linguistique et du sentiment de honte qui peut être ressenti au sein de ce rapport linguistique inégalitaire.

Par ailleurs, ce processus d'affirmation peut mener à une adaptation positive de la situation d'adversité vécue par les locuteurs au sein de leur milieu social, rappelant le concept de résilience langagière de Sutherland (2022), étant l'« expression de la capacité

des individus minorisés à agir en contexte de domination symbolique » (Dalley et Sutherland, 2023, p. 115). Dans une telle situation de minoration, les locuteurs « continuent à parler et parfois à produire un discours revendiquant, producteur d'une idéologie de l'authenticité » (Sutherland, 2022, p. 15). Ce phénomène peut se manifester par l'affirmation en tant que locuteur d'une certaine variété langagière ou langue, par le choix de participer et de s'associer à un groupe d'appartenance, et peut même mener à une restauration de l'identification linguistique (Sutherland, 2022), ce qui sera exploré plus en détails dans le chapitre suivant.

Ainsi, il est important de ne pas restreindre l'IL à un sentiment strictement négatif, puisque celui-ci peut contribuer à l'émergence de comportements favorisant l'émancipation des locuteurs et, dans certaines situations, permettre une « remise en question salutaire de la norme » (Gueunier, 1994, cité dans Boudreau, 2023, p. 138).

## **Conclusion**

Comme démontré dans ce chapitre, les manifestations de l'IL et de la SL sont diverses, et diffèrent selon les locuteurs et les situations de communication. Les manifestations peuvent prendre forme de manière consciente ou inconsciente, par l'expression d'une hypersensibilité à des traits linguistiques stigmatisés et un sentiment de honte, par des comportements d'évitement, des changements linguistiques, des commentaires métalinguistiques et par l'affirmation et la revendication des locuteurs dans leur différence linguistique. Le chapitre suivant m'amène à explorer les conséquences du sentiment d'IL et de constater l'impact de ce phénomène sur les apprenants en contexte linguistique minoritaire.

## **Chapitre 5 : Conséquences de l'insécurité linguistique**

Étant donné le caractère subjectif de l'IL, et puisque ses causes et manifestations sont multiples, il est inévitable que les conséquences qui en découlent le soient également. Une combinaison de facteurs peut expliquer les conséquences qui seront présentées dans ce chapitre, étant donné l'interrelation qui existe entre celles-ci, avec leurs manifestations, de même qu'avec leurs causes. Ce chapitre présente donc des conséquences possibles de l'IL ayant été documentées par la recherche, en sachant qu'il est impossible de prédire avec certitude quelles conséquences aura l'IL sur un locuteur ou un groupe de locuteurs donné.

Mise à part les manifestations physiques, sociales et psychologiques présentées dans le chapitre précédent, trois impacts explicites de l'IL reviennent de manière récurrente dans la littérature et seront discutés dans ce chapitre; les conséquences de ce sentiment sur 1) l'identification linguistique, 2) sur la réussite scolaire et éducative, ainsi que 3) sur la santé mentale des apprenants. Comme évoqué aux chapitres précédents, l'IL peut entraîner une remise en question de l'identification linguistique, puisque les locuteurs se retrouvent dans des situations de tension entre leur variété langagière et celle valorisée au sein du milieu social (Blanchet, 2012; Boudreau, 2023; Bourdieu, 1982; Desabrais, 2013; Labov, 1976; Remysen, 2018). Des contradictions perçues à l'égard des pratiques langagières peuvent amener des locuteurs à s'adapter à la norme, en abandonnant leur identification linguistique distincte (Bessai, 2019; Blanchet, 2012; Boudreau, 2023; Boudreau et al., 2008; Desabrais, 2010; 2013; Labov, 1976; Lamoureux, 2016), alors qu'elle peut avoir l'effet inverse pour d'autres, amenant les locuteurs à s'affirmer dans leur différence linguistique, fortifiant ainsi leur identification linguistique (Jean-Pierre, 2017; Boudreau, 2019; Boudreau et al., 2008).

Ensuite, l'IL et l'AL peuvent avoir un impact sur la réussite scolaire des apprenants, pouvant nuire à leur rendement académique et même augmenter les risques d'échec scolaire chez certains (Blanchet et al., 2014; Boudreau et al., 2008; Desabrais, 2013; Eysenck, 1979; Eysenck et Calvo, 1992; Herwitt et Stephenson, 2012; Horwitz et al., 1986; Lamoureux, 2015; MacIntyre et Gardner, 1991; 1994; Magnan et al., 2022; Murray et Vignola, 2023; Phillips, 1992; Wernicke, 2020; Woodrow, 2006). De plus, l'IL peut influencer leur cheminement scolaire et professionnel, poussant certains apprenants à éviter de s'exprimer ou de participer à des activités en français, et même à choisir de poursuivre leurs études en anglais (Desabrais, 2013; Lamoureux, 2015; Magnan et al., 2022; Murray et Vignola, 2023; Penner et al., 2021; Wernicke, 2020).

Par ailleurs, le phénomène d'IL peut avoir un impact sur la santé mentale des apprenants en contexte francophone minoritaire à travers le pays. Bien que le lien entre ces deux variables soit plus indirect dans la littérature, l'IL est rapportée causer des émotions négatives (Bahi et Mulatris, 2018), avoir un impact sur le développement du sentiment d'appartenance des étudiants à leur milieu scolaire et au développement des relations avec leurs pairs (Penner et al., 2021), ainsi qu'au développement de problèmes de stress ou d'anxiété (Benoit et al., 2018).

### **5.1. Impact de l'insécurité linguistique sur l'identification linguistique**

Les luttes de pouvoir au sein du marché linguistique, notamment à travers les marques distinctives de la langue, comme l'accent, vont nécessairement, selon Bourdieu (1982), porter atteinte à l'identification linguistique et à l'unité du groupe. Dans un contexte linguistique minoritaire, les locuteurs de la variété ou de la langue dominée peuvent faire face à de nouvelles négociations identitaires, alors qu'ils peuvent se sentir contraints

d'ajuster leurs pratiques langagières s'ils souhaitent accéder au groupe de la langue dominante, ou peuvent décider de s'affirmer dans leur différence, ce qui sera exploré plus en détails dans cette section.

### **5.1.1 Identification linguistique et insécurité linguistique identitaire**

Labov (1976) notait dans son étude que face aux rapports hiérarchiques entre les langues et les variétés linguistiques, le sentiment d'IL pouvait s'exprimer par le désir des membres de la classe inférieure de faire partie de la classe sociale plus prestigieuse. Ainsi, les locuteurs dont les variétés linguistiques s'éloignent de la norme linguistique auraient tendance à adapter leurs pratiques langagières afin de changer leur statut social (Becker, 2021), influençant du même coup leur identification linguistique, et ce, souvent au détriment de leur vernaculaire, les menant parfois jusqu'au rejet de leur communauté d'origine (Blanchet, 2012; Boudreau, 2023; Bourdieu, 1982; Desabrais, 2013; Labov, 1976; Remysen, 2018), comme il en sera question plus loin.

Comme démontré au chapitre 3, l'IL peut se développer en fonction des compétences linguistiques qu'ont les locuteurs, ou du moins leur perception de celles-ci. Ce sentiment a inévitablement un impact sur l'image de soi, perçue et ressentie, influençant ainsi l'identification linguistique des locuteurs. En effet, « l'insécurité linguistique peut carrément entraîner une dénégation de soi, ce qui montre à quel point les liens qui existent entre nos pratiques langagières et notre appartenance identitaire peuvent être forts » (Remysen, 2018, p. 35). À titre d'exemple, les étudiantes interrogées dans le cadre de la thèse de Desabrais (2013) ont évoqué que leurs pratiques langagières ont influencé la perception que les autres avaient sur elles, et du même coup, la perception qu'elles avaient d'elles-mêmes. À cet effet, des doctorantes ont expliqué que leur bilinguisme était perçu

comme une faiblesse ou une lacune, alors qu'une autre participante a rapporté que ses pratiques langagières affectaient la perception qu'avaient les autres sur son intelligence. Aussi, la non-reconnaissance et la désapprobation de leurs compétences en tant que locutrices francophones au sein du milieu scolaire ont amené certaines à estimer ne pas avoir le droit de s'identifier comme locutrice bilingue (Boudreau et al., 2008).

Ce phénomène n'est pas seulement rapporté chez les locuteurs de français provenant de milieux minoritaires, mais aussi auprès des apprenants de français. Notamment, les étudiants du Régime d'immersion en français interrogés dans l'étude de Lamoureux (2011) voient leurs pratiques langagières en français remises en question par leurs pairs et leurs professeurs à leur arrivée à l'université, les mettant donc dans une position de locuteurs illégitimes de cette langue. Ceux-ci, confrontés à la norme standard de leur milieu, se voient être identifiés en tant que locuteurs de français *langue seconde*. Cette tension identitaire peut s'avérer particulièrement problématique lorsqu'elle affecte les enseignants en formation ou en emploi. En effet, les enseignants qui ne détiennent pas la norme standard de français voient leur identification linguistique remise en question, de même que leur légitimité en tant qu'enseignant de cette langue (Wernicke, 2016).

Le sentiment d'*IL identitaire* pourrait alors se définir comme la perception d'illégitimité du locuteur en tant que membre reconnu d'une communauté linguistique, et par conséquent, en tant que locuteur de la variété langagière qui y est associée (Bretegnier, 1999). Il est le résultat d'un rapport de pouvoir entre différentes variétés linguistiques qui mène certains locuteurs à remettre en question leur place au sein de leur milieu social (Becker, 2021; Blanchet, 2012; Boudreau, 2023; Bourdieu, 1982; Desabrais, 2013; Labov, 1976; Remysen, 2018). L'*IL identitaire* variera ainsi en fonction de l'importance accordée

à la langue comme « entité caractéristique de l'identité de la communauté au sein de laquelle elle est parlée » (Remysen, 2004, p. 98).

### **5.1.2 Insécurité linguistique et assimilation linguistique**

Face au sentiment d'IL et au conflit identitaire qui peut en résulter, l'assimilation à la langue majoritaire peut s'avérer être une stratégie pour certains locuteurs afin de se conformer à la norme linguistique en vigueur et de réduire leur inconfort (Bessai, 2019; Boudreau et al., 2008; Boudreau, 2023; Desabrais, 2010; 2013; Labov, 1976; Lamoureux, 2016). En effet, comme mentionné dans le chapitre 4, certains apprenants provenant des milieux minoritaires francophones, de l'immigration ou qui ont le français comme deuxième langue peuvent être « gênés de s'exprimer en français, de peur que les gens portent des jugements négatifs au sujet de leur français » (Lozon, 2001, p. 88). Ce sentiment d'IL se manifeste notamment par « des formes de résistance pouvant aller jusqu'au non-choix » (Lamoureux, 2016, p. 432), menant certains à s'exprimer en anglais (Lamoureux, 2016), ou à ne pas s'exprimer du tout. De ce fait, l'IL s'avère être à la source de ces cas d'assimilation linguistique (Desabrais, 2013).

L'assimilation linguistique peut également être un moyen d'accéder au groupe dominant au sein du marché linguistique (Bourdieu, 1982). De ce fait, l'assimilation « consiste à nier ou à se débarrasser d'une identité minoritaire infériorisée en se désolidarisant de son groupe d'appartenance ou en refusant cette appartenance pour chercher à pénétrer dans le groupe majoritaire, anglophone en l'occurrence » (Desabrais, 2010, p. 68). En effet, en se voyant attribuer « une identité non voulue, comme par exemple, une identité anglophone à cause de leur accent » (Boudreau, 2019, p. 59), les locuteurs peuvent choisir d'adhérer à ce processus de « destructuration identitaire » (Blanchet, 2012,

p. 152). Ce processus mène à une « perte des repères linguistiques, incapacité à identifier sûrement ses propres pratiques linguistiques et leur rapport aux normes linguistiques et conventions sociales », ainsi qu'au phénomène d'« étrangeté culturelle » qui est associée à la « perte des repères culturels [et à la] désocialisation » (Blanchet, 2012, p. 152). Le processus de destructuration identitaire peut ainsi contribuer au rejet et à la méconnaissance de l'identification linguistique. Il va de soi que cette stratégie d'assimilation est souvent accompagnée de réactions négatives envers ses propres pratiques langagières, comme le fait de ressentir une certaine répugnance pour son accent, d'avoir la perception que les autres n'aiment pas son accent, de fournir un effort pour modifier sa façon de parler, etc. (Bessai, 2019; Labov, 1976). C'est notamment ce que rapporte une étudiante interrogée dans l'étude de Desabrais (2010), qui dénigre « une partie importante de soi et de son expérience antérieure » (p. 83), et qui « remet même en question l'identité linguistique des gens de son milieu » (p. 71). Ce phénomène peut mener, à plus grande échelle, à la disparition de certaines variétés langagières ou de langues au sein des communautés et de la société.

### **5.1.3 Prise de conscience et affirmation de son identification linguistique**

L'IL causée par des expériences négatives au niveau postsecondaire peut « aussi contribuer à l'éveil de la conscience identitaire » (Jean-Pierre, 2017, p. 146). C'est notamment le cas d'un étudiant franco-ontarien interrogé dans le cadre de l'étude de Jean-Pierre (2017) qui rapporte que c'est en étant confronté à son statut minoritaire au sein de son milieu universitaire bilingue qu'il a pris conscience de son identification en tant que franco-ontarien. Cette prise de conscience peut amener les locuteurs à s'affirmer dans leur différence, s'apparentant à la manifestation du cri de Boudreau (2019). Il s'agit ainsi d'une

revendication et d'une réappropriation de cette « identité confisquée » (p. 60), dans une « volonté de se construire comme sujet linguistique légitime en misant sur un répertoire linguistique pluriel » (Boudreau, 2019, p. 62). Bien que la prise de conscience de leur identification linguistique favorise un attachement à leur langue locale, ainsi qu'à la communauté qui lui est associée, les locuteurs sont conscients des enjeux que cette identification linguistique suscite par rapport à leurs interactions et à leur promotion sociale (Boudreau et al., 2008). De ce fait, le choix de l'identification au vernaculaire n'assure pas nécessairement un sentiment de SL. D'ailleurs, l'étude de Boudreau et al. (2008) illustre bien cette ambivalence : « acceptation et le rejet de la langue anglaise; idéalisation et méfiance à l'égard du français standard; attachement et honte à l'égard du vernaculaire » (p. 158). Le bilinguisme peut ainsi, chez ces élèves, s'avérer être source de fierté pour certains, tandis qu'il peut être associé à un sentiment de honte pour d'autres.

Par ailleurs, l'étude de Jean-Pierre (2020) met en lumière « l'émergence d'une nouvelle dimension qui caractérise l'appartenance à la communauté franco-ontarienne: l'affirmation d'une francophonie contemporaine plurielle » (Jean-Pierre, 2020, p. 16). Il y aurait ainsi une évolution dans la définition de l'appartenance à la communauté francophone en raison des changements sociaux et migratoires au sein de cette province, vers une plus grande inclusion de la pluralité, alors qu'elle était auparavant limitée à une définition plus rigide et « généalogique » (Jean-Pierre, 2020, p. 21). Tout porte à croire que ce changement de définition pourrait s'étendre aux autres contextes minoritaires francophones canadiens, qui vivent, de manière variable, les mêmes changements sociaux et migratoires au sein de leurs communautés (Gérin-Lajoie, 2020; Dagenais, 2020; Dalley

et Tcheumtchoua, 2022; Desabrais, 2013; Fleuret et al., 2014; Levasseur, 2020; Penner et al., 2021).

## **5.2 Impact de l'insécurité linguistique sur la réussite scolaire et éducative**

« Un important facteur de réussite des études universitaires, au niveau du baccalauréat et d'autant plus aux études supérieures, sont sans contredit les capacités linguistiques, entre autres celle de bien transmettre ses idées, voire celle de bien s'exprimer tout court » (Desabrais, 2013, p. 229-230). Comme mentionné au chapitre 3, les milieux postsecondaires jouent un rôle significatif dans le développement de l'IL et de l'AL. Ces sentiments peuvent avoir de multiples conséquences, positives ou négatives, sur la réussite des apprenants, qu'elle soit scolaire ou éducative. Il est important de rappeler que l'IL peut être ressentie autant chez les apprenants de langue première, de langue seconde ou de langue additionnelle, qu'elle peut se traduire par une certaine perte de confiance, et même mener à une perte de compétences langagières (Lamoureux, 2015; Wernicke, 2020). Par ailleurs, l'IL, l'AL et la SL peuvent se vivre de manière variable dans les productions écrites ou les productions orales, parfois dans les deux formes d'expression (Desabrais, 2013; Murray et Vignola, 2023).

### **5.2.1 Conséquences de l'insécurité linguistique sur la réussite scolaire**

L'IL peut avoir un impact sur la réussite scolaire des étudiants, où *réussir* consiste à répondre « aux exigences d'un programme d'études encadré par l'État et menant à l'obtention d'un diplôme » (Gagnon et al., 2020, p. 112), sans année de retard (Goï, 2013). De ce fait, la réussite scolaire se mesure en fonction de la performance scolaire, c'est-à-dire les résultats scolaires et le rendement scolaire, et ce, selon le niveau attendu par le ministère de l'éducation (Dupuis et al., 2021; Poulin et al., 2015). En plus du rendement

scolaire, cette réussite s'appuie sur l'apprentissage du métier d'élève, où celui-ci doit répondre aux attentes de l'institution scolaire et des acteurs en place en s'appropriant les compétences académiques et relationnelles nécessaires au fonctionnement du système scolaire par rapport à la norme établie par ce milieu (Perrenoud, 1997, cité par Goï, 2013).

Un système scolaire normatif peut entraîner des souffrances scolaires chez les apprenants (Blanchet et al., 2014), notamment des expériences « d'humiliation, de perte d'estime de soi, de mutisme électif, de désinvestissement voire de sentiment d'injustice, d'indignation et de révolte » (p. 292), s'apparentant aux manifestations d'IL vues plus tôt. D'ailleurs, un milieu scolaire valorisant fortement l'idéologie du standard qui ne prendrait pas ou peu en considération la réalité plurielle des apprenants, causerait potentiellement de l'IL, ainsi que d'autres conséquences négatives sur leur réussite (Blanchet et al., 2014; Desabrais, 2013; Lamoureux, 2015; Magnan et al., 2022).

Comme mentionné au chapitre 2, la recherche sur l'AL porte particulièrement sur la réussite scolaire, c'est pourquoi il est essentiel d'aborder l'impact de l'AL, en plus de l'IL, sur la performance scolaire des apprenants. À titre d'exemple, l'étude de Herwitt et Stephenson (2012) auprès d'étudiants universitaires hispanophones inscrits à un cours d'anglais, visant à répliquer la recherche de Phillips (1992) auprès d'étudiants anglophones universitaires inscrits à un cours de français, confirme le lien entre l'AL et les performances des apprenants à l'oral. Dans les deux recherches, les participants qui exprimaient un niveau élevé d'AL avaient des notes d'examen plus basses et des performances orales plus faibles dans leur langue d'apprentissage que les étudiants moins anxieux. En effet, l'AL peut être un facteur d'interférence cognitive (Eysenck, 1979), associé à un manque d'attention à la tâche, et à de la distraction dans le processus d'apprentissage et de

production d'une langue (MacIntyre et Gardner, 1991; 1994), ce qui peut influencer négativement la performance scolaire des apprenants.

Par ailleurs, l'IL et l'AL amènent souvent les apprenants à remettre en question leurs compétences linguistiques, où certains, ne se croyant pas à la hauteur (Horwitz et al., 1986), « ont le sentiment qu'ils doivent redoubler d'efforts » afin de combler l'écart entre leurs pratiques et celles des apprenants détenant la variété standard (Magnan et al, 2022, p. 145). Par exemple, l'étude de Murray et Vignola (2023) démontre que l'IL peut certes se vivre par rapport aux compétences à l'oral, mais aussi à l'écrit, ce qu'elles décrivent comme « la crainte de ne pas parvenir à accomplir la tâche en fonction de critères normatifs prescrits » (Murray et Vignola, 2023, p. 253). En fait, l'écart entre les pratiques langagières et la norme standard exigée par le milieu scolaire peut expliquer en soit « les faibles résultats obtenus dans les tests de français [...] qui cherchent à mesurer surtout les compétences relativement aux structures de la langue (grammaire et syntaxe) plutôt que les compétences communicationnelles » (Boudreau et al., 2008, p. 150-151). Ainsi, le sentiment d'IL peut nuire au rendement académique (Desabrais, 2013), et peut même être un facteur d'échec scolaire chez certains apprenants (Blanchet et al., 2014). Il est cependant important de mentionner que l'impact de l'IL sur la performance scolaire varie selon d'autres facteurs, tels que les expériences négatives des étudiants dans leur milieu scolaire (glottophobie, correction des enseignants, etc.), leur confiance en soi, leurs variations langagières, etc. (Desabrais, 2010; 2013).

En plus d'avoir un impact sur les résultats scolaires, l'IL peut interférer sur l'appropriation du métier d'étudiant. Comme démontré au chapitre 3, les défis associés au métier d'étudiant peuvent avoir un impact sur le développement du sentiment d'IL,

toutefois ce sentiment peut également amener les apprenants à remettre en question leurs compétences en tant qu'étudiants universitaires. Desabrais (2013) fait allusion au « syndrome de l'imposteur » (p. 161), pour illustrer l'inconfort de la plupart des doctorantes interrogées dans le cadre de sa recherche, qui témoignent ne pas s'être senties à leur place lorsqu'elles ont commencé leurs études au cycle supérieur. Les participantes ont affirmé avoir eu des doutes et un manque de confiance quant à leurs capacités de poursuivre ou d'accomplir leurs études face à l'écart entre leurs compétences linguistiques et la norme standard préconisée aux études doctorales. Certaines, ne croyant pas être à la hauteur, témoignent avoir même voulu abandonner leurs études.

### **5.2.2 Conséquences de l'insécurité linguistique sur la réussite éducative**

L'IL peut avoir des conséquences sur la réussite éducative des apprenants. La notion de *réussite éducative* « vise à appréhender l'élève dans ses multiples dimensions affectives, morales, intellectuelles, physiques, spirituelles, etc. » (Gagnon et al., 2020, p. 112). Celle-ci place l'étudiant au cœur de son apprentissage en mettant l'accent sur « la notion de projet, [la] réalisation de soi et [le] développement personnel et professionnel » (Goï, 2013, p. 7). Contrairement à la réussite scolaire, la réussite éducative mise davantage sur l'insertion de l'apprenant dans le monde du travail et dans la société, en mettant l'accent sur le processus plutôt que sur la finalité. Ce type de réussite est également caractérisé par sa subjectivité, où chaque apprenant a la possibilité de réussir en fonction de ses choix et de son propre cheminement, peu importe si celui-ci correspond aux attentes de son milieu scolaire (Gagnon et al., 2020; Goï, 2013). De ce fait, l'IL peut avoir un impact sur le cheminement scolaire des apprenants en influençant notamment leur processus d'apprentissage, la poursuite de leurs études, et le choix de le faire en français ou en anglais

(Desabrais, 2013; Lamoureux, 2015; Magnan et al., 2022; Murray et Vignola, 2023; Wernicke, 2020).

D'abord, l'IL peut avoir des répercussions sur la participation des étudiants dans leurs cours, se manifestant par une hésitation « à prendre la parole dans les grands groupes en français » (Lamoureux, 2015, p. 116), et même à un sentiment de peur au fait de devoir parler français et d'interagir avec leurs professeurs (Horwitz et al., 1986; Penner et al., 2021). Étant donné la diversité linguistique au sein des milieux postsecondaires, l'IL peut également avoir un impact sur les interactions entre étudiants à l'extérieur des cours, où certains vont choisir de ne pas interagir avec leurs pairs en raison de leur variété langagière ou de leur langue (Levasseur et Rodriguez, 2024; Papin, 2022; Penner et al., 2021), alors que d'autres vont rapporter « se sentir exclus des activités qui visent les francophones en raison de l'insuffisance de leur compétence linguistique » (Lamoureux, 2015, p. 118). Le sentiment d'exclusion et de réticence à participer à la vie étudiante universitaire ou communautaire est rapporté par les apprenants du Régime d'immersion en français interrogés par Lamoureux (2015; 2016), qui témoignent que ce n'est pas seulement l'écart entre leur variété de français et celle préconisée par leur nouveau milieu scolaire qui occasionne des défis d'intégration, mais également le dépaysement ressenti envers des référents culturels inconnus. En effet, malgré la diversité caractérisée par ce nouveau milieu, la norme française unique et la culture qui y est associée est souvent mise de l'avant, telles que les référents culturels québécois ou français. Ces apprenants éprouvent donc de la difficulté à faire des liens avec leurs connaissances antérieures dans leur processus d'apprentissage et d'intégration à leur arrivée à l'université (Lamoureux, 2015). Les étudiants issus de l'immigration rapportent des difficultés similaires, comme l'explore

l'étude de Magnan et al. (2022), où les étudiants issus principalement d'Amérique latine au sein des établissements postsecondaires québécois rapportent plusieurs problèmes d'intégration et d'apprentissage linguistique, influençant l'émergence « des sentiments d'incompétence et d'anxiété langagière qui perdurent » (p. 142), freinant ainsi leur implication dans leur milieu scolaire.

Ensuite, le manque de participation et d'implication des étudiants dans leur processus d'apprentissage et leur milieu scolaire peut les mener à l'évitement d'activités associées à la langue qui suscitent de l'IL ou de l'AL, comme reporter leur cours de langue, changer de spécialité ou de programme scolaire, remettre à plus tard leurs devoirs, etc. (Horwitz et al., 1986). À titre d'exemple, dans la recherche de Murray et Vignola (2023), l'IL affectait la motivation des apprenants à faire des activités en lien avec l'écriture et la lecture en français, pouvant même les mener au rejet de celles-ci. C'est également le cas des étudiants interrogés dans l'étude de Wernicke (2020), où le sentiment d'IL s'avère être « un obstacle pour certains étudiants qui s'inscrivent (ou décident de ne pas s'inscrire) à des programmes d'éducation en enseignement de FLS et une entrave à la participation des enseignants au perfectionnement professionnel linguistique » (Wernicke, 2020, p. 9). Ainsi, le manque de confiance en leurs capacités en français et le sentiment d'IL qui en résulte peut avoir un impact sur le cheminement scolaire et même professionnel des locuteurs.

Puis, la tendance à l'assimilation linguistique discutée plus tôt peut affecter l'expérience des étudiants au sein de leur milieu postsecondaire, de même que leur cheminement scolaire à long terme (Horwitz et al., 1986; Phillips, 1992). Par exemple, les étudiantes de l'étude de Desabrais (2013) rapportent utiliser l'anglais durant leurs échanges

avec leur direction de thèse ou durant les colloques en raison de leur inconfort à s'exprimer en français dans leur milieu scolaire. Certaines ont également rapporté avoir choisi de rédiger leur thèse en anglais et même de poursuivre leurs études dans cette langue car l'adoption de l'anglais s'avère être un moyen pour ces apprenantes de préserver leur estime de soi et d'augmenter leur rendement scolaire. Elles expliquent notamment se sentir plus confortables et faire moins d'erreurs dans cette langue. Il en est de même pour les participantes de l'étude de Murray et Vignola (2023), où certaines apprenantes rapportent se tourner « vers les pratiques de lecture et d'écriture en anglais lorsqu'elles n'ont pas l'obligation de lire et d'écrire en français » (Murray et Vignola, 2023, p. 263). Celles-ci expliquent leur choix par leur aisance dans les pratiques de lecture et d'écriture en anglais, s'apparentant à une SL dans l'utilisation de cette langue.

Ainsi, le sentiment d'IL peut avoir un impact autant sur le cheminement personnel que professionnel des locuteurs, pouvant potentiellement entraîner d'autres problèmes au sein de la société, quand on pense, notamment, à la pénurie d'enseignants de langue française, à la diminution des locuteurs francophones, ou encore aux problèmes d'accessibilité aux services en français à travers le pays.

### **5.2.3 Impact positif de l'insécurité linguistique sur la réussite scolaire et éducative**

En revanche, le sentiment d'IL peut avoir des effets positifs chez les apprenants, où certains vont choisir de confronter leurs difficultés en français afin d'améliorer leurs compétences linguistiques (Desabrais, 2013). Plusieurs stratégies d'adaptation peuvent être mises en place par les apprenants, telles qu'allouer des ressources supplémentaires ou adopter différentes stratégies d'apprentissage afin d'améliorer leur performance langagière (Eysenck et Calvo, 1992; Woodrow, 2006). Certains apprenants vont également accorder

plus d'efforts et de temps pour réviser leurs textes ou leurs travaux rédigés en français (Murray et Vignola, 2023). Les apprenants ont souvent recours à ces efforts compensatoires dans l'objectif d'empêcher la détérioration de leurs performances, ou d'éviter l'état d'appréhension associé à l'IL ou à l'AL et aux conséquences d'une mauvaise performance. Par exemple, des apprenantes de l'étude de Desabrais (2013) ont rapporté avoir pris la décision de poursuivre leurs études et de rédiger leurs travaux en français malgré leurs lacunes, suggérant ainsi que les sentiments d'IL et d'AL puissent parfois favoriser l'apprentissage, la motivation et la performance scolaire.

Bref, le sentiment d'IL, en plus d'affecter la réussite scolaire des apprenants, peut également influencer certaines décisions déterminantes dans leur cheminement, comme le choix de poursuivre leurs études ou non, d'étudier en français ou en anglais, ou de s'impliquer et de s'affirmer dans leur milieu scolaire en tant que francophones, ce qui peut avoir des conséquences importantes dans leurs parcours et pour leur avenir.

### **5.3 Impact de l'insécurité linguistique sur la santé mentale**

Peu de recherches ont étudié l'impact de l'IL sur la santé mentale des apprenants en contexte minoritaire francophone. Il est toutefois pertinent d'explorer les conséquences indirectes de ce phénomène qui ont été documentées dans la recherche, puisque « le taux de prévalence des problèmes de santé en général et de santé mentale en particulier chez les francophones vivant en contexte minoritaire serait plus élevé que chez les non-francophones » (Benoit et al., 2018, p. 212). C'est dans cette optique que j'explorai quelques études qui abordent le phénomène d'IL parallèlement aux problèmes de santé mentale que vivent les apprenants au sein des milieux postsecondaires canadiens.

D'abord, l'étude de Bahi et Mulatris (2018) examine l'effet du phénomène de double minorisation sur le développement de problèmes de santé mentale chez les étudiants universitaires francophones du Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta. Les hiérarchies linguistiques créées par la présence de la majorité anglophone et le français standard québécois au sein de leur milieu scolaire contribueraient au développement du sentiment d'IL et d'une fragilité psychosociale chez les étudiants francophones, qui rapportent ressentir des émotions négatives comme de la tristesse, de la frustration, le développement d'un complexe d'infériorité et d'une faible estime de soi. Ensuite, l'étude de Penner et al. (2021) explore l'impact du sentiment d'appartenance et du climat social sur le bien-être des étudiants de l'Université de Saint-Boniface au Manitoba. Les étudiants anglophones et internationaux ayant participé à l'étude rapportent avoir vécu de l'IL dans leur institution scolaire, se traduisant par le développement d'un sentiment d'anxiété. En effet, le sentiment d'IL a exercé une influence sur le bien-être de ces étudiants, qui ont rapporté vivre de l'isolement face à un réseau de support restreint, ayant un impact sur le développement du sentiment d'appartenance à leur milieu scolaire et au développement de relations avec les autres étudiants, et ce, au sein d'un environnement social où prédomine l'anglais. Dans un même ordre d'idées, la recherche de Benoit et al. (2018) examine les effets de la double minorisation et du bilinguisme instrumental, très présents au sein des milieux universitaires chez les étudiants franco-ontariens. Face à cette réalité, certains étudiants ont rapporté vivre de l'IL et de l'isolement linguistique, se traduisant souvent par du stress ou de l'anxiété, causant à leur tour des problèmes de santé mentale, notamment, « des problèmes de dépression, de désordres alimentaires et du syndrome post-traumatique » (Benoit et al., 2018, p. 220).

Il va sans dire que les manifestations et les conséquences de l'IL en lien avec l'identification linguistique et la réussite scolaire et éducative peuvent également être mises en relation avec les problèmes de santé mentale. En effet, comme mentionné dans les chapitres 4 et 5, certains locuteurs vont réagir au sentiment d'IL par l'évitement des situations de communication, contribuant à l'isolement social (Jean-Pierre, 2017). Ainsi, l'isolement linguistique peut être autant une source d'IL qu'elle peut en être une conséquence. En plus, le processus de négociation identitaire en lien avec l'IL, favorisant tantôt un sentiment de fierté, tantôt un sentiment de honte, peut influencer l'image de soi des locuteurs et entraîner une dénégation de soi (Desabrais, 2013; Labov, 1976; Remysen, 2018). De même, la recherche a documenté des expériences de perte d'estime de soi, d'émotions négatives et de sentiment d'incompétence se rapportant à l'AL (Godfrey-Smith, 2015; 2017; Hewitt et Stephenson, 2012; Horwitz et al., 1986; Magnan et al., 2022; Phillips, 1992; Woodrow, 2006). De ce fait, les conséquences du sentiment d'IL présentées dans ce chapitre peuvent agir directement ou indirectement sur le bien-être des apprenants, pouvant contribuer au développement de problèmes de santé mentale.

## **Conclusion**

Loin d'affirmer que l'IL soit la cause principale de tous ces enjeux, son étude met tout de même en évidence comment ses effets, vécus de manière individuelle, peuvent influencer le locuteur dans plusieurs sphères de sa vie. Vécue de manière collective, l'IL influencera à plusieurs égards des communautés ou des sociétés, notamment par rapport à l'usage et au maintien des variétés linguistiques et des langues en situation minoritaire. L'étude de l'IL permet ainsi une meilleure compréhension des dynamiques langagières et des phénomènes sociaux dans notre société (Boudreau, 2023).

## **Chapitre 6 : Conclusion**

Cette revue de la littérature a permis de dresser un portrait de l'état des connaissances sur le phénomène de l'IL, en explorant ses causes, ses manifestations et ses conséquences sur l'identification linguistique, sur la réussite éducative et scolaire des étudiants, ainsi que sur la santé mentale, en contexte postsecondaire francophone minoritaire canadien.

### **6.1 Rappel de la question de recherche et éléments de réponse**

Ce mémoire visait à répondre à la question de recherche suivante :

Quelles sont les causes, manifestations et conséquences de l'IL sur l'identification linguistique et sur la réussite scolaire et éducative des apprenants en contexte postsecondaire canadien?

Ce que ce mémoire a démontré, c'est que le sentiment d'IL peut être étudié sous deux perspectives, l'une liée à la hiérarchie entre les variétés d'une même langue, l'autre liée au rapport entre deux ou plusieurs langues (Remysen, 2004). Dans le contexte francophone minoritaire canadien, la légitimité du français des minorités linguistiques est ainsi remise en question d'une part face à la variété du français standard provenant des centres de la francophonie et d'autre part, face à la majorité anglophone.

Le sentiment d'IL peut être le résultat des idéologies linguistiques, implantées au sein des structures sociales et politiques du milieu, que les locuteurs intériorisent sous forme de représentations linguistiques et au sein de leur habitus linguistique. L'IL peut aussi émerger en réaction aux discriminations linguistiques, dont l'identification assignée, la glottophobie et le *Montreal Switch*.

Par le phénomène de double minorisation, les institutions universitaires bilingues ou francophones en milieu minoritaire perpétuent les inégalités linguistiques et sociales. Les apprenants doivent non seulement s'adapter à la variété légitime valorisée par leur institution, mais ils se retrouvent également confrontés à la variété linguistique ou la langue de leurs pairs, qui est souvent l'anglais ou une variété de français jugée plus prestigieuse que la leur. La pression exercée par les milieux scolaires contribue ainsi au développement du sentiment d'IL chez les apprenants.

Le sentiment d'IL peut se manifester de plusieurs façons, telles que par une hypersensibilité à des traits linguistiques stigmatisés et par un sentiment de honte, par des comportements d'évitement, des changements linguistiques, des commentaires métalinguistiques négatifs et par des comportements involontaires ou inconscients. L'IL a un effet sur l'identification linguistique des locuteurs et peut potentiellement mener à l'assimilation à la langue majoritaire. De plus, le sentiment d'IL peut avoir un impact sur la réussite scolaire et éducative des étudiants universitaires. D'une part, l'IL et l'AL nuisent aux performances scolaires et affectent leur confiance en leurs compétences linguistiques, ainsi qu'à l'appropriation du métier d'étudiant. D'autre part, l'IL peut avoir des répercussions négatives sur la participation aux activités en français et sur les interactions des étudiants dans leur milieu scolaire. Le sentiment d'IL peut également affecter la motivation des apprenants à poursuivre leurs études en français, influençant leur cheminement scolaire et professionnel. Par ailleurs, l'IL peut avoir un impact sur la santé mentale des apprenants, en portant atteinte à leur bien-être et en contribuant au développement d'émotions négatives, telles que le stress et l'anxiété, ainsi qu'à d'autres problèmes de santé mentale.

À l'opposé de l'IL se trouve les réactions se rapportant davantage à la SL, telles que l'affirmation des locuteurs et la revendication de leur différence linguistique. Ces manifestations sont associées à une prise de conscience identitaire et au renforcement du sentiment d'appartenance des locuteurs à leur communauté linguistique minoritaire. Cependant, et comme mentionné dans le chapitre 5, l'affirmation de l'identification linguistique en tant que locuteur de français minoritaire n'assure pas nécessairement la SL. Ainsi, l'affirmation de l'identification au groupe linguistique minoritaire peut avoir des conséquences sur le parcours personnel, scolaire et professionnel des locuteurs.

## **6.2 Solutions proposées pour favoriser la sécurité linguistique dans les milieux scolaires**

Comme démontré au chapitre 3, un changement s'avère nécessaire au sein des politiques linguistiques éducatives et dans leur mise en œuvre par les acteurs scolaires, car bien souvent, elles se traduisent par des politiques monolingues, favorisant la promotion de la culture et de la langue dominante, plutôt que l'inclusion de la diversité linguistique et culturelle, pourtant omniprésente au sein des milieux scolaires (Jasper, 2018; King et Rambow, 2012), notamment en contexte francophone minoritaire (Gérin Lajoie, 2010).

Bien qu'un soutien supplémentaire en français auprès des apprenants s'avère être une solution mise de l'avant pour favoriser la SL dans les milieux scolaires (Lamoureux, 2016; Papin, 2022; Wernicke, 2020), on rapporte « un manque de ressources ainsi qu'une formation à l'enseignement encore inadéquate » (Gérin-Lajoie, 2020, p. 174), et ce, dans plusieurs milieux scolaires francophones minoritaires au Canada. De plus, la recherche montre que les pratiques enseignantes ont plutôt tendance à renforcer l'homogénéité et le prestige du français, ainsi qu'à entraver l'ouverture à la diversité et au plurilinguisme, ce

qui peut être une cause importante du développement du sentiment d'IL chez les apprenants (Blanchet et al., 2014; Boudreau et al., 2008; Dalley et Sutherland, 2023; Francard et al., 1993; Jean-Pierre, 2017; Lozon, 2001; Remysen, 2018). Par ailleurs, même si les politiques cherchent à être plus inclusives, un certain écart perdure entre le discours officiel et la réalité quotidienne des acteurs scolaires (Gérin-Lajoie, 2020). Il est donc essentiel de reconnaître et d'encourager la multiplicité des répertoires linguistiques des apprenants et de favoriser des pratiques pédagogiques plus inclusives pour que les élèves et étudiants jouissent de milieux scolaires et universitaires ouverts à la variation linguistique. Pour ce faire, plusieurs études offrent des pistes de solution afin de favoriser la SL chez les étudiants, qui seront maintenant explorées.

### **6.2.1 Plurilinguisme, inclusivité et sortie du cadre scolaire**

La recherche propose d'accorder une place aux variations de la langue, aux différents répertoires langagiers des étudiants, et à leur histoire (Blanchet et al., 2014; Boudreau et al., 2008; Dagenais, 2017; 2020; Jean-Pierre, 2017; Levasseur, 2020; Wernicke, 2016). Notamment, en ayant recours à du matériel pédagogique ou à de la littérature plurilingue, reflétant les variétés linguistiques et culturelles des étudiants (Boudreau et al., 2008; Dagenais, 2017; 2020).

Puisque « les langues jouent un rôle fondamental (mais non exclusif) dans la construction des identités individuelles et collectives » (Blanchet, 2012, p. 129), il est également primordial d'inclure des éléments culturels dans l'enseignement des langues. En effet, en s'appuyant sur les variétés langagières ou les langues des apprenants dans l'enseignement du français (Fleuret et al., 2014), et en valorisant « la pluralité des savoirs locaux et les savoirs d'expérience des apprenants et de leurs familles » (Litalien et al.,

2012, p. 201), les acteurs scolaires peuvent contribuer au développement d'une culture plurielle chez les étudiants et à l'essor de la communauté (Fleuret, 2020; Litalien et al., 2012). Ce que cette revue de littérature suggère, c'est qu'offrir un environnement où la diversité est perçue comme une richesse contribuerait au développement de la SL, car un milieu inclusif permettrait aux apprenants de valoriser leurs pratiques langagières, de s'affirmer dans leurs différences et de réduire l'exclusion et la discrimination linguistique, que ce soit dans les milieux scolaires, les familles ou plus globalement dans les communautés.

De même, la recherche rappelle la nécessité de créer des espaces francophones au sein des établissements scolaires à vocation bilingue et d'offrir des occasions d'immersion dans des milieux francophones (Jean-Pierre, 2017). De cette façon, les étudiants auraient plus d'occasions de socialiser en français, ce qui leur permettrait de développer leurs compétences linguistiques et de les mettre en pratique dans un cadre inclusif, ce qui réduirait le sentiment d'isolement linguistique et contribuerait au développement du sentiment de SL. Une autre solution consisterait à offrir davantage d'activités parascolaires afin d'inciter les étudiants à s'exprimer en français, de maintenir ou développer leurs compétences linguistiques, ce qui les encouragerait à poursuivre leurs études dans cette langue et favoriserait la SL (Dagenais et Toohey, 2014; Jean-Pierre, 2017; Lamoureux, 2016; Murray et Vignola, 2023; Papin, 2022; Wernicke, 2020).

Au-delà de contribuer au développement de la SL dans les milieux scolaires, les solutions proposées favoriseraient le lien entre l'école et la communauté, l'intégration des différentes cultures et langues dans le processus d'apprentissage, le développement des compétences interculturelles et plurilingues, et offriraient une perspective plus positive du

bilinguisme et du plurilinguisme chez les apprenants (Dagenais, 2017; 2020; Dagenais et Toohey; 2014; Litalien et al., 2012). De ce fait, c'est en créant des contextes scolaires plus inclusifs à la diversité, dans lesquels les apprenants sont encouragés à revendiquer leurs droits en tant que minorités linguistiques et à s'impliquer dans leur communauté, que les étudiants pourront contribuer au rayonnement des francophonies au sein de leur milieu scolaire, au développement d'un sentiment d'appartenance et d'une identification à la francophonie (Jean-Pierre, 2017).

Bref, la recherche « met en évidence la nécessité d'un travail de sensibilisation, d'éducation et de collaboration pour reconnaître l'importance du plurilinguisme et la légitimité des variations linguistiques françaises » (Bergeron, 2023, p, 141), et ce, autant dans les milieux scolaires que dans les autres sphères de la société. Toutefois, il reste encore beaucoup de chemin à faire pour parvenir à créer des milieux scolaires postsecondaires favorisant la SL, particulièrement pour les jeunes issus de l'immigration et des Premières Nations, Inuits et Métis, dont les langues ne jouissent pas du statut de langue officielle.

### **6.3 Limites de la recherche**

Pour les fins de cette étude, une revue de littérature narrative s'avérait le meilleur choix pour explorer le phénomène de l'IL et d'y rassembler les articles de référence pertinents. Contrairement à la revue de littérature systémique, la revue narrative ne s'appuie pas nécessairement sur une méthodologie standardisée ou rigoureuse pour l'inclusion des articles (Bearman et al., 2012; Bertrand et Dagenais, 2012; Hoarau et al., 2021), c'est-à-dire qu'elle ne fait pas mention des critères d'inclusion, d'exclusion, et des critères d'évaluation de la qualité de la preuve des articles (Bertrand et Dagenais, 2012; Déry et Robert, 2021). En effet, la revue de littérature narrative est davantage subjective, incluant

des articles ayant des méthodes diverses, regroupant une hétérogénéité de données et comportant différents thèmes (Déry et Robert, 2021; Hoarau et al., 2021). Ce type de revue permet toutefois de mettre en lien différentes études portant sur une problématique afin d'avoir une vue d'ensemble sur l'état des connaissances du phénomène et de répondre à une question de recherche plus ou moins large (Déry et Robert, 2021). C'est ce qui correspondait le mieux à mon objectif de recherche, qui était de présenter l'état des connaissances et une vue d'ensemble de l'impact de l'IL dans un contexte postsecondaire francophone minoritaire. Ainsi, cette revue de la littérature narrative comporte certains biais (Déry et Robert, 2021). Effectivement, le processus de sélection des articles de référence, de la collecte de données ainsi que l'interprétation des résultats ont été teintés par la posture de la chercheuse et par son objectif de recherche. Étant donné le manque d'études portant sur le phénomène de l'IL au Canada, l'influence du contexte sociopolitique et culturel sur ce sentiment, et la variabilité de ses définitions, de ses causes, de ses manifestations et de ses conséquences, il a été difficile d'en établir un portrait fidèle et exhaustif.

De plus, même si certaines études mentionnées dans ce mémoire n'abordent pas directement l'impact de l'IL chez la population visée par cette revue de littérature, la recherche me permet d'inférer que l'impact de l'IL chez les élèves du secondaire (Boudreau et al., 2008; Lozon, 2001; Sutherland, 2022), ceux inscrit au Régime d'immersion en français (Lamoureux, 2011; 2015; 2016), les étudiants internationaux et anglophones (Penner et al., 2021), les apprenants issus de l'immigration (Magnan et al., 2022), les étudiants anglophones en contexte immersif francophone (Murray et Vignola,

2023), etc., pourrait se traduire de manière similaire dans un contexte francophone minoritaire chez des apprenants au niveau postsecondaire.

Par ailleurs, bien que les effets du sentiment d'IL aient été considérés séparément dans le cadre de cette étude, d'abord sur le plan physique, scolaire et social, pour ensuite être analysés sur le plan psychologique, avec l'identification linguistique, la performance scolaire, et brièvement sur son impact sur la santé mentale des apprenants, ce phénomène est plus complexe que ses parties. En effet, la relation entre les différentes causes, manifestations et conséquences de l'IL est difficile à déterminer, étant donné la multiplicité des facteurs à considérer et la non-linéarité de ses effets. Il est également important de mentionner qu'aucune corrélation ou relation de causalité n'a été démontrée par les études présentées entre l'IL et ses causes, ainsi que les impacts qui en résultent. Il est donc nécessaire d'interpréter les résultats présentés dans cette revue de la littérature avec précaution.

#### **6.4 Ouverture vers d'autres pistes de recherche**

Cette revue de littérature met en évidence l'important manque de recherche dans l'étude du sentiment l'IL chez les nouveaux arrivants. C'est encore plus vrai chez les membres des Premières Nations, Inuits et Métis, pour qui la langue représente une partie significative de leur culture et de leur identification, et est fondamentale dans la transmission du mode de vie, de la culture, des connaissances ancestrales, en plus d'être indissociable de leur territoire (Gomachis, 2019; Meighan, 2023; Morcom, 2014).

Bien que les documents consultés pour ce mémoire n'aient pas (ou très peu) traité directement d'IL en contexte autochtone au Canada, leur contexte social et linguistique suggère que l'IL doit aussi faire partie de la réalité de ces nations. En effet, comme

mentionné dans le chapitre 1, les politiques colonialistes ont mené, entre autres, à l'assimilation des peuples autochtones aux langues des colonisateurs; l'anglais et le français. L'apprentissage des langues au sein des systèmes d'éducation canadiens repose sur un enseignement souvent décontextualisé de la réalité des peuples autochtones, sans inclure les référents culturels, comme le territoire ou la communauté locale, construit autour des idéologies des « peuples fondateurs », de la culture de l'idéal de la nation, et toujours dans l'objectif de contribuer aux besoins capitalistes et de croissance économique du pays (Meighan, 2023). C'est pourquoi plusieurs enjeux connus renvoient à l'importance de l'enseignement des langues autochtones et de l'intégration de ces minorités linguistiques au sein des systèmes scolaires (Gomachis, 2019; Meighan, 2023; Morcom, 2014), nécessitant de repenser les philosophies en éducation et de décoloniser le curriculum afin de refléter les valeurs et les pratiques de ces peuples (Meighan, 2023; Morcom, 2014). De telles mesures, pensées dans une démarche d'autochtonisation, pourraient favoriser la SL au sens qu'elles permettraient davantage aux apprenants d'établir une connexion émotionnelle avec leur langue et de valoriser leurs pratiques langagières, en plus de s'affirmer en tant que locuteurs d'une minorité linguistique et les motiver à s'engager dans l'apprentissage de la langue, ce qui pourrait renforcer du même coup les liens au sein de leur communauté. De plus, comme souligné plus haut, les milieux scolaires plus inclusifs aux diversités culturelles et linguistiques permettraient de réduire les stigmatisations et les discriminations liées à la langue.

Il semble toujours pertinent d'explorer davantage les conséquences de l'IL chez les étudiants dans des contextes francophones minoritaires postsecondaires canadiens, puisque, comme souligné au chapitre 1, peu de recherches ont étudié l'impact du sentiment

d'IL sur cette population. Avoir un meilleur portrait et une meilleure compréhension de ce phénomène dans divers contextes minoritaires canadiens permettraient de sensibiliser la population à cette problématique et d'apporter des solutions plus adaptées aux besoins des différentes minorités linguistiques à travers le pays.

Tout au long de ce mémoire, j'ai mis l'accent sur le caractère subjectif et complexe de la recherche sur l'IL. En effet, il est parfois difficile d'établir des liens entre les causes et les conséquences puisqu'une multitude de facteurs entrent en jeu dans l'étude de ce phénomène. Par le fait même, il serait pertinent d'explorer plus spécifiquement l'impact de l'IL sur la santé mentale des apprenants, étant donné la relation indirecte entre ces deux variables et l'importance de ces enjeux.

Enfin, le sentiment d'IL, en tant que continuum, s'oppose à celui de la SL, concept sur lequel se penchent de plus en plus d'études dans le domaine. Les recherches mettent l'accent sur une psychologie plus positive afin d'explorer ce phénomène et de proposer des solutions appropriées. Dans de futures recherches, il serait donc pertinent de continuer d'explorer l'impact de la SL chez les apprenants et les processus qui permettraient à certains locuteurs de surmonter le sentiment d'IL, tels que les manifestations de résilience linguistique et d'émancipation (Dalley et Sutherland, 2023; Sutherland, 2022), les manifestations du cri (Boudreau, 2019) ou les phénomènes d'hypocorrection en lien avec une IL *agie* (Moussion, 2023). Ainsi, il serait particulièrement important d'identifier davantage de solutions pour favoriser la SL dans les milieux scolaires et au sein des communautés linguistiques minoritaires.

## Références

- Arnold, L. R. (2020). “Now I don’t use it at all... It’s gone”: Monolingual ideology, multilingual students, and (failed) translingual negotiation strategies. *Research in the Teaching of English*, 54(4), 318-341. <https://doi.org/10.58680/rte202030736>
- Bahi, B. et Mulatris, P. (2018). Hiérarchisations linguistiques et émergence de fragilités psychosociales : Un aperçu chez les jeunes en milieu franco-albertain. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society* (9), 168-184. <https://doi.org/10.7202/1043501ar>
- Baldaquí Escandell, J. M. (2011). Relations between formal linguistic insecurity and the perception of linguistic insecurity: A quantitative study in an educational environment at the Valencian Community (Spain). *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 32(4), 325–342. <https://doi.org/10.1080/01434632.2011.579129>
- Bearman, M., Smith, C. D., Carbone, A., Slade, S., Baik, C., Hughes-Warrington, M., et Neumann, D. L. (2012). Systematic review methodology in higher education. *Higher Education Research and Development*, 31(5), 625–640. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.702735>
- Becker, A. (2021). “I’m always in this conflict” - Students’ struggle of plurilingual identity expression, linguistic insecurity, and assimilation in Switzerland’s higher education. *European Education*, 53(1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/10564934.2021.1971542>

- Benoit, M., Bell, J., et Lavoie, A. M. (2018). La santé mentale de jeunes étudiantes franco-ontariennes d'une université bilingue en Ontario : les effets de la double minorisation et du bilinguisme instrumental sur les études et l'entrée en carrière. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, (9), 207–226. <https://doi.org/10.7202/1043503ar>
- Bergeron, C. (2019). L'importance de préserver la diversité des accents pour contrer l'insécurité linguistique en Ontario français. *Alternative Francophone*, 2(4), 92-107. <https://doi.org/10.29173/af29376>
- Bergeron, C., Blanchet, P., et Lebon-Eyquem, M. (2022). Étude exploratoire de l'insécurité linguistique et de la glottophobie chez des étudiants universitaires de l'Ontario. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, (19), 3–25. <https://doi.org/10.7202/1094396ar>
- Bergeron, C. (2023). L'insécurité linguistique dans les communautés étudiantes de l'Ontario: Au-delà de l'individu, l'influence de la norme française et de la glottophobie. *Cahiers de l'ILOB/OLBI Journal*, 13, 123–144. <https://doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6603>
- Bertrand, K., et Dagenais, P. (2012, 12 avril). *De la revue de littérature systématisée à la revue systématique* [communication]. 3e rencontre annuelle des services sociaux. Montréal, Institut national d'excellence en santé et en services sociaux. [http://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/ServicesSociaux/RASS\\_2012/Présentations/Bertrand\\_dagenais\\_RASS2012.pdf](http://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/ServicesSociaux/RASS_2012/Présentations/Bertrand_dagenais_RASS2012.pdf)

- Bessai, B. (2019). Insécurité linguistique en contexte minoritaire algérien : enquête sociolinguistique auprès des locuteurs de Tasahlit. *Multilinguales*, (11). <https://doi.org/10.4000/multilinguales.4102>
- Blanchet, P. (2012). *Linguistique de terrain, méthode et théorie : Une approche ethnosociolinguistique de la complexité* (2<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires de Rennes.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Textuel.
- Blanchet, P., Clerc, S., et Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Études de linguistique appliquée*, 3(175), 283-302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>
- Boudreau, A., Dubois, L., 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. 145-176). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Boudreau, A. (2019). L'identité assignée : du lieu et ses manifestations discursives. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, (12), 51–66. <https://doi.org/10.7202/1066521ar>
- Boudreau, A. (2023). *Insécurité linguistique dans la francophonie*. Les Presses de l'Université d'Ottawa. <https://doi.org/10.1515/9782760340640>
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Fayard.

- Borri-Anadon, C., Boisvert, M., et Lemaire, E. (2023). Processus d'évaluation des besoins à l'école québécoise : idéologies linguistiques d'orthophonistes scolaires et sentiment d'in/sécurité linguistique d'élèves plurilingues. *Cahiers de l'ILOB/OLBI Journal*, 13, 223–245. <https://doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6607>
- Boutin, D. J.-P. (2024). *Beyond the Brouillard: Les représentations linguistiques chez les jeunes adultes émergents en situation francophone minoritaire* [thèse de maîtrise, Université d'Ottawa]. uOResearch. <http://hdl.handle.net/10393/45940>
- Bretegner, A. (1999). *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : La Réunion* [thèse de doctorat, Université de la Réunion, Université de Provence]. HAL Open science. <https://hal.science/tel-01517920>
- Brubaker, R., et Junqua, F. (2001). Au-delà de L'« identité. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139(1), 66-85. <https://doi.org/10.3406/arss.2001.3508>
- Calvet, L.-J. (2011). *La sociolinguistique* (7e éd.). Presses universitaires de France.
- Cardinal, L., et Léger, R. (2019). Ethnocultural and linguistic diversity: New challenges to Canada's language regime. Dans T. Ricento (dir.), *Language Politics and Policies: Perspectives from Canada and the United States* (p. 298-315). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108684804.017>
- Cho, J. (2023). Conforming migrant ideologies of English: The homogenising impact of linguistic stratification. *Cahiers de l'ILOB/OLBI Journal*, 13, 57–76. <https://doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6630>

- Dagenais, D. (2020). Explorations du plurilinguisme et de la multimodalité dans l'enseignement des littératies en contextes minoritaires. Dans J. Thibault et C. Fleuret. (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires entre normes scolaires et plurilinguismes* (p. 35-55). Presses de l'Université d'Ottawa. <https://doi.org/10.1515/9782760331907-005>
- Dagenais, D., et Toohey, K. (2014). La production vidéo : une pratique multimodale pour tisser des liens entre l'école et les littératies hors scolaires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 8–31. <https://doi.org/10.7202/1030886ar>
- Dagenais, D. (2017). Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 45(2), 5–21. <https://doi.org/10.7202/1043526ar>
- Dalley, P., et Tcheumtchoua Nzali, W. (2022). D'hier à demain : vers une francophonie inclusive en contexte minoritaire canadien. *Éducation et francophonie*, 50(3). <https://doi.org/10.7202/1091114ar>
- Dalley, P., et Sutherland, H. (2023). Résilience langagière et émancipation. *Cahiers de l'ILOB/OLBI Journal*, 13, 105–121. <https://doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6628>
- Daouaga Samari, G. (2023). L'enseignement de la variation phonétique du français au Cameroun : dérives et conséquences en termes d'insécurité linguistique chez les élèves. *Cahiers de l'ILOB/OLBI Journal*, 13, 315–334. <https://doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6619>

De Robillard, D. (1994). Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi. Dans C. Bavoux (dir.), *Français régionaux et insécurité linguistique* (p. 55-76). L'Harmattan.

Déry, V., et Robert, O. (dir.). (2021). *Les revues narratives : fondements scientifiques pour soutenir l'établissement de repères professionnels*. Institut national de santé publique du Québec.

[https://www.inspq.gc.ca/sites/default/files/publications/2780\\_revues\\_narratives\\_fondements\\_scientifiques\\_0.pdf](https://www.inspq.gc.ca/sites/default/files/publications/2780_revues_narratives_fondements_scientifiques_0.pdf)

Desabrais, T. (2010). L'influence de l'insécurité linguistique sur le parcours doctoral d'une jeune femme acadienne : une expérience teintée de la double minorisation. *Reflets*, 16(2), 57–89. <https://doi.org/10.7202/1000314ar>

Desabrais, T. (2013). *Les mots pour le dire... L'influence de l'(in)sécurité linguistique sur l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures à l'Université d'Ottawa* [thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. uO Research. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-3314>

Dewaele, J.-M., et Sevinç, Y. (2017). La double anxiété langagière des immigrants. *Babylonia Journal of Language Education*, 1, 26–29.

Dupuis, J. B., Bourque, J., et El Adlouni, S.-E. (2021). Les déterminants de la résilience et de la réussite scolaire : une approche bayésienne. *Revue canadienne de l'éducation/Canadian Journal of Education*, 44(4), 992–1023.

<https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i4.4885>

- Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13, 363-385. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(79\)90001-1](https://doi.org/10.1016/0092-6566(79)90001-1)
- Eysenck, M. W., et Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition and Emotion*, 6(6), 409–434. <https://doi.org/10.1080/02699939208409696>
- Fleuret, C. (2020). Apprenants, langues et contextes : quelles configurations pour l'apprentissage du français de scolarisation en Ontario français ? Dans J. Thibault et C. Fleuret. (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires entre normes scolaires et plurilinguismes* (p. 11-34). Presses de l'Université d'Ottawa. <https://doi.org/10.1515/9782760331907-004>
- Fleuret, C., Bangou, F., et Ibrahim, A. (2014). Langues et enjeux interculturels : une exploration au cœur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants. *Revue canadienne de l'éducation/Canadian Journal of Education*, 36(4), 280. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1558>
- Francard, M., Lambert, J., et Berdal-Masuy, F. (1993). *L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique*. Service de la langue française - Communauté française Wallonie-Bruxelles. <http://hdl.handle.net/2078.1/75135>
- Gagnon, F., Bourque, D., et Marion, É. (2020). Réussite scolaire et communauté éducative au Québec : enjeux du partenariat pour la réussite éducative. *Les sciences*

*de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 53, 111-129.

<https://doi.org/10.3917/lsdle.532.0111>

Gérin-Lajoie, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire francophone minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation/Canadian Journal of Education*, 33(2), 356–378. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3078>

Gérin-Lajoie, D. (2020). Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 48(1), 164–183. <https://doi.org/10.7202/1070105ar>

Gérin-Lajoie, D., et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/018088ar>

Godfrey-Smith, L. A. (2015). Reconciling language anxiety and the 'Montréal switch': An autoethnography of learning French in Montréal and negotiating my Canadian identity through language. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 6(2), 9-15. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30675>

Godfrey-Smith, L. A. (2017). *"Pardon my French": A non-static case-study of the social dimensions of non-classroom language anxiety in Montréal* (publication n° 28250640) [thèse de doctorat, McGill University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Goï, C. (2013). Réussite scolaire versus réussite éducative : une affaire de conformité ? *Diversité*, 172(1), 34-39. <https://doi.org/10.3406/diver.2013.3718>

- Gomashie, G. A. (2019). Kanien'Keha/Mohawk indigenous language revitalization efforts in Canada. *McGill Journal of Education*, 54(1), 151-171.  
<https://doi.org/10.7202/1060864ar>
- Hewitt, E., et Stephenson, J. (2012). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillips's MLJ study. *The Modern Language Journal*, 96(2), 170–189. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01174.x>
- Hoarau, D., Leblanc, P., et Michel, P. (2021). Comment faire une revue non systématique de la littérature ? *Risques & Qualité*, 18(1), 47-49.  
<https://www.risqual.net/publication-scientifique/comment-faire-une-revue-non-systematique-de-la-litterature>
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154–167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., et Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Jaspers, J. (2018). Language education policy and sociolinguistics: Toward a new critical engagement. Dans J. W. Tollefson et M. Pérez-Milans (dir.), *The Oxford handbook of language policy and planning* (p. 704-724). Oxford Handbooks.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.013.3>
- Jean-Pierre, J. (2017). Le rêve inachevé d'étudier et de socialiser en français en toute sécurité linguistique : les perspectives d'étudiants franco-ontariens. *Revue*

*canadienne d'enseignement supérieur/Canadian Journal of Higher Education*,  
47(3), 120–135. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v47i3.188062>

Jean-Pierre, J. (2020). L'appartenance entrecroisée à l'héritage historique et au pluralisme contemporain chez des étudiants franco-ontariens. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, (13), 6–28. <https://doi.org/10.7202/1070388ar>

Jezak, M. (2019). A land of immigration and official French–English bilingualism: Politics and policies for integration of adult immigrants into French-Canadian minority communities. Dans T. Ricento (dir.), *Language politics and policies: Perspectives from Canada and the United States* (p. 281-297). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108684804.016>

Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. (traduit par A. Kihm). Éditions de Minuit.  
(Ouvrage original publié en 1973).

Lim, S., et Cheatham, G. A. (2021). A sociocognitive discourse analysis of monolingual ideology and bias in special education partnerships. *Remedial and special education*, 42(5), 304-316. <https://doi.org/10.1177/0741932520930340>

King, K. A., et Rambow, A. C. (2012). Transnationalism, migration and language education policy. Dans B. Spolsky (dir.), *The Cambridge handbook of language policy* (p. 399–417). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511979026.025>

Klinkenberg, J.-M. (2001). *La langue et le citoyen : Pour une autre politique de la langue française*. Presses universitaires de France.

- Kymlicka, W. (2020). Citizenship, communities, and identity in Canada. Dans J. Bickerton et A. Gagnon (dir.), *Canadian politics* (7<sup>e</sup> éd., p. 327-348). University of Toronto Press.
- Lamoureux, S.A. (2011). Public policy, language practice and language policy beyond compulsory education: Higher education policy and student experience. *Cahiers de l'ILOB/OLBI Journal*, 3, 123-140. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v3i0.1098>
- Lamoureux, S.A. (2015). L'expérience étudiante au Régime d'immersion en français : perspectives et constats. *Cahiers de l'ILOB/OLBI Journal*, 6, 109-121. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v6i0.1134>
- Lamoureux, S.A. (2016). L'expérience étudiante dans le Régime d'immersion en français de l'Université d'Ottawa : de lieux de tensions vers la construction d'un « entre-deux » ? Dans A. Weinberg, H. Knoerr et A. Gohard-Radenkovic (dir.), *L'immersion française à l'université* (p. 423-445). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- LaSelva, S. (2020). Understanding Canada's origins: Federalism, multiculturalism, and the will to live together. Dans J. Bickerton et A. Gagnon (dir.), *Canadian politics* (7<sup>e</sup> éd., p. 3-20). University of Toronto Press.
- Levasseur, C. (2020). Être plurilingues et francophones : représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver. *Éducation et francophonie*, 48(1), 93–121. <https://doi.org/10.7202/1070102ar>
- Levasseur, C., et Calderon Rodriguez, J. (2024, 13-14 mai). Défis de l'enseignement de l'oral et pratiques langagières de jeunes adultes issus des programmes d'immersion

française au Canada [communication orale]. Dans K. Sénéchal, E. Soucy et C. Dumais (responsables), *Légitimer le rôle et la place de l'oral à l'école et au-delà* [colloque]. 91<sup>e</sup> congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Université d'Ottawa, ON, Canada.

<https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/91/500/540/c>

Litalien, R. J., Moore, D., et Sabatier, C. (2012). Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité : pour une écologie de la diversité en contexte francophone en Colombie-Britannique. *Revue canadienne de l'éducation/Canadian Journal of Education*, 35(2), 192–211. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1287>

Lozon, R. (2001). Les jeunes du Sud-Ouest ontarien : représentations et sentiments linguistiques. *Francophonies d'Amérique*, (12), 83–92.  
<https://doi.org/10.7202/1005147ar>

MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564–576. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x>

MacIntyre, P. D., et Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>

MacIntyre, P. D., et Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–305.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>

- Magnan, M.-O., de Oliveira Soares, R., Russo, K., Levasseur, C., et Dessureault, J. (2022). « Est-ce que je suis assez bonne pour être ici ? » : anxiété langagière et discrimination linguistique en contexte scolaire québécois. *Revue canadienne de l'éducation/Canadian Journal of Education*, 45(1), 128–155. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.5023>
- Meighan, P. J. (2023). “What is language for us?” *The role of relational technology, strength-based language education, and community-led language planning and policy research to support Indigenous language revitalization and cultural reclamation processes* (publication n° 30569126) [thèse de doctorat, McGill University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Morcom, L. A. (2014). Determining the role of language and culture in First Nations schools: a comparison of the First Nations Education Act with the Policy of the Assembly of First Nations. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (163). (EJ1042037) ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1042037.pdf>
- Moussion, F. (2023). De l'insécurité à la sécurité linguistique : vers une meilleure prise en compte des phénomènes d'hypocorrection. *Cahiers de l'ILOB/OLBI Journal*, 13, 145–165. <https://doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6609>
- Murray, B., et Vignola, M.-J. (2023). L'insécurité linguistique dans le rapport à la lecture et à l'écriture d'étudiants anglophones évoluant dans un milieu universitaire immersif en français au Canada. *Cahiers de l'ILOB/OLBI Journal*, 13, 247-283. <https://doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6589>

- Papin, K. (2022). « En français, s'il vous plaît » : défis à l'utilisation du français chez les étudiant(e)s internationaux(les) à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(2). <https://doi.org/10.7202/1098344ar>
- Penner, K., de Moissac, D., Rocque, R., Giasson, F., Prada, K., et Brochu, P. (2021). Sense of belonging and social climate in an official language minority post-secondary setting. *Revue canadienne d'enseignement supérieur/Canadian Journal of Higher Education*, 51(4), 26–39.  
<https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/91/500/540/c>
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14–26.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1992.tb02573.x>
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., et Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Revue canadienne de l'éducation/Canadian Journal of Education*, 38(1), 1-23.  
<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1640>
- Power, M., Roy, M.-A., et Stanton, M. (2016). La sécurité linguistique et culturelle des francophones du Québec et des communautés d'expression française en situation minoritaire : Un jeu à somme nulle? Dans J.-F., Laniel et J. Y., Thériault (dir.), *Retour sur les États généraux du Canada français* (1<sup>er</sup> éd., p. 233-263). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1172g.12>
- Remysen, W. (2004). L'insécurité linguistique des francophones ontariens et néo-brunswickois : contribution à l'étude de la francophonie canadienne. Dans S.

Langlois et J. Létourneau (dir.), *Aspects de la nouvelle francophonie canadienne* (p. 95-116). Presses de l'Université Laval.

Remysen, W. (2018). L'insécurité linguistique à l'école : un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes. Dans N. Vincent et S. Piron (dir.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec : mélanges offerts à Hélène Cajolet-Laganière* (p. 25-59). Nota bene.

Sabatier, C. (2010). Plurilinguismes, représentations et identités : des pratiques des locuteurs aux définitions des linguistes. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), 125-161. <https://doi.org/10.7202/1000485ar>

Said-Sirhan, Y. (2014). Linguistic insecurity and reproduction of the Malay community's peripherality in Singapore. *Journal of Asian Pacific Communication*, 24(2), 221-240. <https://doi.org/10.1075/japc.24.2.04sai>

Schieffelin, B. B., Woolard, K. A., et Kroskrity, P. V. (dir.). (1998). *Language ideologies: practice and theory*. Oxford University Press.

Sutherland, H. (2022). *De l'insécurité linguistique à la résilience linguistique : le rôle de l'école de langue française dans la formation de la résilience linguistique des adolescents* [thèse de maîtrise, Université d'Ottawa]. uO Research. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-28073>

Tan, P. K. W., et Rubdy, R. (2008). *Language as commodity : global structures, local marketplaces*. Continuum.

Violette, I., et Hébert, S.-E. (2024). L'insécurité linguistique comme objet de discours : une comparaison Québec-Acadie. *Cahiers de l'ILOB/OLBI Journal*, 13, 33–55.

<https://doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6664>

Wernicke, M. (2016). Hierarchies of authenticity in study abroad : French from Canada versus French from France. *Revue canadienne de linguistique appliquée/Canadian Journal of Applied Linguistics*, 19(2), 1–21.

<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/24209>

Wernicke, M. (2020). L'Insécurité linguistique, Qu'est-ce que c'est? Dans W. Carr (dir.), *Développer la sécurité linguistique. Soyez courageux! Parlez français!* (pp. 1-3).

Canadian Parents for French. [https://cpf.ca/wp-content/uploads/CPF\\_2020\\_LinguisticSecurityBrief\\_FR.pdf](https://cpf.ca/wp-content/uploads/CPF_2020_LinguisticSecurityBrief_FR.pdf)

Wernicke, M. (2023). L'insécurité linguistique dans l'enseignement du français langue seconde : de quoi parle-t-on? *Cahiers de l'ILOB/OLBI Journal*, 13, 199–222.

<https://doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6634>

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308–328. <https://doi.org/10.1177/0033688206071315>

Woolard, K. A., et Schieffelin, B. B. (1994). Language ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23, 55–82. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.23.100194.000415>