Revue TDFLE

N° 78 | 2021
La résistance à l'apprentissage des langues

Je résiste, donc nous sommes : Résistance à l'apprentissage du français langue seconde au Québec

Maria POPICA

Philippe GAGNÉ

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-78/385-je-resiste-donc-nous-sommes-resistance-a-l-apprentissage-du-francais-langue-seconde-au-quebec
DOI : numerev_1700
Date de publication : 30/09/2021

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : POPICA, M., GAGNÉ, Ph. (2021) Je résiste, donc nous sommes : Résistance à l'apprentissage du français langue seconde au Québec. *Revue TDFLE*, (78). https://doi.org/10.34745/numerev_1700

Cet article présente les résultats d’une étude qui porte sur les perceptions et la motivation des jeunes Québécois de langue anglaise à l'égard du français langue seconde (FLS). Un échantillon probabiliste aléatoire composé de 974 élèves a été établi dans 11 cégeps du Québec. 22 entrevues individuelles ont été menées avant que l’échantillon réponde à un questionnaire à traitement quantitatif auquel deux questions ouvertes portant sur la résistance à l’apprentissage du FLS et les attitudes envers la communauté francophone ont été ajoutées. 48 élèves ont aussi été rencontrés lors de quatre groupes de discussion. Les données révèlent que les perceptions des élèves à l’égard du FLS et de ses locuteurs sont légèrement négatives, de même que leur motivation pour l’apprentissage de la langue. L’analyse approfondie de cette dernière variable montre qu’il y a résistance à l’apprentissage du FLS laquelle est causée par de nombreux facteurs. Toutefois, il appert que le nombre d’amis francophones et le nombre d’heures à parler en français avec eux ont un effet positif significatif sur la résistance. Cette dynamique de l’amitié pourrait justifier l’établissement de rencontres entre les groupes linguistiques dans les cours de langues secondes.

Mots-clés : motivation, investissement, émotions, résistance, politique linguistique, idéologies linguistiques, sociolinguistique, apprentissage du français langue seconde, Québec.

Abstract

This article presents the results of a study that examined the perceptions and motivation of young English-speaking Quebecers towards French as a second language. A random probability sample of 974 students was selected in 11 Quebec colleges. 22 individual interviews were conducted before the sample completed a quantitative questionnaire to which two open-ended questions on resistance to learning FSL and attitudes towards the Francophone community were added. 48 students were also interviewed in four focus groups. The data reveal that students’ perceptions of FSL and its speakers are slightly negative, as is their motivation to learn the language. Further analysis of this last variable shows that there is resistance to learning FSL which is caused by many factors. However, it appears that the number of Francophone friends and the number of hours spent speaking in French with them have a significant positive effect on resistance. This dynamic of friendship could justify the implementation of common activities between language groups in second language courses.

Keywords: *motivation, investment, emotions, resistance, language policy, language ideologies, sociolinguistics, French as a Second Language Acquisition, Quebec.*

Mots-clés :

Je résiste, donc nous sommes : Résistance à l'apprentissage du français langue seconde au Québec.

Maria Popica – John Abbott College

maria.popica@johnabbott.qc.ca

Philippe Gagné – Vanier College

gagnep@vaniercollege.qc.ca

> *French is the language of love but there is no love.*
>
> Une étudiante

1. INTRODUCTION

1.1 Contexte socio-historique

Le Canada est un pays bilingue où les deux communautés linguistiques officielles, de langue française et de langue anglaise, sont représentées dans l'imaginaire populaire comme étant « deux solitudes ». Ce titre d'un roman de Hugh MacLennan (1945) aurait capturé dans une formule choc une réalité sociologique et historique : les deux communautés partageraient un territoire, une économie et un régime politique, sans plus. Il est vrai que de nombreuses dissensions entre les deux groupes ont jalonné l'histoire du pays. Le cadre du roman de MacLennan en donne justement un bon exemple avec la conscription lors de la Première Guerre mondiale, appuyée par les Canadiens anglais et rejetée par les Canadiens français.

En 1976, le Parti Québécois prend le pouvoir au Québec et édicte la *Charte de la langue française* ou loi 101 (Bibliothèque de l'Assemblée nationale du Québec, n.d.) qui établit le français comme seule langue officielle sur son territoire sauf dans les institutions fédérales. Au départ, cette loi restreint l'accès à l'école anglaise aux seuls enfants dont les parents ont fréquenté l'école anglaise au Québec. En 1982, le Canada rapatrie la Constitution de Londres à Ottawa et y enchâsse la *Charte des droits et libertés* qui

donne le droit de fréquenter l'école dans la langue de son choix si les parents ont été instruits dans cette langue n'importe où au pays (ce qui a invalidé la loi 101) en plus d'étendre le bilinguisme à toutes les institutions fédérales (*Canada Act,* 1982 : art. 20 et 23). Le Québec s'oppose à la Constitution canadienne et refuse toujours de la ratifier.

Ces tensions linguistico-juridiques tissent la trame de fond des relations entre les citoyens du Québec pendant des décennies. De 1971 à 2006, 180 000 personnes, incluant des immigrants qui parlaient seulement anglais à leur arrivée au Québec, ont quitté la province, principalement « à la suite de l'élection du Parti Québécois en 1976 et de l'entrée en vigueur de la Charte de la langue française en 1977, et par le transfert vers l'ouest d'éléments clés de l'économie » (Official Languages Support Programs Branch, 2011 : 4). Depuis une quinzaine d'années, les tensions linguistiques ont diminué, faisant même dire à une Gouverneure générale dans son discours d'installation qu'« il est fini le temps des "deux solitudes" qui a trop longtemps défini notre approche de ce pays » (Jean, 2005 : 3).

Qu'en est-il vraiment sur le terrain ? Nous tenterons de répondre à cette question dans ce qui suit, en précisant d'entrée de jeu que nous adoptons ici une double posture : celle d'enseignants de français langue seconde (dorénavant FLS) et celle de chercheurs en éducation.

1.2 Perceptions et motivation à l'égard du FLS enseigné au Québec

Aujourd'hui, au Québec, les enfants de la minorité de langue anglaise ont le droit de fréquenter les écoles anglophones, si leurs parents ont été scolarisés dans cette langue au Canada, mais ils sont obligés d'y suivre des cours de FLS du primaire au cégep (enseignement supérieur préuniversitaire où les élèves québécois ont le choix de suivre un programme technique menant à l'emploi ou un programme préuniversitaire).

Au cégep, deux cours de FLS sont obligatoires, les élèves y étant classés selon quatre niveaux de maitrise. Le niveau 1 (A2 du CECR), le plus faible, correspond à 20 % des élèves ayant fréquenté une école où la langue d'enseignement est l'anglais et ils obtiennent leur diplôme sans atteindre un niveau suffisant dans toutes les habiletés langagières pour intégrer le marché du travail et socialiser en français (écouter, lire, parler et écrire). En considérant seulement l'expression écrite et la compréhension écrite, ce sont près de deux tiers qui ne peuvent travailler en français, la grande majorité des élèves du niveau 2 (B1) étant autonomes à l'oral, mais pas en lecture ou en écriture. Par conséquent, le réseau scolaire n'a pas permis aux jeunes diplômés du niveau 1 en FLS ni à ceux du niveau 2, dans une certaine mesure, d'acquérir les habiletés pour s'épanouir dans une province majoritairement francophone. Les élèves des niveaux 1 et 2 ont fréquenté les mêmes écoles primaires et secondaires que leurs collègues qui ont atteint les niveaux 3 (B2) et 4 (C1-C2) des cours de FLS. Il est donc pertinent de s'intéresser à ce qui les distingue. À ce sujet, l'enjeu linguistique auquel font face les jeunes de langue anglaise n'a pas seulement une incidence sur le marché du travail : c'est le vivre-ensemble québécois qui en souffre en poussant certains d'entre eux à vouloir quitter le Québec. En fait, Sioufi (2016) montre que ce sont autant

les tensions linguistiques que les perspectives de carrière qui représentent un facteur fiable pour prédire la volonté de quitter le Québec des jeunes anglophones. Sur le plan psychosocial, quatre variables prédisent ce désir d'exil : 1) le sentiment d'être victimes de discrimination collective (dans les magasins, dans le milieu scolaire et au travail), 2) la volonté d'améliorer la vitalité anglophone, 3) une orientation de séparation d'avec les francophones[1] et 4) leur faible compétence en français (Sioufi, 2016 : 129-135). De plus, Sioufi (2016) indique que ces jeunes se sentent plus menacés par les Québécois de langue française (dorénavant QF) que par les immigrants musulmans ou les migrants canadiens-français du reste du Canada. Elle observe aussi que plus les Québécois de langue anglaise (dorénavant QA) se sentent menacés par les QF plus ils endossent une orientation de séparation.

Cette tension est ainsi liée à un sentiment d'exclusion ressenti au contact de la communauté de langue française, bien documenté par Gérin-Lajoie (2016, 2019) en particulier.

> *Le discours de ces jeunes [qui ont participé à son étude] montre aussi qu'ils ressentent à peu près toutes et tous un sentiment d'exclusion par rapport à la majorité francophone, exclusion parfois subtile, mais quand même toujours présente. On les considère comme différents de la majorité, même dans le cas des jeunes de l'école qui vivent en français au sein de leur famille. (Gérin-Lajoie, 2019 : 141)*

Toutefois, les jeunes QA composent aujourd'hui une communauté linguistique différente de celle que composaient leurs parents et grands-parents. Lorsqu'elles brossent le tableau de la recherche qui porte sur ces jeunes, Magnan et Lamarre (2013) soulignent qu'ils vivent aujourd'hui dans « un contexte sociétal où les rapports intergroupes et les frontières linguistiques sont moins dichotomiques et plus poreuses qu'autrefois » (2013 : 1). Les auteures mentionnent que la langue n'est plus le marqueur unique de ce groupe, maintenant davantage bilingue, voire trilingue, et qu'à cette plus grande diversité linguistique s'ajoute la diversité ethnique et religieuse. Gérin-Lajoie (2016 : 60) a montré que « [t]raverser les frontières linguistiques à certains moments ne semble pas poser problème pour eux, car la majorité ont dit être bilingues » et avoir des identités multiples.

1.3 La résistance en filigrane

Cependant, notre expérience d'enseignants au cégep nous a permis de constater qu'environ deux tiers de nos étudiants et étudiantes ne sont pas autonomes en français à l'oral et à l'écrit après 12 ans d'apprentissage obligatoire de cette langue. Ces données inédites et objectives nuancent celles généralement admises depuis longtemps au sujet d'un taux de bilinguisme autorapporté de 80 % des jeunes QA (Jedwab, 1996). De plus, nos observations dans la salle de classe et les conversations de corridor avec nos étudiants et étudiantes nous ont révélé que l'imposition de l'apprentissage du

français est souvent perçue comme une injustice par les étudiants et étudiantes de langue anglaise qui trouvent que les francophones majoritaires veulent leur enfoncer le français dans la gorge. Devant cette réalité, et comme il n'existait aucune étude portant sur les perceptions des étudiants anglophones du niveau collégial québécois (ce niveau où le FLS est encore obligatoire), nous avons endossé la chemise du chercheur pour interroger plus en profondeur les perceptions des étudiants et étudiantes du réseau des cégeps anglophones du Québec au sujet de leur apprentissage du FLS du primaire au post-secondaire et mesurer leur motivation pour l'apprentissage de cette langue. Dans la même période, Knoerr, Weinberg et Gohard-Radenkovic (2016) ont dirigé une publication réunissant des travaux portant sur de jeunes de langue anglaise ayant appris le français à contrecoeur, mais ayant choisi de continuer leurs études universitaires en français à l'extérieur du Québec. Toutefois, ce contexte anglophone majoritaire est fort distinct de la situation du Québec où l'anglophone est en contexte minoritaire.

Des traces de résistance marquent la plupart des clichés de mesure des perceptions et de la motivation, la résistance semblant traverser en filigrane tout le processus d'aprentissage obligatoire du FLS. Celle-ci va, selon nous, au-delà du simple manque de motivation ou de l'amotivation spécifiques à l'adolescence et s'explique par de multiples facteurs.

Cet article présente notre étude multi-méthodologique conduite dans les collèges de l'enseignement supérieur préuniversitaire du Québec dont le but était de comprendre les perceptions et la motivation des élèves à l'égard du FLS enseigné obligatoirement dans les écoles de langue anglaise de 6 à 19 ans. Le cadre théorique lié à l'étude de la motivation et de la résistance en acquisition des langues secondes et la méthodologie utilisée seront d'abord présentés, ensuite les principaux résultats sur les perceptions et la motivation qui révéleront comment l'expression de la résistance a émergé des données et comment elle a été interprétée.

Enfin, nous présenterons des projets mis sur pied dans les années qui ont suivi la découverte du phénomène de la résistance pour explorer des pistes de solution à cet enjeu, des pistes ayant privilégié l'établissement de rencontres favorisant les interrelations entre les deux principaux groupes linguistiques du Québec, à l'image des travaux en sociologie (Simmel, G., Freire P., Bourdieu, P., Giroux, H.), en psychologie sociale (Allport, 1954; Pettigrew et Tropp, 2011; Côté *et al*., 2016; Bourhis *et al*., 2015) en socioliguistique et sociodidactique, notamment les travaux du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe sur la médiation et les recherches portant sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme réunis dans *Le Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, dirigé par Zarate et ses collaboratrices (2008).

2. CADRE THÉORIQUE

2.1 Motivation en apprentissage des langues

En apprentissage des langues secondes (dorénavant L2), l'étude de la motivation a pris

son essor à la fin des années 1950 avec les travaux fondamentaux de R. Gardner et W. Lambert (1959). Le Modèle de Gardner, d'abord socio-psychologique (1972), puis socio-éducationnel (2010) a pris naissance à Montréal en étudiant l'apprentissage du FLS par les QA, puis ailleurs au Canada. Il postule que les apprenants d'une L2 peuvent poursuivre deux types d'objectifs : ils peuvent avoir une orientation intégrative (une disposition positive envers la communauté cible) ou une orientation instrumentale (liée à des considérations pragmatiques comme l'amélioration de sa situation professionnelle).

Selon le modèle de Gardner, la motivation est composée de trois dimensions : 1) le désir d'apprendre la langue, 2) les attitudes envers l'apprentissage de la langue et 3) l'intensité motivationnelle (le degré d'effort investi). « La motivation est définie comme un agrégat de ces trois variables étant donné qu'aucune d'entre elles ne peut seule produire un indice complet de la motivation » (Gardner, 2010 : 23, traduction libre, dorénavant TL).

Des experts et des expertes du domaine ont reproché à ce modèle de ne pas s'appuyer sur les théories contemporaines de la motivation en éducation de même que d'être limité au milieu multiculturel montréalais. En effet, il est difficile de viser l'intégration à la communauté cible si l'élève ne la côtoie pas dans sa région du monde ou si l'identification à cette communauté n'est pas désirée.

Après avoir réalisé des études sur les stratégies motivationnelles, Dörnyei (2009) propose un nouveau modèle de mesure de la motivation, le *L2 Motivational Self System,* qui met l'accent sur l'apprenant et non plus sur la communauté cible. Il relie la motivation aux caractéristiques affectives de l'apprenant se référant à la direction et à l'ampleur du comportement pendant l'apprentissage lorsqu'il choisit une activité, l'intensité qu'il y met et son degré de persévérance. Dans un monde où l'anglais devient la *lingua franca*, la motivation des apprenants se mesure et s'inscrit dans trois nouvelles dimensions : le *Ideal L2 Self* (le « soi L2 idéal » (TL) lorsque l'élève se projette dans l'avenir en train de parler la langue cible); le *Ought-to L2 Self* (le « soi L2 obligé » (TL) a trait à l'influence de l'entourage de l'apprenant sur sa décision d'apprendre la langue); le *L2 Learning Experience* (la situation d'apprentissage (TL) renvoie à l'expérience et à l'environnement immédiats d'apprentissage). Selon Dörnyei, plus les dispositions envers les locuteurs natifs ou compétents d'une L2 sont positives, plus attrayant sera le *Ideal L2 Self,* l'indice de motivation le plus élevé (Dörnyei *et al.*, 2006 : 92).

2.2 Investissement en apprentissage des langues

Ainsi, il est nécessaire d'aborder la délicate question des « aspects identitaires, existentiels, relationnels » peu étudiée, selon Castellotti (2017 : 292-293) qui expliqueraient les « "résistances" à l'appropriation [des langues] ». Le phénomène a tout de même été bien documenté dans le contexte élargi de l'apprentissage des langues où il a été démontré qu'identité bafouée et relations de pouvoir inégales induisent la résistance des apprenants en classe en les réduisant au silence en société

(Norton Peirce, 1995).

C'est à partir de la dynamique de ces rapports identitaires conflictuels entre citoyens de la majorité de langue anglaise canadienne et des immigrantes que Norton a proposé le concept sociologique d'« investissement » comme complément de celui de motivation. Selon Norton, le construit psychologique de la motivation ne suffirait pas pour expliquer comment un apprenant peut être fortement motivé, mais peut résister à des occasions de parler dans des contextes où il est positionné de manière inégale (Darvin et Norton, 2016 : 20). Ainsi, une étude qualitative menée par Norton Pierce (1995, la même chercheuse) a-t-elle montré que des immigrantes pouvaient être très motivées à apprendre l'anglais, mais que cette motivation pouvait être court-circuitée par les effets des « relations de pouvoir inéquitables qu'elles devaient négocier dans différents contextes » (Norton et Toohey, 2011 : 415) alors qu'elles expérimentaient la discrimination et l'humiliation au travail.

S'appuyant sur Bourdieu (1977), Norton explique l'investissement dans l'apprentissage en termes d'échange et de changement. Cela « présuppose que lorsque les élèves parlent, ils n'échangent pas seulement des informations avec les locuteurs des langues cibles, mais ils organisent et réorganisent constamment le sens de qui ils sont et comment ils se définissent par rapport au monde. Ainsi, un investissement dans la langue cible est-il aussi un investissement dans l'identité sociale de l'élève, une identité qui change constamment dans le temps et l'espace » (1995 : 17-18, TL). Dans la même veine et toujours dans le sillage de Bourdieu, plus récemment, Kramsch (2021) attribue à la langue un pouvoir symbolique déterminant pour l'identité des locuteurs.

> *La langue n'a pas seulement un pouvoir sémiotique informatif, mais aussi un pouvoir symbolique beaucoup plus large, celui de définir qui ils [les locuteurs] et les autres sont, et d'influencer les perceptions, les souvenirs et les attentes. (Kramsch, 2021 : 4, TL)*

En introduisant les notions de moi idéal et d'identité dans son modèle de la motivation, Dörnyei (2005) rejoignait Norton et ses « identités imaginées » (2001 : citée par Darvin et Norton, 2021) à la différence qu'il n'y est pas seulement question d'une apprenante qui s'imagine en tant que locutrice autonome de la L2. Norton réfère à « un plus large éventail d'options identitaires (par exemple en tant que citoyen, en tant que professionnel, en tant qu'écrivain, etc.) qui font partie de différentes "communautés imaginées" » (Darvin et Norton, 2021 : 5). Dans le même esprit conceptuel, Ushioda (2009; 2011 : citée par Darvin et Norton, 2021 : 5) indique que la motivation émerge de « relations entre des personnes réelles, avec des identités sociales particulières (…) [et] qu'en raison des relations de pouvoir asymétriques, les identités peuvent être contestées, résistées ou refusées et que cette dynamique peut affecter la participation en contexte de L2. »

Des recherches en sociolinguistique ont montré que de nombreuses communautés considèrent la langue comme un élément essentiel de leur culture et de leur identité

ethnique (Blommaert et Verschueren, 1998; Heller, 1999), ce qui peut souvent générer de forts attachements émotionnels. De plus, ces émotions peuvent dépasser les frontières de l'individu. Comme l'affirme Pavlenko, « la relation entre le multilinguisme et les émotions n'est pas exclusivement un phénomène individuel – elle se joue également au niveau de la société » (Pavlenko, 2012 : 462, TL).

Si l'apprentissage d'une L2 offre aux apprenants la possibilité de négocier différentes positions émotionnelles vis-à-vis de la langue, de la culture et de la communauté cibles, cette négociation n'est jamais totalement indépendante des discours de la société à leur sujet (Kinginger, 2004; Pavlenko, 2003, 2012). L'individu appartenant à une minorité linguistique qui se perçoit collectivement comme étant discriminée par la majorité intègre cette perception de groupe. Ainsi, l'apprenant d'une L2 qui se trouve dans une relation de pouvoir asymétrique peut-il être tenté d'« altériser » (*Otherize*) le groupe L2 « réduisant l'autre étranger à un niveau inférieur à ce qu'il est » (Holliday *et al.*, 2004 : 24, TL). Holliday définit le processus d'« altérisation » (*Othering*) comme « la construction d'une image démonisée d'Eux ou de l'Autre, soutenue par une image idéalisée de Nous ou du Soi » (Holliday, 2010 : 71-72, TL). Comme il a été démontré plus haut que, pour augmenter sa motivation, un élève devrait être en mesure de se visualiser consciemment en train d'utiliser la langue cible (le soi L2 idéal) et qu'il peut avoir à réclamer son droit de parler et sa légitimité comme locuteur de la L2, encore faut-il qu'il en ait envie, que les locuteurs de cette langue soient invitants.

2.3 Émotions et apprentissage des langues

C'est ce caractère peu invitant de la communauté de langue française que nous avons décrit dans l'introduction à travers le regard que porte sur elle les jeunes QA. Nous avons vu que le phénomène de la résistance des jeunes QA à l'apprentissage du FLS a d'abord émergé dans la recherche en psychologie sociale qui a mis au jour le sentiment de menace vécu par ces jeunes. Ces derniers se sentiraient plus menacés par les QF que par les immigrants musulmans ou les migrants canadiens-français du reste du Canada (Bourhis *et al.*, 2012; Sioufi, 2016). En d'autres mots, une part non-négligeable des apprenants de langue anglaise au Québec ressentent des émotions négatives à l'égard du français et de ses locuteurs.

Les émotions négatives en classe de langue entrainant de l'anxiété sont étudiées depuis de nombreuses années et leur rôle inhibant en classe est bien connu (Horwitz *et al.*, 1986). Les écrits scientifiques définissent les **émotions** comme « des phénomènes intenses qui ont des causes saillantes [et habituellement un contenu ou une référence cognitive claire]. (…) L'individu est typiquement conscient de la cause d'une émotion [alors qu'il ne sait pas vraiment pourquoi son **humeur** est bonne ou mauvaise], un état affectif de basse intensité, diffus, sans cause saillante et ayant peu de contenu cognitif. » (Schunk *et al.*, 2014 : 226) Ces auteurs soulignent que les émotions peuvent être autorégulées dès l'enfance et que leur contrôle peut affecter l'apprentissage. Le tableau 1 présente la taxonomie des émotions des étudiants de Pekrun (1992 : cité par Schunk *et al.*, 2014) qui est liée à la motivation des apprenants, à l'apprentissage et à la performance. Les colonnes de la taxonomie reflètent les dimensions positives et

négatives auxquelles d'autres chercheurs ont ajouté une seconde dimension, engagement et désengagement.

Tableau 1 Taxonomie des émotions des étudiants

	Positives	Négatives
Liées à la tâche		
Liées au processus	Plaisir	Ennui
Prospectives	Espoir	Anxiété
	Joie anticipative	Désespoir (résignation)
Rétrospectives	Soulagement	–
	Joie liée au résultat	Tristesse
	Fierté	Désappointement
		Honte/culpabilité
Sociales		
	Gratitude	Colère
	Empathie	Jalousie/envie
	Admiration	Mépris
	Sympathie/amour	Antipathie/haine

Adapté de Pekrun (1992 : cité par Schunk et collab., 2014)

Schunk et ses collaborateurs résument les quatre voies identifiées par Pekrun (1992 : cité par Schunk *et al.*, 2014) par lesquelles les émotions peuvent avoir un effet sur la cognition. La première voie mène aux processus de la mémoire. Il a été démontré que les **affects** – définis comme englobant émotions et humeurs – négatifs ont un effet nuisible sur la mémoire de travail à court terme, mais que les affects positifs n'étaient pas liés à la mémoire de travail. La seconde voie montre que les affects positifs facilitent les processus d'assimilation incluant la recherche de la nouveauté alors que les affects négatifs renvoient à une orientation d'éloignement ou d'évitement, ce qui peut mener à un besoin de stimuli et à être moins disposé à faire des erreurs. La troisième voie croise la première, en quelque sorte, puisqu'elle souligne que la réduction de la mémoire de travail accroit la charge cognitive de l'étudiant. Cette question de l'interférence et de la surcharge causées par la peur et l'anxiété, par exemple, est caractéristique de la théorie et de la recherche sur l'anxiété de test (*test anxiety*). La quatrième voie proposée par Pekrun (1992, cité par Schunk *et al.*, 2014) stipule que les émotions peuvent affecter les motivations intrinsèque et extrinsèque. Dans cette veine, Linnenbrink et Pintrich (2000, cité par Schunk *et al.*, 2014) ont aussi suggéré que les émotions positives comme le plaisir au cours d'une tâche ou que l'anticipation de la joie ou la joie liée aux résultats d'une tâche (voir tableau 1) peuvent augmenter la motivation intrinsèque pour cette tâche. Enfin, Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky et Perry (2000, cité par Schunk *et al.*, 2014) ont trouvé que l'ennui, chez les collégiens, était positivement lié à des problèmes d'attention et négativement lié à la motivation intrinsèque. Schunk et ses collègues concluent en rappelant qu'une des définitions de la motivation intrinsèque est l'expérience de la joie et un engagement profond dans une tâche. Dans cette perspective, les auteurs soutiennent qu'il est possible de convenir que l'ennui, la tristesse ou la peur devraient diminuer la motivation intrinsèque bien que certaines de ces émotions négatives, comme la peur, pourraient aussi augmenter la motivation extrinsèque.

Il convient d'étudier cette zone des émotions négatives où pourrait se trouver l'origine d'une posture assumée, choisie, en faveur d'un refus d'apprendre et de parler la L2 imposée dans les contextes social et scolaire.

2.4 Résistance en apprentissage des langues

D'emblée, nous constatons que la résistance est beaucoup moins étudiée que la motivation, l'investissement ou les émotions en apprentissage des langues. Le concept n'apparait ni dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* dirigé par Cuq (2003) ni dans le *Dictionnaire des sciences du langage* (Neveu, 2004). Une recherche dans la base de données *Ebsco* avec les mots-clés « *resistance to learning* » donne 280 résultats s'échelonnant de 1959 à 2020. En y ajoutant la séquence « *second language acquisition or second language learning or language learners* », 14 publications couvrent la période allant de 1966 à 2020. La même recherche dans Érudit avec « résistance à l'apprentissage » donne neuf résultats de 1977 à 2016, dont deux traitent du FLS au Québec en 1978.

Cependant, ce phénomène a reçu une attention certaine dans le domaine de la pédagogie critique. En s'appuyant sur Giroux (1983, cité par Miller, 2015 : 463), Miller rappelle qu'un « comportement oppositionnel (différencié de la résistance) mérite d'être étudié pour que nous puissions comprendre "les intérêts sous-jacents à un comportement spécifique" (Giroux : 109, TL) et l'interpréter "à travers la médiation culturelle et historique qui l'a produit" » (Giroux, 1983 : 110, TL). Selon Giroux, cette opposition ou cette résistance doit être traitée comme un important révélateur « d'indignations morales et politiques » (TL) dont Miller situe les racines dans une « perception de menace identitaire qui doit bien souvent être comprise comme socialement et idéologiquement construite » (p. 463, TL). Ainsi, c'est la tension entre dominants et dominés sur l'échiquier des échanges linguistiques qui pousserait les seconds à refuser d'être les pions des autres pièces autoproclamées maitresses du jeu par le simple fait qu'elles appartiennent à une « majorité fondatrice » (Bouchard, 2012). Dans le théâtre de nos sociétés, c'est la langue comme pouvoir symbolique (Bourdieu, 1982; Kramsch, 2021), évoqué plus haut, qui campe les locuteurs dans un rôle légitime ou illégitime et qui régit le rapport de force dans les échanges :

> *Le pouvoir symbolique est différent de la coercition physique, de la domination économique ou de l'oppression coloniale. Il s'agit du pouvoir de construire la réalité sociale en créant et en utilisant des symboles qui donnent un sens au monde social (Kramsch, 2021 : 5, TL).*

En corolaire, il découle de ce pouvoir symbolique, intrinsèque à la langue, l'émergence possible d'un contre-pouvoir issu d'un mouvement de résistance, d'un mécanisme de défense tout aussi symbolique qui viserait à construire une autre réalité sociale pour corriger un monde social perçu comme insensé.

Il est plausible que des « indignations morales et politiques » de même que des sentiments de menace perçus de la part des locuteurs d'une autre langue trouvent leur origine à l'extérieur de la classe, dans la société ou plus précisément dans le milieu de vie des parents. L'impact du milieu social sur la motivation des enfants pour les L2, d'abord, et sur leur volonté de se lier d'amitié avec des pairs d'un autre groupe, ensuite, est bien documentée. La psychologie sociale s'intéresse depuis plus de 50 ans au rôle que jouent les contacts intergroupes dans la diminution des préjugés et de la discrimination, surtout aux États-Unis (Allport, 1954; Pettigrew et Tropp, 2011), mais aussi au Québec, avec les travaux de Bourhis et ses collègues (R. Y. Bourhis *et al.*, 2012, 2015; Carignan *et al.*, 2015). La recherche a montré que les amitiés intergroupes ont un effet sur la réduction des préjugés, mais Pettigrew et Tropp ont identifié deux « formidables obstacles » (2011 : 126) à la formation de ces amitiés, à savoir la ségrégation et les normes sociales. Au Québec, les deux sont présents : un cloisonnement scolaire séparant les francophones d'avec les anglophones et la loi 101 qui impose des normes perçues par les non-francophones comme un facteur de discrimination collective (Bourhis et Foucher, 2012). Par conséquent, deux questions empruntées aux travaux répertoriés dans la métaanalyse de Pettigrew et Tropp (2011) ont été ajoutées à notre questionnaire. Ces questions font référence au nombre d'amis francophones et au nombre d'heures à parler avec eux en français chaque semaine.

Il convient maintenant de préciser notre conception de la résistance à l'apprentissage du FLS au Québec que nous élaborons dans le cadre de nos travaux de recherche depuis 2014.

Pour certains chercheurs, la résistance est « une réponse psychologique à une menace, par laquelle nous résistons à l'intégration de nouveaux modèles » dans notre esprit (Shaules, 2014, cité par Shaules, 2017 : 78, TL), surtout lors d'un séjour à l'étranger ou dans une classe de langue étrangère, la résistance étant considérée comme un facteur naturel faisant partie du processus d'apprentissage.

Dans le même esprit, McConachy (2018) lance le concept de « résistance pragmatique » traduisant, par exemple, la réticence de l'apprenant à adopter dans certains actes de paroles en L2 des choix de pronoms ou des marques de politesse qui lui semblent inappropriés, mais pourtant utilisés par les locuteurs natifs.

Nous inscrivons plutôt notre approche dans le paradigme du refus assumé d'apprendre une L2 en raison de relations sociales conflictuelles avec les locuteurs de cette langue. Pour ce faire, nous nous appuyons sur la sociologie de l'éducation afin de circonscrire le concept de résistance et de le rendre opératoire au contexte de la socio-didactique du FLS qui nous intéresse ici.

Selon Harshman, la théorie de la résistance propose une lecture politisée des actions entreprises par les élèves pour signaler leur opposition « aux hiérarchies de pouvoir qui renforcent l'inégalité systémique (…) par l'imposition de programmes d'études, de règles et d'une culture normative dans les écoles » (Harshman, 2013 : 653, TL). Dans cette perspective, les actions des élèves « résistants » sont considérées non comme

déviantes, mais comme une réaction critique à l'encontre des programmes d'études, des salles de classe centrées sur l'enseignant, d'une pédagogie culturellement non pertinente et de la conservation des récits hégémoniques destinés à maintenir le statu quo (2013 : 653, TL).

Nous avons vu que la *motivation* était un construit psychologique incapable d'expliquer seul l'absence de volonté d'un apprenant à parler une langue. Le concept d'*investissement* est alors apparu comme complément sociologique faisant référence au choix conscient de l'apprenant de changer son identité sociale à travers la communication dans la L2, d'accepter de plein gré son devenir identitaire. Quant à lui, le concept de la *résistance* implique une absence de la motivation de même qu'un refus de l'investissement et traduit l'enclenchement d'un mécanisme de défense, une prise de position campée, passage à l'inaction ou au silence qui porte un message fort, une mise en garde. C'est l'arrêt d'agir et en salle de classe et en société. Avec la résistance, on n'est plus dans le constat, mais dans l'avertissement : en l'absence d'empathie sociale, politique et didactique, le silence risque de s'éterniser.

2.5 Questions de recherche

La question de recherche de notre étude multi-méthodologique était la suivante : **Quelle est la motivation des jeunes non francophones à apprendre le français ?** Deux questions secondaires portant sur la résistance, phénomène révélé au fil des entretiens, ont été ajoutées au questionnaire initial : **Pourquoi certaines personnes résistent-elles à apprendre ou à parler le français au Québec ? Quels mots ou expressions associeriez-vous spontanément avec chacun des groupes suivants : A) Québécois anglophones (dont l'anglais est la première langue) B) Québécois francophones (dont le français est la première langue) ?**

3. MÉTHODOLOGIE

3.1 Sources des données

Les données proviennent de 11 collèges où l'enseignement en anglais est offert. Pour les données quantitatives, un échantillon probabiliste a été déterminé en sélectionnant des groupes au moyen d'une table de nombres aléatoires dans la liste des cours offerts par les départements de FLS de chaque collège de façon à s'assurer que tous les élèves de la population avaient les mêmes chances de faire partie de l'échantillon. Après le nettoyage de la base de données, il y avait 974 répondants.

En ce qui a trait au volet qualitatif, 22 entrevues dirigées ont été conduites avec des élèves sollicités auprès des collègues des chercheurs. La distribution des entrevues par niveau en FLS est la suivante : niveau 1 (A2-B1) : 8 répondants; niveau 2 (B1) : 4 répondants; niveau 3 (B2) : 5 répondants; niveau 4 (C1-C2) : 5 répondants. Quatre groupes de discussion composés de 48 élèves des niveaux 1 et 2 ont été animés dans deux collèges anglophones de Montréal.

3.2 Collecte des données

Dans une première phase, les chercheurs ont conduit des entrevues dirigées jusqu'à la saturation de l'information. Ces entrevues ont permis de mettre en perspective le point de vue des élèves à l'égard des perceptions de leur expérience d'apprentissage en FLS du primaire au collégial de même que de la nature de leur motivation pour la discipline et la langue. La seconde phase du projet a consisté à préexpérimenter les questionnaires de l'étude afin d'en assurer la validité interne, d'abord avec un échantillon de convenance, puis avec une cinquantaine d'élèves avant de procéder à une analyse d'items. La phase suivante a consisté à collecter les données à traitement quantitatif auprès des populations identifiées. L'analyse des données quantitatives (statistiques descriptives, ANOVAs factorielles et régressions linéaires multiples, équation structurelle) a été effectuée à l'aide de deux logiciels conçus à cet effet (SPSS et Mplus 7.4) avec le concours d'une statisticienne.

Les données collectées au moyen de deux questions ouvertes dans le questionnaire (n=792) ont été traitées à l'aide de Sémato texte (Plante, 2012), un logiciel d'analyse thématique de données qualitatives. Les chercheurs ont regroupé les thèmes obtenus par lemmatisation du lexique des réponses en sept mégathèmes présentés dans la section des résultats. L'avantage d'une telle analyse automatisée est son caractère reproductible et le fait de pouvoir l'appliquer à un vaste corpus de réponses. L'ensemble des résultats quantitatifs et qualitatifs ont été présentés dans les groupes de discussion afin que les participants en confirment la teneur par triangulation.

3.3 Instruments de mesure

Tout d'abord, des canevas d'entrevue ont été élaborés pour préparer les entrevues dirigées qui ont porté sur les perceptions de l'expérience d'apprentissage des élèves. Le corpus d'analyse a consisté en 22 verbatims. Après l'analyse individuelle de chaque verbatim, une lecture transversale de l'ensemble du corpus a été effectuée, thème par thème, pour en dégager les récurrences et les contradictions. Cette analyse a permis de mettre au jour des renseignements liés aux perceptions des répondants à l'égard de l'enseignement du FLS et à leur motivation à apprendre le FLS. La construction de catégories a été faite à travers des procédés mixtes inductivo-déductifs. Les grandes catégories ont été définies à priori, à partir du cadre conceptuel et des questions de recherche.

Les données quantitatives ont été collectées au moyen de différents instruments validés dans d'autres contextes similaires qui ont été adaptés pour les besoins de cette étude (Dörnyei, 2001; Dörnyei, Csizér et Németh, 2006; Gardner, 2010; Jean et Simard, 2011; Pettigrew et Tropp, 2011; Rosenfield *et al.*, 2005). Nous avons aussi conçu et validé d'autres échelles (par exemple, Attitudes à l'égard du français parlé au Québec).

4. RÉSULTATS

La présentation des résultats débute par une sélection des données mesurées au

moyen du questionnaire à traitement quantitatif et sera suivie des données qualitatives obtenues lors des entrevues, des groupes de discussion et par l'analyse des questions ouvertes intégrées au questionnaire portant sur la résistance à l'apprentissage du FLS au Québec (Gagné et Popica, 2017). Les résultats présentés sont regroupés en quatre sections : 1) perceptions à l'égard de la discipline FLS, 2) attitudes envers la communauté francophone et à l'égard du français parlé au Québec, 3) motivation pour l'apprentissage du FLS, 4) résistance à l'apprentissage du FLS.

Par souci de lisibilité, l'échelle de Likert à six degrés a été tronquée dans toutes les figures.

4.1 Perception à l'égard de la discipline FLS

La figure 1 montre que la perception des élèves à l'égard de la discipline FLS est légèrement négative pour tous sans effet significatif de niveau (F(4,908)=0.643, valeur-p=0.632).

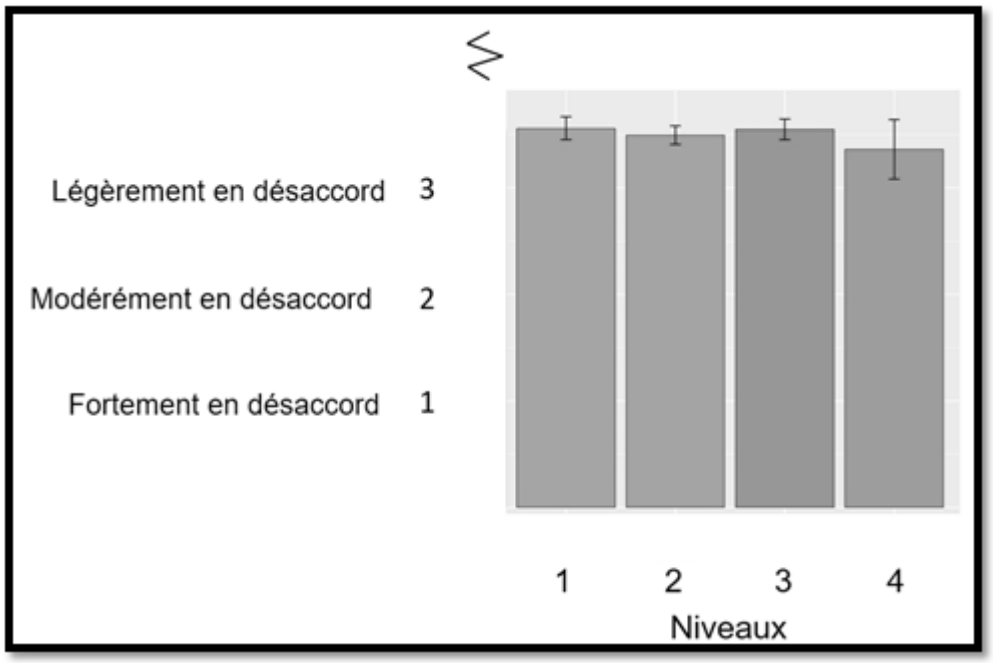


Figure 1 Perception à l'égard de la discipline FLS (IC 95 %)

La perception générale de l'enseignement reçu au primaire est plutôt négative, les répondants ayant l'impression de ne pas avoir acquis de base solide en FLS et de ne pas avoir fait assez de progrès dans leurs apprentissages, vu le contenu répétitif et les méthodes pédagogiques ennuyeuses. Ils soulèvent aussi le manque de discipline en classe. Les propos de Mark illustrent cette perception négative :

> *Very **boring** (…) We did the same things every year (…) the same grammar, the same verbs. It was simple, very simple French. French class was more fun time for us. It was very stagnant. (Mark)*

> C'était très ennuyeux (…) On faisait les mêmes choses chaque année (…) la même

> grammaire, les mêmes verbes. C'était un français simple, très simple. Le cours de français était davantage un moment où on s'amusait. C'était très stagnant. (Mark)

Au primaire, le contenu de prédilection enseigné est la grammaire et l'écriture. Quatre répondants déplorent le fait de ne pas avoir fait assez de communication orale ou de n'en avoir pas fait du tout. Cet élément ressort des propos de Daniel :

> *There were no* présentations orales *(…)* ***No real speaking activities****. (Daniel)*
>
> Il n'y avait pas de présentations orales (…) Pas de vraies activités d'expression orale. (Daniel)

Quant aux méthodes d'enseignement, les souvenirs des répondants évoquent surtout du travail fait à partir de feuilles d'activités ou de manuels, des dictées ou du travail sur les verbes. À l'égard de la perception générale du secondaire, neuf répondantes et répondants gardent un souvenir positif, grâce à l'aide des enseignants à l'acquisition d'une base linguistique solide, aux méthodes et contenus diversifiés, intéressants et aux signes évidents de progrès. Les six répondants qui gardent un souvenir plutôt négatif mentionnent le manque de sérieux dans l'enseignement, les méthodes inefficaces, le contenu trop théorique, peu appliqué.

> *I found that I didn't learn much (…) I found that basically, I wasn't getting what I was supposed to get. (…) Like, there was* ***none application of French****, there was always just theory, theory, Bescherelle… (Daniel)*
>
> Je trouvais que je n'apprenais pas grand-chose (…) Je trouvais qu'en fait, je n'obtenais pas ce que j'étais censé obtenir. (…) Genre, il n'y avait aucune application du français, c'était toujours juste de la théorie, de la théorie, Bescherelle… (Daniel)

Les répondants aux groupes de discussion ont trouvé l'enseignement reçu en FLS dans le passé, en général, ennuyeux, de mauvaise qualité, peu efficace.

> *Oh, it was* ***boring****! (Un répondant)*
>
> Oh, c'était ennuyeux ! (Un répondant)

Ce qu'ils gardent de leur enseignement du FLS, c'est le souvenir d'un contenu répétitif, surtout grammatical.

4.2 Attitudes envers la communauté francophone et à l'égard du français parlé au Québec

La figure 2 montre que les attitudes envers la communauté francophone sont légèrement négatives à tous les niveaux.

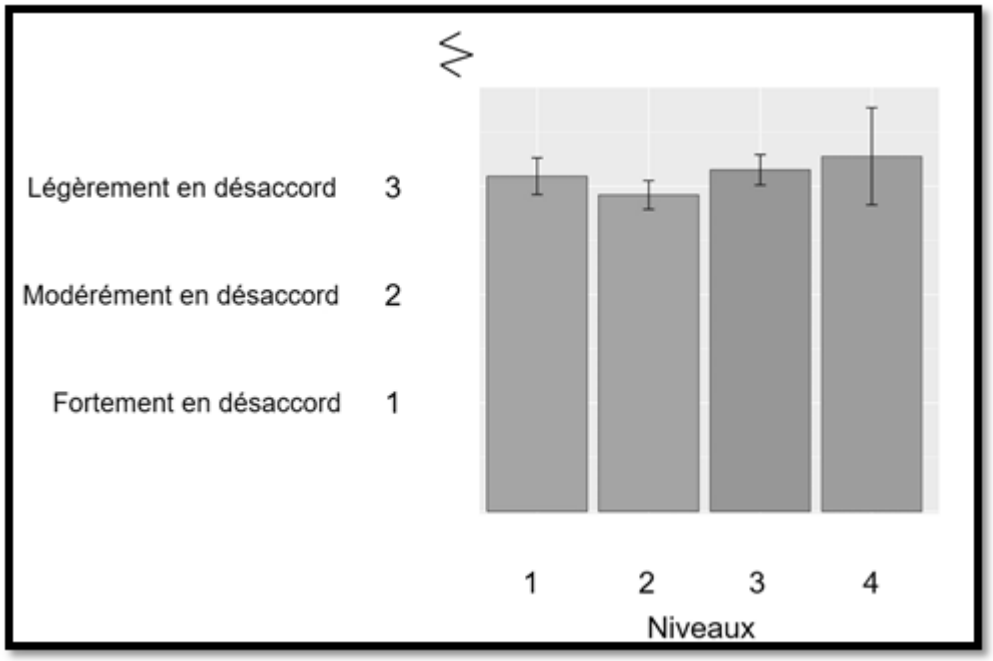


Figure 2 Attitudes envers la communauté francophone du Québec (IC 95 %)

Tel que présenté dans le cadre théorique, le questionnaire comportait une question ouverte empruntée à Amireault (2002) qui visait à mesurer l'attitude des élèves envers la communauté francophone d'une autre façon afin de trianguler la mesure. Les répondants devaient écrire le mot ou l'expression qui leur venait spontanément à l'esprit lorsqu'ils pensaient aux Québécois d'expression française. Pour tester le lien entre cette association lexicale et l'échelle qui mesurait les attitudes envers la communauté francophone, l'ANOVA à un facteur a été utilisée. Il y a un effet signiï¬catif de l'association lexicale ($F(2,699)=24.938$, valeur-$p<0.001$). Selon les comparaisons multiples, la moyenne du code 2 (un mot ou une expression négative) est moins élevée que les moyennes des codes 1 (réponse positive) et 3 (réponse plutôt neutre qui exprime des mots référant au statut du groupe francophone). La figure 3 montre que, lorsque les élèves ont exprimé des mots ou expressions négatives, ils ont affiché des attitudes statistiquement plus négatives que les répondants positifs ou neutres dans la section du questionnaire mesurant les attitudes envers les francophones.

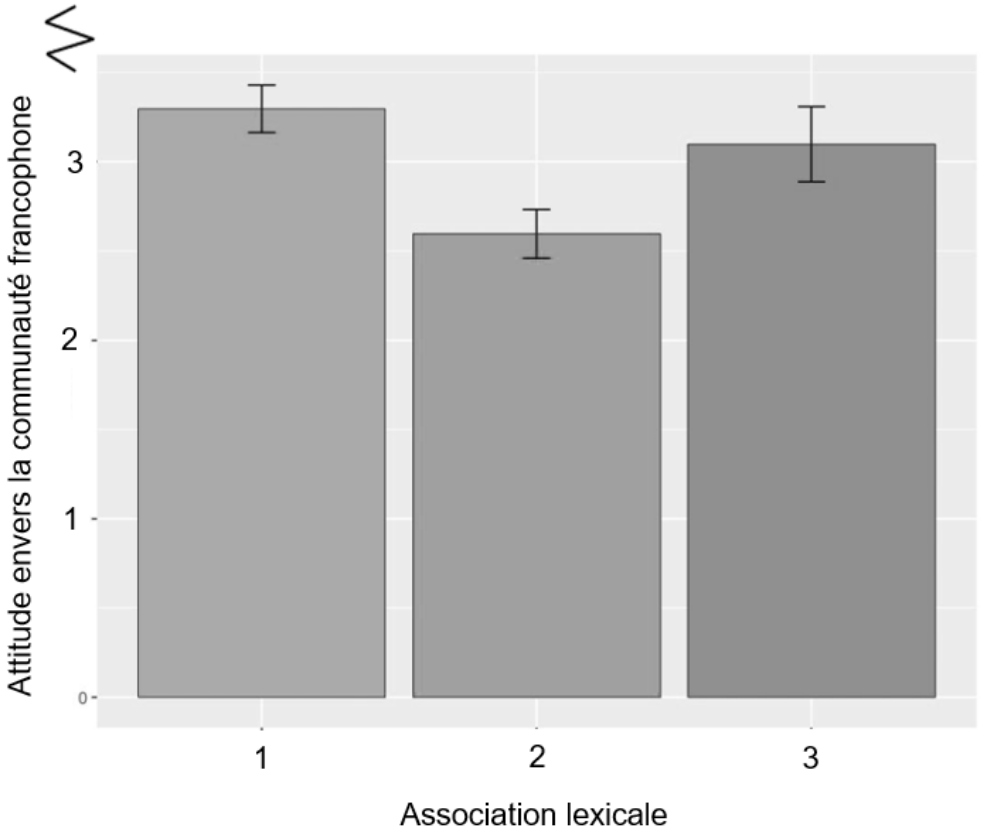


Figure 3 Lien entre l'association lexicale des répondants et les Québécois d'expression française avec la mesure des attitudes envers la communauté francophone (IC 95 %)

> *Well there's like a stereotype of French people that classifies them as* ***arrogant and cocky*** *and all that but honestly 95 % of the time it's true. (Andrew)*
>
> Il y a comme un stéréotype qui circule sur les Québécois francophones, selon lequel ils sont arrogants et prétentieux et tout ça, mais honnêtement, 95 % du temps, c'est vrai. (Andrew)

La figure 4 montre que les attitudes à l'égard du français parlé au Québec sont légèrement négatives à tous les niveaux. Il y a un effet significatif de niveau ($F(4,896)=5.119$, valeur-$p<0.001$). La moyenne pour le niveau 3 est plus élevée que pour les niveaux 1 et 2. La taille plus basse de l'échantillon du niveau 4 explique sans doute qu'il n'y ait pas de différence significative même si la moyenne est très proche du niveau 3. En somme, plus les répondants sont des locuteurs autonomes en français, plus ils ont des attitudes positives à l'égard du français parlé au Québec.

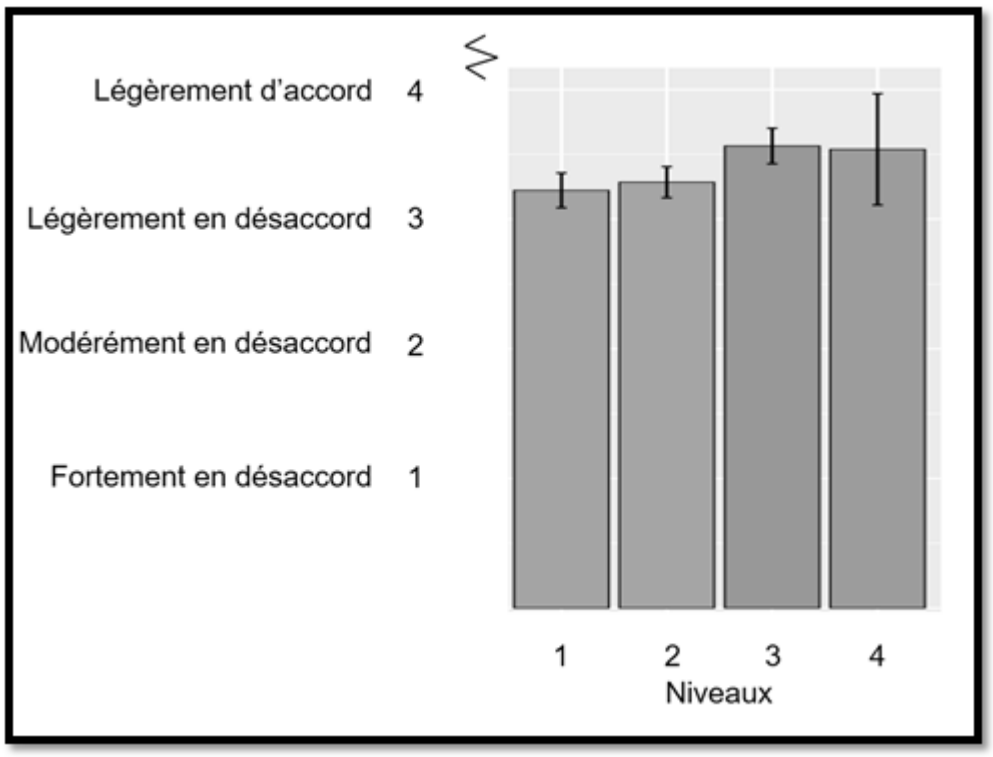


Figure 4 Attitudes à l'égard du français parlé au Québec (IC 95 %)

Le discours des étudiants qui ont des attitudes négatives à l'égard du français parlé au Québec compare souvent la variété québécoise avec le français parlé en France. Et dans la comparaison, il ressort que la variété québécoise est dévalorisée.

> *Québécois and French, French from France, is a* ***completely, two different things****. (Karen)*
>
> Le Québécois et le français, le français de France, c'est deux choses complètement différentes. (Karen)
>
> *Québécois is like more* ***slang****. (Kevin)*
>
> Le Québécois, c'est plutôt de l'argot. (Kevin)
>
> *They think they're cool when they speak it. They sound stupid. (Karina)*
>
> Ils pensent qu'ils sont cool quand ils le parlent. Ils ont l'air stupide. (Karina)
>
> *And they want us to speak this language! (Dan)*
>
> Et ils veulent qu'on parle cette langue ! (Dan)

En contrepartie, en croisant les données du profil individuel avec les variables du questionnaire, nous avons trouvé que plusieurs scores obtenus sont significativement moins négatifs pour certains sous-groupes de l'échantillon. L'élément le plus saillant est que plus les élèves ont des amis francophones et plus ils parlent en français avec eux

chaque semaine, plus les résultats à certaines variables sont élevés. L'analyse statistique montre que l'ANOVA corrigée est significative pour le nombre d'amis francophones ($F(4,259.558)=21.535$, valeur-$p<0.001$) et pour le nombre d'heures de communication en français avec eux chaque semaine ($F(4,266.538)=31.630$, valeur-$p<0.001$). Les comparaisons multiples montrent que pour le nombre d'amis, les niveaux 3 et 4 sont statistiquement différents de tous les autres et que pour le nombre d'heures de communication, tous les niveaux sont statistiquement différents, ce qui indique que cette dynamique de l'amitié a un effet sur le niveau ultimement atteint en français. De plus, le calcul d'une équation structurelle permet de prédire que le nombre d'amis francophones et le nombre d'heures à parler avec eux en français chaque semaine ont un effet positif statistiquement significatif sur la résistance des élèves au français, leur anxiété en classe de langue, leur attitude à l'égard du français parlé au Québec, leur perception de compétence en FLS, leur attitude envers la communauté francophone et leur désir d'interagir avec ses membres.

4.3 Motivation pour l'apprentissage du FLS

La figure 5 montre que la motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage du FLS est légèrement négative avec un effet significatif de niveau ($F(4,878)=5.477$, valeur-$p<0.001$). Selon les résultats, la motivation au niveau 2 est moins élevée qu'aux niveaux 3 et 4. En considérant uniquement la sous-échelle mesurant le Soi L2 Idéal, on remarque que seuls les élèves des niveaux 3 et 4 se projettent dans l'avenir en français, visualisent leurs actions en français, tous se situant au-dessus de l'échelon 4 sur six (ex. : Lorsque je pense à ma future carrière, je m'imagine en train d'utiliser le français). Ces deux niveaux sont intermédiaires-avancés, se rapprochant des compétences des locuteurs autonomes. Les autres niveaux sont tous sous l'échelon 4.

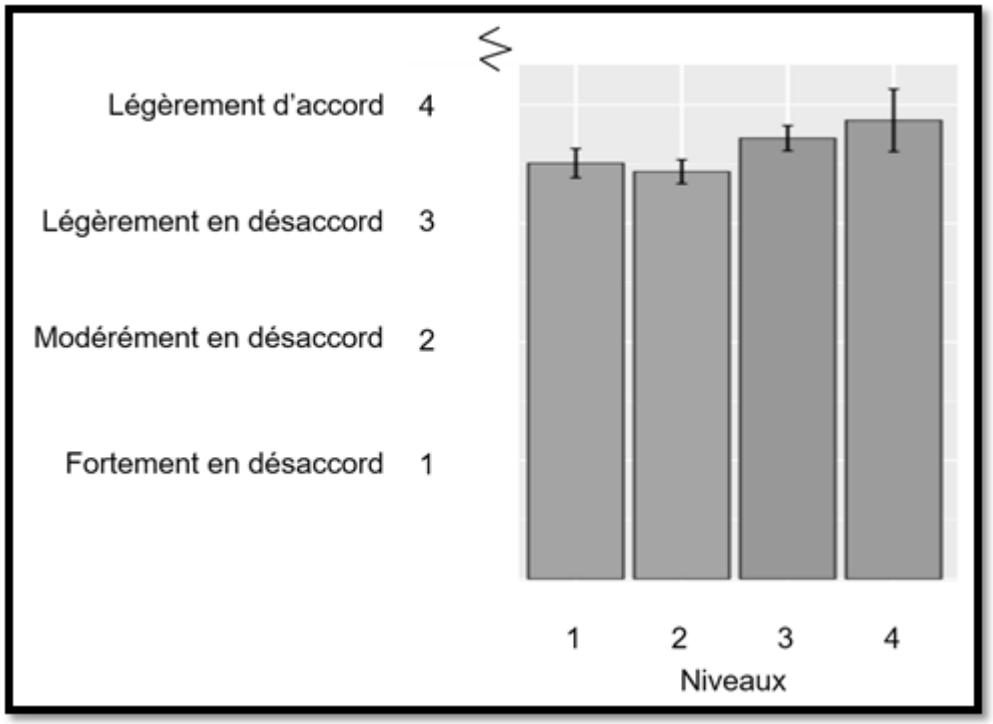


Figure 5 Motivation pour l'apprentissage du FLS (IC 95 %)

En ce qui a trait aux différences au regard de la motivation entre les élèves qui ont récemment immigré et ceux qui ont grandi au Québec, les tests *t* indiquent qu'il y a une différence significative entre les locaux et les immigrants pour l'échelle de motivation (t(878)=-2.254, valeur-p=0.024). La motivation est plus élevée pour les immigrants que pour les locaux.

Lorsque la langue maternelle de la mère est prise en compte, son effet est significatif (F(2,843)=9.506, valeur-p<0.001). La moyenne de la motivation pour les locuteurs dont la langue de la mère est l'anglais est inférieure aux moyennes pour les locuteurs dont la langue de la mère est le français et ceux dont la mère parle une autre langue.

Cependant, la dimension instrumentale de la motivation (poursuite des études et perspective de carrière en français) à l'égard de l'apprentissage du FLS est positive avec un effet significatif de niveau (F(4,896)=2.680, valeur-p=0.031). La moyenne pour le niveau 2 est inférieure aux moyennes des niveaux 3 et 4. Il est à remarquer que l'instrumentalité est la seule variable dont les moyennes sont positives à tous les niveaux.

En effet, tous les répondants aux entrevues (22) sont convaincus que le FLS est nécessaire pour augmenter leurs chances de carrière.

> *It gives you better **job** prospects. (Daniel)*
>
> Ça nous donne de meilleures perspectives d'emploi. (Daniel)
>
> *It's the only real reason I want to learn French still because I need the **jobs** of course and to further my **education**. (Matthew)*
>
> C'est la seule vraie raison pour laquelle je veux apprendre le français, parce que j'ai besoin d'un emploi, bien sûr, et pour poursuivre mes études. (Matthew)

Le FLS est perçu aussi comme outil de socialisation permettant de s'ouvrir et de jouer un rôle actif dans la société (18 répondants trouvent qu'il est important pour assurer les besoins d'interaction sociale avec les francophones) :

> *Ici, c'est le Québec. On parle en français (…) most people here speak French and you need to be able to interact with 80 % and plus of the population. (…) If not you gonna be introvert, you won't gonna be able to interact with people. (Daniel)*
>
> Ici, c'est le Québec. On parle en français (…) la plupart des gens ici parlent français et nous devons être capables d'interagir avec 80 % et plus de la population. (…) Sinon, nous serons introvertis, nous ne serons pas capables d'interagir avec les gens. (Daniel)

4.4 Résistance à l'apprentissage et à l'usage du FLS

Les entrevues et les groupes de discussion menés au cours de cette étude ont permis

aux étudiants de s'exprimer sur les causes possibles de la résistance à l'apprentissage et à l'usage du français au Québec. De plus, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique et la méthodologie, une question ouverte demandant pourquoi certaines personnes résistaient à l'apprentissage ou à l'usage du français au Québec a été ajoutée au questionnaire.

Il appert que le discours lors des rencontres en personne correspond avec celui recueilli à l'écrit lors de la passation du questionnaire en ligne. Nous commencerons par donner la parole aux étudiants que nous avons rencontrés avant de présenter l'analyse des propos recueillis à l'écrit.

Lorsqu'interviewés au sujet de leurs relations avec les francophones, les QA mentionnent qu'ils n'apprécient pas que ces derniers leur imposent le français.

> *Generally, the French person would say **you should speak French**. This is a French province. (Matthew).*
>
> Généralement, le Francophone dirait que vous devriez parler français. C'est une province francophone. (Matthew).
>
> *I heard like on more than one occasion someone speaking to me in French and like, like I respond to them in English and they respond **"This is Quebec"**. Like "Are you kidding me?" (...) I've never experienced an English person telling a French person "This is Quebec". So like if you're gonna talk about like equality or whatever like **French people push their language** a lot more than English people do (...) I don't think it should be that way. (Julia)*
>
> J'ai entendu plus d'une fois quelqu'un me parler en français et, comme je lui répondais en anglais, il me répondait « On est au Québec ici ». Genre « Tu te fous de moi ? » (...) Je n'ai jamais vu une personne anglophone dire à une personne francophone « On est au Québec ici ». Donc, si vous voulez parler d'égalité ou autre chose, les francophones mettent leur langue en avant beaucoup plus que les anglophones (...) Je ne pense pas que ça devrait être comme ça. (Julia)
>
> *I know she understands but **she refuses** to speak it back then **I feel resistant** because I'm trying my best and the other person is not reciprocating or trying to meet me halfway. (Olivia)*
>
> Je sais qu'elle comprend [l'anglais], mais elle refuse de le parler et je me sens mal à l'aise parce que je fais de mon mieux, mais l'autre personne ne me rend pas la pareille ou n'essaie pas de me rencontrer à mi-chemin. (Olivia)

Au sujet de l'impression d'être obligé de parler français, les QA mentionnent à plusieurs reprises et dans les mêmes mots :

> *French is being **shoved down our throats**.*

On nous enfonce le français dans la gorge.

Il n'est donc pas surprenant que 31 % des participants aient répondu affirmativement à l'item suivant du questionnaire : *I've resisted learning French because it's mandatory* (J'ai résisté à l'apprentissage du français parce que c'est obligatoire).

Cet item du questionnaire à traitement quantitatif est le seul à faire référence à la résistance. Il est tiré de la sous-échelle mesurant les attitudes à l'égard de l'apprentissage du FLS, une composante de l'étude de la motivation. Malgré sa pertinence dans notre étude, il a la faiblesse d'orienter et de réduire la réponse vers la notion d'obligation (*mandatory*) et laisse donc penser qu'un résistant pourrait très bien avoir répondu qu'il était en désaccord avec l'énoncé parce qu'il a résisté pour une autre raison. Il est donc prudent de dire que le tiers des répondants dans notre échantillon reconnait avoir résisté. La question ouverte prenait alors toute son importance pour tenter de cerner l'ensemble des raisons potentielles qui pourraient expliquer cette résistance : **Pourquoi certaines personnes résistent-elles à apprendre ou à parler le français au Québec ?**

La figure 6 synthétise l'analyse des 792 réponses écrites reçues lors de la passation du questionnaire en ligne. Elle illustre les raisons (thèmes de l'analyse) qui expliquent la résistance selon les répondants : l'obligation d'apprendre le français, l'enseignement-apprentissage problématique de la langue, le contexte politique menaçant, les attitudes négatives envers la communauté francophone et les attitudes négatives à l'égard du français parlé au Québec. La figure montre aussi quelques sous-thèmes. Par exemple, le contenu répétitif et trop d'accent mis sur la grammaire décontextualisée sous le thème Enseignement, entre autres.

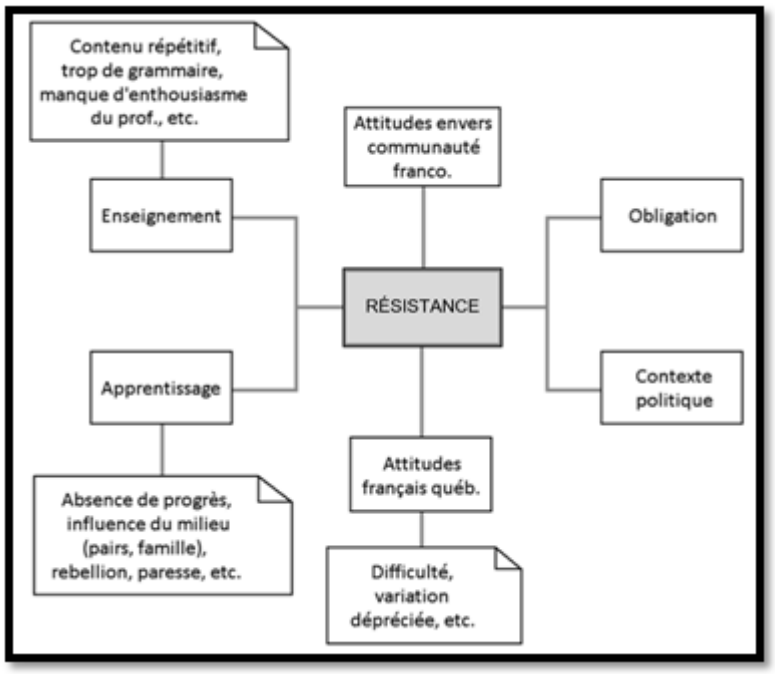


Figure 6 Schéma des facteurs qui émergent de l'étude au sujet de la résistance à l'apprentissage ou à l'usage du français

La figure 7 corrobore les résultats en montrant les cooccurrences des « méga-thèmes » dans Sémato texte à la question portant sur les raisons qui pourraient expliquer la résistance à l'apprentissage du FLS. Il s'agit de voir quelles autres raisons invoquent les élèves quand ils en mentionnent plus d'une. Les associations les plus fréquentes se retrouvent (encerclées en pointillés) entre 1) l'enseignement-apprentissage inefficace du FLS et les attitudes à l'égard du français parlé au Québec (la raison la plus fréquente dans le corpus); 2) l'obligation d'apprendre le FLS et le contexte politique, etc. Ces données suggèrent que ce n'est sans doute pas simplement le fait que les cours de FLS soient obligatoires qui pose problème, mais plutôt le lien entre la discipline FLS et le contexte politique québécois en général et la politique linguistique (loi 101) en particulier. Ces données illustrent aussi la difficulté de vouloir apprendre une variété de langue que les élèves déprécient.

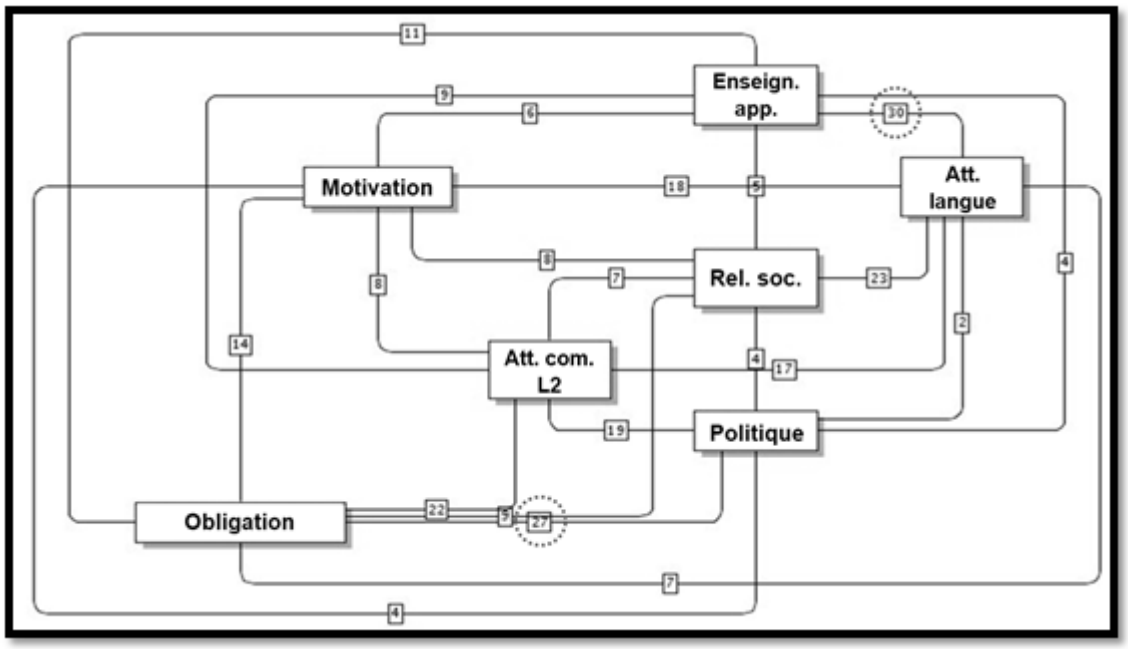


Figure 7 Analyse des cooccurrences des méga-thèmes tirées des réponses à la question ouverte sur la résistance mesurées par le logiciel Sémato texte (n=792)

De plus, l'équipe de recherche s'est demandé si l'âge du début de l'apprentissage du FLS et l'attitude à l'égard du français parlé au Québec étaient liés à la résistance. Le modèle statistique est significatif ($F(14,806) = 10,81$, valeur-$p<0,001$) et explique 7,2 % de la variance. Les deux variables, l'attitude à l'égard du français parlé au Québec ($F(1,806) = 23,750$, valeur-$p < 0,001$) et l'âge du début de l'apprentissage ($F(1,806) = 7,468$, valeur-$p = 0,006$) ont un effet significatif. La conclusion est que plus l'élève commence à apprendre le FLS jeune, moins il résiste plus tard.

Nous terminons cette partie de l'article en donnant la parole à quelques étudiants et étudiantes qui se sont exprimés sur la question de la résistance afin d'illustrer les propos synthétisés dans les deux figures précédentes.

Obligation :

*I find that you can't make people want to do something and when you do that they just... will **rebel** and like **won't want to learn**. (Brittany)*

Je trouve qu'on ne peut pas forcer les gens à aimer faire quelque chose et si on insiste, ils vont juste... se rebeller et genre ne pas vouloir apprendre. (Brittany)

Contexte politique :

*A lot of people think they don't wanna learn French because of the whole political standard with it. So they feel like they "Oh I **don't wanna learn French**, because well, for example Pauline Marois* [Première ministre du Québec à l'époque] *she is trying to **shove it down our throats"**. (Jessica)*

Beaucoup de gens pensent ne pas vouloir apprendre le français à cause de la norme politique qui l'accompagne. Ils se disent : « Oh, je ne veux pas apprendre le français, parce que, par exemple, Pauline Marois [Première ministre du Québec à l'époque] essaie de nous l'enfoncer dans la gorge ». (Jessica)

*But it might be scared by let's say l'*Office de la langue française[2] *doing stuff to businesses. That might engrave that idea Oh, French is being forced (...) people are scared by other things happening. (...) It's a bit sad, because of all that political brouhaha that happens, it impacts just general learning. It's a bit sad, I'm sorry, it's pathetic as a society's part. We need some degree of harmony like... It's bad that people are forcing down on the people's throats to the point that people don't want to learn a language that is very good for them to learn. (Daniel)*

Mais on peut être effrayés par, disons, l'Office de la langue française qui impose des normes linguistiques aux entreprises. Cela pourrait induire cette idée Oh, le français est forcé (...) les gens sont effrayés par d'autres choses qui se passent. (...) C'est un peu triste, à cause de tout ce brouhaha politique qui arrive, ça a un impact sur l'apprentissage général. C'est un peu triste, je suis désolé, c'est pathétique de la part de la société. Nous avons besoin d'un certain degré d'harmonie comme... C'est mauvais qu'on l'enfonce dans la gorge des gens au point qu'ils ne veulent pas apprendre une langue qui leur serait très utile. (Daniel)

*The French people want to **assimilate** all of us. (Sonia)*

Les Francophones veulent nous assimiler tous. (Sonia)

Anxiété causée par un environnement francophone arrogant :

*I think there is a lot of pressure to speak French well in Québec and if you don't speak it with **the right accent** or like you don't say your words right, then people give you **funny looks** (...) that's why I'm always **shy to speak French** 'cause **I'm scared** people are going to **judge** the way I'm speaking. (Cindy)*

> Je pense qu'il y a beaucoup de pression pour bien parler français au Québec et si tu ne le parles pas avec le bon accent ou si tu ne dis pas tes mots correctement, alors les gens te regardent bizarrement (…) c'est pourquoi je suis toujours timide de parler français parce que j'ai peur que les gens jugent ma façon de parler. (Cindy)

Importance de l'apprentissage de la langue :

> *We weren't given **real reasons** to learn it. (Rachel)*
>
> On ne nous a pas donné de vraies raisons pour l'apprendre. (Rachel)
>
> *When I was younger like **I didn't even know French is the main language**. Now I know that French in Quebec is very important. (Anthony)*
>
> Quand j'étais plus jeune, je ne savais même pas que le français était la langue principale. Maintenant, je sais que le français au Québec est très important. (Anthony)

5. DISCUSSION

Nous avons vu que cette étude multi-méthodologique visait à rendre compte de ce que les jeunes QA pensaient de l'enseignement reçu en FLS au cours de leur parcours scolaire du primaire à l'enseignement supérieur préuniversitaire. Considérant que les deux-tiers d'entre eux n'arrivent pas à dépasser les niveaux A2-B1 après 19 ans de vie au Québec et 12 ans de cours obligatoires, nous avons tenté d'étudier le phénomène en mesurant les perceptions à l'égard de la discipline FLS, les attitudes envers la communauté francophone et à l'égard du français parlé au Québec, la motivation pour l'apprentissage du FLS de même que la résistance à l'apprentissage et à l'usage du français, entre autres (Gagné et Popica, 2017). La méthodologie s'est appuyée sur un questionnaire à traitement quantitatif validé empiriquement et des entrevues dirigées de même que des groupes de discussion.

L'étude des résultats, dont nous avons présenté dans cet article une sélection, nous a montré que les perceptions et la motivation pour l'apprentissage du FLS des participants étaient globalement négatives, sauf en ce qui a trait au caractère instrumental de l'apprentissage du français (pour obtenir un emploi, par exemple). C'est au fil des entretiens avec les étudiants avant la conception de la forme définitive des instruments de mesure qu'un discours senti portant sur la résistance au français a émergé. Nous avons alors décidé d'approfondir la compréhension de cette résistance en ajoutant deux questions ouvertes au questionnaire distribué en ligne dans les 11 sites de collecte (n=792). Le discours des participants a été analysé au moyen de Sémato texte (Plante, 2012), un logiciel d'analyse de données qualitatives et les résultats ont été soumis à des groupes de discussion pour validation par triangulation. Les raisons qui expliquent la résistance, selon les répondants, sont les suivantes : l'obligation d'apprendre le français, l'enseignement-apprentissage inefficace de la langue, le

contexte politique menaçant, les attitudes négatives envers la communauté francophone et les attitudes négatives à l'égard du français parlé au Québec, la raison la plus fréquente selon le corpus.

Notre étude de la motivation et de l'investissement des QA à l'égard du FLS suit les traces des écrits du domaine de l'acquisition des L2. Analyses quantitatives de variables liées à la motivation et enquêtes auprès des étudiants pour leur faire dire pourquoi et comment ils vivent difficilement leurs rapports au français et avec les francophones « en décrivant leurs histoires personnelles [et] leurs pratiques langagières » (Darvin et Norton, 2021 : 5). Comme en témoignent les propos cités ici, le rejet du français et des francophones exprimé par une partie de ces jeunes, une sorte de secret bien gardé au sein de ce groupe, s'est exprimé dans une langue empreinte d'émotions négatives comme si ce refus était une réaction d'auto-défense.

C'est le pouvoir symbolique de la majorité francophone « de construire la réalité sociale en créant et en utilisant des symboles qui donnent un sens » uniquement à leur propre « monde social » (Kramsch, 2021 : 5, TL) que les étudiants semblent rejeter. En refusant d'apprendre le français, ils s'opposent à la façon des francophones de donner sens à un monde dont ils se sentent exclus et qu'ils perçoivent comme une menace. De ce rejet viscéral en société – métaphoriquement associé à la violence du gavage – découlent des émotions « sociales » comme l'antipathie et le mépris qui peuvent se manifester dans l'apprentissage (Pekrun, 1992). En parallèle, les étudiants expriment dans leur discours les mêmes émotions qui se trouvent dans l'axe « tâche » de la taxonomie de Pekrun (ennui, résignation, désappointement) lorsqu'il est question de l'enseignement porté sur la grammaire souvent décontextualisé, des contenus répétitifs et une pratique de l'évaluation constante. La recherche dans ce domaine déduit que ces émotions sont associées négativement à la motivation en prenant le revers des émotions positives qui ont été réellement associées positivement à la motivation.

Dans notre corpus, les QA ont parfois calqué mot pour mot la sémantique négative de la tâche et du « monde social » aux raisons qui expliquent leur résistance à l'apprentissage et à l'usage du FLS. Nous inférons de ce discours sans équivoque que ces émotions germent dans les relations tendues avec la communauté francophone dont ils subissent tant le pouvoir symbolique que celui concret, politique, pour éclore sous forme de résistance à l'apprentissage du FLS.

Une des formes par lesquelles le pouvoir politique de la majorité francophone s'exerce dans la province est la politique linguistique (loi 101) qui est perçue par les QA comme une force induisant des relations de pouvoir asymétriques et plaçant les non-francophones en position d'infériorité face aux francophones. Des articles de la loi 101 stipulant par exemple que « l'affichage public et de la publicité commerciale (…) doivent se faire en français (…) [ou] à la fois en français et dans une autre langue pourvu que le français y figure de façon nettement prédominante » (Bibliothèque de l'Assemblée nationale du Québec, n.d.) sont perçus par les QA comme étant inéquitables. Cette politique linguistique a pour conséquence le déclenchement d'un sentiment de menace chez les QA qui voient leur identité mise en danger (« Les

francophones veulent nous assimiler tous »). En effet, comme Pavlenko (2012) le prédit, ces attachements émotionnels dépassent souvent les frontières de l'individu pour devenir un phénomène de société. Les étudiants appartenant à la minorité linguistique anglophone qui se perçoit collectivement comme étant discriminée par la majorité francophone intègrent cette perception de groupe. Ainsi, peuvent-ils être tentés d'« altériser » (*Otherize*) le groupe francophone en le réduisant « à un niveau inférieur à ce qu'il est » (Holliday, A., Hyde, Kulman, 2004 : 24), d'engager un processus de démonisation de l'Autre (Holliday, 2010 : 71-72) incluant sa langue, surtout que celle-ci semble être « enfoncée dans la gorge » de la population non-francohone par le biais d'une politique linguistique considérée injuste et une attitude arrogante de certains francophones. Dans ce contexte, comme Dörnyei l'affirme, « il est difficile d'imaginer que nous puissions avoir un soi L2 idéal vif et élaboré si la L2 est parlée par une communauté que nous méprisons » (Dörnyei, 2009 : 27-28, TL).

En somme, la résistance s'avère être le noyau d'un cercle vicieux qui nuit à l'apprentissage du FLS. L'obligation d'apprendre le français, un contexte politique qui bafoue l'identité des QA entraînant un sentiment de discrimination collective ainsi que des attitudes négatives à l'égard de la communauté francophone et de sa langue, un enseignement jugé inefficace et des apprentissages dont les répondants se disent peu satisfaits sont des facteurs qui influencent la résistance.

En contrepartie, les résultats montrent que le nombre d'amis francophones des élèves et le nombre d'heures à parler en français avec eux chaque semaine jouent un rôle important sur les variables étudiées agissant comme un cercle vertueux de l'apprentissage.

5.1 Pistes de solution

Au terme de cette étude, nous avons posé deux hypothèses qui nous ont menés à conduire deux études quasi-expérimentales. C'est à partir des données liées à la dynamique de l'amitié que nous avons conçu des dispositifs pédagogiques qui ont visé à rapprocher les jeunes de langue anglaise des membres de la communauté francophone dans un contexte où leurs statuts étaient égaux, ils avaient un but commun et les institutions appuyaient clairement les projets (Allport, 1954; Pettigrew et Tropp, 2011).

La première hypothèse était que l'apprentissage du FLS par l'engagement communautaire en milieu francophone augmenterait la motivation et l'investissement des étudiants de langue anglaise pour l'apprentissage du FLS de même que leurs attitudes envers la communauté francophone et sa langue (Popica, 2019).

Un dispositif d'intervention consistant en un cours hybride enseigné en alternance en salle de classe et en milieu communautaire francophone a ainsi été mis en place. Ce cours amène les élèves à s'investir à raison de trois heures par semaine au sein d'organismes communautaires francophones qui sollicitent leur aide, dans des domaines liés à leurs champs d'études. L'opportunité de choisir l'organisme auprès duquel ils s'engagent pendant 10 semaines constitue un facteur motivationnel qui

diminue la résistance des élèves à l'idée d'intervenir en français. La rencontre des deux groupes linguistiques dans un projet commun vise à créer un espace relationnel où chacun a besoin de l'autre pour atteindre son but. Ce rapport est censé neutraliser les relations inéquitables de pouvoir que les apprenants anglophones vivent souvent dans leurs interactions avec la communauté francophone.

Les résultats ont révélé que le dispositif d'intervention a eu un impact positif sur la motivation, sur les attitudes à l'égard des francophones et de leur langue, de même que sur des facteurs influençant l'investissement dans l'apprentissage tels que l'orientation intégrative et les perceptions de ses propres compétences langagières en FLS. De plus, les propos des participants ont souligné leur perception de progression dans l'apprentissage du FLS et le sentiment de confiance lors de la prise de parole en français à la suite de l'intervention. En intervenant auprès de francophones qui ont besoin de leur expertise professionnelle, les apprenants de FLS se sentent investis du pouvoir d'agir en français et de mettre ainsi leurs compétences au service de leur communauté. Un tel sentiment d'*empowerment* (Cummins, 2011; Gout, 2017) semble augmenter leur *investissement* (Darvin et Norton, 2016; Norton, 2013) à l'égard de l'apprentissage de la langue cible et de leur identité sociale inclusive et diminuer la résistance.

La deuxième hypothèse était que des échanges interculturels en classe de L2 entre des élèves des secteurs linguistiques francophone et anglophone auraient un effet positif sur la motivation de même que d'autres variables comme les attitudes envers la communauté cible ou l'anxiété en classe de langue (Gagné et Deveau, 2021). Pour ce faire, une étude quasi-expérimentale multi-méthodologique a réuni des groupes de niveaux 1 et 2 en anglais langue seconde et en FLS. Ils ont été amenés à travailler ensemble lors de diverses activités de développement du vocabulaire et d'expression orale et écrite en mode distanciel dans le but de publier un livre numérique ensemble. Cette publication contenait non seulement leurs productions, mais aussi les enregistrements vidéo de rétroactions correctives à l'intention des collègues de l'autre collège (par exemple, les élèves du collège anglophone ont donné de la rétroaction en anglais aux élèves du collège francophone et vice versa).

Les résultats révèlent que les échanges interculturels n'ont pas eu d'effet sur les variables à traitement quantitatif. Cependant, une analyse en composantes principales suggère que plus les parents et la famille encouragent à parler la L2, plus on a des amis de l'autre groupe linguistique et plus on leur parle dans la L2 et moins on a d'anxiété en classe de langue, un résultat qui corrobore les données obtenues pour les apprenants du FLS par Gagné et Popica (2017). Par ailleurs, le discours des élèves témoigne de la découverte d'une relation harmonieuse avec les membres de l'autre communauté linguistique et la possibilité de modifier certaines perceptions à travers ces échanges, voire de tisser des liens d'amitié.

Nous concluons cet article avec une collection de citations tirées de ces études dans lesquelles les participants expriment presque mot pour mot les émotions positives que nous avons présentées dans la Taxonomie des émotions des étudiants (Pekrun, 1992, cité par Schunk *et al.*, 2014). Il est à remarquer que les participants ne tiennent pas

tous ce discours, mais il est prévalent. À la suite de ces citations, nous proposons d'ajouter les concepts de résistance et d'investissement à cette grille d'analyse des émotions pour former la Taxonomie socio-didactique des émotions en apprentissage des langues secondes (figure 8).

Processus : Plaisir

> *It's fun and engaging instead of simply sitting in a classroom.*
>
> C'est amusant et engageant au lieu de simplement s'asseoir dans une salle de classe.
>
> *It was really fun working with these people.*
>
> C'était vraiment amusant de travailler avec ces gens.
>
> *I really liked the interactions with our partners the activities we fun and different from how usual French class goes.*
>
> J'ai beaucoup aimé les interactions avec nos partenaires, les activités [étaient] amusantes et différentes de la façon dont les cours de français se déroulent habituellement.
>
> *The activities were engaging and you never felt bored during the class.*
>
> Les activités étaient intéressantes et on ne s'ennuyait jamais pendant le cours.

Prospective : Joie anticipative

> *I'm very excited to be given the opportunity to use French in a realistic setting and to become more comfortable with verbal communication.*
>
> Je suis très excité d'avoir l'opportunité d'utiliser le français dans un cadre réaliste et de devenir plus à l'aise avec la communication verbale.
>
> *I am excited to be able to learn French in a different way.*
>
> Je suis ravi de pouvoir apprendre le français d'une manière différente.
>
> J'attends avec impatience la prochaine fois que nous allons parler à nouveau. J'espère que nous deviendrons de bons amis et resterons en contact même après ce devoir.

Rétrospective : Fierté

> Lorsque je parle en français et que les autres me comprennent, je me sens bonne et cela m'apporte une certaine fierté personnelle.

Au début, je n'aimais pas que la majorité d'entre eux soient français parce que je n'étais pas aussi à l'aise pour leur parler, mais maintenant, je suis à l'aise, j'aime parler davantage avec les patients.

I never felt ashamed when I made mistakes.

Je n'ai jamais eu honte quand j'ai commis des erreurs.

Sociales : Empathie, admiration

I'll always remember how nice the staff were at the center and I'll never forget the fun times my partners and I played games with the residents.

Je me souviendrai toujours à quel point le personnel était gentil au centre et je n'oublierai jamais les moments amusants quand mes partenaires et moi avons joués avec les résidents.

It taught me to show compassion and love to others.

Cela m'a appris à faire preuve de compassion et d'amour envers les autres.

Before this class, all I knew about the relationship between the francophones and the anglophones were from the history books: they hated each other. This class has thought me that is not always the case. French folks do accept English speaking people and vice versa.

Avant ce cours, tout ce que je savais sur la relation entre les francophones et les anglophones venait des livres d'histoire : ils se détestaient. Cette classe m'a appris que ce n'était pas toujours le cas. Les Français acceptent les anglophones et vice versa.

Il a fait vraiment facile de lui a parler parce qu'il est gentil. Il m'a fait sentir à l'aise et calme parce qu'il faisait des blagues pis des choses pour me calmer un petit peu. On était comme des amis au fin.

La figure 8 illustre les observations objectives et subjectives collectées au cours de nos travaux de recherche des sept dernières années. L'axe de la résistance combine les émotions négatives que les QA ont exprimées avec les raisons qu'ils ont données pour expliquer le phénomène de la résistance au FLS. Nous avons vu que les relations tendues en société semblaient avoir un effet sur le refus d'apprendre en salle de classe où l'enseignement jugé inefficace renforce les attitudes négatives envers la communauté francophone et à l'égard du français parlé au Québec dans un cercle vicieux de la résistance. En revanche, nous avons constaté dans les projets mis sur pied pour contrer cette résistance qu'une pédagogie favorisant un rapprochement entre les groupes linguistiques semble avoir un effet positif sur les perceptions envers la communauté francophone, le désir d'entrer en contact avec elle et de parler sa langue dans un cercle vertueux de l'apprentissage.

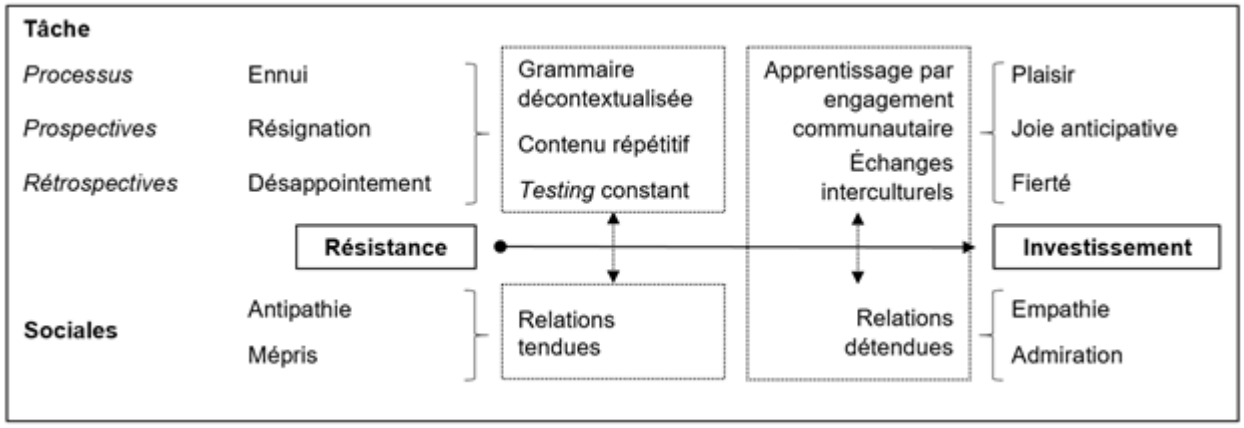


Figure 8 Taxonomie socio-didactique des émotions en apprentissage des langues secondes (adaptée de Pekrun, 1992; Norton Pierce, 1995; Gagné et Popica, 2017; Popica, 2019; 2020; Gagné et Deveau, 2021)

ÉPILOGUE

Si l'histoire m'était racontée autrement...

> La pédagogie critique, comme la théorie de la résistance, est ancrée dans une volonté de tendre vers la justice sociale en créant un espace permettant aux étudiants de contester le pouvoir par des actions à motivation politique. Une pédagogie qui combine une approche critique du programme avec une attention aux intérêts des étudiants et à leurs antécédents est le premier principe d'une pédagogie culturellement pertinente (Harshman, 2013).

Cet article a donné la parole à ceux et à celles qui refusent généralement d'aborder cette question taboue de la résistance à l'apprentissage et à l'usage du français au Québec, les jeunes de langue anglaise. Nous les avons rencontrés au moment où ils entraient dans la vie adulte en réalisant que même s'ils parlent la langue de la majorité au Canada et la *lingua franca* du monde actuel, ils doivent affronter certains défis propres à une minorité linguistique au sein d'une société majoritaire francophone elle-même aux prises avec son statut minoritaire en Amérique du Nord. Les QF ont ainsi le mauvais rôle dans cette histoire sans avoir eu un droit de réplique. C'est un choix assumé de donner toute la parole à ceux qui l'ont très peu dans le discours public québécois. Si le récit est d'abord celui des résistants ou sur les résistants, il faut garder en perspective que bon nombre de jeunes QA aiment le français du Québec et sa sonorité américaine de même que la communauté francophone. Cela dit, tous affrontent un jour ou l'autre ou sont témoin d'une situation désagréable où ils en viennent à se demander s'ils ont envie de se définir comme Québécois.

C'est surtout l'Histoire conflictuelle entre ces deux groupes dont les racines plongent dans plus de deux siècles de tensions qui peut expliquer le caractère vindicatif de la « sauvegarde du français ». Plus récemment, les QF ont observé le nombre de francophones diminuer à l'extérieur du Québec en plus de voir ces derniers forcés de se rendre jusqu'à la cour suprême du Canada pour faire respecter leurs droits linguistiques

constitutionnels (conserver des écoles ou des hôpitaux, par exemple). Cette histoire ancienne et récente contribue à renforcer l'insécurité linguistique des QF. Lorsqu'on explique aux jeunes QA cette histoire, les origines et la nature de cette « peur de perdre sa langue », fondée ou non, assurément vivace et viscérale, ils écoutent attentivement et ne se rendent pas compte qu'ils « font du français ». Le fardeau de cette médiation interculturelle ne revient pas nécessairement aux enseignants de langue seconde, mais force est de constater qu'elle peut donner lieu à des apprentissages et à des changements de perspective qui dépassent le cadre linguistique. Toutefois, il n'est pas essentiel de traiter de ces questions litigieuses. Le seul fait de se rapprocher dans un dialogue paisible et rassembleur engendre des effets positifs.

MENTION DE RECONNAISSANCE

Le présent article est issu de recherches subventionnées par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science du Gouvernement du Québec dans le cadre des programmes PAREA et ECQ. Son contenu n'engage que la responsabilité des auteurs.

Bibliographie

ALLPORT, Gordon, *The Nature of Prejudice*, Cambridge, Addison-Wesley, 1954.

AMIREAULT, Valérie, *Étude comparative des représentations culturelles des étudiants de niveaux débutant, intermédiaire et avancé des collèges anglophones publics de Montréal envers la langue française et les Québécois dont la langue d'usage est le français*, Montréal, Université McGill, 2002.

BIBLIOTHÈQUE DE L'ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC, *Charte de la langue française*, [En ligne], http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/C-11

BLOMMAERT, Jan, VERSCHUEREN, Jef, The role of language in European nationalist ideologies, dans Bambi B. Schieffelin, Kathryn. A. Woolard, Paul V. Kroskrity (dir.), *Language ideologies: Practice and theory*, Oxford, Oxford University Press, 1998, p. 189-210.

BOUCHARD, Gérard, *L'interculturalismeâ*¯*: un point de vue québécois*, Montréal, Boréal, 2012.

BOURDIEU, Pierre, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques,* Paris, Fayard, 1982.

BOURDIEU, Pierre, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, coll. Essais, 2014.

BOURHIS, Richard Y., FOUCHER, Pierre, *The Decline of the English School System in Quebec,* Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities (ICRML/CIRLM), 2012.

BOURHIS, Richard Y., CARIGNAN, Nicole, SIOUFI, Rana, Acculturation et jumelage

interculturel dans la formation à l'enseignement, dans Nicole Carignan, Myra Deraîche, Marie-Cécile Guillot (dir.), *Jumelages interculturels: communication, inclusion et intégration*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2015.

BOURHIS, Richard Y., LANDRY, Rodrigue, FOUCHER, Pierre, JEDWAB, Jack, FLOCH, William, POCOCK, Joanne, LAMARRE, Patricia, CARTER, James, RODGERS, Guy, NEEDLES, Jane, GARBER, Rachel, MAYNARD, Hugh, GOLDBLOOM, Victor C., PRATTE, André, FRASER, Graham, *Déclin et enjeux des communautés de langue anglaise du Québec*, Patrimoine canadien, 2012, [En ligne], http://publications.gc.ca/collections/collection_2014/pc-ch/CH3-2-16-2013-fra.pdf

BOURHIS, Richard Y., MOISE, Lena C., PERREAULT, Stephane, SÉNÉCAL, Sacha, Toward an interactive acculturation model: A Social Psychological Approach, *International Journal of Psychology*, n° 32, 1996, p. 369–386.

Canada Act, 1982 : art. 20 et 23

CARIGNAN, Nicole, DERAÎCHE, Myra, GUILLOT, Marie-Cécile (dir.), *Jumelages interculturels: communication, inclusion et intégration*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2015.

CASTELLOTTI, Véronique, *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*, Paris, Didier, 2017.

CÔTÉ, Benoît, LAMARRE, Patricia et NIRINA RAZAKAMANANA, Andry, Option Études Châteauguay, *Minorités linguistiques et société*, n° 7, 2016, p. 70–94, [En ligne], http://id.erudit.org/iderudit/1036421ar

CUMMINS, Jim, EARLY, Margaret (dir.), *Identity texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*, Londres, Institute of Education Press, 2011.

CUQ, Jean-Pierre (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.

DARVIN, Ron, NORTON, Bonny, Investment and Language Learning in the 21st Century. *Langage et Société*, vol. 157, n° 3, 2016, p.19–38, [En ligne], https://doi.org/10.3917/ls.157.0019

DARVIN, Ron, NORTON, Bonny, Investment and motivation in language learning: What's the difference? *Language Teaching*, mars 2021, [En ligne], https://doi.org/10.1017/S0261444821000057

DÖRNYEI, Zoltán, Csizér, Kata, Németh, Nora, *Motivation, language attitudes and globalisationâ˜: a Hungarian perspective*, Multilingual Matters, 2006.

DÖRNYEI, Zoltán, *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

DÖRNYEI, Zoltán, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum, 2005.

DÖRNYEI, Zoltán, The L2 Motivational Self System, dans *Motivation, language identity and the L2 self*, 2009, p. 9–42, [En ligne], https://doi.org/9786611973452

FREIRE, Paulo, *Pédagogie des opprimés,* Paris, François Maspéro, petite collection Maspéro, 1974.

GAGNÉ, Philippe, DEVEAU, Caroline, *Jumelage interculturel en classe de langue seconde au collégial*, Montréal, Vanier College Press, 2021, [En ligne], https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38016/gagne-deveau-jumelage-interculturel-classe-L2-vanier-st-hyacinthe-2021.pdf

GAGNÉ, Philippe, POPICA, Maria, *Perceptions et motivation à l'égard du français langue seconde enseigné au Québec*, Montréal, Vanier College Press, 2017, [En ligne], https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34764/784777-gagne-popica-perceptions-motivation-cegepiens-fls-vanier-john-abbott-PAREA-2017.pdf

GARDNER, Robert C., *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, Edward Arnold, 1985, [En ligne], http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf

GARDNER, Robert C., *Motivation and Second Language Acquisition: the Socio-Educational Model*, New York, Peter Lang, 2010.

GARDNER, Robert C, LAMBERT, Wallace E., Motivational Variables in Second-Language Acquisition, *Canadian Journal of Psychology*, vol. 13, n° 4, 1959, p. 266–272, [En ligne], http://ez-proxy.cdc.qc.ca/docview/64358715?accountid=50242

GARDNER, Robert C, LAMBERT, Wallace E., *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning,* Rowley, Newbury House Publishers,1972, [En ligne], http://ez-proxy.cdc.qc.ca/docview/64128428?accountid=50242

GÉRIN-LAJOIE, Diane, Les jeunes dans les écoles de langue anglaise de la région de Montréal et leur rapport à l'identité, *Minorités Linguistiques et Société*, n° 7, 2016, p. 48–69, [En ligne], https://doi.org/10.7202/1036416ar

GÉRIN-LAJOIE, Diane, *Le rapport à l'identité des jeunes des écoles de langue anglaise au Québec,* Québec, Presses de l'Université Laval, 2019.

GIROUX, Henry Armand, *Schooling and the Struggle for Public Life,* University of Minnesota Press, 1988.

GOHARD-RADENKOVIC, Aline, Le français en contexte conflictuelâ¯: quand une approche didactique alternative peut devenir un lieu de réconciliation, *Revue TDFLE,* n° 71, [En ligne],

https://revue-tdfle.fr/articles/revue-71/60-le-francais-en-contexte-conflictuel-quand-une-approche-didactique-alternative-peut-devenir-un-lieu-de-reconciliation

GOUT, Michel (2017). Quatre approches didactiques pour la formation linguistique des nouveaux arrivants, dans Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little, Philia Thalgott (dir.), *The Linguistic Integration of Adults Migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes*, Berlin, De Gruyter, 2017, p. 187–193.

HARSHMAN, Jason R., Resistance theory, dans James Ainsworth (dir.), *Sociology of educationâ□¯: an A-to-Z guide*, vol. 1, Thousand Oaks, Sage Publications, 2013, p. 653–655.

HELLER, Monica, *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*, London-New York, Longman, 1999.

HOLLIDAY, Adrian R., *Intercultural Communication & Ideology*, Thousand Oaks, Sage Publications, 2010.

HOLLIDAY, Adrian R., Hyde, Martin, Kullman, John, *Intercultural communication: an advanced resource book*, Routledge, 2004.

HORWITZ, Elaine K., HORWITZ, Michael B., COPE, Joann, Foreign Language Classroom Anxiety, *The Modern Language Journal*, vol. 70, n° 2, 1986, p. 125–132, [En ligne], https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

JEAN, Gladys, SIMARD, Daphnée, Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but Boring? *Foreign Language Annals*, vol. 44, n° 3, 2011, p. 467–494, [En ligne], http://ez-proxy.cdc.qc.ca/docview/964176910?accountid=50242

JEAN, Michaëlle, *Installation Speech*. Governor General of Canada, 2005, [En ligne], http://archive.gg.ca/media/doc.asp?lang=e&DocID=4574

JEDWAB, Jack, *English in Montréal: A Layman's Look at the Current Situation*, Montréal, Les Éditions Images, 1996.

KINGINGER, Celeste, Alice doesn't live here anymore: Foreign language learning and identity reconstruction, dans Aneta Pavlenko, Adrian Blackledge (dir.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, Multilingual Matters, 2004, p. 219–242.

KNOER, Hélène, WEINBERG, Alysse et GOHARD-RADENKOVIC, Aline (dir.), *L'immersion française à l'université*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2016.

KRAMSCH, Claire, *Language as Symbolic Power*, Cambridge University Press, 2021.

MACLENNAN, Hugh, *Two Solitudes*, Toronto, Collins, 1945.

MAGNAN, Marie-Odile, LAMARRE, Patricia, Être jeune et anglophone dans un Québec

pluraliste, *Vivre Ensemble*, vol. 21, n° 71, 2013, p. 1–5, [En ligne], http://cjf.qc.ca/upload/ve_bulletins/3239_a_VE_Art_Magnan-Lamarre_Anglophones-Quebec_Vol21-No71.pdf

McCONACHY, Troy, *Developing Intercultural Perspectives on Language Use: Exploring Pragmatics and Culture in Foreign Language Learning,* Clevedon, Multilingual Matters, 2018.

MILLER, Elizabeth, Power, resistance and second language learning, dans Numa Markee (dir.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*, Wiley-Blackwell, 2015, p. 461–474.

NEVEU, Franck (dir.), *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris, Armand Colin, 2004.

NORTON, Bonny, *Identity and Language Learning: Extending the Conversation,* 2e éd., Multilingual Matters, 2013.

NORTON, Bonny, TOOHEY, Kelleen, Identity, language learning, and social change, *Language Teaching*, vol. 44, n° 4, 2011, p. 412–446, [En ligne], https://doi.org/10.1017/S0261444811000309

NORTON PEIRCE, Bonny, Social identity, Investment and Language Learning, *Tesol Quarterly*, vol. 29, n° 1, 1995, p. 9–31.

Office québécois de la langue française, *Mission et rôle*, À Propos de l'Office, [En ligne], https://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/mission.html

Official Languages Support Programs Branch, *A Portrait of the English-speaking Communities in Québec*, Canadian Heritage, 2011.

PAVLENKO, Aneta, 'Language of the enemy': Foreign language education and national identity, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 6, n° 5, 2003, p. 313–331.

PAVLENKO, Aneta, Multilingualism and emotions, dans Marilyn Martin-Jones, Adrian Blackledge, Angela Creese (dir.), *The Routldedge handbook of multilingualism*, Routledge, 2012, p. 454–469.

PEKRUN, Reinhard, The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators, *Applied Psychology*, vol. 41, n° 4, 1992, p. 359-376, [En ligne], https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x

PETTIGREW, Thomas F., TROPP, Linda R., *When groups meet. The dynamics of intergroup contact*, New York / Hove, Psychology Press, 2011.

PLANTE, Pierre, *Semato Texte*, 2012, [En ligne], http://semato.uqam.ca/guidexpert-ato/ss.asp

POPICA, Maria, *L'apprentissage du français langue seconde par l'engagement communautaire en milieu francophoneâ¯: une approche interculturelle transformatrice*, Montréal, Éditeur John Abbott College, 2019, [En ligne], https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37601/popica-apprentissage-francais-langue-seconde-engagement-communautaire-milieu-francophone-john-abbott-college-2019.pdf

POPICA, Maria, *Apprentissage collaboratif interculturel en classe de français langue seconde,* Montréal, Éditeur John Abbott College, 2020, [En ligne], https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37929/popica-apprentissage-collaboratif-interculturel-FLS-JAC-2020.pdf

ROSENFIELD, Steven, DICKIE, Leslie, ROSENFIELD, Eva, AULLS, Mark, KOESTNER, Richard, KRISHTALKA, Aaron, MILKMAN, Ken, ABRAMI, Philip C., Étude des facteurs aptes à influencer la réussite et la rétention dans les programmes de sciences aux cégeps anglophones, Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, 2005.

SCHUNK, Dale H., MEECE, Judith L., PINTRICH, Paul R., *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*, 4e éd., Pearson, 2014.

SHAULES, Joseph, Linguaculture Resistance: An Intercultural Adjustment Perspective on Negative Learner Attitudes in Japan, *Juntendo Journal of Global Studies*, n° 2, 2017, p. 66–78.

SIMMEL, Georg, *Le Conflit*, Paris, Circé, coll. Poche, 1995, (Traduit de l'allemand *Der Konflikt*, Berlin, Duncker & Humblot,1908).

SIOUFI, Rana, *Migration interprovinciale dans la zone bilingue du Canada* [UQAM], 2016, [En ligne], http://www.archipel.uqam.ca/id/eprint/9118

ZARATE, Geneviève, LÉVY, Danielle et KRAMSCH, Claire, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2008.

---

[1] Selon le Modèle d'acculturation interactif (Bourhis, Moise, Perreault et Sénécal, 1997), une personne endosse l'orientation d'acculturation séparatiste lorsqu'« il est très important de maintenir [sa] propre culture, tout en refusant d'adopter un aspect quelconque de la culture de la majorité » (Sioufi, 2016 : 10).

[2] L'Office québécois de la langue française est un organisme public dont la mission est de « veiller à ce que le français soit la langue habituelle et normale du travail, des communications, du commerce et des affaires dans l'Administration et les entreprises ; (…) d'assurer le respect de la Charte de la langue française, agissant d'office ou à la suite de la réception de plaintes » (Office québécois de la langue française, n.d.), entre autres. On attribue aux médias américains son surnom de « police de la langue. » En 2013, le zèle de l'organisme a fait les manchettes aux États-Unis et en Europe après avoir reproché à un restaurant italien l'utilisation des mots *pasta* et *bottiglia* dans son menu.