

Je parle donc je suis.

La construction identitaire linguistique des élèves de 12^e année à Victoria, en Colombie-Britannique

by

Justine Bélanger

B.A. (Hons), University of Victoria, 2022

A Project Submitted in Partial Fulfillment
of the Requirements of the Degree of

MASTER OF ARTS

in the Department of French and Francophone Studies

© Justine Bélanger, 2024

University of Victoria

All rights reserved. This project may not be reproduced in whole or in part, by photocopy or other means, without permission of the author.

Je parle donc je suis.

La construction identitaire linguistique des élèves de 12^e année à Victoria, en Colombie-Britannique

par

Justine Bélanger

B.A. (Hons), University of Victoria, 2022

Comité de supervision

Dr. Catherine Léger (Department of French and Francophone Studies)

Superviseuse

Dr. Alexandra D’Arcy (Department of Linguistics)

Seconde lectrice

Résumé

Les recherches sur l'identité linguistique des élèves en milieu francophone minoritaire se sont principalement concentrées sur le Nouveau-Brunswick (Pilote, 2003, 2007 ; Pilote et Joncas, 2016), l'Ontario (Duquette, 2004, 2006 ; Gérin-Lajoie, 2004, 2006) et la région métropolitaine de Vancouver (Brisson, 2017 ; Lai-Tran, 2019, 2020, 2022 ; Levasseur, 2017). Cependant, une étude a porté sur la construction linguistique des élèves dans les programmes d'immersion dans plusieurs écoles dans quatre villes différentes en Colombie-Britannique (Poljak, 2023). La présente étude comparative examine les attitudes envers le français, les pratiques linguistiques, la définition du terme *francophone* et l'identité de deux groupes d'élèves de 12^e année dans la région du Grand Victoria : une école francophone (école A) et une école d'immersion française (école B). Les réponses à un questionnaire mettent en lumière des différences importantes entre les deux écoles, reflétant la diversité des parcours des élèves qui évoluent dans des contextes linguistiques variés. En ce qui concerne les perceptions et les valeurs associées au français, les élèves de 12^e année des écoles A et B reconnaissent l'importance du français pour la communication, les opportunités professionnelles et les études. Alors que les élèves de l'école B accordent plus d'importance à son utilité sociale, les élèves des deux écoles ont un faible sentiment d'appartenance à la communauté francophone. En ce qui concerne les pratiques linguistiques, les élèves de l'école A utilisent davantage le français à la maison, mais les participants des deux écoles ne l'utilisent pas beaucoup en dehors des cours. Bien que certains utilisent le français en ligne et consomment des médias en français, l'anglais reste dominant dans ces sphères. En ce qui concerne les étiquettes qu'ils utilisent pour se nommer, les deux groupes préfèrent s'identifier comme bilingues, l'école A mettant l'accent sur le français dans son identité et l'école B sur l'anglais. Le concept d'identité francophone est interprété différemment entre l'école A, qui met l'accent sur le dévouement personnel et familial, et l'école B, qui privilégie l'usage quotidien de la langue.

Mots clés : identité linguistique, milieu minoritaire, bilinguisme, francophonie minoritaire, français langue seconde

Table des matières

Comité de supervision	ii
Résumé	iii
Table des matières	iv
Liste des tableaux	vi
Liste des figures	vii
Liste des annexes	viii
Remerciements	ix
Dédicace	x
Chapitre 1 : INTRODUCTION	1
Chapitre 2 : RECENSION DES ÉCRITS ET PROBLÉMATIQUE	4
2.1 Communautés francophones minoritaires	5
2.2 L'identité linguistique dans les milieux minoritaires	6
2.3 Contextes sociaux et communautaires	8
2.3.1 Le sentiment d'appartenance	9
2.3.2 L'école et le français en milieu minoritaire	10
2.4 Bilan des études sur l'identité linguistique au Canada	11
2.5 Problématique	14
Chapitre 3 : MÉTHODOLOGIE	16
3.1 Les participants	16
3.2 L'instrument de la collecte des données : le questionnaire	19
3.3 La collecte de données	21
3.4 La catégorisation des données	22
Chapitre 4 : ANALYSE DES DONNÉES	25
4.1 Données quantitatives (section II du questionnaire)	25
4.1.1 Attitudes à l'égard de l'apprentissage du français	25
4.1.2 Opinions sur l'importance des études du français	27
4.1.3 Opinions sur l'importance de parler français	29
4.1.4 Attitudes à l'égard de l'utilisation du français	30
4.1.5 Pratiques langagières	31

4.1.6 Identité linguistique	37
4.1.7 Résumé	38
4.2 Données qualitatives (section III du questionnaire)	41
4.2.1 Les étiquettes (question 1)	41
4.2.2 Le rôle que joue la langue dans l'identité (question 2)	43
4.2.3 Définition de <i>francophone</i> (question 3)	46
4.2.4 Les éléments de l'identité francophone (question 4)	47
4.2.5 Commentaires supplémentaires (question 5)	49
4.2.6 Résumé	50
Chapitre 5 : DISCUSSION	52
5.1 Attitudes à l'égard du français (question de recherche 1)	52
5.2 Pratiques linguistiques en situation minoritaire (question de recherche 2)	55
5.3 Étiquettes identitaires en situation minoritaire (question de recherche 3)	57
5.4 Définition de <i>francophone</i> (question de recherche 4)	58
Chapitre 6 : CONCLUSION	60
6.1 Les limites de l'étude	60
6.2 Orientations futures de la recherche	62
6.3 Conclusion	62
Références	65
Annexes	71

Liste des tableaux

Tableau 1	Caractéristiques de base des participants	19
Tableau 2	Phases de la collecte des données	21
Tableau 3	Classement par les élèves des énoncés sur une échelle de Likert relatifs à l'apprentissage du français	27
Tableau 4	Classement par les élèves des énoncés sur l'échelle de Likert relatifs aux études du français	28
Tableau 5	Classement par les élèves des énoncés sur une échelle de Likert relatifs au fait de parler français	30
Tableau 6	Classement par les élèves des énoncés sur une échelle de Likert relatifs à l'utilisation du français	31
Tableau 7	Classement par les élèves des énoncés sur une échelle de Likert relatifs aux pratiques linguistiques	36
Tableau 8	Classement par les élèves des items de Likert relatifs à l'identité linguistique	38

Liste des figures

Figure 1	Points d’ancrage pour l’échelle de Likert	23
----------	---	----

Liste des annexes

Annexe A	Questionnaire	71
Annexe B	Certificat d'approbation du comité d'éthique	78
Annexe C	Lettre d'information et de consentement pour l'école A	79
Annexe D	Lettre d'information et de consentement pour l'école B	82
Annexe E	Les réponses des élèves à la question 1 de la section III du questionnaire : Quelles étiquettes utilisez-vous pour décrire votre identité linguistique ?	85
Annexe F	Les réponses des élèves à la question 2 de la section III du questionnaire : Est-ce que la langue joue un rôle dans votre identité ? Si oui, comment ?	87
Annexe G	Les réponses des élèves à la question 3 de la section III du questionnaire : Selon vous, qu'est-ce que c'est être francophone ?	92
Annexe H	Les réponses des élèves à la question 4 de la section III du questionnaire : Selon vous quels sont les éléments qui font en sorte qu'une personne peut s'identifier comme francophone ?	95
Annexe I	Les réponses des élèves à la question 5 de la section III du questionnaire : Ces dernières lignes sont les vôtres. Vous pouvez ajouter des commentaires, des remarques ou des suggestions pour terminer ce questionnaire	98
Annexe J	École A : classement de Likert (données brutes)	101
Annexe K	École B : classement de Likert (données brutes)	104

Remerciements

Tout d’abord, je tiens à souligner que cette recherche a été menée sur le territoire traditionnel et non cédé des peuples peuples $l\acute{a}k^{w}\eta\eta\acute{o}n$, Songhees, Esquimalt et WSÁNEĆ, dont les relations avec ces terres se poursuivent encore aujourd’hui. J’ai l’immense privilège de vivre et d’apprendre sur ces terres et je serai à jamais reconnaissante des expériences que j’y ai vécues.

Je souhaite exprimer ma profonde gratitude au Département de français et d’études francophones de l’Université de Victoria. Les ressources, le mentorat et les conseils fournis par les membres du département ont considérablement enrichi mon expérience universitaire et façonné ma vision professionnelle.

Je suis reconnaissante à ma superviseuse, Dr. Catherine Léger, pour sa capacité à nourrir ma curiosité intellectuelle, à guider ma réflexion et à m’encourager à repousser les limites de mes compétences. Son expertise en sociolinguistique, ses corrections méticuleuses, ses encouragements constants et sa patience ont été des piliers essentiels de ma carrière universitaire. Je lui adresse mes plus sincères remerciements. Je remercie également ma seconde lectrice, Dr. Alexandra D’Arcy, pour sa passion, sa diligence et son expertise en sociolinguistique. Merci d’avoir pris le temps de m’aider à approfondir ma compréhension du domaine et à perfectionner mon projet.

À mes professeurs et à mes camarades de classe : apprendre de vous tous a été pour moi une expérience inoubliable. Vous êtes la communauté francophone dont je rêvais. Je vous remercie pour votre soutien moral et vos rires incessants ; cela a fait toute la différence.

À ma famille : Maman, Papa, votre confiance en moi n’a jamais vacillé, même lorsque je doutais de moi-même. Votre soutien demeure la chose la plus précieuse dans ma vie. Camille, ton soutien moral a joué un rôle essentiel dans l’obtention de ce diplôme, je t’en suis reconnaissante. Merci à toi, Olivier, pour ton soutien discret à distance. J’aimerais aussi souligner le soutien continu de ma famille au Québec depuis le début. Je vous aime tous énormément.

To my friends: I am extremely lucky to have you in my corner. The past two years have required immense patience on your part and your support cannot be understated. Thank you forever.

Enfin, aux élèves (et à leurs enseignants et directeurs) qui ont accepté de participer à cette recherche : sachez que ce projet a été rendu possible grâce à vous. Merci à tous.

Dédicace

Cette recherche est dédiée à la communauté francophone de la Colombie-Britannique, qui est en constante évolution.

Chapitre 1 : INTRODUCTION

Ma décision de mener une recherche axée sur les élèves de 12^e année inscrits dans un programme d'immersion française et dans une école du Conseil scolaire francophone (CSF) est motivée par mes expériences personnelles à l'école primaire et secondaire. Ce projet découle d'un désir d'améliorer les expériences éducatives des prochaines générations d'élèves dans un contexte de français en milieu minoritaire. Je suis originaire de Montréal, au Québec, et j'ai déménagé en Colombie-Britannique juste à temps pour commencer la maternelle et passer quatre années au sein du CSF. Ensuite, j'ai surtout fréquenté les écoles d'immersion française avant de m'inscrire à l'université. Je me souviens à l'école d'avoir été très intriguée par le fait que beaucoup de mes camarades ne s'identifiaient pas comme francophones. Pourquoi n'arrivaient-ils pas à s'identifier comme francophones après avoir fait 13 ans dans un programme d'immersion française, après avoir été en contact avec le français à l'école depuis la maternelle ? En 2022, j'ai commencé à explorer ces questions dans le cadre de mon projet Honours et ma recherche pour le Jamie Cassels Undergraduate Research Award. Cependant, étant donné la nature complexe de l'identité linguistique, j'ai vu la nécessité d'approfondir ma compréhension de la communauté francophone en Colombie-Britannique par le biais d'un projet plus vaste.

Comme je souhaite devenir enseignante au sein d'un programme d'immersion française ou dans une école du CSF en Colombie-Britannique, le thème de l'identité linguistique est au cœur de mes préoccupations. Je suis convaincue que chaque élève possède des expériences linguistiques distinctes qui façonnent profondément son rapport à la langue et la façon dont il s'identifie et s'engage dans la communauté francophone. C'est pour cette raison que j'ai choisi de me pencher sur les facteurs qui peuvent avoir un impact sur l'identité linguistique des élèves dans un milieu où le français est en situation minoritaire.

Les enjeux liés aux minorités francophones canadiennes et les facteurs qui jouent un rôle dans la construction identitaire et le sentiment d'appartenance sont des sujets de grand intérêt dans le domaine de la sociolinguistique depuis plusieurs décennies. L'espace francophone minoritaire de la Colombie-Britannique est de composition diversifiée sur le plan démographique et culturel (Lai-Tran, 2019, 2020, 2022). Par exemple, selon Litalien, Moore et Sabatier (2012), les écoles du CSF accueillent au moment de leur étude des élèves originaires de plus de 70 pays et de plus de 52 langues autochtones et migrantes.

La construction de l'identité linguistique se fait dans une série de rapports dialectiques qui permettent à l'individu de se situer par rapport aux autres en fonction de ses différences ou de ses similitudes (Pilote, 2003, 2007). Selon Gauvin (2009), le processus de construction identitaire implique que les individus, « en quête de sens, sentent qu'ils peuvent faire un tout avec les différentes composantes de leur identité [...]. Cette construction se fait en interaction avec l'environnement qui exerce des pressions, entre autres, par ses exigences et ses attentes » (p. 99). Dans les deux dernières décennies, plusieurs études ont porté sur la construction identitaire linguistique des jeunes en milieu minoritaire ainsi que leurs pratiques langagières (Deveau, 2008 ; Duquette, 2004, 2006 ; Gérin-Lajoie, 2004, 2006 ; Lai-Tran, 2019, 2020, 2022 ; Levasseur, 2012, 2017, 2020 ; Pilote, 2003, 2007 ; Pilote et Magnan, 2012). Ces études ont souligné entre autres que l'identité linguistique et culturelle des jeunes se construit de manière complexe au cours d'interactions sociales (Pilote et Joncas, 2016, p. 152).

Ce projet constitue une étude comparative de la construction de l'identité linguistique d'élèves en 12^e année de deux écoles différentes du Grand Victoria : une école du Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (CSF, district scolaire 93) et une école qui offre un programme d'immersion française (dans le district scolaire 61).

Le chapitre 2, consacré à la recension des écrits et à la problématique, offre un aperçu complet des études portant sur les communautés francophones en situation minoritaire, l'identité linguistique en milieu minoritaire, les contextes sociaux et communautaires, le sentiment d'appartenance, ainsi que les recherches sur les thèmes de la formation et de l'identité linguistique menées au Canada. En outre, les questions de recherche y sont présentées. Le chapitre 3 traite de la méthodologie. Les participants des deux groupes d'élèves (CSF, immersion française), l'instrument de collecte des données, le processus de collecte des données et la méthode de leur traitement y sont décrits. Le chapitre 4 consiste en l'analyse des données quantitatives et qualitatives recueillies dans le cadre de cette étude, qui permettent d'apporter des éléments de réponse aux questions de recherche. Le chapitre 5 est la discussion des résultats. La conclusion fait un bilan de la présente étude et récapitule les résultats principaux. Dans ce dernier chapitre, les limites de l'étude sont présentées ainsi que des pistes de recherches futures.

Chapitre 2 : RECENSION DES ÉCRITS ET PROBLÉMATIQUE

Depuis quelque temps, on observe une certaine prolifération d'études sur la francophonie et le français en Colombie-Britannique (parmi les recherches récentes, citons Brisson, 2017 ; Lai-Tran, 2019, 2020, 2022 ; O'Toole, 2023 ; Poljak, 2023 ; Robillard, 2021 ; Trerice, 2015). Les travaux sur la francophonie minoritaire de la province offrent des pistes pour saisir et approfondir les thèmes qui se dessinent dans l'ensemble de la francophonie canadienne, notamment la question de la diversité linguistique (Léger et Brisson, 2022, p. 4). Un thème d'importance en sociolinguistique est celui des représentations linguistiques : « l'image mentale que les locuteurs se font de leur langue, de leur façon de parler, de sa légitimité » (LeBlanc, 2011, p. 19). Plusieurs de ces recherches permettent de développer la discussion sur la francophonie minoritaire en abordant le rôle de l'école, les multiples représentations et identités linguistiques, de même que les dialogues des francophones en situation minoritaire (Léger et Brisson, 2022, p. 10). Ces pistes de recherche ouvrent la voie à une exploration approfondie de la francophonie minoritaire, entre autres sur la construction identitaire linguistique, telle qu'elle est décrite dans les différentes sections de ce projet.

La section 2.1 traite de ce que l'on entend par *communautés francophones minoritaires*, la section 2.2 examine les multiples dimensions de l'identité linguistique, la section 2.3 explore le rôle des contextes sociaux et communautaires dans la construction de l'identité linguistique, la section 2.4 résume les résultats de recherches d'études sur l'identité linguistique et la section 2.5 présente la problématique et les questions de recherche de ce projet.

2.1 Communautés francophones minoritaires

Il convient de définir ce que l'on entend par *communautés francophones majoritaires* et *communautés francophones minoritaires*. Le Québec constitue un milieu majoritairement francophone, alors que le reste des provinces du Canada sont en majorité anglophone (Lai-Tran, 2019, p. 4). Ainsi, les communautés francophones en dehors du Québec, en tant que minorités linguistiques, se composent de divers groupes linguistiques à travers le pays, et elles cohabitent avec la majorité anglophone. Selon Lai-Tran (2019, p. 7), l'environnement changeant des francophones en Colombie-Britannique, influencé par les vagues d'immigration et les pressions linguistiques, est en train de refaçonner l'identité francophone de la province par le biais des mouvements dynamiques de ses habitants. Lai-Tran explique en outre que les tendances migratoires et les facteurs économiques jouent un rôle essentiel dans la formation du sentiment d'appartenance à la communauté, nourrissant des identités variées et interconnectées liées à la langue (p. 7).

Selon le dernier recensement canadien de 2021, le français est la première langue officielle de 1,2 % de la population de la Colombie-Britannique (57 420 personnes), et dans cette province, 6,6 % des gens (326 865 personnes) peuvent parler les deux langues officielles (le français et l'anglais) (Statistique Canada, 2023a). Victoria, la capitale de la province, abrite une partie de la communauté francophone de la province : 1,6 % de la population (6 100 personnes) a déclaré le français comme langue maternelle et 10,1 % des gens (39 565 personnes) ont affirmé connaître les deux langues officielles (Statistique Canada, 2023b).

Au Canada, la préservation de la langue française en dehors du Québec est fragilisée par un environnement où la majorité de la population est constituée de locuteurs qui sont unilingues anglophones (Pilote, 2007, p. 123). Selon le recensement de 2021, Victoria est une ville

majoritairement anglophone (86 %) et l'omniprésence de l'anglais dans la sphère publique contribue à une relative invisibilité de la population bilingue (13,2 %) (Statistique Canada, 2023b). L'une des études les plus récentes menées dans le domaine est celle de Robillard (2021), qui examine la cohésion linguistique et l'influence de l'enseignement explicite de la grammaire prescriptive sur les locuteurs francophones de deuxième génération dans la communauté francophone de Victoria, en Colombie-Britannique. Selon Robillard, à Victoria, la présence du français dans le domaine public se limite à des événements culturels francophones occasionnels tout au long de l'année ou des lieux francophones tels que l'école (p. 55). Pour de nombreux membres de la communauté, l'absence d'une concentration géographique de francophones est identifiée comme un facteur qui nuit à la vitalité du français dans cette ville ; elle fait en sorte que les occasions d'interactions quotidiennes en français qui sont essentielles au maintien de la langue sont peu fréquentes (p. 54). En outre, pour les francophones de Victoria qui, pour une raison ou une autre, ne participent pas aux événements culturels ou ne fréquentent pas l'école publique francophone, le français serait relégué entièrement au domaine privé, soit ces francophones utiliseraient simplement l'anglais dans un plus grand nombre de contextes (p. 55).

2.2 L'identité linguistique dans les milieux minoritaires

L'identité, qui se situe au cœur de nombreuses recherches, présente une forte dimension interdisciplinaire, bien qu'elle soit surtout l'apanage de la sociologie (Lai-Tran, 2019, p. 39). De fait, l'identité se construit en fonction des activités quotidiennes permettant de définir les relations sociales. Le concept d'identité ne peut donc pas être décrit en dehors du cadre social où il se développe, puisque c'est ce contexte qui lui donne un sens (p. 43). Les francophones en situation minoritaire au Canada ont tendance à définir leur identité linguistique avant tout par

rapport au groupe anglophone, qui constitue la majorité dominante du pays. Ils ressentent le besoin de se distinguer de ce groupe, avec lequel ils se sentent obligés de coexister (Deveau, Landry et Allard, 2005).

Parmi les études sur l'identité linguistique dans les milieux minoritaires francophones du Canada, on note que les adolescents inscrits dans les écoles francophones de la Colombie-Britannique évoluent dans un milieu fortement diversifié en matière de langues et de cultures de contact (Lai-Tran, 2019). De ce fait, la langue se trouve au cœur du processus de construction, de déconstruction et de reconstruction de leur identité (p. 48). Dans une étude menée à Vancouver parmi des élèves de 11^e et de 12^e années, Lai-Tran note qu'en raison de cette diversité les élèves de francisation se perçoivent plutôt comme bilingues ou plurilingues que francophones ou anglophones (p. 127). Selon Lai-Tran, les études sociolinguistiques sur les liens entre la langue et l'identité dans les contextes de contact révèlent que, par leurs interactions, les locuteurs démontrent non seulement leur identité personnelle, mais aussi leur appartenance à certains groupes (2019, p. 49). En ce sens, les choix linguistiques, c'est-à-dire l'utilisation d'une langue en particulier dans certains contextes, constituent des gestes ou des actes identitaires (LePage et Tabouret-Keller, 1985 ; Moore et Py, 2008 ; Lai-Tran, 2019, p. 49).

Dans le cas d'individus parlant deux langues ou plus, la question de l'identité linguistique se révèle particulièrement complexe. Gérin-Lajoie (2001, 2006) soutient que cette identité découle d'un ensemble de composantes, notamment les relations sociales impliquant l'usage de la langue ainsi que le degré d'appartenance des jeunes à leur milieu social, culturel et linguistique. En outre, elle montre que les trajets identitaires des élèves de langue française en milieu minoritaire en Ontario ne sont ni figés ni linéaires ; ils correspondent plutôt à un passage régulier entre deux frontières : le français et l'anglais (2001, p. 66). Par ailleurs, la recherche

menée par Poljak (2023) sur l'identité des élèves de la 10^e à la 12^e année, en immersion française dans six écoles de quatre villes en Colombie-Britannique, met en évidence l'importance de saisir les parcours des élèves en immersion pour contextualiser leurs expériences linguistiques.

Dans une étude sur la construction identitaire chez les locuteurs de langue française à Calgary, en Alberta, Macé (2017) a constaté que de nombreux participants « préfèrent exprimer leur appartenance plutôt en termes d'entre-deux, d'hybridité » (p. 182). Cependant, d'autres optent pour la mise en évidence de leurs multiples appartenances. Par ailleurs, dans une étude menée au Nouveau-Brunswick, Landry, Allard et Deveau (2013) notent qu'en termes de « métissage identitaire » (p. 61) le degré de vitalité de la francophonie chez les élèves en situation minoritaire est relativement modéré, tandis que la fréquence des contacts avec l'anglais est élevée. En fonction du contexte, les identités francophones et anglophones tendront à être plus ou moins fortes. De plus, les facteurs individuels qui motivent l'apprentissage et l'utilisation des deux langues peuvent être interprétés à la fois comme des aptitudes et comme des facteurs identitaires. En effet, selon les auteurs, « une identité bilingue forte pourra être associée aussi bien à des sentiments de compétence qu'à des sentiments d'appartenance » (p. 62).

2.3 Contextes sociaux et communautaires

Si les milieux francophones en situation minoritaire sont peu visibles, les communautés francophones existent bel et bien, quoique de manière plus abstraite. Levasseur (2017) utilise le terme *communauté imaginée* pour mieux décrire ce concept. Ce dernier a été décrit par Anderson (2006) qui suggère que la notion de communauté nationale est une construction sociale dans laquelle les individus se perçoivent comme membres d'une communauté malgré le fait qu'ils ne se connaissent pas personnellement. Selon Levasseur (2017), cette idée vaut pour toutes les

communautés, au-delà des frontières nationales, et se fonde sur des pratiques linguistiques et des frontières sociales imaginaires. Les idéologies jouent un rôle important dans la reconnaissance des individus en tant que membres légitimes de ces communautés. Lorsqu'une personne n'est pas perçue comme un membre authentique ou légitime d'une communauté, elle peut éprouver des difficultés à se sentir comme appartenant à cette communauté, ce qui affecte la manière dont elle interagit avec les membres du groupe (voir la section 2.3.1). Ainsi, cette notion de communauté imaginée permet de comprendre comment les identités collectives s'élaborent et se maintiennent dans l'imaginaire social. Dans cette optique, le contexte social est déterminant, car l'identité est façonnée par les réseaux sociaux complexes de la vie quotidienne et la subjectivité des personnes impliquées (Pilote et Joncas, 2016, p. 152). Passer de la conceptualisation des communautés francophones minoritaires à l'étude des sentiments d'appartenance individuels nous permet d'approfondir la manière dont ces dynamiques sociales se reflètent dans les expériences personnelles des individus.

2.3.1 Le sentiment d'appartenance

Selon Pilote (2003, p. 38), le sentiment d'appartenance est un aspect essentiel de la construction identitaire des jeunes en situation minoritaire. Le sentiment d'appartenance peut être défini comme « la perception d'une affinité entre l'identité et la situation d'un individu et celle d'une collectivité » (Breton, 1964, p. 59). Ceci met en évidence, d'après Pilote (2003), le lien entre les volets individuels et collectif du processus de construction identitaire. En prenant part à des pratiques communautaires au sein de diverses collectivités, les individus développent leur identité et interprètent leurs vécus en leur donnant du sens. Dans cette démarche, ces vécus contribuent ainsi à la construction du collectif auquel ces individus appartiennent (p. 38). Bien

que certains élèves de francisation en situation minoritaire affirment que le français est un acquis « dans leur quotidien, pour leurs études, pour préparer leur avenir, pour trouver un emploi et pour vivre au Canada », peu d'entre eux ressentent une appartenance à la communauté francophone de la Colombie-Britannique (Lai-Tran, 2019, p. 127).

Dans son étude, Levasseur (2017) a constaté que les élèves de francisation de Vancouver ont du mal à trouver leur place dans la communauté francophone imaginée, principalement pour deux raisons. En premier lieu, les élèves appliquent des critères qui servent à déterminer qui peut être légitimement considéré comme membre de cette communauté ; selon ces critères (par exemple, l'origine nationale, la langue maternelle, la compétence en français et les pratiques langagières), ils se placent dans une situation de marginalité (p. 378). En deuxième lieu, il est essentiel que leur authenticité soit reconnue par les membres de cette communauté plutôt que de se sentir jugés et remis en question dans leur identité (p. 379).

2.3.2 L'école et le français en milieu minoritaire

L'étude de Pilote (2003), menée à Fredericton, au Nouveau-Brunswick, explore comment la construction identitaire des élèves francophones en milieu minoritaire va de pair avec le développement d'un sentiment d'appartenance à différents groupes sociaux. Elle constate qu'en milieu minoritaire il est particulièrement essentiel d'éprouver un sentiment d'appartenance à l'école francophone. L'école favorise l'utilisation du français et renforce la pertinence sociale de cette langue non seulement par l'enseignement, mais également le développement de « relations sociales pleines de sens, dans lesquelles le français est un mode de communication possible et fréquent » (p. 42).

En ce qui concerne Victoria en particulier, une grande proportion des participants (des locuteurs de première génération (G1) et de deuxième génération (G2) dans la communauté francophone de Victoria, en Colombie-Britannique) de l'étude de Robillard (2021) considèrent l'école comme le seul contexte dans lequel le français est utilisé de façon systématique. Dans la communauté, autrement, la place est souvent cédée à l'anglais (p. 65). Les élèves des écoles francophones à Victoria, selon Robillard, ont tendance à interagir avec leurs pairs en anglais et à limiter leur utilisation du français à la salle de classe. L'école est donc le point central de la transmission du français dans le domaine public ainsi que le principal lieu de contact de locuteurs de différentes variétés de français (p. 65).

Dans une étude réalisée en 2018, Landry souligne que, chez les élèves de 16 à 18 ans d'une école secondaire du sud-est du Nouveau-Brunswick, une socialisation inadéquate dans la langue minoritaire tend à favoriser le développement linguistique de la langue majoritaire, que les individus privilégient souvent pour exprimer leur identité et utiliser leurs compétences. Parallèlement, une socialisation privilégiée dans la langue minoritaire, ne serait-ce que dans la sphère privée, favoriserait une « forte identification au groupe minoritaire et le désir de s'intégrer dans la communauté minoritaire, ce qui continuera[it] à renforcer la socialisation langagière et culturelle dans la langue minoritaire » (p. 72). Ainsi, lorsque les individus ont accès à des espaces francophones, ils développent plus facilement un sentiment d'appartenance à la communauté francophone.

2.4 Bilan des études sur l'identité linguistique au Canada

L'identité linguistique au sein des communautés francophones dans divers contextes canadiens ont été explorées dans plusieurs études, mettant en lumière les défis auxquels sont

confrontés les élèves et le rôle central des établissements d'enseignement dans la création de milieux linguistiques inclusifs. Levasseur (2017) traite des défis rencontrés par les élèves de francisation de Vancouver pour intégrer la communauté francophone. Les résultats indiquent que ces élèves ont tendance à s'ostraciser en s'imposant des critères rigoureux qui les excluent de la communauté. De plus, leur intégration à la communauté dépend aussi fortement de l'acceptation par la communauté. Levasseur (2017) souligne la nécessité pour les écoles de réévaluer leur rôle dans la socialisation linguistique afin de favoriser l'inclusion des familles et des élèves ayant des origines linguistiques variées.

Pour sa part, la recherche de Lai-Tran (2019) se concentre sur 71 élèves âgés de 17 à 19 ans issus de deux écoles francophones de Vancouver. Les résultats révèlent que, si la plupart des élèves sont bilingues ou plurilingues, peu d'entre eux éprouvent un véritable sentiment d'appartenance à la communauté francophone de la Colombie-Britannique. Le français est souvent perçu comme une compétence professionnelle précieuse plutôt que comme une identité linguistique profondément ancrée.

L'étude de Brisson (2017) porte sur un groupe d'élèves plurilingues, où le français sert de langue véhiculaire pour les 19 participants. Les résultats de cette recherche suggèrent que les ressources linguistiques, définies comme l'utilisation d'une compétence linguistique spécifique ou la référence à la maîtrise d'une langue particulière, ont un impact significatif sur la construction de l'identité des élèves. En outre, l'étude souligne que les écoles pourraient considérablement améliorer leur reconnaissance et leur appréciation de ces ressources linguistiques en permettant aux élèves d'utiliser leur langue maternelle dans le contexte éducatif. À Calgary, en Alberta, Macé (2017) a mené une recherche auprès de 50 personnes âgées de plus

de 18 ans, révélant que nombre d'entre elles possèdent de multiples identités ethnolinguistiques et culturelles, en insistant considérablement sur les avantages du bilinguisme au Canada.

Au début des années 2000, deux études sur la construction identitaire ont été menées en Ontario. Duquette (2004) a effectué une enquête auprès de près de 3 000 adolescents dans 41 écoles secondaires francophones. Les résultats indiquent que, bien que les élèves utilisent principalement les médias en anglais, ils préfèrent utiliser leur langue maternelle dans les interactions sur les réseaux sociaux, s'identifiant souvent comme bilingues. La recherche de Gérin-Lajoie (2004) porte sur 459 élèves de 10^e et de 11^e années de deux écoles secondaires francophones de l'Ontario, avec un volet qualitatif comprenant dix élèves. Les résultats suggèrent une fluidité dans les identités linguistiques et culturelles, avec un penchant pour la communication en anglais entre amis.

Pour sa part, l'étude de Pilote (2003), menée à Fredericton, au Nouveau-Brunswick, interroge la construction identitaire des élèves francophones en milieu minoritaire. Les résultats démontrent une disparité dans l'usage du français entre le milieu scolaire et le milieu social, le milieu scolaire exerçant une influence significative sur les perceptions et l'usage de la langue française. L'école favorise l'utilisation de la langue française et les liens sociaux par le biais de l'enseignement du français et d'activités diverses, en promouvant des relations significatives où la communication en français s'épanouit (p. 42). Ces études soulignent la dynamique complexe de la construction de l'identité linguistique au sein des communautés francophones du Canada et mettent l'accent sur l'importance de réévaluer les approches éducatives afin de mieux soutenir les élèves provenant d'horizons divers et de promouvoir un sentiment d'appartenance chez eux.

2.5 Problématique

L'objectif de cette étude comparative est de discerner les différences entre deux cohortes d'élèves de 12^e année, qui se distinguent par divers facteurs tels que la durée de l'enseignement du français et la présence d'un parent francophone. La recherche porte sur les attitudes des élèves à l'égard de la langue française, leurs habitudes linguistiques dans le cadre scolaire, à la maison et au sein de la communauté en général, ainsi que sur leur identité linguistique. Un groupe provient d'une école du CSF de la Colombie-Britannique (district scolaire 93), tandis que l'autre est composé d'élèves fréquentant une école d'immersion française du Grand Victoria (district scolaire 61). Le projet cherche à apporter des éléments de réponse aux questions de recherche suivantes :

1. Quelles sont les attitudes des élèves de 12^e année des deux groupes à l'égard du français (son apprentissage, les études dans cette langue, le fait de parler français, son utilisation) ?
2. Quelles sont les pratiques linguistiques des élèves de 12^e année des deux groupes : parlent-ils français à l'école, à la maison et dans la communauté; écoutent-ils des films et de la musique en français, etc. ?
3. Comment les élèves de 12^e année des deux groupes s'identifient ? Quelles étiquettes utilisent-ils pour se décrire (francophone, anglophone, bilingue, etc.) ?
4. Comment les élèves de 12^e année des deux groupes définissent *francophone* ?

En somme, l'étude examine les facteurs qui peuvent jouer un rôle dans la construction identitaire linguistique des élèves de 12^e année soit qui fréquentent une école du

Conseil scolaire francophone (CSF, district scolaire 93) du Grand Victoria, soit qui sont inscrits dans un programme d'immersion française offert par le district scolaire 61. Vu qu'ils terminent leurs études secondaires, ils n'auront dorénavant plus le soutien de l'école pour les aider à préserver le français. En connaître davantage sur leur construction identitaire linguistique permet de déterminer du moins en partie s'ils vont continuer à utiliser la langue et à contribuer à la vitalité du français dans leur communauté où cette langue est en contexte minoritaire.

Chapitre 3 : MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre est composé de quatre sections. La section 3.1 décrit les critères de sélection des participants et leurs caractéristiques. La section 3.2 fournit une description de l'instrument de collecte des données. Dans la section 3.3, les phases de la collecte des données sont décrites. Enfin, la section 3.4 aborde la catégorisation des données.

3.1 Les participants

Ce projet traite de la construction identitaire linguistique des élèves de 12^e année inscrits dans deux écoles différentes du Grand Victoria : un groupe dans une école du CSF de la Colombie-Britannique (district scolaire 93) et un groupe d'un programme d'immersion française (district scolaire 61). Les élèves de 12^e année ont été choisis pour cette étude puisqu'ils sont en fin d'études et que leur construction identitaire linguistique est basée en partie sur le fait qu'ils ont passé une douzaine d'années à pratiquer le français à l'école.

Il existe des différences fondamentales entre les deux programmes mentionnés. Le programme d'immersion française est enseigné principalement en français, avec des cours en anglais ajoutés progressivement au cours des années (Gouvernement de la Colombie-Britannique, 2019). Le nombre d'heures d'enseignement en français pour les programmes d'immersion française varie d'une école à l'autre, en fonction de différents facteurs, notamment la disponibilité d'enseignants de français, le nombre d'élèves et les ressources disponibles à l'école. Il existe deux options quant au type d'immersion française : l'immersion précoce commence en maternelle et l'immersion tardive commence en 6^e année, les deux continuant jusqu'en 12^e année. En ce qui concerne les écoles du CSF, toutes les matières sont enseignées en français, à l'exception des cours d'anglais et des cours d'espagnol (ces derniers étant optionnels).

Bien que tous les élèves puissent accéder à une école d'immersion française, la fréquentation d'une école du CSF est réservée aux élèves dont un des parents ont le droit reconnu en vertu de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés. La Charte 23 s'applique aux citoyens canadiens dont la première langue apprise et encore comprise est le français ou à ceux qui ont reçu leur instruction primaire en français dans un milieu linguistique minoritaire au Canada. Les enfants d'un parent considéré comme des ayants droit en vertu de l'article 23 peuvent recevoir un enseignement primaire et secondaire dans la langue officielle de la minorité. Il peut toujours y avoir des exceptions en raison de circonstances particulières, en fonction de l'école et des cas individuels. Dans les deux options, le CSF et l'immersion française, les élèves obtiennent un diplôme Dogwood et un diplôme d'études secondaires de la Colombie-Britannique (Gouvernement de la Colombie-Britannique, 2019).

Alors que l'école A organise ses cours de façon à ce qu'ils s'échelonnent tout au long de l'année, le site internet de l'école B indique que les cours de cette école s'offrent par semestre, de sorte que les élèves suivront la moitié de leurs cours au semestre d'automne (de septembre à janvier) et l'autre moitié au semestre de printemps (de février à juin). Les élèves de 12^e année en immersion française de l'école B sont tenus de suivre un cours de langue française à l'un des deux semestres. En une semaine, les élèves de 12^e année de l'école B suivent 350 minutes (environ 6 heures) de cours de français, ce qui contraste fortement avec le nombre d'heures de français pour les élèves de 12^e année de l'école A, dont le temps d'enseignement du français est au moins quatre fois supérieur à celui de l'école B (entre 1200 et 1550 minutes ou entre 20 et 26 heures).

Dans notre étude, il y a 49 participants, dont 27 (55,1 %) de l'école A et 22 (44,9 %) de l'école B. À l'école A, deux classes d'élèves de 12^e année ont été réunies le 1^{er} novembre 2023 au

même moment pour prendre part à l'étude. Au total, 27 élèves de cette école ont participé à l'étude. Des informations générales ont été recueillies pour pouvoir contextualiser les réponses des élèves au questionnaire. À l'école B, deux classes distinctes de 12^e année ont participé à l'étude. Une classe s'est réunie le matin et l'autre l'après-midi le 21 novembre 2023, de sorte que les deux classes ont rempli leur questionnaire à des moments différents le même jour. En raison du faible taux de présence le jour de la collecte des données, en tout, 22 élèves ont rempli le questionnaire.

Le Tableau 1 présente les caractéristiques de base des élèves des deux groupes, telles qu'elles ont été fournies par eux dans le questionnaire. Parmi les élèves de l'école A, cinq participants sont originaires du Québec, formant ainsi un sous-groupe distinct dont les résultats pourraient être influencés par divers facteurs, tels que leur parcours linguistique spécifique, leurs influences culturelles et leurs expériences éducatives, en comparaison avec leurs pairs venant d'autres régions. De plus, les individus nés au Québec ont peut-être des occasions accrues de communiquer en français dans diverses situations. Pour leur part, les élèves de l'école B proviennent de divers milieux linguistiques, mais la langue prédominante utilisée à la fois à la maison et par leurs parents est l'anglais, ce qui suggère que l'anglais est probablement la langue principale de communication et d'éducation culturelle au sein de leurs foyers. Malgré cela, il existe également une diversité dans les langues parlées par les élèves et leurs familles, mettant en lumière un environnement scolaire multiculturel et multilingue.

Tableau 1*Caractéristiques de base des participants*

	École A	École B
Nombre d'élèves	<i>n</i> =27	<i>n</i> =22
Genre	filles (<i>n</i> =14) ; garçon (<i>n</i> =9) ; non-binaire (<i>n</i> =1) ; agendre (<i>n</i> =1) ; préfère ne pas le dire (<i>n</i> =2)	filles (<i>n</i> =8) ; garçon (<i>n</i> =12) ; non-binaire (<i>n</i> =1) ; préfère ne pas le dire (<i>n</i> =1)
Lieu de naissance	Colombie-Britannique (<i>n</i> =17) ; Ontario (<i>n</i> =1) ; Québec (<i>n</i> =5) ; Nouvelle-Écosse (<i>n</i> =2) ; Chine (<i>n</i> =1) ; Costa Rica (<i>n</i> =1)	Colombie-Britannique (<i>n</i> =17) ; Alberta (<i>n</i> =2) ; Ontario (<i>n</i> =1) ; États-Unis (<i>n</i> =1) ; Royaume-Uni (<i>n</i> =1)
Année d'inscription dans le programme	prématernelle (<i>n</i> =4) ; maternelle (<i>n</i> =20) ; 7 ^e année (<i>n</i> =1) ; 8 ^e année (<i>n</i> =1) ; 10 ^e année (<i>n</i> =1)	maternelle (<i>n</i> =18) ; 1 ^{re} année (<i>n</i> =1) ; 2 ^e année (<i>n</i> =1) ; 6 ^e année (<i>n</i> =2)
Langue(s) maternelle(s)	anglais (<i>n</i> =8) ; français (<i>n</i> =7) ; français et anglais (<i>n</i> =9) ; français et espagnol (<i>n</i> =1) ; français et russe (<i>n</i> =1) ; néerlandais, roumain et espagnol (<i>n</i> =1)	anglais (<i>n</i> =16) ; français et anglais (<i>n</i> =3) ; anglais et russe (<i>n</i> =1) ; mandarin et cantonais (<i>n</i> =1) ; polonais (<i>n</i> =1)
Langue(s) parlée(s) à la maison	anglais (<i>n</i> =7) ; français (<i>n</i> =6) ; français et anglais (<i>n</i> =11) ; français, anglais et kinyarwanda (<i>n</i> =1) ; français, anglais et espagnol (<i>n</i> =1) ; anglais, roumain, hollandais et espagnol (<i>n</i> =1)	anglais (<i>n</i> =18) ; français et anglais (<i>n</i> =1) ; anglais et russe (<i>n</i> =1) ; mandarin et cantonais (<i>n</i> =1) ; anglais et polonais (<i>n</i> =1)
Langue(s) parlée(s) par les parents	anglais (<i>n</i> =6) ; français (<i>n</i> =1) ; français et anglais (<i>n</i> =17) ; français, anglais et kinyarwanda (<i>n</i> =1) ; français, espagnol et anglais (<i>n</i> =1) ; anglais, roumain, hollandais, espagnol, allemand et russe (<i>n</i> =1)	anglais (<i>n</i> =13) ; français et anglais (<i>n</i> =5) ; anglais et russe (<i>n</i> =1) ; anglais et polonais (<i>n</i> =1) ; anglais et vietnamien (<i>n</i> =1) ; anglais, mandarin et cantonais (<i>n</i> =1)

3.2 L'instrument de la collecte des données : le questionnaire

Le questionnaire employé dans le cadre de cette étude (voir Annexe A) est composé de trois parties : (a) profil de l'élève ; (b) questions diverses à l'échelle de Likert sur les perceptions du français (attitudes à l'égard de l'apprentissage du français à l'école, opinions sur les études du

français, opinions sur l'importance de parler français, attitudes à l'égard de l'utilisation du français, pratiques langagières et identité linguistique) ; et (c) une série de questions ouvertes.

La première partie (profil de l'élève) comprend des questions qui ciblent des informations générales telles que la (les) langue(s) maternelle(s), la (les) langue(s) parlée(s) à la maison et le type de programme suivi (école francophone ou programme d'immersion française). Ces renseignements visaient à dresser un portrait global de l'élève et sont présentés dans le Tableau 1.

La deuxième section du questionnaire tire son inspiration de *l'Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)* de Gardner (1985), qui détaille l'utilisation des échelles de Likert. Il est mentionné que l'utilisation d'une échelle à 5 points est la meilleure option en termes de traitement de l'information (*1=pas du tout d'accord ; 2=pas d'accord ; 3=neutre ; 4=d'accord ; 5=tout à fait d'accord*) (Chyung et al., 2017). En outre, l'utilisation d'un trop grand nombre de points sur l'échelle de Likert pourrait empêcher les répondants de faire la différence entre deux catégories similaires. De plus, le choix d'une réponse neutre (comme 3. Neutre) permet aux répondants d'exprimer une opinion qui exprime une indifférence et est recommandé lorsque ceux-ci connaissent bien le sujet de recherche.

Le questionnaire se conclut par cinq questions ouvertes. La première demande aux élèves de nommer les étiquettes qu'ils utilisent pour décrire leur identité linguistique. La deuxième leur demande de réfléchir à la question à savoir si la langue joue un rôle dans la construction de leur identité, et si oui, comment. La troisième et la quatrième questions invitent les participants à réfléchir à la signification du terme *francophone* et aux critères qui permettent à une personne de s'identifier comme francophone. Une dernière question est simplement posée pour que les participants puissent donner leur avis, faire des commentaires supplémentaires ou aborder des

sujets qui n'ont pas été traités dans le questionnaire. Les réponses à ces questions ouvertes fournissent des données qualitatives cruciales à l'analyse.

3.3 La collecte de données

Une fois que l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'Université de Victoria a été obtenue (voir Annexe B), une invitation de participation à la présente étude a été envoyée en octobre 2023 à la direction de l'école A et de l'école B pour m'assurer qu'ils acceptent que je mène ma recherche auprès de leurs élèves. Je leur ai envoyé par courriel une lettre d'information et de consentement éclairé et une copie du questionnaire (voir Annexes A, C et D). La direction de l'école A a donné son accord au téléphone et m'a mise en contact par courriel avec la personne qui enseignait le français de 12^e année. Aucun accord du CSF n'a été nécessaire. Après avoir obtenu l'accord de la direction de l'école B par courriel, j'ai soumis une demande de recherche au district 61 qui a également été approuvée. Une fois toutes les approbations nécessaires reçues, un courriel a été envoyé aux deux personnes enseignant le français de 12^e année afin de convenir d'une date pour la collecte des données. Comme le démontre le Tableau 2, la collecte des données s'est effectuée en trois phases.

Tableau 2

Phases de la collecte des données

	Durée approximative
Description de l'étude et du consentement aux participants	10 minutes
Période de questions des participants	5 minutes
Remplissage du questionnaire par les participants	45 minutes
Durée totale	60 minutes

Les jours de la collecte des données (le 1^{er} novembre 2023 pour l'école A et le 21 novembre 2023 pour l'école B), j'ai présenté aux élèves les principaux objectifs de l'étude. Chaque élève a reçu un formulaire de consentement éclairé (voir Annexes C et D), que j'ai lu tout en m'assurant de répondre aux questions des participants au fur et à mesure qu'elles survenaient. Les élèves ont été informés à plusieurs reprises qu'ils pouvaient mettre fin à leur participation à tout moment, avant ou pendant la collecte des données, sans avoir besoin de fournir une raison. Les élèves ont été informés du fait qu'une fois le questionnaire remis leurs réponses allaient être utilisées pour l'analyse. Les avantages et les risques (minimes) ont également été discutés avec les élèves.

Chaque participant s'est vu remettre un questionnaire (Annexe A). Chaque section du questionnaire a été expliquée et des instructions supplémentaires par rapport au vocabulaire utilisé ont été données au besoin. Bien que le questionnaire soit rédigé en français, les participants ont été invités à utiliser la langue de leur choix (le français ou l'anglais) pour répondre aux questions ouvertes à la fin du questionnaire, afin d'encourager une réflexion plus approfondie. Ensuite, les participants ont été informés qu'ils disposaient du reste du temps de classe pour remplir leur questionnaire (environ 45 minutes) qu'ils devaient déposer dans une boîte placée à l'avant de la classe une fois qu'ils avaient terminé.

3.4 La catégorisation des données

Puisque des données quantitatives et qualitatives ont été collectées au cours de cette recherche, deux procédures différentes de codage de données ont été mises en place. Pour les données quantitatives, le logiciel Microsoft Excel a été employé et les données qualitatives ont été codées à l'aide de NVivo 14.

Tous les résultats de l'échelle de Likert recueillis dans le questionnaire ont été saisis dans deux feuilles de calcul Excel (une par école). Pour chaque ensemble de données, j'ai calculé les pourcentages des classements sur l'échelle de Likert qui provenaient des réponses aux questions. Pour faciliter le processus, un chiffre a été attribué à chaque choix de réponse possible sur l'échelle de Likert (y compris une absence de réponse), comme le montre la Figure 1.

Figure 1

Points d'ancrage pour l'échelle de Likert

- | |
|--|
| 0 – Pas de réponse (le participant n'a pas répondu à cette question) |
| 1 – Pas du tout d'accord |
| 2 – Pas d'accord |
| 3 – Neutre |
| 4 – D'accord |
| 5 – Tout à fait d'accord |

Ainsi, pour la question 1 de la deuxième partie du questionnaire, les élèves de l'école B ont répondu comme suit : pas de réponse (0 %), pas du tout d'accord (0 %), pas d'accord (4 %), neutre (41 %), d'accord (22 %), tout à fait d'accord (33 %). Pour les besoins de cette analyse, j'ai regroupé les réponses 1 et 2 (pas du tout d'accord et pas d'accord = pas d'accord) ainsi que 4 et 5 (d'accord et tout à fait d'accord = d'accord) sur l'échelle de Likert. L'une des principales raisons est de répondre aux préoccupations liées à la petite taille de l'échantillon, qui peut résulter en des réponses et des observations limitées. En outre, la consolidation des classements sur l'échelle de Likert simplifie l'analyse en réduisant le nombre de variables à traiter, ce qui facilite l'identification de modèles ou de tendances. Une fois que l'ensemble des données pour la deuxième partie du questionnaire ont été transformées en pourcentages, elles ont été combinées dans un tableau où les résultats de chaque groupe peuvent être comparés. La juxtaposition des

pourcentages a facilité l'analyse, car elle a permis de faire ressortir les similitudes et les différences entre les deux groupes.

Les réponses aux questions ouvertes ont été enregistrées dans une feuille de calcul Excel, puis importées dans le logiciel NVivo 14. Deux séries de codages ont été réalisées dans NVivo pour analyser les données qualitatives et améliorer la fiabilité du codage initial. NVivo permet l'utilisation de codes et de hiérarchies de codes pour organiser les données qualitatives (*NVivo 14 User Guide*, 2023). J'ai créé des codes et des hiérarchies de codes alignés sur les objectifs de recherche et les thèmes attendus. Pour le premier cycle de codage, j'ai manuellement codé 100 % des données, en ajoutant de nouveaux codes au besoin. Cela a conduit à la création de 27 codes. Dans le deuxième cycle, j'ai encore une fois codé l'intégralité des données, résultant en 29 codes, dont sept ont été supprimés car ils n'avaient aucune donnée associée. Cela a laissé 22 codes avec des données pertinentes. Étant donné la taille limitée de l'échantillon, certains codes ne comportaient qu'une ou deux références. Les codes ont ensuite été regroupés en quatre catégories principales, alignées sur les questions de recherche, pour des résultats plus significatifs.

Les données quantitatives obtenues dans cette étude enrichissent et complètent les données basées sur des descriptions et des observations. Cela m'a permis de confronter les opinions des participants, évaluées à l'aide de l'échelle de Likert dans la deuxième partie du questionnaire, avec leurs réponses plus ouvertes dans la troisième partie. Par exemple, si les élèves de l'école A expriment un fort accord avec leur bilinguisme dans la question 43, je peux confronter cette réponse à leurs réflexions sur le rôle de la langue dans leur identité, dans la question ouverte numéro 2.

Chapitre 4 : ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre présente les réponses obtenues auprès des participants par le biais d'un questionnaire, comprenant des classements sur une échelle de Likert (section II du questionnaire) et les thèmes qui ressortent des réponses aux questions ouvertes (section III du questionnaire).

4.1 Données quantitatives (section II du questionnaire)

Cette section examine les réponses obtenues auprès des participants au moyen des énoncés sur une échelle de Likert de la section II du questionnaire (*Perceptions du français*). Les titres et sous-titres des sous-sections sont les mêmes que ceux donnés dans le questionnaire, ce qui facilite le repère. Les questions ouvertes de la section III du questionnaire seront utilisées pour obtenir une vue d'ensemble plus large des points de vue des participants, en complément des informations tirées des réponses aux questions de l'échelle de Likert.

4.1.1 Attitudes à l'égard de l'apprentissage du français

Cette section comprend neuf affirmations (voir Tableau 3). La différence la plus importante, basée sur le pourcentage d'accord, est notée dans l'énoncé 2. La grande majorité des élèves de l'école A (89 %) sont d'accord avec l'idée qu'il est important de connaître le français, alors que chez les élèves de l'école B, le pourcentage ne s'élève qu'à 64 %, ce qui veut dire que 36 % d'entre eux sont soit neutres, soit en désaccord avec cette affirmation. De plus, il existe une différence frappante dans la façon dont les élèves de l'école A et de l'école B considèrent l'énoncé 4 (« Apprendre le français est une perte de temps »). À l'école A, une majorité considérable (93 %) rejette l'idée que l'apprentissage du français est une perte de temps. De même, une part importante des élèves de l'école B (77 %) réfute cette idée. Cependant, même si la plupart des

élèves des deux écoles rejettent l'idée que le français est une perte de temps, 23 % des élèves de l'école B restent neutres, contrairement à ceux de l'école A (4 %). Cette disparité suggère une incertitude ou une ambivalence potentielle parmi les élèves de l'école B concernant la valeur de l'apprentissage du français. Une autre disparité importante est observée à l'énoncé 8, formulé comme suit : « Je me sens obligé.e de parler français à l'école quand je ne le veux pas ». Alors que 33 % des élèves de l'école A sont d'accord avec cet énoncé, seulement 5 % des élèves de l'école B le sont.

Il y a également des similitudes entre les réponses des deux groupes, notamment à l'énoncé 1 (« J'aime beaucoup apprendre le français ») avec lequel 56 % des élèves de l'école A et 59 % des élèves de l'école B sont d'accord. De même en réponse à l'énoncé 3, environ le tiers des élèves de chacun des deux groupes (A : 33 % ; B : 36 %) sont d'accord pour dire qu'ils ont hâte de participer au cours de français, un taux assez faible. Pour l'énoncé 5, 11 % des élèves de l'école A sont d'accord pour dire qu'apprendre le français est ennuyeux, ce qui est un taux faible ; ce taux est similaire à celui de l'école B (14 %). En ce qui concerne l'énoncé 6, les élèves des deux groupes (A : 85 % ; B : 77 %) sont largement en désaccord avec l'idée que l'apprentissage du français n'est pas important dans leur vie. Une autre convergence dans les réponses des deux groupes se retrouve à l'énoncé 7 : « Je me sens inclus.e dans la communauté francophone de l'école ». Moins de la moitié des élèves répondent par l'affirmative (A : 44 % ; B : 44 %). De plus, environ la moitié des élèves de chaque groupe indiquent dans la question 9 avoir opté pour l'étude en français à l'école (A : 50 % ; B : 59 %).

Tableau 3*

Classement par les élèves des énoncés sur une échelle de Likert relatifs à l'apprentissage du français

Élément de l'échelle de Likert	École A			École B		
	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord
1 J'aime beaucoup apprendre le français.	4 %	41 %	56 %	14 %	27 %	59 %
2 Il est important de connaître le français.	4 %	7 %	89 %	18 %	18 %	64 %
3 J'ai hâte de participer au cours de français.	30 %	37 %	33 %	18 %	45 %	36 %
4 Apprendre le français est une perte de temps.	93 %	4 %	4 %	77 %	23 %	0 %
5 Je pense qu'apprendre le français est ennuyeux.	52 %	37 %	11 %	59 %	27 %	14 %
6 Apprendre le français n'est pas important dans ma vie.	85 %	15 %	0 %	77 %	18 %	5 %
7 Je me sens inclus.e dans la communauté francophone de l'école.	30 %	26 %	44 %	30 %	26 %	44 %
8 Je me sens obligé.e de parler français à l'école quand je ne le veux pas.	52 %	15 %	33 %	55 %	40 %	5 %
9 J'ai choisi d'étudier en français à l'école.	31 %	19 %	50 %	23 %	18 %	59 %

4.1.2 Opinions sur l'importance des études du français

Les points de vue des élèves de l'école A et de l'école B en ce qui concerne les opinions sur les études du français sont assez similaires, comme illustré dans le Tableau 4. Pour l'énoncé 10, 63 % des participants du groupe A et 68 % du groupe B reconnaissent que l'étude du français favorise l'aisance avec d'autres francophones. Dans le groupe A, 74 % estiment dans l'énoncé 11 que le français permet de converser avec plus de personnes, tandis que dans le groupe B, ce chiffre monte à 82 %. Concernant l'énoncé 12, 74 % des membres du groupe A et 73 % du

* Les totaux présentés dans les Tableaux 3, 4, 5, 6, 7 et 8 peuvent ne pas atteindre 100 % car les pourcentages ont été arrondis au pourcentage entier le plus proche.

groupe B conviennent que l'étude du français facilite la compréhension des médias et de la littérature francophones. Pour l'énoncé 13 (« Étudier le français peut être important pour moi car je pourrai participer plus librement à la communauté francophone), 48 % des répondants du groupe A et 50 % du groupe B sont d'accord. Ainsi, dans les trois premiers énoncés de cette section (10, 11, 12), il y a généralement un consensus dans les deux groupes sur l'importance de l'apprentissage du français à des fins diverses. Néanmoins, dans le cas du dernier énoncé (13), les deux groupes tendent vers la neutralité, avec des proportions plus importantes dans la catégorie neutre par rapport aux questions précédentes. Cela indique un sentiment potentiel d'incertitude ou d'ambivalence chez les élèves concernant l'importance d'étudier le français pour participer activement à la communauté francophone.

Tableau 4

Classement par les élèves des énoncés sur l'échelle de Likert relatifs aux études du français.

Élément de l'échelle de Likert	École A			École B		
	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord
10 Étudier le français peut être important pour moi car cela me permettra d'être plus à l'aise avec les autres francophones.	11 %	26 %	63 %	5 %	27 %	68 %
11 Étudier le français peut être important pour moi car cela me permettra de parler avec plus de gens.	0 %	26 %	74 %	0 %	18 %	82 %
12 Étudier le français peut être important pour moi car cela me permettra de mieux comprendre les médias et la littérature francophones.	4 %	22 %	74 %	9 %	18 %	73 %
13 Étudier le français peut être important pour moi car je pourrai participer plus librement à la communauté francophone.	7 %	44 %	48 %	9 %	41 %	50 %

4.1.3 Opinions sur l'importance de parler français

D'après les données du Tableau 5, il existe des différences notables entre les perspectives des élèves de l'école A et celles des élèves de l'école B sur l'importance de parler français. Pour l'énoncé 14, 70 % des élèves de l'école A sont d'accord pour dire que parler le français les aidera dans leur future carrière. En revanche, seulement 45 % des élèves de l'école B sont d'accord avec cette affirmation. Il y a une autre divergence importante entre les deux groupes : pour l'énoncé 15, 93 % des élèves de l'école A sont d'accord avec l'affirmation selon laquelle parler le français fait d'eux des individus plus informés, ce qui contraste avec le taux de 68 % chez les élèves de l'école B. Un assez bon nombre d'élèves des deux groupes pensent que parler français pourra être utile dans le futur pour obtenir un bon emploi (énoncé 16 : A : 74 %, B : 68 %) ainsi que pour leurs études universitaires éventuelles (énoncé 17 : A : 52 %, B : 41%).

Un constat intrigant du Tableau 5 est la divergence des réponses entre le groupe A et le groupe B concernant les énoncés 14 (« Parler le français est important pour les perspectives de carrières futures » : A : 70 % ; B : 45 %) et 16 (« Parler le français est important pour un bon emploi futur » : A : 74 % ; B : 68 %). Alors que le groupe A donne des réponses similaires aux deux affirmations, le groupe B semble faire la distinction entre les deux. Cette disparité peut résulter d'une différence nuancée des termes *carrière* et *emploi*. Les élèves font peut-être la différence entre les deux de la façon suivante : *carrière* impliquant un parcours professionnel à long terme avec des perspectives d'avancement, et *emploi* suggérant un travail à court terme ou temporaire sans besoin d'une formation spécifique. Par conséquent, la priorité accordée aux compétences linguistiques peut varier en fonction de la façon dont les élèves perçoivent l'importance de la maîtrise du français pour leurs objectifs par rapport aux perspectives pour

l'avenir. Cette interprétation nuancée des termes pourrait expliquer les variations dans les pourcentages d'accord observées entre les deux groupes.

Tableau 5

Classement par les élèves des énoncés sur une échelle de Likert relatifs à l'importance de parler français

Élément de l'échelle de Likert	École A			École B		
	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord
14 Parler français peut être important pour moi car j'en aurai besoin pour ma future carrière.	0 %	30 %	70 %	27 %	27 %	45 %
15 Parler français peut être important pour moi car cela fera de moi une personne plus informée.	0 %	7 %	93 %	0 %	32 %	68 %
16 Parler français peut être important pour moi car je pense que ce sera utile un jour pour obtenir un bon emploi.	11 %	15 %	74 %	5 %	27 %	68 %
17 Parler français peut être important pour moi car je pense que ce sera utile dans mes études universitaires.	26 %	22 %	52 %	27 %	32 %	41 %

4.1.4 Attitudes à l'égard de l'utilisation du français

Le Tableau 6 montre les résultats en ce qui concerne les attitudes des élèves à l'égard de l'utilisation du français. Les pourcentages pour l'énoncé 18 sont similaires d'une école à l'autre : 67 % des élèves de l'école A aiment parler français ; 64 % de l'école B ont répondu qu'ils sont d'accord avec cet énoncé. Cependant, pour l'énoncé 19, 59 % des élèves de l'école A déclarent se sentir à l'aise en parlant français, alors que seulement 32 % de ceux de l'école B partagent cette opinion. En ce qui concerne l'énoncé 20, 82 % des élèves des deux groupes (A : 63 % + 19 % ;

B : 50 % + 32 %) sont soit neutres, soit en désaccord avec l'idée qu'ils ne se sentent pas à l'aise en français. Le degré d'aisance et de confiance dans la communication verbale, révélé par les réponses aux énoncés 19 et 20, peut influencer la préparation des élèves à des carrières qui exigent des compétences linguistiques comme discuté dans la section précédente. Des niveaux élevés de confort et de confiance peuvent être corrélés avec une plus grande volonté d'utiliser le français dans le cadre de leurs carrières potentielles. Une légère différence est constatée à l'énoncé 21, où 56 % des élèves de l'école A sont d'accord pour dire qu'ils préfèrent parler anglais plutôt que français. Quant à l'école B, 62 % des élèves sont d'accord avec l'affirmation.

Tableau 6

Classement par les élèves des énoncés sur une échelle de Likert relatifs à l'utilisation du français

Élément de l'échelle de Likert	École A			École B		
	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord
18 J'aime parler français.	7 %	26 %	67 %	9 %	27 %	64 %
19 Je suis à l'aise quand je parle français.	22 %	19 %	59 %	9 %	59 %	32 %
20 Je ne me sens pas en confiance quand je parle français.	63 %	19 %	19 %	50 %	32 %	18 %
21 Je préfère parler anglais que français.	19 %	26 %	56 %	8 %	31 %	62 %

4.1.5 Pratiques langagières

Le Tableau 7 montre qu'il existe des différences importantes entre les pratiques langagières des élèves de l'école A et de l'école B, malgré quelques similitudes pour certains énoncés. L'énoncé 22 montre que 22 % des élèves de l'école A déclarent ne parler français que lorsque c'est obligatoire, alors que 45 % des élèves de l'école B sont d'accord avec cette affirmation. Pour l'énoncé 23, très peu d'élèves sont d'accord pour dire qu'ils parlent français

avec leurs camarades à l'heure du repas à l'école (seulement 19 % à l'école A et 9 % à l'école B). L'énoncé 24 n'a pas donné lieu à de grandes différences entre les deux groupes : 63 % des élèves de l'école A et 68 % des élèves de l'école B admettent parler français avec les amis pendant les pauses à l'école. Le pourcentage élevé d'élèves de l'école B déclarant ne parler français que lorsque c'est obligatoire, ainsi que les faibles proportions dans les deux écoles de ceux qui parlent français avec leurs camarades pendant les repas scolaires, mettent en lumière des divergences importantes dans les pratiques linguistiques, bien que des similitudes existent en ce qui concerne le fait de parler français avec les amis pendant les pauses à l'école.

Une grande disparité apparaît dans les résultats de l'énoncé 25. Alors qu'un peu plus du quart (26 %) des élèves de l'école A déclarent utiliser le français lors de rassemblements en dehors de l'école, le taux est de 0 % pour ceux de l'école B. De façon similaire, à l'énoncé 26, un taux de 0 % est observé pour les élèves de l'école B, « Je parle français avec mes ami.e.s en dehors de l'école », alors qu'il s'agit d'un énoncé avec lequel 33 % des élèves de l'école A sont d'accord. Pour l'énoncé 27, le pourcentage des élèves de l'école B qui participent à des événements de la communauté francophone en dehors de l'école est également faible : il est de 5 % pour l'école B en comparaison à 22 % pour l'école A. Les énoncés 28 et 29 montrent que les élèves de l'école A parlent davantage français en dehors des heures de cours. À l'énoncé 28, 37 % des élèves de l'école A et 14 % des élèves de l'école B indiquent parler moins de 10 heures de français en dehors des heures de cours. Pour l'énoncé 29, 30 % des élèves de l'école A déclarent parler plus de 10 heures de français en dehors de l'école, ce qui contraste avec les élèves de l'école B (5 %). Ces disparités suggèrent des habitudes linguistiques divergentes entre les élèves des écoles A et B, avec une utilisation plus fréquente et variée du français en dehors des heures de cours chez les élèves de l'école A par rapport à ceux de l'école B.

En ce qui concerne les émissions et les films en français (les énoncés 30, 31 et 32), les élèves des deux groupes expriment généralement des habitudes différentes. Pour l'énoncé 30, 44 % de l'école A déclarent ne jamais regarder les émissions ou les films en français tandis que le taux de l'école B n'est que de 14 %. Pour l'énoncé 31 (« Je regarde parfois des émissions de télévision et des films en français »), 45 % de l'école A (41 % + 4 %) et 32 % de l'école B (14 % + 18 %) ont exprimé soit le désaccord ou la neutralité. Une convergence entre les deux groupes est observée à l'énoncé 32, où la grande majorité des élèves de l'école A (85 %) et de l'école B (91 %) ne sont pas d'accord avec l'énoncé « La plupart des films et des émissions de télévision que je regarde sont en français ». Ainsi, une disparité significative apparaît dans les pratiques linguistiques entre les élèves des écoles A et B : tandis que les élèves de l'école A montrent une propension plus élevée à utiliser le français en dehors de l'école et à regarder des émissions ou des films en français, ceux de l'école B présentent des taux considérablement plus bas dans ces domaines.

En matière de musique (les énoncés 33, 34 et 35), les résultats de l'affirmation 33 (« Je n'écoute jamais de musique en français ») sont également similaires : 56 % des élèves de l'école A et 64 % des élèves de l'école B ne sont pas d'accord. Pour l'énoncé 34, 52 % des élèves de l'école A et 64 % des élèves de l'école B sont d'accord pour dire qu'ils écoutent parfois de la musique en français. Par ailleurs, seulement 22 % des élèves de l'école A et 9 % de l'école B affirment écouter beaucoup de musique en français (énoncé 35). Il est évident que bien que les élèves fassent quelques efforts pour écouter de la musique en français, ils ont probablement tendance à écouter davantage de musique en anglais.

En ce qui concerne les médias sociaux (les énoncés 36, 37 et 38), il semble qu'une partie des médias sociaux avec lesquels les élèves interagissent sont en français, le pourcentage étant

plus élevé pour les élèves de l'école A. Pour l'énoncé 36 (« Je n'interagis pas avec des médias sociaux francophones »), 37 % des élèves de l'école A et 59 % des élèves de l'école B sont en accord. Pour l'énoncé « Certains médias sociaux avec lesquels j'interagis sont en français » (énoncé 37), 33 % des élèves de l'école A sont en accord en comparaison avec 18 % des élèves de l'école B. En ce qui concerne l'énoncé 38, une minorité des élèves soutient l'idée qu'une partie importante des médias sociaux qu'ils utilisent est en français (A : 15 % ; B : 5 %). Ces données indiquent que, bien que certains élèves interagissent avec des médias sociaux en français, la majorité ne considère pas une part importante de leurs interactions en ligne comme étant dans cette langue.

Le Tableau 7 révèle des disparités significatives dans les pratiques linguistiques entre les élèves des écoles A et B, avec une utilisation plus fréquente et variée du français en dehors des heures de cours chez les élèves de l'école A. Ces différences sont également observées dans les interactions en français sur les médias sociaux, bien que la majorité des élèves des deux écoles n'y accordent pas une importance majeure. De plus, les élèves de l'école A ont tendance à écouter davantage de musique en français, tandis que ceux de l'école B montrent une préférence pour l'anglais.

Lorsqu'on analyse ces données en lien avec le Tableau 6, il devient évident que les attitudes des élèves à l'égard de la langue jouent un rôle important dans leurs pratiques linguistiques. Par exemple, ceux qui ont des attitudes positives, comme le fait de trouver de la joie et de l'aisance à parler français (énoncés 18 et 19), ont tendance à s'engager activement dans les activités francophones à l'intérieur et à l'extérieur du cadre scolaire. À l'inverse, les élèves qui manquent de confiance à l'oral (énoncé 20), comme le montrent les réponses de l'école B dans le Tableau 6, peuvent avoir tendance à éviter d'utiliser la langue. Cet évitement peut limiter leur

exposition au français et entraver leur développement linguistique. De plus, une préférence pour l'anglais par rapport au français (énoncé 21) peut amener les élèves à donner la priorité à l'anglais dans divers contextes, ce qui peut les priver d'occasions de pratiquer la langue et de s'immerger dans la culture francophone.

Tableau 7

Classement par les élèves des énoncés sur une échelle de Likert relatifs aux pratiques linguistiques

Élément de l'échelle de Likert	École A			École B		
	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord
22 Je parle français seulement quand c'est obligatoire.	59 %	19 %	22 %	9 %	45 %	45 %
23 Je parle français avec mes ami.e.s à l'heure du repas de midi.	67 %	15 %	19 %	82 %	9 %	9 %
24 Je parle français avec mes ami.e.s entre les cours (pendant les pauses).	63 %	22 %	15 %	68 %	18 %	14 %
25 Je parle français lors de rassemblements en dehors de l'école.	52 %	22 %	26 %	86 %	14 %	0 %
26 Je parle français avec mes ami.e.s en dehors de l'école.	52 %	15 %	33 %	86 %	14 %	0 %
27 Je participe à des événements de la communauté francophone en dehors de l'école.	70 %	7 %	22 %	91 %	5 %	5 %
28 Je parle moins de 10 heures de français par semaine en dehors des heures de cours.	37 %	19 %	44 %	14 %	0 %	86 %
29 Je parle plus de 10 heures de français par semaine en dehors des heures de cours.	52 %	19 %	30 %	95 %	0 %	5 %
30 Je ne regarde jamais les émissions ou les films en français.	52 %	4 %	44 %	73 %	14 %	14 %
31 Je regarde parfois des émissions de télévision et des films en français.	41 %	4 %	56 %	14 %	18 %	68 %
32 La plupart des films et des émissions de télévision que je regarde sont en français.	85 %	11 %	4 %	91 %	5 %	5 %
33 Je n'écoute jamais de musique en français.	56 %	15 %	30 %	64 %	9 %	27 %
34 J'écoute parfois de la musique en français.	30 %	19 %	52 %	32 %	5 %	64 %
35 J'écoute beaucoup de musique en français.	67 %	11 %	22 %	73 %	18 %	9 %
36 Je n'interagis pas avec des médias sociaux francophones.	44 %	19 %	37 %	32 %	9 %	59 %
37 Certains médias sociaux avec lesquels j'interagis sont en français.	44 %	22 %	33 %	68 %	14 %	18 %
38 Beaucoup de médias sociaux avec lesquels j'interagis sont en français.	63 %	22 %	15 %	86 %	9 %	5 %

4.1.6 Identité linguistique

Le Tableau 8 illustre bien le fait que les deux groupes d'élèves expriment leur identité linguistique différemment mis à part pour les énoncés 43 et 44. Pour l'énoncé 39, 48 % des élèves de l'école A indiquent qu'ils se considèrent comme anglophones, mais ce pourcentage est plus élevé chez les élèves de l'école B (68 %). Selon les réponses à l'énoncé 40, 74 % des élèves de l'école A s'identifient comme francophones, contre 18 % seulement des élèves de l'école B, ce qui est un écart important. Similairement (énoncé 41), 70 % des élèves de l'école A se considèrent comme Canadien.ne.s français.e.s, contre seulement 9 % pour l'école B. Un écart est aussi observé pour l'énoncé 42 mais dans une moindre mesure : 44 % des élèves de l'école A se considèrent comme Franco-colombien.ne.s, alors que 5 % seulement de l'école B sont d'accord avec cet énoncé. Pour les énoncés 43 et 44, les résultats sont en général similaires : 100 % (A) et 86 % (B) se considèrent comme bilingues (énoncé 43) ; et 37 % (A) et 36 % (B) s'identifient comme plurilingues (énoncé 44). Pour l'énoncé 45, tandis que 30 % des élèves de l'école A se considèrent comme Québécois.e.s, seulement 9 % de l'école B sont d'accord avec cet énoncé. En ce qui concerne l'énoncé 46, peu d'élèves se disent Acadiens (A : 0 % ; B : 5 %). Pour l'énoncé 47 (« Je me considère comme autre »), 26 % des élèves de l'école A et seulement 6 % de ceux de l'école B déclarent utiliser une autre étiquette ; *canadien* ; *chinoise-canadienne* ; *canadienne russe* sont les termes qui ont été notés par les élèves.

Tableau 8*Classement par les élèves des items de Likert relatifs à l'identité linguistique*

Élément de l'échelle de Likert	École A			École B		
	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord
39 Je me considère comme anglophone.	33 %	19 %	48 %	14 %	18 %	68 %
40 Je me considère comme francophone.	7 %	19 %	74 %	41 %	41 %	18 %
41 Je me considère comme Canadien.ne français.e.	15 %	15 %	70 %	45 %	45 %	9 %
42 Je me considère comme Franco-colombien.ne.	22 %	33 %	44 %	64 %	32 %	5 %
43 Je me considère comme bilingue.	0 %	0 %	100 %	0 %	14 %	86 %
44 Je me considère comme plurilingue.	52 %	11 %	37 %	45 %	18 %	36 %
45 Je me considère comme Québécois.e.	67 %	4 %	30 %	86 %	5 %	9 %
46 Je me considère comme Acadien.ne.	96 %	4 %	0 %	86 %	9 %	5 %
47 Je me considère comme autre.	74 %	0 %	26 %	83 %	11 %	6 %

4.1.7 Résumé

Dans l'analyse des réponses des élèves des écoles A et B à la section II du questionnaire, certaines divergences marquées sont observées. En ce qui concerne les attitudes à l'égard du français, l'une des différences les plus notables se trouve à l'énoncé 2, où 89 % des élèves de l'école A jugent important de connaître le français ; ce taux est moindre pour les élèves de l'école B (64 %). Rappelons également que pour l'énoncé 8, 33 % des élèves de l'école A se sentent obligés de parler français à l'école, en comparaison avec 5 % pour l'école B.

Des similitudes sont observées quant à l'attitude à l'égard de l'apprentissage du français ; la moitié des élèves des deux écoles expriment un intérêt pour l'apprentissage du français (énoncé 1 : A : 56 % ; B : 59 %). De plus, seulement environ le tiers des deux groupes ont hâte

de participer au cours de français (énoncé 3 : A : 33 % ; B : 36 %). Ils sont aussi largement en désaccord avec l'idée que l'apprentissage du français n'est pas important dans leur vie (énoncé 6 : A : 85 % ; B : 77 %).

Les opinions des élèves de l'école A et de l'école B concernant les études du français sont généralement similaires. Pour les énoncés de cette catégorie, soit les énoncés 10, 11, 12 et 13, le pourcentage d'accord des élèves des deux écoles reste proche. Cependant, une légère divergence est observée à l'énoncé 11 (« Étudier le français peut être important pour moi car cela me permettra de parler avec plus de gens »), où un pourcentage plus élevé est observé pour l'école B (82 %) que pour l'école A (74 %).

Il existe des différences notables entre les opinions des élèves de l'école A et de l'école B sur l'importance de parler français. Les élèves de l'école A (70 %) pensent que parler français pourrait les aider dans leur future carrière, contrairement à ceux de l'école B (45 %) (énoncé 14). De même, en ce qui concerne l'énoncé 15, 93 % des élèves de l'école A jugent que cela les rendra plus informés, comparativement à seulement 68 % des élèves de l'école B. Bien que les deux écoles reconnaissent le potentiel du français pour l'emploi (énoncé 16 : A : 74 % ; B : 68 %) et les études universitaires (énoncé 17 : A : 52 % ; B : 41 %), ces différences semblent mettre en évidence des perspectives distinctes entre les élèves des deux groupes.

Concernant les attitudes envers l'utilisation du français, des différences notables sont relevées, notamment en ce qui concerne l'énoncé 19 : 59 % des élèves de l'école A déclarent se sentir à l'aise quand ils parlent français, en comparaison à 32 % pour l'école B. Cependant, des proportions similaires pour les élèves des deux écoles sont observées pour l'énoncé 18 (« J'aime parler français ») : 67 % des élèves de l'école A et 64 % des élèves de l'école B sont en accord.

Des similitudes sont aussi observées, pour l'énoncé 21 où une proportion comparable d'élèves des deux écoles dit préférer parler anglais plutôt que français (A : 56 % ; B : 62 %).

Les données mettent en évidence des divergences marquées dans les habitudes linguistiques entre les élèves des écoles A et B. Par exemple, l'énoncé 22 démontre que 22 % des élèves de l'école A ne parlent français que lorsque c'est obligatoire, tandis que ce pourcentage monte à 45 % pour l'école B. Les élèves de l'école B montrent ainsi une tendance plus prononcée à utiliser le français de manière limitée. En revanche, les élèves de l'école A présentent une utilisation plus fréquente et diversifiée de la langue dans différents contextes, comme le révèle l'énoncé 28 où 30 % des élèves de l'école A déclarent parler plus de 10 heures de français en dehors des heures de cours, par rapport à seulement 5 % des élèves de l'école B.

Ces différences se reflètent également dans leur consommation de médias, comme le montre l'énoncé 30 où 44 % des élèves de l'école A ne regardent jamais d'émissions ou de films en français, tandis que ce chiffre est de seulement 14 % pour l'école B. En outre, les interactions sur les médias sociaux révèlent des disparités similaires, avec une proportion notablement plus élevée d'élèves de l'école B n'interagissant pas avec des médias sociaux francophones par rapport à ceux de l'école A, comme le démontre l'énoncé 36. Ces constats soulignent des habitudes linguistiques distinctes entre les deux groupes, suggérant que les élèves de l'école A ont une exposition plus riche au français dans leur vie quotidienne par rapport à leurs pairs de l'école B, qui semblent avoir une préférence plus marquée pour l'anglais dans leurs pratiques linguistiques.

En ce qui concerne l'identité linguistique des élèves, les résultats révèlent des divergences significatives, notamment dans les auto-identifications en tant qu'*anglophones*, où 68 % des élèves de l'école B se considèrent tels, comparé à seulement 48 % pour l'école A. En revanche, une majorité d'élèves de l'école A s'identifient comme *francophones* (74 %) et

Canadiens français (70 %), tandis que ces pourcentages sont nettement plus faibles chez les élèves de l'école B (18 % et 9 % respectivement). Des différences similaires sont observées pour d'autres identités, telles que *Franco-Colombien.ne.s* et *Québécois.e.s*. Cependant, une concordance est notée pour les énoncés sur le bilinguisme et le plurilinguisme, indiquant une similarité dans la perception de ces compétences linguistiques entre les deux groupes d'élèves.

4.2 Données qualitatives (section III du questionnaire)

Cette section examine les réponses des élèves à cinq questions ouvertes, visant à mettre en lumière la diversité et la complexité des identités linguistiques des élèves des deux écoles. Les réponses des élèves ont été recopiées verbatim dans les annexes E, F, G, H, et I.

4.2.1 Les étiquettes (question 1)

Cette section porte sur les réponses des élèves à la question 1 de la section III du questionnaire (voir Annexe E) : « Quelles étiquettes utilisez-vous pour décrire votre identité linguistique ? ». Des exemples d'étiquettes étaient fournis aux énoncés 30 à 47 de la section II. L'école A semble présenter une diversité d'identités linguistiques, les élèves se décrivant comme francophones, anglophones, bilingues, trilingues et plurilingues ; ils s'associent à diverses origines telles que franco-colombienne, française, canadienne française et québécoise. Un certain nombre d'élèves dans ce groupe se limitent à une seule étiquette pour exprimer leur identité linguistique (par exemple, A2, A5, A9, A19, A20, A23 et A25), mais ces étiquettes englobent en réalité une diversité d'identités, notamment celle des individus bilingues. D'autres élèves utilisent deux étiquettes (par exemple, A6, A16, A21 et A22) et d'autres encore trois étiquettes ou plus (notamment A3, A7, A8, A10, A12, A13, A14 et A18). Les élèves de ce groupe utilisent diverses

étiquettes pour exprimer leur identité linguistique, illustrant ainsi la complexité et la pluralité des identités linguistiques présentes. Les réponses de l'école B mettent en évidence des identités plus axées sur l'anglais, les individus se décrivant principalement comme anglophones, bilingues ou ayant une maîtrise de l'anglais. Toutefois, les élèves de l'école B utilisent une diversité d'étiquettes dans une certaine mesure : des participants s'identifient comme étant trilingues et plurilingues et s'associent à une variété d'origines. En ce qui concerne les élèves de l'école B, un nombre important de leurs réponses démontre l'adoption d'une étiquette identitaire unique (par exemple, B2, B9, B11, B12, B14, B18 et B22), tandis que d'autres utilisent plus d'une étiquette (par exemple, B1, B5, B6, B7, B13, B17 et B19). L'absence de réponse à cette question de la part de plusieurs élèves de ce groupe est évidente dans l'Annexe E.

Une comparaison avec les résultats illustrés dans le Tableau 8 révèle des distinctions claires entre l'école A et l'école B en ce qui concerne l'identité linguistique. L'école A démontre un éventail diversifié d'identités linguistiques, englobant des étiquettes telles qu'anglophone, bien qu'avec un pourcentage plus faible par rapport à l'école B (A : 48 % ; B : 68 %). Inversement, l'école A affiche un taux plus élevé d'élèves s'identifiant comme francophones (74 %) par rapport à l'école B (18 %). L'analyse qualitative s'aligne sur les données quantitatives, indiquant que les élèves des deux écoles s'identifient généralement comme bilingues, comme en témoignent les pourcentages élevés d'accord avec l'énoncé 43 dans le Tableau 8 (A : 100 % ; B : 86 %).

En ce qui concerne la complexité des identités, les réponses de l'école A révèlent une compréhension plus nuancée de l'identité linguistique, où les élèves intègrent plusieurs aspects de leurs origines et de leur histoire familiale dans leurs étiquettes. Pour plusieurs des élèves de l'école A, la langue est étroitement liée à leur héritage et leurs réponses reflètent l'influence de leur environnement immédiat et de leur expérience personnelle dans leur façon de se définir (ils

utilisent des termes tels que *franco-canadien.ne* ou *québécois.e* pour décrire leur identité). En revanche, les étiquettes utilisées par les élèves de l'école B sont souvent plus simples et se concentrent plutôt sur la langue.

Selon les profils des élèves (voir le Tableau 1), l'école A présente un milieu linguistique diversifié : le tableau met en évidence les différents lieux de naissance des élèves, allant de la Colombie-Britannique à l'Ontario, au Québec et à la Nouvelle-Écosse, en plus de la Chine et du Costa Rica, ce qui souligne riche la tapisserie culturelle et linguistique au sein de la communauté scolaire. En outre, la diversité linguistique des élèves de l'école A s'étend aux langues parlées à la maison. On note l'anglais, le français et d'autres langues comme le kinyarwanda, l'espagnol, le néerlandais, le roumain chez les élèves de l'école A. En revanche, l'école B présente une toile de fond linguistique plus homogène, avec l'anglais qui prédomine comme langue principale (18 réponses sur 22). Bien qu'il existe des exemples de diversité linguistique parmi ces élèves, y compris le français, le mandarin, le cantonais, le polonais et le russe parlés à la maison, une réponse donnée par une minorité d'élèves, la présence de l'anglais est notablement marquante dans leur vie.

4.2.2 Le rôle que joue la langue dans l'identité (question 2)

Selon l'Annexe F, il semble que les élèves de l'école A considèrent que la langue joue un rôle essentiel dans leur identité. Il convient de souligner que le nombre de réponses à cette question est nettement plus élevé que celui pour les autres questions de cette section (24 élèves de l'école A et 16 de l'école B ont répondu à cette question). De plus, les élèves ont également fourni des réponses plus longues. Pour certains de l'école A, la langue est liée à la culture et à leurs origines familiales, ce qui façonne certainement leur identité : « ma langue maternelle est

celle que j'utilise avec ma famille [et elle] m'a transformé en qui je suis » (A4) ; « Car ma famille est francophone, j'adapte des manières de leurs régions. Alors j'ai toujours un aspect francophone » (A5) ; « [...] un de mes parents sont d'un autre endroit francophone » (A7) ; « la langue française joue un rôle dans mon identité parce que la moitié de ma famille sont de France alors pour leur parler et m'intégrer dans leur culture, j'ai besoin de garder mon français. En outre, c'est la langue dont je parle à la maison avec mon père [...] » (A10) ; « Selon moi, la langue joue un rôle dans l'identité lorsqu'elle explique un certain contexte ou histoire familiale ou personnelle derrière le rôle de la langue » (A27).

Quelques élèves expriment un sentiment de détachement par rapport à leur identité francophone, influencé par leur environnement linguistique prédominant : « Je me sens comme si "I don't fit in" nul part car je suis trop québécoise ici, mais je suis trop anglophone au Québec » (A8) ; « [la langue joue un rôle dans mon identité] seulement quand je suis avec des anglophones, avec des francophones je ne me sens pas comme un francophone » (B19). Cette observation suggère que l'environnement linguistique peut façonner de manière significative l'identité linguistique.

Par ailleurs, certaines réponses d'élèves de l'école A indiquent que leurs compétences linguistiques influencent grandement la perception qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que francophones : « J'avais de la difficulté quand j'étais plus jeune et même maintenant à pas mélanger les langues (français) et mes profs donnaient souvent l'impression que j'étais pas francophone parce que j'avais du trouble à juste parler français » (A6) ; « Je trouve que mon français est juste un peu sous le niveau nécessaire avant que je puisse m'appeler francophone » (A13) ; « je suis souvent trop gêné à utiliser le français en conversation » (A20).

Il est révélateur que certains élèves des deux écoles (en particulier ceux de l'école B) précisent que la langue est avant tout considérée comme un outil de communication plutôt que comme une composante essentielle de leur identité : « je trouve que c'est juste un outil "tool" pour communiquer » (A17) ; « c'est juste une méthode de communication. » (A19) ; « la langue pour moi est plutôt un outil qu'une identité » (A25) ; « [le français] me donne une manière de communiquer avec les autres » (B2) ; « c'est un outil que j'utilise pour aider moi-même et les autres. » (B4) ; « Seulement durant les cours de français » (B5).

En outre, en ce qui concerne leurs aspirations futures en matière de carrière et d'éducation, quelques élèves des deux écoles reconnaissent l'importance de la langue dans l'élargissement de leurs opportunités : « savoir le français m'a aidé à trouver/développer mes intérêts sur un spectre académique, j'ai eu la chance d'être membre du parlement jeunesse francophone et j'ai renforcé ma passion pour la politique, le Sénat, et le droit » (A15) ; « avec ma future carrière les deux langues sont obligatoires » (A16) ; « Je veux prendre le français au post-secondaire » (B9) ; « I am realizing more opportunities knowing French gives me, and therefore have been identifying more with it » (B13).

De plus, certains élèves des deux écoles perçoivent leur maîtrise de la langue comme un atout, renforçant leur degré d'intelligence et leurs connaissances et facilitant l'interaction avec des cultures diverses : « elle me permet d'être une personne unique et de créer des liens avec d'autres gens qui parlent les mêmes langues » (A2) ; « Je pense que la langue joue un rôle dans mon identité car je suis partie d'une communauté et dans la culture francophone » (A21) ; « la langue est interconnectée directement dans plusieurs cultures à travers le monde » (A26) ; « parler le français c'est un côté de moi que j'ai pratiqué depuis que j'avais 5 ans et je suis fière de mes accomplissements » (B7).

En somme, bien que les élèves impliqués dans cette étude démontrent généralement un niveau d'identification avec les langues qu'ils parlent, plusieurs élèves des deux groupes, comme l'indiquent les participants A17, A19, A22, ainsi que B4, B5, B8, B11, B12, B14, B17, B19, B20 et B22, expriment que la langue ne joue pas de rôle significatif dans leur identité. En outre, les participants B5, B17 et B19 suggèrent que la langue joue un rôle très minime, voire nul, dans la formation de leur identité. Ce constat vaut davantage pour l'école B que pour l'école A.

4.2.3 Définition de *francophone* (question 3)

En ce qui concerne la question 3 à savoir ce que c'est être francophone (voir Annexe G), les élèves de l'école A définissent généralement un francophone comme quelqu'un qui parle français, a des origines familiales francophones, a grandi dans un environnement francophone ou a appris la langue et s'efforce de la maintenir vivante : « Pour moi, c'est être quelqu'un qui parle français depuis un jeune âge et/ou a de la famille francophone et a grandi avec la culture. » (A1) ; « Une personne qui a appris le français et fait des efforts pour garder la langue "alive" et contribuer à la langue française » (A4) ; « Être dans une famille et environnement français. Avoir une langue maternelle français » (A5) ; « Être capable de bien parler français et avoir une partie de ton héritage qui est français. » (A19) ; « Être français (génétiquement ou culturellement) ou en parlant la langue. » (A25) ; « savoir parler français [...] savoir écrire en français, savoir lire/écouter en français, et de comprendre les normes de la langue et de les appliquer quand nécessaire. » (A27).

Pour les élèves de l'école B, le statut de francophone est davantage déterminé par l'environnement dans lequel ils évoluent et la fréquence à laquelle ils utilisent le français : « Mostly someone who speaks French as their first language or is completely fluent. » (B10 ;

« Né par des parents qui parlent du français, français est utilisé la plupart du temps à la maison. » (B5) ; « Selon moi, francophone est si tu vis dans un endroit qui parle le français comme une première langue, et tout est en français. » (B6) ; « Selon moi, être francophone ça veut dire de vivre, ou être né dans un pays ou province qui parle le français. Je ne pense pas que parler le français c'est assez pour être considéré comme francophone. » (B7) ; « Être francophone, c'est faire partie de la communauté francophone. Parler la langue fréquemment et sortir avec des gens qui parlent français. » (B12) ; « always surrounding yourself in the French language and speaking French constantly in your everyday life. » (B18).

4.2.4 Les éléments de l'identité francophone (question 4)

Dans les réponses des élèves à la question (Annexe H) de savoir ce qui fait qu'une personne s'identifie comme francophone, plusieurs thèmes émergent. L'école A a fourni plus de réponses à cette question que l'école B. Il semble que certains élèves n'ont pas perçu de distinction entre la question 3 et la question 4, ce qui pourrait expliquer qu'il n'ont pas répondu aux deux.

Pour l'école A, les élèves mettent l'accent sur la capacité de parler français : « Être capable de s'exprimer en français. » (A9) ; « Savoir comment parler français. » (A12) ; « Si on a un vocabulaire et compréhension assez grande » (A13), la pratique et l'appréciation de la langue et la culture francophone (« La langue, culture et place de naissance. » (A25)), certains mettent aussi l'accent sur le fait d'avoir le français comme langue maternelle (« Une langue maternelle française » (A5)). Certains soulignent également l'importance de vouloir être appelé *francophone* et d'avoir un lien personnel avec la langue : « Je pense que si tu parles français et tu veux être appelé francophone tu es francophone. » (A6) ; « Quand elle se définit ainsi et qui

comprene l'identité francophone par cœur, parce que le français c'est un mode de vie comme n'importe autre langue » (A16).

En ce qui concerne l'école B, les élèves ont également mis l'accent sur la capacité à parler couramment le français « Peuvent parler français. » (B12) ou encore de vivre dans un environnement francophone avec des parents francophones et de parler le français au quotidien (« Born in a French speaking place and speaks it as their first language, speaks fluently, grew up in a French family/environment. » (B1) ; « Vivre dans une place qui parle français. » (B3) ; « La personne doit toujours parler français. Par exemple, à la maison, à l'école, aux restaurants, etc. On doit parler pour la plupart le français dans la vie quotidienne. » (B6)). En outre, les élèves des deux groupes conviennent que participer à la communauté et interagir avec des francophones sont importants dans une certaine mesure : « Pratiquer des traditions et apprécier la culture. » (A2) ; « Faire partie d'une culture francophone, interagir en français avec les personnes. » (B2) ; « sont immergé dans la culture francophone. » (B17) ; « immerser dans la culture française » (B19).

Une élève de l'école A (A15) a fourni une réponse particulièrement développée à cette question :

« Je crois que francophone est une terminologie propre aux gens qui vivent au Québec et/ou parle français du canada, États-Unis, et Amérique latine. Mais, je ne crois pas que les gens français de France, Belgique, et autres pays européens devraient être considérés comme francophones, au lieu de francophone, je définirais leur français comme "français". Par exemple, un Français est quelqu'un de l'Europe et un francophone est un Américain. »
(A15)

Cette réponse établit une distinction entre les gens qui parlent français en Europe et les francophones en Amérique. En d'autres mots, les personnes parlant français en Europe ne sont pas des francophones ; ainsi *francophones* désignerait selon cette réponse les personnes parlant français en périphérie. Cette définition est erronée; en fait, ce n'est pas la description qu'en font les linguistes.

4.2.5 Commentaires supplémentaires (question 5)

Les réponses des élèves à la question 5 du questionnaire (voir Annexe I) révèlent un certain nombre d'observations et de réflexions intéressantes sur leur expérience de la langue française et de l'identité francophone. Alors que sept élèves de l'école A ont répondu à cette question, dont 10 réponses étaient pertinentes, seuls trois élèves de l'école B l'ont fait, avec deux réponses qui étaient pertinentes. Pour l'école A, certains élèves expriment des tensions perçues entre les francophones de la Colombie-Britannique et les autres francophones, attribuées en partie à des différences d'accent : « Je crois qu'il y a beaucoup de tensions entre les franco-colombiens et les autres francophones car il y a une grosse différence entre les accents. Souvent, je me fais dire que je parle pas la bonne façon mais c'est juste une différente façon de parler. » (A1) ; « Je suis né au Québec donc je suis québécoise, mais en même temps, j'ai l'impression que les autres québécois ne me considèrent pas comme cela car j'ai développé un nouveau accent, moins pur que l'accent québécois. Les Français de France ne prennent pas le temps d'apprendre les expressions québécoises car ils ne considèrent pas le vrai français. » (A8) ; « Je remarque beaucoup que les gens d'autres provinces jugent le français québécois et se tournent vers le français de France/Europe ce qui crée des tensions légères entre les francophones du Québec et les gens qui parlent français venant d'autres provinces. » (A15). Certains de ces élèves manquent

de confiance dans leurs compétences linguistiques : « J'ai appris tout mon français à l'école. Ce fait qu'il me manque beaucoup de vocabulaire et d'expériences qui me permettraient de communiquer effectivement en français. » (A13) ; « Je pense que des personnes ne veulent pas dire qu'ils sont francophones si ils n'ont pas un accent du Québec ou ne sont pas super à l'aise avec leur français. » (A21).

En ce qui concerne les réponses de l'école B, un élève (B4) souligne les avantages cognitifs et professionnels de l'apprentissage de plusieurs langues, tandis qu'un autre préconise des expériences d'apprentissage des langues plus immersives plutôt que des méthodes d'enseignement conventionnelles : « Je pense que c'est important d'apprendre 2 ou plus de langues car ils peuvent aider votre cerveau et votre travail. » (B4) ; « I think the way it's taught can be boring, I wish we did more immersive experiences like being somewhere French! » (B11).

4.2.6 Résumé

En somme, comme le montre la section 4.2.1, les élèves de l'école A ont une diversité d'identités, se décrivant comme francophones, anglophones, bilingues, etc., tandis que ceux de l'école B se considèrent principalement comme des anglophones. Les réponses des élèves de l'école A montrent une description plus détaillée de leur identité linguistique, intégrant des aspects familiaux, tandis que celles de l'école B sont plus simples. En outre, l'école A présente une plus grande diversité linguistique à la maison, tandis que l'école B est plus homogène avec l'anglais comme langue principale.

Comme discuté à la section 4.2.2, les réponses des élèves de l'école A et de l'école B à la question 2, sur le rôle de la langue dans leur identité, montrent des différences significatives. Les

élèves de l'école A attachent une grande importance à la langue, la liant à leur culture et à leurs origines familiales, tandis que ceux de l'école B la considèrent davantage comme un outil de communication. Malgré cela, des élèves des deux écoles reconnaissent l'importance de la langue pour leurs aspirations futures et leur enrichissement personnel. Certains élèves, cependant, estiment que la langue joue un rôle mineur, voire nul, dans leur identité.

Tel que mentionné à la section 4.2.3, les élèves de l'école A et de l'école B offrent parfois des définitions différentes de ce qu'est un francophone. Pour les élèves de l'école A, être francophone implique souvent de parler français depuis un jeune âge, d'avoir des origines familiales francophones ou de s'efforcer de maintenir la langue vivante. En revanche, pour les élèves de l'école B, être francophone est davantage déterminé par l'environnement linguistique et la fréquence d'utilisation du français dans leur vie quotidienne.

Comme démontré dans la section 4.2.4, en ce qui a trait à leurs visions de l'identité francophone, pour les élèves de l'école A, cela implique la capacité à parler français, l'appréciation de la culture francophone et souvent le français comme langue maternelle. Les élèves de l'école B partagent des idées similaires, mais mettent également l'accent sur le fait de vivre dans un environnement francophone.

Dans la section 4.2.5, l'examen des réponses des élèves à la question 5 révèle des observations sur l'expérience de la langue française et de l'identité francophone. L'école A exprime des tensions perçues entre les francophones de la Colombie-Britannique et d'autres francophones, attribuées en partie à des différences d'accent. Certains élèves expriment le fait qu'ils manquent de confiance dans leurs compétences linguistiques. Les deux réponses provenant de l'école B soulignent les avantages cognitifs de l'apprentissage des langues et préconisent des expériences d'apprentissage plus immersives.

Chapitre 5 : DISCUSSION

Dans ce chapitre, on explore les tendances qui se dégagent des résultats de cette étude. La section 5.1 examine les attitudes des élèves à l'égard du français (question de recherche 1), la section 5.2 porte sur les pratiques linguistiques des élèves (question de recherche 2), la section 5.3 traite des étiquettes que les élèves utilisent pour décrire leur identité linguistique (question de recherche 3) et la section 5.4 présente la façon dont ils envisagent l'identité francophone (question de recherche 4).

5.1 Attitudes à l'égard du français (question de recherche 1)

L'étude comparative des perspectives des élèves de deux écoles, A (Conseil scolaire francophone) et B (immersion française), révèle des différences importantes dans leur perception de la langue française selon le Tableau 3. L'importance de la connaissance du français est évidente tant à l'école A qu'à l'école B, bien que l'école A lui accorde une plus grande priorité comme montre l'énoncé 2 à la section 4.1.1 (A : 89 % ; B : 64 %). Il y a aussi des opinions comparables chez les élèves des deux écoles concernant la valeur du français pour divers autres aspects tels que le fait d'être à l'aise avec d'autres francophones, les médias et la littérature en français (voir énoncés 10 et 12 à la section 4.1.2).

Quant aux opinions sur les études du français (voir Tableau 4 à la section 4.1.2), bien que les élèves des deux écoles reconnaissent que l'étude du français facilite la communication avec un plus grand nombre de personnes, les élèves de l'école B affichent un taux d'accord avec l'énoncé 11 (« Étudier le français peut être important pour moi car cela me permettra de parler avec plus de gens ») plus élevé (A : 74 % ; B : 82 % ; voir la section 4.1.2). Cela suggère que les élèves de l'école B peuvent percevoir des avantages sociaux plus importants de l'apprentissage du

français, en particulier en termes de communication, par rapport à leurs homologues de l'école A. En outre, en ce qui concerne l'utilité du français pour l'avenir, une grande partie des élèves des deux écoles reconnaissent son importance pour l'obtention d'un bon emploi et pour leurs éventuelles études universitaires (voir énoncé 17 à la section 4.1.3). Cependant, les élèves de l'école A affichent des taux plus élevés pour ces deux aspects, ce qui indique potentiellement que les élèves de l'école A voient davantage les avantages professionnels et académiques associés à la maîtrise du français. Au-delà des étiquettes identitaires, les élèves des deux groupes perçoivent leurs compétences en français comme un outil et un atout précieux ayant des applications pratiques dans la vie (énoncé 17 à la section 4.1.3). De plus, de nombreux élèves des deux groupes ont indiqué que leur maîtrise du français leur serait très utile dans leur future carrière ou emploi (énoncés 14 et 16 à la section 4.1.3). Cependant, il semble y avoir une ambivalence parmi les élèves des deux groupes quant à son importance pour les études universitaires (52 % pour l'école A et 41 % pour l'école B sont d'accord avec cette affirmation). La recherche de Lai-Tran (2019) indique que plus de la moitié des participants de son étude ont exprimé un intérêt à poursuivre leurs études en français au niveau universitaire, ou n'ont pas définitivement exclu cette possibilité (p. 127), ce qui semble être le cas ici également.

Landry, Allard et Deveau (2013) expliquent que la motivation à apprendre et à utiliser le français est enracinée dans un sentiment d'identité. Dans la présente étude, selon l'énoncé 3 à la section 4.1.1, l'enthousiasme pour les cours de français est modéré tant à l'école A qu'à l'école B comme montre (A : 33 % ; B : 36 %), l'école B affichant un pourcentage légèrement plus élevé. Cela suggère que les élèves des deux écoles ont généralement une attitude plutôt positive à l'égard de l'apprentissage du français. De plus, il est notable que, dans les deux écoles, peu

d'élèves perçoivent l'apprentissage du français comme une perte de temps (énoncé 4 à la section 4.1.1 : A : 4 % ; B : 0 %).

Dans le Tableau 5 à la section 4.1.3, les données révèlent des disparités significatives entre les perspectives des élèves des écoles A et B sur l'importance de parler français. Les énoncés clés mettent en évidence ces différences : 70 % des élèves de l'école A voient le français comme bénéfique pour leur future carrière, contre seulement 45 % des élèves de l'école B (énoncé 14). De plus, 93 % des élèves de l'école A estiment que le français les rendra plus informés, tandis que ce chiffre est de 68 % chez les élèves de l'école B (énoncé 15). Cette divergence est particulièrement marquée dans les réponses aux énoncés 14 et 16, suggérant une perception différenciée entre *carrière* et *emploi* qui influe sur l'importance accordée à la maîtrise du français selon les objectifs futurs des élèves.

Le sentiment d'appartenance à la communauté francophone fait défaut à l'école A et à l'école B, puisque moins de la moitié des élèves de chacune de ces écoles (énoncé 7 à la section 4.1.1 : A : 44 % ; B : 45 %) ont qu'ils ressentaient un lien fort avec la communauté francophone. Cela suggère qu'il y a des barrières ou des lacunes qui empêchent actuellement l'intégration des élèves dans la communauté francophone de leur école. Cette observation fait écho aux résultats de Levasseur (2017), qui a mis en évidence les défis auxquels font face les élèves de francisation de Vancouver pour s'intégrer à la communauté francophone (p. 378). Comme le montre la section 2.3.1 et conformément aux conclusions de Levasseur, les élèves adhèrent à des critères spécifiques qui définissent une véritable appartenance à cette communauté (p. 379). Cependant, malgré ces sentiments d'exclusion, environ la moitié des élèves des deux écoles reconnaissent que l'étude du français leur permet de participer à la communauté francophone. Cela suggère que, même si les élèves ne se sentent pas entièrement intégrés à un milieu francophone, ils

reconnaissent néanmoins la possibilité de participer au domaine culturel francophone par le biais de leurs études de français.

5.2 Pratiques linguistiques en situation minoritaire (question de recherche 2)

Un thème récurrent qui ressort clairement des réponses de nombreux élèves, abordées dans les sections II et III du questionnaire, est le rôle significatif des pratiques linguistiques dans la construction de leur identité. Plusieurs études soutiennent l'idée selon laquelle l'usage quotidien de la langue par les individus exerce une influence considérable sur leur sentiment d'appartenance et d'identification à une communauté linguistique minoritaire. Parmi ces études, on trouve celles de Brisson (2017), Duquette (2006), Gérin-Lajoie (2004, 2006), Landry (2018), Deveau, Landry et Allard (2005, 2006), Lai-Tran (2019, 2020), LeBlanc (2011), Levasseur (2012, 2017, 2020), Macé (2017) et Violette (2006). Les participants à la présente étude ont souligné que leurs interactions en français avec leurs amis, leur engagement sur les plateformes de médias sociaux et leur consommation de médias jouent un rôle important dans leur vie.

Le thème prédominant chez la majorité des élèves de l'école A, et chez quelques-uns de l'école B, était la dynamique linguistique au sein de leur famille. Certains élèves ont parlé de leurs modes de communication au sein de leur famille immédiate, tandis que d'autres ont inclus dans leurs observations les interactions avec les membres de la famille élargie, voire avec des parents éloignés. Cette reconnaissance reflète un lien avec une lignée familiale plus large, comme cela a été observé dans l'étude de Pilote (2003). Selon Pilote, la famille joue un rôle crucial dans la formation de l'identité, notamment à travers les pratiques linguistiques à la maison et la décision d'envoyer les enfants à l'école française (p. 41).

En ce qui concerne les pratiques linguistiques, il est à noter que, selon leurs réponses aux énoncés 25 et 26 (voir le Tableau 7 à la section 4.1.5), les élèves de l'école A utilisent le français avec leurs amis en dehors de l'école, dans une certaine mesure, avec des pourcentages de 26 % et de 33 %, respectivement. Cela contraste avec les élèves de l'école B, où l'utilisation du français pour les deux énoncés est de 0 %. Cela correspond aux résultats de l'étude de Duquette (2006), dans laquelle les élèves du secondaire ont reconnu qu'ils préféraient éviter d'utiliser le français lorsqu'ils avaient des contacts sociaux avec leurs amis (p. 681). En outre, les plateformes de médias sociaux en ligne constituent une autre méthode de communication entre les élèves et leurs pairs. Bien que certains élèves de l'école A et de l'école B aient reconnu utiliser le français dans certaines de leurs interactions en ligne sur les médias sociaux (énoncé 37 : A : 33 % ; B : 18 %), aucun des participants n'a mentionné cet aspect dans ses réponses à la section III du questionnaire. Les élèves dont la langue maternelle est le français, ou qui parlent principalement le français à la maison, sont plus enclins à être d'accord avec l'idée que le français est utilisé pour communiquer dans les médias sociaux.

En analysant les comportements de consommation médiatique des participants à cette étude, plus de la moitié des élèves de l'école A et de l'école B affirment regarder des films et des émissions de télévision en français (énoncé 31 à la section 4.1.5 : A : 56 % ; B : 68 %). De même, une partie des élèves des deux écoles admettent écouter occasionnellement de la musique française (énoncé 34 à la section 4.1.5). Néanmoins, l'utilisation prédominante des médias chez les élèves des deux écoles est en anglais, probablement en raison de sa plus grande disponibilité dans leur milieu. Ces observations rejoignent les résultats de l'étude de Duquette (2006), menée en Ontario, qui indique que les élèves sont davantage exposés aux médias anglais, en particulier à la musique, au cinéma et à la radio (p. 676).

5.3 Étiquettes identitaires en situation minoritaire (question de recherche 3)

Parmi les deux groupes d'élèves, l'étiquette la plus utilisée pour décrire l'identité linguistique est *bilingue* (français et anglais). Cela rejoint la recherche de Macé (2017) qui a montré que bien des personnes préfèrent exprimer leur appartenance en termes d'hybridité. De plus, Landry, Allard et Deveau (2013) expliquent qu'une forte identité bilingue peut être associée à des sentiments de compétence ainsi qu'à des sentiments d'appartenance à la communauté. Il est donc important de veiller à ce que les jeunes locuteurs de français et d'anglais se sentent reconnus dans leurs identités mixtes.

Il est à noter qu'*anglophone* est la deuxième étiquette la plus fréquemment employée par les élèves dans le cadre de cette étude. Les commentaires de l'école B mettent davantage l'accent sur les identités anglophones, les répondants s'identifiant principalement comme anglophones ou bilingues avec une maîtrise de l'anglais. Bien que les élèves de l'école A se servent moins souvent de cette étiquette que les élèves de l'école B, les deux groupes ont recours à l'appellation *anglophone* dans certains contextes, en fonction de leur interlocuteur ou de l'environnement dans lequel ils se trouvent (voir Tableau 8 et Annexe E). L'étude de Macé (2017) souligne que l'identité est mouvante et variable, ainsi que Gérin-Lajoie (2004, 2006) qui montre que les trajets identitaires des élèves de langue française en milieu minoritaire ne sont ni figés ni linéaires.

En ce qui concerne les étiquettes centrées sur le français, la majorité des élèves de l'école A et certains de l'école B se sentent comme *francophones* ou *canadien.nes français.es*. Les élèves ont exprimé leur identité francophone en même temps que d'autres qualificatifs, en précisant que, même en utilisant l'anglais plus souvent que le français, il leur arrivait de ne pas se considérer comme des francophones à part entière. Les réponses aux questions 3 et 4 de la section III du questionnaire révèlent que les participants des deux écoles définissent les

francophones comme des personnes dont la langue maternelle est le français, originaires de régions francophones ou appartenant à une famille qui parle français. La recherche de Poljak (2023) s'aligne sur ces conclusions, affirmant que, dans le contexte canadien, la francophonie est souvent perçue en termes d'ethnicité (de provenance) plutôt qu'en termes de compétence linguistique uniquement (p. 175).

5.4 Définition de *francophone* (question de recherche 4)

Les perspectives sur ce que veut dire être francophone des élèves de 12^e année des écoles A et B présentent des différences intéressantes, révélatrices de leurs parcours linguistiques et culturels distincts. À l'école A, les élèves soulignent une affiliation personnelle à la langue et à la culture françaises, souvent liée aux liens familiaux, à une exposition précoce à des environnements francophones ou à des efforts délibérés pour entretenir et améliorer leurs compétences en français. Cet accent mis sur la participation active aux communautés linguistiques reflète les conclusions tirées par Levasseur (2017), indiquant que les individus en milieu minoritaire associent fréquemment la francophonie à des éléments tels que le fait d'avoir une famille francophone et d'être immergé dans un environnement francophone (p. 329).

À l'inverse, les élèves de l'école B conçoivent la notion d'être francophone davantage en termes d'usage pratique et quotidien de la langue. Leur notion d'être francophone s'articule autour de facteurs tels que la langue primaire parlée, la résidence dans des communautés francophones ou l'utilisation fréquente du français dans les interactions quotidiennes. Cette perspective met l'accent sur la fonctionnalité linguistique et l'application de la langue dans le monde réel. Ces observations pour l'école B concordent avec la recherche de Levasseur (2017), qui indique que

la maîtrise du français et les pratiques langagières sont également associées à la francophonie chez les élèves (p. 334).

Malgré les différences entre les deux écoles, les élèves des deux groupes s'accordent sur plusieurs points essentiels. Ils reconnaissent à plusieurs reprises que la maîtrise du français, le fait de vivre dans un environnement francophone et la participation active à la culture francophone sont essentiels pour s'identifier en tant que francophones. En outre, ils soulignent que l'identité francophone peut être façonnée par des facteurs personnels et culturels, ainsi que par l'immersion dans la culture francophone. Robillard (2021) approfondit la complexité de l'identité francophone en établissant une distinction claire entre deux groupes : les francophones héréditaires et les francophones linguistiques. Le terme *francophone héréditaire* fait référence aux individus qui héritent du français comme première langue par des moyens conventionnels, comme l'apprentissage direct de leurs parents dans l'environnement familial. D'autre part, le terme *francophone linguistique* englobe les personnes dont l'acquisition du français peut ne pas suivre la voie traditionnelle et qui peuvent ne pas correspondre à la définition conventionnelle des *locuteurs natifs*. Ces personnes peuvent présenter divers modèles linguistiques, éventuellement influencés par des facteurs tels que la migration, l'éducation bilingue ou le niveau d'études. Cette distinction met en lumière les multiples facettes de l'identité francophone et les diverses voies par lesquelles elle se forme et s'exprime.

Chapitre 6 : CONCLUSION

À la lumière des résultats de cette étude sur la construction identitaire des élèves de 12^e année de deux groupes différents du Grand Victoria (école A : Conseil scolaire francophone ; école B : immersion française), il est évident que l'école, la famille et le milieu social jouent un rôle crucial dans la construction de l'identité linguistique des jeunes en milieu minoritaire. L'analyse des données révèle des différences importantes entre les élèves de l'école du Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique et ceux de l'école d'immersion française, notamment au niveau des attitudes, des pratiques langagières et de la définition qu'ils donnent à *francophone*.

Les élèves de l'école A présentent une diversité d'identités linguistiques, souvent influencées par leurs antécédents et leur histoire familiale. Ils intègrent divers aspects de leurs expériences personnelles dans leurs étiquettes identitaires, considérant la langue française comme un élément central de leur identité. En revanche, les élèves de l'école B se concentrent davantage sur l'anglais, considérant parfois la langue comme un simple outil de communication déconnecté de toute dimension culturelle ou identitaire plus profonde. Ces observations soulignent la complexité et la diversité des identités linguistiques au sein de la communauté francophone de jeunes de la Colombie-Britannique.

6.1 Les limites de l'étude

Il est essentiel de garder à l'esprit que la recherche n'a porté que sur 49 élèves de 12^e année de deux écoles de la région de Victoria. Bien que cet échantillon soit suffisant pour dégager des tendances et proposer des suggestions, une étude portant sur un plus large groupe permettrait de mieux comprendre l'influence de la langue sur la formation de l'identité. De plus,

les participants à cette étude ont été sélectionnés dans deux écoles secondaires situées dans des districts scolaires distincts. Bien que ce critère permette une certaine extrapolation des résultats, il est nécessaire de reconnaître que cette étude n'englobe pas l'ensemble des élèves de 12^e année inscrits à un programme d'immersion en français ou fréquentant une école associée au Conseil scolaire francophone dans le sud de l'île de Vancouver.

La fiabilité des résultats de l'étude peut être affectée par les données autodéclarées collectées, étant donné l'influence potentielle des biais des participants, qu'ils soient délibérés ou inconscients, sur leurs réponses. Comme le notent Podsakoff et al. (2003), les personnes qui participent à des enquêtes utilisant des éléments de l'échelle de Likert sont souvent confrontées à un biais de désirabilité sociale. Ce biais reflète la tendance de certaines personnes à répondre à des questions en fonction de leur acceptabilité sociale perçue plutôt que de leurs sentiments réels (p. 882). Les réponses à l'enquête peuvent avoir été influencées par le biais de désirabilité sociale des participants, parmi d'autres biais potentiels.

L'existence d'une option de classement de Likert neutre (3) aurait pu induire un biais de tendance centrale. Ce biais fait référence à la tendance des participants à éviter les points extrêmes d'une échelle de réponse et à opter plutôt pour des réponses plus proches du point médian (Douven, 2018, p. 1203). En outre, les choix de classement des participants sur l'échelle de Likert peuvent être influencés par leurs interprétations et applications individuelles des classements. Les influences culturelles et les perceptions variables de certains mots font partie des facteurs qui peuvent avoir un impact sur ces interprétations (Shulruf et al., 2008).

J'ai choisi de recueillir des données quantitatives et qualitatives afin de garantir une représentation globale des informations collectées. Toutefois, la fiabilité des résultats a pu être compromise par ce choix. La comparaison des données quantitatives et qualitatives a parfois

révélé des informations contradictoires. Mener des entretiens avec les élèves après avoir collecté les données du questionnaire aurait pu fournir des indications précieuses sur leur point de vue, enrichissant ainsi notre compréhension de leurs réponses.

6.2 Orientations futures de la recherche

En ce qui concerne les orientations futures de la recherche, la présente étude a permis de recueillir des données qualitatives et quantitatives auprès d'élèves de 12^e année fréquentant une école du CSF et une école d'immersion française. Des études ultérieures pourraient reproduire à plus grande échelle les méthodes de collecte et d'analyse des données employées ici. Cela pourrait impliquer l'inclusion de plusieurs écoles dans la région du Grand Victoria et dans l'ensemble de l'île de Vancouver. L'étude des différences dans la construction de l'identité linguistique chez les élèves pourrait être particulièrement révélatrice et favoriser l'échange de ressources entre les éducateurs de toute l'île. Si les futurs chercheurs souhaitent étudier la construction de l'identité linguistique chez les élèves des programmes d'immersion en français et du CSF, ils devront peut-être recourir à des méthodes différentes. Ces approches pourraient consister à mener des entretiens post questionnaires avec les élèves, à la fois individuellement et en groupe, et à intégrer le point de vue des enseignants. De telles méthodes permettraient aux chercheurs de concevoir des stratégies qui améliorent les appuis apportés aux élèves.

6.3 Conclusion

La recherche menée met en lumière plusieurs aspects importants concernant les attitudes à l'égard de la langue française, les pratiques linguistiques minoritaires, les étiquettes identitaires et la définition de *francophone* chez les élèves des écoles A (CSF) et B (immersion française). En

comparant les points de vue des élèves des deux écoles, il devient évident que la langue française revêt une importance considérable dans les deux cas, bien qu'elle soit légèrement plus prononcée à l'école A. En outre, les résultats suggèrent que les élèves de l'école B peuvent percevoir de plus grands avantages sociaux dans l'apprentissage du français, en particulier en ce qui concerne la communication. De plus, des élèves des deux écoles reconnaissent l'importance du français pour leurs futurs objectifs professionnels et académiques.

En ce qui concerne les pratiques linguistiques en contexte minoritaire, les interactions en français dans le cadre familial sont apparues comme un aspect central de l'identité linguistique des élèves, tandis que l'utilisation du français entre amis et sur les plateformes de médias sociaux semble moins répandue. Malgré la consommation de médias francophones (la télévision, les films, la musique, etc.) par une partie des élèves, ceux-ci sont en concurrence avec les plateformes anglophones, plus largement accessibles. Concernant les étiquettes identitaires, les élèves s'identifient principalement comme bilingues, ce qui reflète une identité mixte associée à des sentiments de compétence et d'appartenance. Néanmoins, des disparités existent dans l'importance accordée à l'identité francophone, les élèves de l'école A se montrant plus enclins à s'identifier comme francophones ou Canadiens français, tandis que les élèves de l'école B perçoivent l'identité linguistique davantage en termes d'usage pratique de la langue. Enfin, la définition de *francophone* varie selon les expériences individuelles, mais la maîtrise du français, habiter dans des communautés francophones et l'engagement actif dans la culture francophone sont reconnus comme des composantes fondamentales de l'identité francophone.

Cette recherche met en évidence la diversité des perspectives et des expériences des élèves des écoles A et B en ce qui concerne la langue française, les pratiques langagières, les étiquettes identitaires et la définition de *francophone* dans un contexte minoritaire. Ces résultats

soulignent la nécessité de reconnaître et d'apprécier la richesse et la complexité des identités linguistiques et culturelles dans les milieux éducatifs et sociaux.

Références

- Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Breton, R. (1964). Institutional completeness of ethnic communities and the personal relations of Immigrants. *American Journal of Sociology*, 70(2), 193-205. <https://doi.org/10.1086/223793>
- Brisson, G. (2017). *Plurilingual and pluricultural subject positioning of plurilingual students in a Francophone minority school in British Columbia* [thèse de doctorat, University of British Columbia]. <https://doi.org/10.14288/1.0340911>
- Chyung, S. Y. Y., Roberts, K., Swanson, I., & Hankinson, A. (2017). Evidence-Based Survey Design : The use of a midpoint on the Likert scale. *Performance Improvement*, 56(10), 15-23. <https://doi.org/10.1002/pfi.21727>
- Deveau, K. (2008). Construction identitaire francophone en milieu minoritaire canadien : « Qui suis-je ? », « Que suis-je ? ». *Francophonies d'Amérique*, 26, 383-403. <https://doi.org/10.7202/037990ar>
- Deveau, K., Landry, R., & Allard, R. (2005). Au-delà de l'autodéfinition. Composantes distinctes de l'identité ethnolinguistique. *Francophonies d'Amérique*, 20, 79-93. <https://doi.org/10.7202/1005338ar>
- Deveau, K., Landry, R., & Allard, R. (2006). Facteurs reliés au positionnement envers la langue de scolarisation en milieu minoritaire francophone : le cas des ayants droit de la Nouvelle-Écosse (Canada). *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 417-437. <https://doi.org/10.7202/014572ar>
- Douven, I. (2018). A Bayesian perspective on Likert scales and central tendency. *Psychonomic Bulletin & Review*, 25(3), 1203-1211. <https://doi.org/10.3758/s13423-017-1344-2>

- Duquette, G. (2004). Les différentes facettes identitaires des élèves âgés de 16 ans et plus inscrits dans les écoles de langue française de l'Ontario. *Francophonies d'Amérique*, 18, 77-92.
<https://doi.org/10.7202/1005351ar>
- Duquette, G. (2006). Le bilinguisme des élèves inscrits dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario : perceptions, valeurs et comportement langagier. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 665-689. <https://doi.org/10.7202/016281ar>
- Gardner, R. C. (1985). *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. University of Western Ontario.
- Gauvin, L. (2009). La construction langagière, identitaire et culturelle : un cadre conceptuel pour l'école francophone en milieu minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 87-126. <https://doi.org/10.7202/045325ar>
- Gérin-Lajoie, D. (2001). Identité bilingue et jeunes en milieu francophone minoritaire : un phénomène complexe. *Francophonies d'Amérique*, 12, 61-69. <https://doi.org/10.7202/1005145ar>
- Gérin-Lajoie, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, 18, 171-179. <https://doi.org/10.7202/1005360ar>
- Gérin-Lajoie, D. (2006). La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste. *Éducation et francophonie*, 34(1), 1-7.
<https://doi.org/10.7202/1079030ar>
- Gouvernement de la Colombie-Britannique. (2019). *Tableau comparatif des programmes d'éducation en français en C.-B.* <https://alpha.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/administration/program-management/french-programs/apprendre-en-francais/apprendre-en-fran-ais-maternelle-12e-ann-e/maternelle-12e-ann-e-comparer-les-programmes-d-ducation-en-fran-ais>

- Lai-Tran, T. (2019). *La pluralité des identités francophones et l'école en milieu minoritaire en Colombie-Britannique : des identités individuelles à l'identité collective*. [thèse de doctorat, Simon Fraser University].
- Lai-Tran, T. (2020). Construction identitaire des jeunes des écoles francophones en Colombie-Britannique. *Éducation et francophonie*, 48(1), 73-92. <https://doi.org/10.7202/1070101ar>
- Lai-Tran, T. (2022). Plurilinguisme et construction identitaire à l'école francophone en Colombie-Britannique. R. Léger et G. Brisson (dir.). Dans *La francophonie de la Colombie-Britannique : éducation, diversité, identités* (p. 63-82). Presses de l'Université Laval.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv36tpj47.7>
- Landry, J. (2018). Représentations et idéologies linguistiques en milieu scolaire minoritaire : réflexions des élèves du cours Parler acadien sur la variation linguistique. *Revue de l'Université de Moncton*, 48(1), 41-80. <https://doi.org/10.7202/1043560ar>
- Landry, R., Allard, R., & Deveau, K. (2013). Bilinguisme et métissage identitaire : vers un modèle conceptuel. *Minorités linguistiques et société*, 3, 56-79. <https://doi.org/10.7202/1016688ar>
- LeBlanc, M. (2011). Le français, langue minoritaire, en milieu de travail : Des représentations linguistiques à l'insécurité linguistique. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), 17-63.
<https://doi.org/10.7202/1000482ar>
- Léger, R., & Brisson, G. (dir.). (2022). Introduction : un tour d'horizon de la recherche sur la francophonie de la Colombie-Britannique. Dans *La francophonie de la Colombie-Britannique : éducation, diversité, identités* (p. 1-18). Presses de l'Université Laval.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv36tpj47.4>
- LePage, R. B., & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge University Press.

- Levasseur, C. (2012). « Moi, j'suis pas francophone ! ». Paroles d'élèves de francisation à Vancouver. *Québec français*, 167, 55-57.
- Levasseur, C. (2017). *«Moi j'suis pas francophone !» : discours, pratiques langagières et représentations identitaires d'élèves de francisation à Vancouver* [thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Levasseur, C. (2020). Être plurilingues et francophones : représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver. *Éducation et francophonie*, 48(1), 1-93.
<https://doi.org/10.7202/1070102ar>
- Litalien, R. J., Moore, D., & Sabatier, C. (2012). Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité : pour une écologie de la diversité en contexte francophone en Colombie-Britannique. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 192-211.
- Macé, F. (2017). *Stratégies et constructions identitaires des locuteurs de langue française en Alberta : évolution de la référence nominative* [thèse de doctorat, Werklund School of Education].
<https://doi.org/10.11575/PRISM/5231>
- Moore, D., & Py, B. (2008). *Discours sur les langues et représentations sociales*. Dans G. Zarate, C. Kramsch et D. Lévy (dir.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. (p. 273-333). Éditions des archives contemporaines.
- NVivo 14 User Guide (2023). <https://help-nv.qsrinternational.com/14/mac/Content/welcome.htm>
- O'Toole, E. (2019). *Faute de mieux: An exploration of Core French curriculum, teaching methods, and learner motivational factors in British Columbia* [mémoire de maîtrise, University of Victoria].

- Pilote, A. (2003). Sentiment d'appartenance et construction de l'identité chez les jeunes fréquentant l'école Sainte-Anne en milieu francophone minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, 16, 37-44.
<https://doi.org/10.7202/1005216ar>
- Pilote, A. (2007). Suivre la trace ou faire son chemin? L'identité culturelle des jeunes en milieu francophone hors Québec. *International Journal of Canadian Studies*, 36, 122-143.
<https://doi.org/10.7202/040779ar>
- Pilote, A., & Joncas, J.-A. (2016). La construction identitaire linguistique et culturelle durant un programme universitaire d'éducation en français en milieu minoritaire : le cas de cinq étudiants fransaskois. *Linguistic Minorities and Society / Minorités linguistiques et société*, 7, 142-169.
<https://doi.org/10.7202/1036420ar>
- Pilote, A., & Magnan, M.-O. (2012). La construction identitaire des jeunes francophones en situation minoritaire au Canada : négociation des frontières linguistiques au fil du parcours universitaire et de la mobilité géographique. *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie*, 37(2), 169-195.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Poljak, S. (2023). *Being "Immersion": Identity, belonging and accent in BC French immersion student* [thèse de doctorat, Simon Fraser University].
- Robillard, S. (2021). *Implicit norms and 'school French' forms—Linguistic cohesion of second-generation francophones in Victoria, BC* [thèse de doctorat, University of Ottawa].
https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/41723/3/Robillard_Suzanne_2021_thesis.pdf

- Shulruf, B., Hattie, J., & Dixon, R. (2008). Factors affecting responses to Likert type questionnaires : Introduction of the ImpExp, a new comprehensive model. *Social Psychology of Education*, 11(1), 59-78. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9035-x>
- Statistique Canada. (2023a). *Profile table, Census profile, 2021 Census of population—British Columbia [Province]*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=E>
- Statistique Canada. (2023b). *Profile table, Census profile, 2021 Census of population—Victoria [Census metropolitan area], British Columbia*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=E&SearchText=Victoria&DGUIDlist=2021S0503935&GENDERlist=1,2,3&STATISTIClist=1,4&HEADERlist=0>
- Trerice, D. (2015). « *My teacher contributes to my hatred of French* » *Une étude sur la démotivation ressentie par les apprenants de sexe masculin inscrits au programme de français de base* [mémoire de maîtrise, University of Victoria]. <http://hdl.handle.net/1828/6396>
- Violette, I. (2006). *Pour une problématique de la francophonie et de l'espace francophone : réflexions sur une réalité construite à travers ses contradictions*. *Francophonies d'Amérique*, 21, 13-30. <https://doi.org/10.7202/1005362ar>

Annexe A
Questionnaire

SECTION I.

PROFIL DE L'ÉLÈVE

Veillez cocher une réponse pour indiquer votre choix aux questions suivantes.

- 1) Vous vous identifiez comme
 - une fille
 - un garçon
 - non-binaire
 - préférez ne pas le dire
 - autre : _____

- 2) Quel est votre lieu de naissance ?
 - Colombie-Britannique
 - autre : _____

- 3) Où avez-vous grandi ?
 - Victoria
 - autre(s) : _____

- 4) Quel programme suivez-vous ?
 - immersion française (passer à la question 3b)
 - programme francophone (CSF) (passer à la question 3c)
 - autre : _____

- b) En quelle année avez-vous commencé l'immersion française ?
 - maternelle
 - 6^e année
 - autre : _____

- c) En quelle année avez-vous commencé les études dans une école du Conseil scolaire francophone ?
 - maternelle
 - autre : _____

- 5) Quelle est/sont votre ou vos langue(s) maternelle(s) ?
 - français
 - anglais
 - les deux (français et anglais)
 - autre(s) : _____

6) Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison ?

- français
- anglais
- les deux (français et anglais)
- autre(s) : _____

7) Quelle(s) langue(s) vos parents parlent-t-ils ?

- français
- anglais
- les deux (français et anglais)
- autre(s) : _____

SECTION II.**PERCEPTIONS DU FRANÇAIS**

Voici des affirmations avec lesquelles certaines personnes sont d'accord et d'autres pas. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, car les personnes ont des opinions différentes. J'aimerais que vous indiquiez votre opinion sur chaque déclaration en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre réponse.

Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

Attitudes à l'égard de l'apprentissage du français

1	J'aime beaucoup apprendre le français.	1	2	3	4	5
2	Il est important de connaître le français.	1	2	3	4	5
3	J'ai hâte de participer au cours de français.	1	2	3	4	5
4	Apprendre le français est une perte de temps.	1	2	3	4	5
5	Je pense qu'apprendre le français est ennuyeux.	1	2	3	4	5
6	Apprendre le français n'est pas important dans ma vie.	1	2	3	4	5
7	Je me sens inclus.e dans la communauté francophone de l'école.	1	2	3	4	5
8	Je me sens obligé.e de parler français à l'école quand je ne le veux pas.	1	2	3	4	5
9	J'ai choisi d'étudier en français à l'école.	1	2	3	4	5

Opinions sur les études du français

10	Étudier le français peut être important pour moi car cela me permettra d'être plus à l'aise avec les autres francophones.	1	2	3	4	5
11	Étudier le français peut être important pour moi car cela me permettra de parler avec plus de gens.	1	2	3	4	5
12	Étudier le français peut être important pour moi car cela me permettra de mieux comprendre les médias et la littérature francophones.	1	2	3	4	5
13	Étudier le français peut être important pour moi car je pourrai participer plus librement à la communauté francophone.	1	2	3	4	5

Opinions sur l'importance de parler français

14	Parler français peut être important pour moi car j'en aurai besoin pour ma future carrière.	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

15	Parler français peut être important pour moi car cela fera de moi une personne plus informée.	1	2	3	4	5
16	Parler français peut être important pour moi car je pense que ce sera utile un jour pour obtenir un bon emploi.	1	2	3	4	5
17	Parler français peut être important pour moi car je pense que ce sera utile dans mes études universitaires.	1	2	3	4	5
<i>Attitudes à l'égard de l'utilisation du français</i>						
18	J'aime parler français.	1	2	3	4	5
19	Je suis à l'aise quand je parle français.	1	2	3	4	5
20	Je ne me sens pas en confiance quand je parle français.	1	2	3	4	5
21	Je préfère parler anglais que français.	1	2	3	4	5
<i>Pratiques langagières</i>						
22	Je parle français seulement quand c'est obligatoire.	1	2	3	4	5
23	Je parle français avec mes ami.e.s à l'heure du repas de midi.	1	2	3	4	5
24	Je parle français avec mes ami.e.s entre les cours (pendant les pauses).	1	2	3	4	5
25	Je parle français lors de rassemblements en dehors de l'école.	1	2	3	4	5
26	Je parle français avec mes ami.e.s en dehors de l'école.	1	2	3	4	5
27	Je participe à des événements de la communauté francophone en dehors de l'école.	1	2	3	4	5
28	Je parle moins de 10 heures de français par semaine en dehors des heures de cours.	1	2	3	4	5
29	Je parle plus de 10 heures de français par semaine en dehors des heures de cours.	1	2	3	4	5
30	Je ne regarde jamais les émissions ou les films en français.	1	2	3	4	5
31	Je regarde parfois des émissions de télévision et des films en français.	1	2	3	4	5
32	La plupart des films et des émissions de télévision que je regarde sont en français.	1	2	3	4	5
33	Je n'écoute jamais de musique en français.	1	2	3	4	5
34	J'écoute parfois de la musique en français.	1	2	3	4	5
35	J'écoute beaucoup de musique en français.	1	2	3	4	5

36	Je n'interagis pas avec des médias sociaux francophones.	1	2	3	4	5
37	Certains médias sociaux avec lesquels j'interagis sont en français.	1	2	3	4	5
38	Beaucoup de médias sociaux avec lesquels j'interagis sont en français.	1	2	3	4	5
<i>Identité linguistique</i>						
39	Je me considère comme anglophone.	1	2	3	4	5
40	Je me considère comme francophone.	1	2	3	4	5
41	Je me considère comme Canadien.ne français.e.	1	2	3	4	5
42	Je me considère comme Franco-colombien.ne.	1	2	3	4	5
43	Je me considère comme bilingue.	1	2	3	4	5
44	Je me considère comme plurilingue.	1	2	3	4	5
45	Je me considère comme Québécois.e.	1	2	3	4	5
46	Je me considère comme Acadien,ne.	1	2	3	4	5
47	Je me considère comme autre (écrivez votre réponse) :	1	2	3	4	5

4) Quels sont les éléments qui font en sorte qu'une personne peut s'identifier comme francophone ?

5) Ces dernières lignes sont les vôtres. Vous pouvez ajouter des commentaires, des remarques ou des suggestions pour terminer ce sondage.

Annexe B

Certificat d'approbation du comité d'éthique



Office of Research Services | Human Research Ethics Board
 Michael Williams Building Rm B202 PO Box 1700 STN CSC Victoria BC V8W 2Y2 Canada
 T 250-472-4545 | F 250-721-8960 | uvic.ca/research | ethics@uvic.ca

Certificate of Approval

<p>PRINCIPAL INVESTIGATOR: Catherine Leger (Supervisor)</p> <p>PRINCIPAL APPLICANT: Justine Belanger Master's student</p> <p>UVIC DEPARTMENT: French FREN</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="background-color: #e1eef6;">ETHICS PROTOCOL NUMBER</td> <td style="background-color: #e1eef6;">23-0297</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="font-size: small;">Expedited review - delegated</td> </tr> <tr> <td>ORIGINAL APPROVAL DATE:</td> <td>29-Sep-2023</td> </tr> <tr> <td>APPROVED ON:</td> <td>29-Sep-2023</td> </tr> <tr> <td>APPROVAL EXPIRY DATE:</td> <td>28-Sep-2024</td> </tr> </table>	ETHICS PROTOCOL NUMBER	23-0297	Expedited review - delegated		ORIGINAL APPROVAL DATE:	29-Sep-2023	APPROVED ON:	29-Sep-2023	APPROVAL EXPIRY DATE:	28-Sep-2024
ETHICS PROTOCOL NUMBER	23-0297										
Expedited review - delegated											
ORIGINAL APPROVAL DATE:	29-Sep-2023										
APPROVED ON:	29-Sep-2023										
APPROVAL EXPIRY DATE:	28-Sep-2024										
<p>PROJECT TITLE: Je parle donc je suis – The Construction of a Linguistic Identity in Grade 12 Students in Victoria, British Columbia</p> <p>RESEARCH TEAM MEMBERS: Alexandra D'Arcy - supervisor committee (second reader), University of Victoria</p> <p>DECLARED PROJECT FUNDING: None</p> <p>DOCUMENTS INCLUDED IN THIS APPROVAL: TCPS 2 CORE justine.pdf - 07-Aug-2023 French immersion invitation.pdf - 23-Aug-2023 CSF Invitation.pdf - 23-Aug-2023 Questionnaire.pdf - 23-Aug-2023 Questionnaire (EN).pdf - 28-Aug-2023 CSF Informed consent form.pdf - 27-Sep-2023 French Immersion Informed Consent.pdf - 27-Sep-2023</p>											
Conditions of approval											
<p>This Certificate of Approval is valid for the above term provided there is no change in the protocol.</p> <p>Amendments To make changes to the approved research procedure in your study, please submit "Amendments" or "Annual renewal with amendments" form. You must receive research ethics approval before proceeding with your amended protocol.</p> <p>Renewals Your ethics approval must be current for the period during which you are recruiting participants or collecting data. To renew your protocol, please submit a "Request for Renewal" form before the expiry date on your certificate. You will be sent an emailed reminder prompting you to renew your protocol about six weeks before your expiry date.</p> <p>Project Closures When you have completed all data collection activities and will have no further contact with participants, please notify the Human Research Ethics Board by submitting a "Notice of Project Completion" form.</p>											
Certification											
<p>This certifies that the UVic Human Research Ethics Board has examined this research protocol and concluded that, in all respects, the proposed research meets the appropriate standards of ethics as outlined by the University of Victoria's policies for research involving human participants.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">  Dr. Sandra Gibbons Chair, Human Research Ethics Board </div> <div style="text-align: center;">  Dr. Matthew Murphy Vice-chair, Human Research Ethics Board </div> </div>											

Certificate Issued On: 29-Sep-2023

Annexe C

Lettre d'information et de consentement pour l'école A

Title: Je parle donc je suis – Construction identitaire linguistique d'élèves de 12^e année de Victoria, en Colombie-Britannique [I speak therefore I am – Linguistic identity construction of grade 12 students in Victoria, British Columbia]

This form is part of the process of informed consent. It should give you the basic idea of what the research is about and what your participation will involve. It also describes your right to withdraw from the study. In order to decide whether you wish to participate in this research study, you should understand enough about its risks and benefits to be able to make an informed decision. This is the informed consent process. Take time to read this carefully and to understand the information given to you.

It is entirely up to you to decide whether to take part in this research. If you choose not to take part in this research or if you decide to withdraw from the research once it has started, there will be no negative consequences for you, now or in the future.

Introduction:

My name is Justine Bélanger, and I am a graduate student in the Department of French and Francophone Studies at the University of Victoria. I am conducting a study on the construction of identity of French language students in the Greater Victoria area, that is, whether they consider themselves francophones, anglophones, bilingual, etc. and how they view French. In this project, I am interested in learning about the possible roles of the school, language practices, and the values associated to French in British Columbia, where the language is in a minority setting.

Purpose of the study:

I am inviting grade 12 students to complete a questionnaire in which they will be asked about their background (first language(s), language(s) spoken at home, French program in which they are and were enrolled), their attitudes towards learning and using French, their language habits (how often they speak French, the language of their preferred media sources, with whom they speak French, etc.) and their linguistic identity.

Participants:

For this study, I am looking for grade 12 students who are enrolled in either (1) a French immersion program or (2) a school of the Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (CSF).

What is involved:

If you have chosen to voluntarily participate in this study, your participation will include completing a 3-part questionnaire on paper. After I have introduced the project, explained informed consent and handed out the questionnaires, participants have the rest of the class time to complete the questionnaire and hand it in. Participants are encouraged to ask questions and have them answered by me before or during the study.

Withdrawal from the study:

Participation in this research is completely voluntary. If students decide to participate, they may withdraw at any time **before** or **during** the data collection process without any explanation. As the participants will not be using their names, once a questionnaire has been handed in, I cannot remove it from the pile.

Possible benefits:

This study has social and academic benefits because it will add to the literature on young French- (near) native speakers and French learners in British Columbia, who are evolving in a minority setting, specifically on the links between identity construction and various factors, including language use, social networks, family backgrounds, etc. This project will also draw attention to the understudied francophone community of Greater Victoria. Furthermore, the experiences of grade 12 students who have had a French education can provide valuable information for my project and they may like to share their ideas and opinions on the subject. Their views and experiences can also have repercussions on how educators, parents and the community can better support them given that French is a minority language in the province. The participants can benefit by reflecting on their own linguistic identity and the role that language plays in their life.

Possible risks:

Because the participants are students and the questionnaire will be completed in a classroom, individuals may experience anxiety or stress when filling it in. Before starting, participants will be assured that they can stop at any time and no longer take part in the study with no explanation.

Anonymity:

Participants in this study will be identified as belonging to the French immersion group or the CSF group and their names will not be used at any stage of the data collection phase or the dissemination of results.

Confidentiality:

Since the year in which the data is collected will be stated and the sample pool is small, there is a risk that some people might be able to infer that a particular student participated in the study. The identity of participants will be protected: nobody will have access to individuals' specific answers in the questionnaire. However, confidentiality in terms of who would or would not have participated cannot be protected.

Dissemination of results:

I will use the data for my master's project, but I may also use it in the future for other purposes, such as publications, professional development, public information, or even possibly as part of a PhD. The research may also be shared publicly at the UVic Library website "D Space" and the schools may ask me to present my research results.

Disposal of data:

I will hold the data for a period of up to five years after its most recent use. If it is not used within that time frame, I will have hard copy materials shredded professionally, and any digital data will be permanently deleted.

Consent:

Checking the boxes below means that:

- You have read the information about the research.
- You have been able to ask questions about the study.
- You are satisfied with the answers to all your questions.
- You understand what the study is about and what you will be doing.
- You understand that you are free to withdraw participation before or during the study without having to give a reason, and that doing so will not affect you now or in the future.
- You understand that once you hand in your questionnaire, it cannot be removed from the pile, and your data will be included in the final study.

- I have read what this study is about and understood the risks and benefits. I have had adequate time to think about this and had the opportunity to ask questions and my questions have been answered.
- I agree to participate in the research project understanding the risks and contributions of my participation, that my participation is voluntary, and that I may end my participation.

Contact:

Justine Bélanger, Graduate Student, Department of French and Francophone Studies,
University of Victoria [REDACTED]

Dr. Catherine Léger, Associate Professor, Department of French and Francophone Studies,
University of Victoria [REDACTED]

In addition, you may verify the ethical approval of this study, or raise any concerns you might have, by contacting the Human Research Ethics Office at the University of Victoria (250-472-4545 or ethics@uvic.ca).

Annexe D

Lettre d'information et de consentement pour l'école B

Title: Je parle donc je suis – Construction identitaire linguistique d'élèves de 12^e année de Victoria, en Colombie-Britannique

This form is part of the process of informed consent. It should give you the basic idea of what the research is about and what your participation will involve. It also describes your right to withdraw from the study. In order to decide whether you wish to participate in this research study, you should understand enough about its risks and benefits to be able to make an informed decision. This is the informed consent process. Take time to read this carefully and to understand the information given to you.

It is entirely up to you to decide whether to take part in this research. If you choose not to take part in this research or if you decide to withdraw from the research once it has started, there will be no negative consequences for you, now or in the future.

Introduction:

My name is Justine Bélanger, and I am a graduate student in the Department of French and Francophone Studies at the University of Victoria. I am conducting a study on the construction of identity of French language students in the Greater Victoria area, that is, whether they consider themselves francophones, anglophones, bilingual, etc. and how they view French. In this project, I am interested in learning about the possible roles of the school, language practices, and the values associated to French in British Columbia, where the language is in a minority setting.

Purpose of the study:

I am inviting grade 12 students to complete a questionnaire in which they will be asked about their background (first language(s), language(s) spoken at home, French program in which they are and were enrolled), their attitudes towards learning and using French, their language habits (how often they speak French, the language of their preferred media sources, with whom they speak French, etc.) and their linguistic identity.

Participants:

For this study, I am looking for grade 12 students who are enrolled in either (1) a French immersion program or (2) a school of the Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (CSF).

What is involved:

If you have chosen to voluntarily participate in this study, your participation will include completing a 3-part questionnaire on paper. After I have introduced the project, explained informed consent and handed out the questionnaires, participants have the rest of the class time to complete the questionnaire and hand it in. Participants are encouraged to ask questions and have them answered by me before or during the study.

Withdrawal from the study:

Participation in this research is completely voluntary. If students decide to participate, they may withdraw at any time **before** or **during** the data collection process without any explanation. As the participants will not be using their names, once a questionnaire has been handed in, I cannot remove it from the pile.

Possible benefits:

This study has social and academic benefits because it will add to the literature on young French- (near) native speakers and French learners in British Columbia, who are evolving in a minority setting, specifically on the links between identity construction and various factors, including language use, social networks, family backgrounds, etc. This project will also draw attention to the understudied francophone community of Greater Victoria. Furthermore, the experiences of grade 12 students who have had a French education can provide valuable information for my project and they may like to share their ideas and opinions on the subject. Their views and experiences can also have repercussions on how educators, parents and the community can better support them given that French is a minority language in the province. The participants can benefit by reflecting on their own linguistic identity and the role that language plays in their life.

Possible risks:

Because the participants are students and the questionnaire will be completed in a classroom, individuals may experience anxiety or stress when filling it in. Before starting, participants will be assured that they can stop at any time and no longer take part in the study with no explanation.

Anonymity:

Participants in this study will be identified as belonging to the French immersion group or the CSF group and their names will not be used at any stage of the data collection phase or the dissemination of results.

Confidentiality:

As the participants will not use their names at any time during the study, their identity will remain anonymous. The questionnaires will not contain any names and will only be accessible to myself and my supervisor.

Dissemination of results:

I will use the data for my master's project, but I may also use it in the future for other purposes, such as publications, professional development, public information, or even possibly as part of a PhD. The research may also be shared publicly at the UVic Library website "D Space" and the schools may ask me to present my research results.

Disposal of data:

I will hold the data for a period of up to five years after its most recent use. If it is not used within that time frame, I will have hard copy materials shredded professionally, and any digital data will be permanently deleted.

Consent:

Checking the boxes below means that:

- You have read the information about the research.
- You have been able to ask questions about the study.
- You are satisfied with the answers to all your questions.
- You understand what the study is about and what you will be doing.
- You understand that you are free to withdraw participation before or during the study without having to give a reason, and that doing so will not affect you now or in the future.
- You understand that once you hand in your questionnaire, it cannot be removed from the pile, and your data will be included in the final study.

- I have read what this study is about and understood the risks and benefits. I have had adequate time to think about this and had the opportunity to ask questions and my questions have been answered.
- I agree to participate in the research project understanding the risks and contributions of my participation, that my participation is voluntary, and that I may end my participation.

Contact:

Justine Bélanger, Graduate Student, Department of French and Francophone Studies,
University of Victoria [REDACTED]

Dr. Catherine Léger, Associate Professor, Department of French and Francophone Studies,
University of Victoria [REDACTED]

In addition, you may verify the ethical approval of this study, or raise any concerns you might have, by contacting the Human Research Ethics Office at the University of Victoria (250-472-4545 or ethics@uvic.ca).

Annexe E

Les réponses des élèves à la question 1 de la section III du questionnaire : Quelles étiquettes utilisez-vous pour décrire votre identité linguistique ?

École A		École B	
A1	Francophone et anglophone, mais j'ai jamais besoin de clarifier que je suis anglophone (c'est déjà « assumed »). Par contre, il faut que je clarifie que je suis francophone et non québécoise, mais moitié québécoise à cause de ma famille et ma culture.	B1	Anglophone, bilingue.
A2	Je suis trilingue	B2	Anglophone
A3	Anglophone, plurilingue, costa rican, dutch, romanian.	B3	
A4	Je suis un franco-colombien qui a une famille du Québec et ma deuxième langue est l'anglais.	B4	Je me considère comme quelqu'un qui peut parler français quand j'en ai besoin.
A5	Je me considère comme bilingue. Mais beaucoup plus confortable en anglais.	B5	Canadien, anglophone.
A6	Je me vois comme anglophone parce que j'ai une bonne compréhension anglaise. Je me considère aussi comme francophone parce que je dois parler le français.	B6	Parce que je peux parler 4 langues, je dirais aux autres que je suis « quadrilingue » cependant, je m'identifie comme chinoise-canadienne.
A7	Bilingue, francophone, anglophone.	B7	J'utilise seulement "bilingue" et anglophone.
A8	Je me considère comme francophone, franco-canadienne, et québécoise. Moins franco-colombienne parce que je ne suis pas née ici.	B8	
A9	Pour décrire mon identité linguistique, j'utilise l'étiquette bilingue la plupart du temps.	B9	Je me considère comme plurilingue comme je parle anglais, français, et j'ai aussi pris des cours d'espagnol au cours des dernières 4 années.
A10	Francophone, française, bilingue, franco-colombienne.	B10	
A11		B11	Bilingue but not perfect in French.
A12	Anglophone, francophone, bilingue, franco-colombien, canadien.	B12	Je suis français car mon père est français et je peux parler la langue.
A13	Caribéen, st-lucien, bilingue, anglophone, « fake frenchie » parmi quelques amis.	B13	I am born in Canada but have a Russian mother and spent a large amount of my childhood in Russia, so Russian was my first language. I

			later learned French so now I am trilingual.
A14	Plurilingue, Canadienne française, franco-colombienne, anglophone, francophone	B14	Je dirais que je suis demie bilingue, presque mais pas complètement.
A15	Francophone, Canadienne française, bilingue, plurilingue.	B15	
A16	Je suis Québécoise, donc mon étiquette est francophone, mais j'ai aussi beaucoup de gènes anglophones de mon père donc quand même anglophone, je suppose que je suis les deux.	B16	
A17	Je me pense pas d'être une langue mais plus une personne qui peut parler le français.	B17	Anglophone, bilingue.
A18	Francophone/qubécois, canadien, mexican.	B18	Bilingue.
A19	Bilingue	B19	Anglophone, bilingue.
A20	Bilingue avec ma langue maternelle comme l'anglais et français de l'éducation.	B20	
A21	Je me considère canadien bilingue mais je considère plutôt anglophone car je parle pas le français beaucoup chez moi-même si ma mère viens du Québec.	B21	
A22	Franco-colombien et anglophone.	B22	Je me considère comme anglophone.
A23	Francophone		
A24			
A25	Je suis bilingue.		
A26			
A27			

Annexe F

Les réponses des élèves à la question 2 de la section III du questionnaire : Est-ce que la langue joue un rôle dans votre identité ? Si oui, comment ?

	École A		École B
A1	Oui, la langue est très importante pour moi et je crois que c'est plus que juste une langue c'est une culture. Le français Colombie-Britannique a formé la façon dont je vois, pense, et réagit aux choses de tout les jours. Il y a aussi plusieurs traditions et habitudes qui font partie de ma vie que ne seraient pas si je n'étais pas francophone. Je pense aussi que à cause qu'il n'y a pas beaucoup de franco-colombiens c'est un aspect important de mon identité.	B1	
A2	Oui car elle me permet d'être une personne unique et de créer des liens avec d'autres gens qui parlent les mêmes langues.	B2	Il me donne une manière de communiquer avec les autres.
A3	Oui, because my family is very international and we all speak many languages. Me and my dad speak the most languages and I am trying to beat him.	B3	Oui, la communauté, la musique, les films, influenceurs, médias.
A4	Oui, ma langue maternelle est celle que j'utilise avec ma famille m'a transformé en qui je suis. Mais j'ai aussi mon côté anglophone. J'ai commencé à le développer plus dans ma vie avec les amis de l'école et mes voisins. Sans ces personnes, je crois pas que j'aurais appris cette dernière langue. Les deux langues que je connais aujourd'hui m'a transformé en qui je suis aujourd'hui.	B4	Pas du tout, c'est un outil que j'utilise pour aider moi-même et les autres.
A5	Un peu mais pas beaucoup. Je mentionne rarement l'aspect français de ma vie. En dehors de l'école, je parle rarement en français. Mais je me considère comme francophone, et les personnes me voient comme francophone, donc je suis un peu forcé d'adapter cette section de mon identité.	B5	Seulement durant les cours de français.

	Car ma famille est francophone, j'adapte des manières de leurs régions. Alors j'ai toujours un aspect francophone. mais je n'ai pas vraiment mentionné l'aspect français	
A6	Parce que on est un groupe petit, beaucoup de nos profs parlaient beaucoup de la discrimination des francophones. J'avais de la difficulté quand j'étais plus jeune et même maintenant à pas mélanger les langues (français) et mes profs donnaient souvent l'impression que j'étais pas francophone parce que j'avais du trouble à juste parler français.	B6 Oui, parce que les langues m'aident à comprendre les autres cultures uniques et diverses. D'être capable de parler plusieurs langues est aussi une de mes forces.
A7	Oui, un de mes parents sont d'un autre endroit francophone. Mes profs ont été presque toujours francophones	B7 Oui, je crois que la capacité de parler une deuxième langue joue un rôle dans mon identité. Ça c'est parce que parler le français c'est un côté de moi que j'ai pratiqué depuis que j'avais 5 ans et je suis fière de mes accomplissements.
A8	Oui, car je me sens comme si je suis incapable de communiquer avec d'autres gens sans mes deux langues. Parce que je suis tellement habituée de parler en anglais avec mes amis que j'ai un peu perdu mon identité québécoise. Je me sens comme si "I don't fit in" nul part car je suis trop québécoise ici, mais je suis trop anglophone au Québec. Je perds souvent mes mots en français et encoure aujourd'hui, j'apprends des mots en anglais. Je me sens éloigné de ma famille et ma "maison" depuis 2009. J'aurais mieux vivre au québec car "slowly but surely", je perds mon français, ma langue natale.	B8 Not really. When it comes to french, I just don't think we've ever been able to "connect" with it in any way and I don't find myself being passionate enough about it for it to be a core part of my identity. When it comes to other languages I speak, I just kinda see it as it is. I have other things that I consider a bigger part of my identity though, like music I like or my hobbies or my interests.
A9		B9 Oui car j'utilise le français chaque jour. Je parle français avec mes amis pendant mon temps libre et je le trouve amusant. Je veux prendre le français au post-secondaire.
A10	Oui, la langue française joue un rôle dans mon identité parce que la moitié de ma famille sont de France alors	B10

	<p>pour leur parler et m'intégrer dans leur culture, j'ai besoin de garder mon français. En outre, c'est la langue dont je parle à la maison avec mon père, alors une grande partie de mes interactions se déroulent en français. C'est également la langue dont je suis éduqué, ce qui impacte largement ma vie et mon identité.</p>	
A11		B11 No pas beaucoup. I went on a date once or twice with a French guy, i was sure this was the only reason for French immersion. But then he rejected me, so now I think French is pretty useless.
A12	Probablement dans les médias que je consume.	B12 Non, je pense pas que la langue joue un rôle dans mon identité.
A13	Il me connecte avec mon identité caribéen et ma culture de mes grands-parents sur le côté de ma mère. Je trouve que mon français est juste un peu sous le niveau nécessaire avant que je puisse m'appeler francophone.	B13 I do think that French is definitely a part of my identity, however I only just recently learned to appreciate it more. I am realizing more opportunities knowing French gives me, and therefore have been identifying more with it. Whenever the topic of languages comes up in conversation, I always mention I speak french because my general knowledge of languages (trilingual and currently learning dutch) is a big part of who I am and represents my heritage as well as makes me more intelligent.
A14	Oui, je ne sais pas comment élaborer.	B14 Non, pas vraiment.
A15	Oui, savoir le français m'a aidé à trouver/développer mes intérêts sur un spectre académique, j'ai eu la chance d'être membre du parlement jeunesse francophone et j'ai renforcé ma passion pour la politique, le Sénat, et le droit.	B15
A16	Quand même, le français je parle très souvent, mais je parle régulièrement avec mon père en anglais parce qu'il est anglophone. Donc, en partie les deux langues pour moi jouent un rôle important, puis avec ma future carrière les deux langues sont obligatoires.	B16

A17	Non, je trouve que c'est juste un outil "tool" pour communiquer.	B17	Oui, mais ça ne joue pas un rôle immense dans mon identité.
A18	Oui, parce que je peux intégrer mon identité comme étant partie de plusieurs groupes.	B18	
A19	Non, c'est just une méthode de communication.	B19	
A20	Je dirais que oui, je suis souvent trop gêné à utiliser le français en conversation, mais c'est plus facile quand c'est une conversation éducative/professionnelle. Au moment, j'utilise/aime le français pour l'aspect linguistique. Le vocabulaire français est unique et aussi la syntaxe, alors pour moi, j'interagis plus avec les médias français comme la musique et les livres. J'utilise aussi ma familiarité avec le français pour apprendre d'autres langues comme l'espagnol.	B20	
A21	Je pense que la langue joue un rôle dans mon identité car je suis partie d'une communauté et dans la culture francophone.	B21	
A22	Non, pas vraiment mais je pense que je suis un peu plus pretentious à cause du cas je peux parler français	B22	
A23	Oui parce que la façon que je parle français et anglais peuvent tout révéler sur moi.		
A24			
A25	Pas vraiment, la langue pour moi est plutôt un outil qu'une identité		
A26	Oui, car la langue est interconnectée directement dans plusieurs cultures à travers le monde.		
A27	Selon moi, la langue joue un rôle dans l'identité lorsqu'elle explique un certain contexte ou histoire familiale ou personnelle derrière le rôle de la langue. En étant québécoise, mon histoire est importante de la façon dont mes études vont se faire (cégep) qu'est totalement différent des milieux anglais. Ce que je veux dire c'est que l'histoire de la langue que tu parles et		

t'encadre dans une partie majeure de ta vie fait partie de ton identité et tes perspectives. Par contre, seulement apprendre une deuxième langue ou plusieurs ne fait pas partie de ton identité, mais bien de tes capacités. Ce qui peut être ambiguë comme question, car les capacités linguistiques peuvent faire partie d'un rôle important d'une identification personnelle.

Annexe G

Les réponses des élèves à la question 3 de la section III du questionnaire : Selon vous, qu'est-ce que c'est être francophone ?

	École A		École B
A1	Pour moi, c'est être quelqu'un qui parle français depuis un jeune âge et/ou a de la famille francophone et a grandi avec la culture. Je pense qu'être francophone a rien à voir avec d'où vous êtes née, ni d'où vous habitez. Être francophone c'est juste qui tu es comme individu.	B1	Mostly someone who speaks French as their first language or is completely fluent.
A2	Être francophone est de parler français. N'importe qui peut être francophone.	B2	De parler français d'un jeune âge, d'avoir une vie sociale en français.
A3	Speaking French, growing up in a French household or speaking French with at least one of your parents.	B3	Parler français et avoir une culture française.
A4	Une personne qui a appris le français et fait des efforts pour garder la langue "alive" et contribuer à la langue française.	B4	Tu peux parler français à un niveau proche aux personnes qui le parlent dès qu'ils sont nés.
A5	Être dans une famille et environnement français. Avoir une langue maternelle français.	B5	Né par des parents qui parlent du français, français est utilisé la plupart du temps à la maison.
A6	Je pense pas trop sur la définition de francophone mais je dirais la langue et la communauté.	B6	Selon moi, francophone est si tu vies dans un endroit qui parle le français comme une première langue, et tout est en français.
A7	Être francophone c'est parler français.	B7	Selon moi, être francophone ça veut dire de vivre, ou être né dans un pays ou province qui parle le français. Je ne pense pas que parler le français c'est assez pour être considéré comme francophone.
A8	Selon moi, être francophone est quelqu'un qui est fluent en français.	B8	Live/get raised in a French-speaking household or live in a French speaking area/province/country/etc.
A9	Selon moi, être francophone c'est d'être capable de parler français dans les différentes "communautés françaises" et d'être constructif dans la langue.	B9	C'est être capable de parler, penser, et juste vivre en français sans avoir besoin d'utiliser l'anglais. Être à l'aise avec la langue.

A10	Pour moi, être francophone c'est de parler français et de vouloir être appelé francophone.	B10	
A11		B11	Being fluent.
A12	De parler français.	B12	Être francophone, c'est faire partie de la communauté francophone. Parler la langue fréquemment et sortir avec des gens qui parlent français.
A13	Capabilité d'avoir une conversation confortable complètement en français.	B13	to grow up with your first language being French.
A14	Une personne qui parle le français (parle et comprend). A person who speaks French (speaks, reads, understands) in a conversational setting and an everyday setting.	B14	D'être fluent en français et de participer dans les choses de la communauté française.
A15	Selon moi, être francophone est de savoir comment interagir, s'exprimer, lire et écrire fluidement en français. Étant donné que j'ai vécu la majorité de ma vie au Québec, j'ai tendance à associer francophone avec le français québécois et voir les gens qui parlent français en C-B comme un "français d'immersion".	B15	
A16	C'est être née avec cette pensée et cette sorte de vie française, c'est surtout ton entourage depuis que tu es jeune qui donne un rôle quand même important de savoir ce que tu préfère et qui te décris le plus.	B16	
A17	Être fluent dans le français, avec de la famille française.	B17	Quelqu'un qui parle beaucoup du français et c'est leur langue primaire.
A18	Être francophone c'est être fière d'être soi-même dans une communauté minoritaire. C'est d'être un membre des gens qui parlent fluament et d'un plus grand vocabulaire que 3 mots.	B18	always surrounding yourself in the French language and speaking French constantly in your everyday life.
A19	Être capable de bien parler français et avoir une partie de ton héritage qui est français	B19	Être à l'aise en parlant le français.
A20	Être une personne qui utilise le français en plus qu'une situation (ex. l'école, travail, maison).	B20	Être à l'aise en parlant le français.
A21	Être francophone est une personne qui parle français et s'associe avec la culture francophone.	B21	

A22	Selon moi, une francophone est quelqu'un qui est fluent en français.	B22	Être à l'aise en parlant le français.
A23	Pour moi, c'est que tu parles juste en français et un peu d'anglais mais pas beaucoup.		
A24			
A25	Être français (génétiquement ou culturellement) ou en parlant la langue		
A26			
A27	Être une personne francophone c'est: savoir parler français ou être en train de, savoir écrire en français, savoir lire/écouter en français, et de comprendre les normes de la langue et de les appliquer quand nécessaire.		

Annexe H

Les réponses des élèves à la question 4 de la section III du questionnaire : Selon vous quels sont les éléments qui font en sorte qu'une personne peut s'identifier comme francophone ?

École A		École B	
A1	Même que la dernière question.	B1	Born in a French speaking place and speaks it as their first language, speaks fluently, grew up in a French family/environment.
A2	Pratiquer des traditions et apprécier la culture.	B2	Faire partie d'une culture francophone, interagir en français avec les personnes.
A3	Same as last question.	B3	Vivre dans une place qui parle français.
A4	Qui aime la langue et aime apprendre à propos de cette langue.	B4	
A5	Une langue maternelle française, même que numéro 3.	B5	
A6	Je pense que si tu parles français et tu veux être appelé francophone tu es francophone.	B6	La personne doit toujours parler français. Par exemple, à la maison, à l'école, aux restaurants, etc. On doit parler pour la plupart le français dans la vie quotidienne.
A7	Parler français.	B7	Être né ou vivre quelque part de français.
A8	Soit qu'ils sont nés avec le français dans leur entourage ou qu'ils apprennent le français à un moment dans leurs vies et deviennent fluents.	B8	
A9	Être capable de s'exprimer en français.	B9	Commitment.
A10	Parler français.	B10	
A11		B11	
A12	Savoir comment parler français.	B12	Peuvent parler français.
A13	Si on a un vocabulaire et compréhension assez grande parce que l'anglais n'est pas une meilleure option.	B13	I think you're francophone if your first language is French, but also maybe if you are fluent or have francophone parents.
A14	Ils peuvent parler, écrire, et comprendre le français. Leur famille parlent le français/ ils viennent d'une famille parlant le français.	B14	Fluent en français, parle français à la maison et avec les amis.
A15	Je crois que francophone est une terminologie propre aux gens qui vivent au Québec et/ou parle français du Canada, États-Unis, et Amérique	B15	

latine. Mais, je ne crois pas que les gens français de France, Belgique, et autres pays européens devraient être considérés comme francophones, au lieu de francophone, je définirais leur français comme "français". Par exemple, un Français est quelqu'un de l'Europe et un francophone est un Américain.

A16	Quand elle se définit ainsi et qui comprend l'identité francophone par cœur, parce que le français c'est un mode de vie comme n'importe autre langue. C'est surtout de savoir comment elle se ressent quand elle parle, mais ça vient surtout du cœur.	B16
A17		B17
A18	Parler français (fluently).	B18
A19	Bien parler français	B19
A20	Grandir et être dit que tu es francophone. Grandir dans une location avec le français comme langue première.	B20
A21	Une personne qui peut s'identifier comme francophone. Si il parle le français et se sent francophone.	B21
A22	Si vous êtes fluents en français et "attend" une école francophone/immersion ou pratique le français dehors de l'école. Bonus points si vous avez pris IB.	B22
A23	La façon qui parle le français.	
A24		
A25	La langue, culture et place de naissance.	
A26	Je dirais qu'il aura plusieurs facteurs personnels qui varient par personne en personne.	
A27	Selon moi, les éléments qu'une personne s'identifie comme francophone sont l'acceptation sociale de l'utilisation du français (l'accent, la prononciation, contexte - pourquoi tu	

l'as appris ou l'utilise, le respect et les efforts pour parler français). Les élèves pluralistes ont plus de chance de se faire accepter comme francophones (quand c'est leur Xième langue) que les bilingues.

Annexe I

Les réponses des élèves à la question 5 de la section III du questionnaire : Ces dernières lignes sont les vôtres. Vous pouvez ajouter des commentaires, des remarques ou des suggestions pour terminer ce questionnaire.

	École A		École B
A1	Je crois qu'il y a beaucoup de tensions entre les franco-colombiens et les autres francophones car il y a une grosse différence entre les accents. Souvent, je me fais dire que je parle pas la bonne façon mais c'est juste une différente façon de parler.	B1	
A2	J'ai aimé ce questionnaire	B2	
A3	Great survey. Want to read the end results. Keep up your hard work.	B3	
A4	Merci! U honestly seem chill af. Have fun with your masters.	B4	Je pense que c'est important d'apprendre 2 ou plus de langues car ils peuvent aider votre cerveau et votre travail.
A5		B5	
A6		B6	
A7	I think that French schools get less funding and you can see it.	B7	J'espère que vos études iront bien! :)
A8	Je suis né au Québec donc je suis québécoise, mais en même temps, j'ai l'impression que les autres québécois ne me considèrent pas comme cela car j'ai développé un nouveau accent, moins pur que l'accent québécois. Les Français de France ne prennent pas le temps d'apprendre les expressions québécoises car ils ne considèrent pas le vrai français.	B8	
A9		B9	
A10		B10	
A11		B11	I think the way it's taught can be boring, I wish we did more immersive experiences like being somewhere French!
A12		B12	
A13	J'ai appris tout mon français à l'école. Ce fait qu'il me manque beaucoup de vocabulaire et d'expériences qui me permettraient de communiquer	B13	

effectivement en français. J'espère améliorer mon français après que je gradue pour que ces 13 ans d'études peuvent me servir à quelque chose et ne sont pas un gaspillage de temps et d'effort. De plus, je trouve que de faire toute mon école en français affecte mes notes car c'est plus difficile de comprendre les matériels. Je suis probablement plus intelligent en anglais par contre. Je n'ai pas des opportunités d'explorer. Comme ça elle affecte mon estime de soi (et mes opportunités car mes notes [illisible]).

A14		B14
A15	Je remarque beaucoup que les gens d'autres provinces jugent le français québécois et se tournent vers le français de France/Europe ce qui crée des tensions légères entre les francophones du Québec et les gens qui parlent français venant d'autres provinces.	B15
A16	Tout dépend surtout de où tu viens et de tes gènes surtout, ça joue souvent par la parenté ou juste de comment tu t'es toujours considéré.	B16
A17		B17
A18		B18
A19		B19
A20	I've only ever heard the words francophone/anglophone at school. My dad was born French, learned English in his 20s and can no longer understand it. My mom only knows English.	B20
A21	Je pense que des personnes ne veulent pas dire qu'ils sont francophones si ils n'ont pas un accent du Québec ou ne sont pas super à l'aise avec leur français.	B21
A22		B22
A23		
A24	Je pense que des personnes ne veulent pas dire qu'ils sont francophones si ils n'ont pas un accent du Québec ou ne	

sont pas super à l'aise avec leur français.

A25

A26

En ayant été dans une école du CSF pour 4 ans après le Québec, je trouve que les gens se détachent beaucoup d'être franco-canadiens, car il y a une tendance de mettre seulement dans la culture québécoise. Ou la plupart de leur apprentissage en français se fait à l'école, donc ils n'ont pas de culture ou de communauté francophone où ils peuvent s'attacher à ce qui les classe seulement comme francophone. Je

A27 pense également que la manière d'enseigner le français est trop concentré sur la grammaire, les écrits et la compréhension littéraire (analyse) plutôt que d'être sur la compréhension orale de musique, films en français. La langue apprise à l'école devrait être basée sur une approche plus culturelle et de compréhension avant d'obliger les élèves à parler ou d'analyser un texte complexe que date plusieurs époques.

Annexe J
École A : classement de Likert (données brutes)

Élément de l'échelle de Likert		S	1	2	3	4	5	Moyenne
1	J'aime beaucoup apprendre le français.	0	0	1	11	6	9	3,85
2	Il est important de connaître le français.	0	0	1	2	11	13	4,33
3	J'ai hâte de participer au cours de français.	0	1	7	10	4	5	3,19
4	Apprendre le français est une perte de temps.	0	15	10	1	1	0	1,56
5	Je pense qu'apprendre le français est ennuyeux.	0	9	5	10	2	1	2,30
6	Apprendre le français n'est pas important dans ma vie.	0	14	9	4	0	0	1,63
7	Je me sens inclus.e dans la communauté francophone de l'école.	0	1	7	7	6	6	3,33
8	Je me sens obligé.e de parler français à l'école quand je ne le veux pas.	0	6	8	4	7	2	2,67
9	J'ai choisi d'étudier en français à l'école.	0	6	2	5	4	9	3,31
10	Étudier le français peut être important pour moi car cela me permettra d'être plus à l'aise avec les autres francophones.	0	0	3	7	9	8	3,81
11	Étudier le français peut être important pour moi car cela me permettra de parler avec plus de gens.	0	0	0	7	10	10	4,11
12	Étudier le français peut être important pour moi car cela me permettra de mieux comprendre les médias et la littérature francophones.	0	0	1	6	10	10	4,07
13	Étudier le français peut être important pour moi car je pourrai participer plus librement à la communauté francophone.	0	0	2	12	7	6	3,63
14	Parler français peut être important pour moi car j'en	0	0	0	8	9	10	4,07

	aurai besoin pour ma future carrière.							
15	Parler français peut être important pour moi car cela fera de moi une personne plus informée.	0	0	0	2	15	10	4,30
16	Parler français peut être important pour moi car je pense que ce sera utile un jour pour obtenir un bon emploi.	0	0	3	4	9	11	4,04
17	Parler français peut être important pour moi car je pense que ce sera utile dans mes études universitaires.	0	1	6	6	7	7	3,48
18	J'aime parler français.	0	0	2	7	6	12	4,04
19	Je suis à l'aise quand je parle français.	0	2	4	5	9	7	3,56
20	Je ne me sens pas en confiance quand je parle français.	0	6	11	5	2	3	2,44
21	Je préfère parler anglais que français.	0	2	3	7	6	9	3,63
22	Je parle français seulement quand c'est obligatoire.	0	9	7	5	6	0	2,30
23	Je parle français avec mes ami.e.s à l'heure du repas de midi.	0	10	8	4	3	2	2,22
24	Je parle français avec mes ami.e.s entre les cours (pendant les pauses).	0	10	7	6	2	2	2,22
25	Je parle français lors de rassemblements en dehors de l'école.	0	10	4	6	4	3	2,48
26	Je parle français avec mes ami.e.s en dehors de l'école.	0	8	6	4	5	4	2,67
27	Je participe à des événements de la communauté francophone en dehors de l'école.	0	12	7	2	5	1	2,11
28	Je parle moins de 10 heures de français par semaine en dehors des heures de cours.	0	6	4	5	7	5	3,04
29	Je parle plus de 10 heures de français par semaine en dehors des heures de cours.	0	7	7	5	2	6	2,74

30	Je ne regarde jamais les émissions ou les films en français.	0	4	10	1	7	5	2,96
31	Je regarde parfois des émissions de télévision et des films en français.	0	6	5	1	10	5	3,11
32	La plupart des films et des émissions de télévision que je regarde sont en français.	0	7	16	3	0	1	1,93
33	Je n'écoute jamais de musique en français.	0	7	8	4	4	4	2,63
34	J'écoute parfois de la musique en français.	0	4	4	5	9	5	3,26
35	J'écoute beaucoup de musique en français.	0	9	9	3	3	3	2,33
36	Je n'interagis pas avec des médias sociaux francophones.	0	6	6	5	5	5	2,89
37	Certains médias sociaux avec lesquels j'interagis sont en français.	0	5	7	6	7	2	2,78
38	Beaucoup de médias sociaux avec lesquels j'interagis sont en français.	0	11	6	6	2	2	2,19
39	Je me considère comme anglophone.	0	3	6	5	4	9	3,37
40	Je me considère comme francophone.	0	1	1	5	13	7	3,89
41	Je me considère comme Canadien.ne français.e.	0	3	1	4	10	9	3,78
42	Je me considère comme Franco-colombien.ne.	0	3	3	9	4	8	3,41
43	Je me considère comme bilingue.	0	0	0	0	10	17	4,63
44	Je me considère comme plurilingue.	0	9	5	3	5	5	2,70
45	Je me considère comme Québécois.e.	0	13	5	1	3	5	2,33
46	Je me considère comme Acadien.ne.	0	22	4	1	0	0	2,33
47	Je me considère comme autre.	0	18	2	0	2	5	2,04

Annexe K
École B : classement de Likert (données brutes)

Élément de l'échelle de Likert		S	1	2	3	4	5	Moyenne
1	J'aime beaucoup apprendre le français.	0	0	3	6	10	3	3,59
2	Il est important de connaître le français.	0	1	3	4	13	1	3,45
3	J'ai hâte de participer au cours de français.	0	1	3	10	8	0	3,14
4	Apprendre le français est une perte de temps.	0	7	10	5	0	0	1,91
5	Je pense qu'apprendre le français est ennuyeux.	0	3	10	6	3	0	2,41
6	Apprendre le français n'est pas important dans ma vie.	0	7	10	4	1	0	1,95
7	Je me sens inclus.e dans la communauté francophone de l'école.	0	1	3	8	8	2	3,32
8	Je me sens obligé.e de parler français à l'école quand je ne le veux pas.	0	3	9	9	1	0	2,36
9	J'ai choisi d'étudier en français à l'école.	0	1	4	4	6	7	3,64
10	Étudier le français peut être important pour moi car cela me permettra d'être plus à l'aise avec les autres francophones.	0	0	1	6	11	4	3,82
11	Étudier le français peut être important pour moi car cela me permettra de parler avec plus de gens.	0	0	0	4	13	5	4,05
12	Étudier le français peut être important pour moi car cela me permettra de mieux comprendre les médias et la littérature francophones.	0	0	2	4	14	2	3,73
13	Étudier le français peut être important pour moi car je pourrai participer plus librement à la communauté francophone.	0	1	1	9	10	1	3,41
14	Parler français peut être important pour moi car j'en	0	3	3	6	7	3	3,18

	aurai besoin pour ma future carrière.							
15	Parler français peut être important pour moi car cela fera de moi une personne plus informée.	0	0	0	7	13	2	3,77
16	Parler français peut être important pour moi car je pense que ce sera utile un jour pour obtenir un bon emploi.	0	1	0	6	12	3	3,73
17	Parler français peut être important pour moi car je pense que ce sera utile dans mes études universitaires.	0	3	3	7	6	3	3,14
18	J'aime parler français.	0	0	2	6	10	4	3,73
19	Je suis à l'aise quand je parle français.	0	0	2	13	7	0	3,23
20	Je ne me sens pas en confiance quand je parle français.	0	2	9	7	4	0	2,59
21	Je préfère parler anglais que français.	0	0	1	4	8	9	4,14
22	Je parle français seulement quand c'est obligatoire.	0	0	2	10	5	5	3,59
23	Je parle français avec mes ami.e.s à l'heure du repas de midi.	0	14	4	2	1	1	1,68
24	Je parle français avec mes ami.e.s entre les cours (pendant les pauses).	0	10	5	4	3	0	2,0
25	Je parle français lors de rassemblements en dehors de l'école.	0	13	6	3	0	0	1,55
26	Je parle français avec mes ami.e.s en dehors de l'école.	0	15	4	3	0	0	1,45
27	Je participe à des événements de la communauté francophone en dehors de l'école.	0	13	7	1	1	0	1,55
28	Je parle moins de 10 heures de français par semaine en dehors des heures de cours.	0	3	0	0	4	15	4,27
29	Je parle plus de 10 heures de français par semaine en dehors des heures de cours.	0	18	3	0	1	0	1,27

30	Je ne regarde jamais les émissions ou les films en français.	0	7	9	3	1	2	2,18
31	Je regarde parfois des émissions de télévision et des films en français.	0	1	2	4	10	5	3,73
32	La plupart des films et des émissions de télévision que je regarde sont en français.	0	14	6	1	1	0	1,5
33	Je n'écoute jamais de musique en français.	0	4	10	2	5	1	2,5
34	J'écoute parfois de la musique en français.	0	1	6	1	11	3	3,41
35	J'écoute beaucoup de musique en français.	0	10	6	4	2	0	1,91
36	Je n'interagis pas avec des médias sociaux francophones.	0	2	5	2	7	6	3,45
37	Certains médias sociaux avec lesquels j'interagis sont en français.	0	7	8	3	4	0	2,18
38	Beaucoup de médias sociaux avec lesquels j'interagis sont en français.	0	11	8	2	1	0	1,68
39	Je me considère comme anglophone.	0	0	3	4	6	9	3,95
40	Je me considère comme francophone.	0	3	6	4	9	0	2,64
41	Je me considère comme Canadien.ne français.e.	0	5	5	10	2	0	2,41
42	Je me considère comme Franco-colombien.ne.	0	5	9	7	1	0	2,18
43	Je me considère comme bilingue.	0	0	0	3	12	7	4,18
44	Je me considère comme plurilingue.	0	8	2	4	5	3	2,68
45	Je me considère comme Québécois.e.	0	17	2	1	1	1	1,5
46	Je me considère comme Acadien.ne.	0	17	2	2	1	0	1,41
47	Je me considère comme autre.	0	15	0	2	4	1	1,91