

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES EXPÉRIENCES ET LES PERCEPTIONS DE LA DISCRIMINATION LINGUISTIQUE D'ENSEIGNANT·ES
DE LANGUES AU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

EVELYNE POTVIN-CLOUTIER

AOÛT 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à prendre le temps de remercier les personnes qui ont contribué de manière significative, de près ou de loin, à la complétion de ce mémoire. C'est là un des plus grands projets que j'ai entrepris à ce jour et j'ai eu la chance de le vivre dans une atmosphère de bienveillance absolue. Je vous le dois avec humilité.

Premièrement, un énorme merci à ma directrice, la professeure Caroline Payant. Cheminer avec toi est un honneur, mais surtout un plaisir. Merci de m'avoir tant partagé de ton expertise et de ton amour pour la recherche. Merci aussi à mon comité de lecture, Simon Collin et Béatrice Jeannot-Fourcaud. Votre temps consacré à me lire et à m'offrir de si judicieux commentaires est un réel privilège. Je veux aussi souligner l'excellent travail des professeur-es-chercheur-es et chargé-es de cours du département de didactique des langues dont j'ai eu la chance de croiser la route, notamment Véronique Fortier et Philippa Bell. Quel bonheur d'apprendre de personnes si érudites et passionnées! Merci infiniment aux personnes enseignantes qui ont pris le temps de répondre à mon questionnaire et d'avoir rendu cette recherche possible. Merci également aux chercheur-es qui consacrent leur carrière à réfléchir aux manières de rendre nos sociétés plus critiques, justes et inclusives.

Merci à la Fondation J.-A. DeSève et à la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM, qui ont vu la pertinence de mon projet et l'on crut digne d'être encouragé. Le soutien financier fait toute la différence dans un parcours aux cycles supérieurs. La communauté de rédaction Thèsez-Vous a elle aussi été déterminante dans la rédaction de ce mémoire. Je ne saurais trop insister sur l'importance pour les institutions universitaires et gouvernementales d'octroyer davantage de financement à ce type d'initiative.

Merci du fond du cœur aux professeur-es et maitres de langue qui m'ont fait confiance comme auxiliaire d'enseignement, en plus de me faire apprécier chaque minute passée en classe : Elizabeth Allyn Smith, Beau Zuercher, Ernest Bauer, Jane Nicholls, Roisin Dewart, François Desaulniers, Suzy Springer, Tracy Heranic, Kathleen Brannen, Julianne Bertrand, Nuria Alonso García et plusieurs autres. To jaiame demperio and Martyna Kozłowska, it's difficult to find the words to express the length of your influence in my modest academic and professional journey. Your dedication means the world, and you are the living proof that kindness goes a long way.

À mes inestimables collègues Marie-Michèle Beausoleil, Marie-Claude Brassard, Mylène Lamoureux-Duquette, Paola Cortes Fabian, Adakou Atramah, Audrey-Anne Laguë, Khaoula Bouchareb, Sirley Diaz Torres, Amina Daoudi, Anne-Sophie Belisle, Julian Alonso Ruiz, Zeina Maatouk, Isabelle Wouters et Ingrid Jasor.

Un merci tout particulier à mes familles choisies, mes chouchous et autres clubs sociaux qui ont été d'un soutien indéfectible, qui m'ont relue, aidée, contredite, encouragée, challengée, divertie et nourrie – littéralement ou symboliquement : Guillaume Dupuis; Rui Da Cal Silveira; Sophie Croteau; Valérie Guerriat; Caroline Louiseize; Etienne Forest; Gabrielle Lisa Collard; Laurence Lemieux; Simon Chénier; Geoffrey Roy; Valérie Palombo; Vicky Tremblay, Lionel Barbot, Liana et Ulysse Leclerc; Craig, Léon et Flavie Dallaire; Maxime Guay et Julie Boivin; Julie Albert; Josée Laroche; Karine Lamarche; Sarah Junique; Jonathan Vartabédian; Andrée Deschambault; Jessica Lachapelle; Jeik Dion; Israël Trudel-Denis, Evelyne Morissette et Léolo. Sans oublier les participant-es et le comité organisateur des Grands Tournois Internationaux Francophones du Lac-Saint-Jean de Terraforming Mars. Un merci spécial à Béatrice et Cynthia, ainsi qu'à tous-tes mes ami-es anonymes qui m'apprennent à tout faire avec amour, Tout Simplement.

Merci à mes grandes sœurs Gina et Josée Cloutier ainsi qu'à mes neveux David et Julien Lebel, vous êtes aussi mes frères. Je ne peux pas omettre ici mon chien Roger, qui est une source intarissable de rires, d'incrédulité et d'inspiration pour d'innombrables chansons et qui m'a accompagné à chaque instant de ce retour aux études. Finalement, merci à mes parents, de qui j'ai instinctivement suivi les traces. À ma mère, Diane Potvin : rien de ce projet n'aurait été possible sans ton amour inconditionnel, ton soutien financier et ta foi inébranlable en mes capacités. À feu mon père, Réal Cloutier, que j'ai trop brièvement connu, mais dont j'aime me rappeler la force, la douceur et l'humour. Je soupçonne le directeur d'école en lui d'être très fier de sa petite dernière.

DÉDICACE

« Le faucon pèlerin. Cet oiseau de proie vraiment *sick* est reconnu pour être assez *chill* parce qu'il est super *quick* en vol et peut passer la majorité de son temps à *watcher* son environnement. Mais malgré que ses *skills* de chasse soient *insane*, l'avenir du faucon pèlerin demeure *sketch*. »

- Publicité diffusée en mars 2023 par le Gouvernement du Québec

AVANT-PROPOS

Afin de tenir compte, dans la mesure du possible, de la diversité et de la pluralité des genres parmi les participant-es à cette étude et dans toutes les études citées, nous avons intégré certaines recommandations du Guide de communication inclusive (Gagné *et al.*, 2021), élaboré par la communauté de pratique en équité, diversité et inclusion du réseau de l'Université du Québec. Dans la rédaction de ce mémoire, bien que les formulations inclusives n'aient pas été utilisées systématiquement pour des raisons de clarté et d'harmonie rédactionnelle, nous avons remplacé le masculin générique par des doublets abrégés.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iv
AVANT-PROPOS.....	v
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xi
RÉSUMÉ.....	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 La diversité linguistique et ses enjeux.....	3
1.2 La discrimination linguistique	4
1.2.1 École et discrimination.....	4
1.2.2 Langues et luttes aux discriminations.....	5
1.3 Expériences et perceptions des enseignant·es de langues.....	6
1.4 Objectifs	7
1.5 Pertinence sociale	7
1.6 Pertinence scientifique	7
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL	9
2.1 Épistémologies critiques	9
2.2 Les idéologies linguistiques.....	10
2.3 Langue et discrimination.....	13
2.3.1 Discriminations et préjugés	13
2.3.2 La discrimination linguistique	14
2.4 Les perceptions de personnes enseignant·es	17
2.4.1 Les perceptions	17
2.5 Les expériences rapportées de discrimination linguistique.....	18
2.5.1 Expériences vécues par des minorités linguistiques au Canada et au Québec	18
2.5.2 Expériences vécues par des étudiant·es	19
2.5.3 Expériences vécues par les EL.....	21

2.6	Questions de recherche	25
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....		26
3.1	Type de recherche.....	26
3.2	Participant-es	26
3.2.1	Type d'échantillonnage et recrutement des participant-es	26
3.2.2	Profils personnels, linguistiques et professionnels des participant-es	27
3.3	Instrument de collecte	30
3.3.1	Le questionnaire comme instrument de collecte	30
3.3.2	Développement du questionnaire	32
3.4	Déroulement de l'étude.....	38
3.5	Traitement et analyse des données	39
3.6	Considérations éthiques	40
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		41
4.1	Les perceptions des EL sur la DL	41
4.1.1	Perceptions de manifestations de DL	41
4.1.2	Perceptions sur le privilège linguistique	44
4.2	Les expériences de DL des EL	47
4.2.1	Expériences de DL sur l'accent.....	48
4.2.2	Expériences de DL avec d'autres langues	52
4.3	Importance de la DL dans la formation des EL.....	56
CHAPITRE 5 DISCUSSION		60
5.1	Discussion des résultats	60
5.1.1	Les perceptions d'EL sur la DL.....	60
5.1.2	Les expériences de DL d'EL	68
5.1.3	Importance d'aborder la DL en éducation.....	72
5.2	Limites de la recherche	74
5.3	Implications en DDL	75
5.4	Futures orientations et pistes de recherche	76
CONCLUSION		78
ANNEXE A Message de recrutement aux directions de programmes et départements		81
ANNEXE B Message de recrutement aux participant-es		82
ANNEXE C Questionnaire		83
ANNEXE D Réponses aux questions ouvertes		99

ANNEXE E Figures des résultats en tant que témoin110

ANNEXE F Questionnaire Payant et Potvin-Cloutier (2022).....114

RÉFÉRENCES118

BIBLIOGRAPHIE.....129

LISTE DES FIGURES

Figure 3.1 Répartition des accents	29
Figure 3.2 Développement du questionnaire	33
Figure 3.3 Déroulement de l'étude	39
Figure 4.1 Graphique sur les perceptions des répondant-es sur la DL.....	42
Figure 4.2 Graphique des critiques et restrictions de l'utilisation d'autres langues.....	43
Figure 4.3 Graphique sur les perceptions des avantages.....	45
Figure 4.4 Graphique sur les perceptions des obstacles.....	47
Figure 4.5 Graphique des expériences des EL avec leurs collègues.....	49
Figure 4.6 Graphique des expériences des enseignant-es de situations en lien avec l'accent avec leurs étudiant-es.....	51
Figure 4.7 Graphiques des moyennes d'expériences témoin de DL envers l'accent.....	52
Figure 4.8 Graphique des expériences de situations en lien avec l'usage d'une autre langue avec leurs collègues.....	54
Figure 4.9 Graphique des expériences de situations en lien avec l'usage d'une autre langue avec leurs étudiant-es.....	55
Figure 4.10 Graphique des moyennes d'expériences témoin de DL envers l'utilisation d'autres langues	56
Figure 4.11 Graphique sur les contextes où la DL a été abordé	57
Figure 4.12 Graphique sur l'importance d'aborder la DL en formation et en milieu de travail	58

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Idéologie du standard (Remysen, 2018, p.43).....	11
Tableau 3.1 Profil des participant-es.....	27
Tableau 3.2 Thèmes retenus et items associés.....	34

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

DL	Discrimination linguistique
DDL	Didactique des langues
EL	Enseignant-es de langues
L1	Langue(s) première(s)/maternelle(s)
L2	Langue(s) seconde(s)
LA	Langue(s) additionnelle(s)
LC	Langue cible
FLS	Français langue seconde
FLE	Français langue étrangère
LN	Locuteur·rice natif
LNN	Locuteur·rice non natif
ELN	Enseignant·e locuteur·rice natif
EELC	Enseignant·e expert·e de la langue cible

RÉSUMÉ

Plusieurs recherches sociolinguistiques démontrent que les langues ou variétés de langues qui diffèrent de la norme locale peuvent représenter un obstacle à l'inclusion sociale, économique, professionnelle et académique de leurs locuteur·rices (Dovchin, 2020; Skutnabb-Kangas, 2015). L'école serait d'ailleurs un terrain propice pour la diffusion d'idéologies linguistiques potentiellement discriminatoires (Blanchet, 2021 ; Magnan *et al.*, 2022; Remysen, 2018). Le terme « discrimination linguistique » (DL) définit les traitements différenciés basés sur le langage. À notre connaissance, aucune recherche sur la DL en éducation ne se penche sur les points de vue d'enseignant·es sur ce sujet selon un devis quantitatif. L'objectif de la présente étude est de décrire les expériences et perceptions de la DL d'enseignant·es de langue au Québec. La collecte de données quantitatives a été réalisée auprès de 55 enseignant·es de langues au Québec, à l'aide d'un questionnaire qui comprenait trois sections principales : (1) leurs perceptions de situations en lien avec l'usage de la langue (moqueries, commentaires, questions, critiques, corrections et restrictions), (2) leurs expériences vécues et (3) leurs observations de ces mêmes situations. Les données ont fait l'objet d'analyses descriptives. Les résultats démontrent que la DL n'a que très rarement été abordée à travers les parcours académiques et professionnels des personnes répondantes et qu'elles en ont rarement fait l'expérience dans leur milieu de travail. Leurs perceptions de ce phénomène varient selon les situations proposées et indiquent que certaines idéologies linguistiques persistent, notamment en salle de classe. Ces résultats permettent une réflexion sur la présence de certaines idéologies linguistiques en milieu éducatif, tels que celles du standard et du monolinguisme, en plus de contribuer au questionnement sur la notion de privilège linguistique en éducation.

Mots clés : discrimination linguistique; idéologies linguistiques; perceptions; expériences éducatives; didactique des langues

ABSTRACT

Several sociolinguistic studies show that languages or language varieties that differ from the local norm can represent an obstacle to the social, economic, professional and academic inclusion of their speakers (Dovchin, 2020; Skutnabb-Kangas, 2015). Moreover, schools are said to be fertile ground for the dissemination of potentially discriminatory linguistic ideologies (Blanchet, 2021; Magnan *et al.*, 2022; Remysen, 2018). The term "linguistic discrimination" (LD) defines differentiated treatment based on language. To our knowledge, no research on LD in education examines teachers' views on this topic using a quantitative design. The aim of the present study is to describe the experiences and perceptions of LD of language teachers in Quebec. Quantitative data were collected from 55 language teachers in Quebec, using a questionnaire that included 3 main sections: (1) their perceptions of situations related to language use (teasing, comments, questions, criticisms, corrections, and restrictions), (2) their lived experiences, and (3) their observations of these same situations. The data was subjected to descriptive analyses. The results show that LD has rarely been addressed in the respondents' academic and professional backgrounds, and that they have rarely experienced it in the workplace. Their perceptions of this phenomenon vary according to the situations proposed, and indicate that certain linguistic ideologies persist, particularly in the classroom. These results allow us to reflect on the presence of certain linguistic ideologies in educational environments, such as those of the standard and monolingualism, in addition to contributing to the questioning of the notion of linguistic privilege in education.

Keywords : language discrimination; language ideologies; perceptions; educational experiences; applied linguistics

INTRODUCTION

En tant que domaine d'étude et de pratique, la didactique des langues (DDL) a pour mission de comprendre et de faciliter l'apprentissage des langues. Cependant, malgré les avancées dans la théorie et la pratique de l'enseignement des langues, il subsiste des défis persistants qui méritent une exploration approfondie, notamment en lien avec les contextes sociaux dans lesquels les apprentissages prennent place, ainsi que la diversité linguistique et culturelle des apprenant-es (Amireault, 2020 ; Larsen-Freeman, 2023). En effet, si la diversité linguistique et culturelle est souvent considérée comme un atout, elle peut aussi être à la source de traitements injustes ou préjudiciables fondés sur la langue (Blanchet, 2021 ; Skutnabb-Kangas, 2015). Nous appellerons ici ces attitudes et comportements discrimination linguistique (DL). En contexte éducatif, les enseignant-es peuvent autant être acteur-rices, témoins ou victimes de DL. Ces expériences peuvent avoir un impact profond sur leur bien-être professionnel (Rincón Restrepo, 2020), leurs pratiques pédagogiques et leurs relations avec les apprenant-es et les collègues (Blassel, 2018 ; Horton, 2017), en plus d'avoir des répercussions significatives sur le parcours académique des élèves (Magnan *et al.*, 2022). Nous verrons que malgré l'importance de ce sujet, la recherche sur les expériences de discrimination linguistique des enseignant-es de langues (EL) reste relativement limitée, alors que de nombreuses études se sont penchées sur les expériences d'étudiant-es (Dobinson et Mercieca, 2020 ; Dovchin, 2020 ; Horton, 2017). Il nous apparaît donc nécessaire de donner voix aux enseignant-es, iels même médiateur-rices essentiel·les de l'apprentissage linguistique, et d'explorer leurs perspectives sur cette question cruciale.

Ce mémoire est divisé en cinq chapitres. En premier lieu, nous exposerons dans le chapitre 1 le contexte de notre problématique, soit la DL comme défi amené par la diversité linguistique désormais inhérente à la réalité des milieux éducatifs québécois et le besoin d'aborder cet enjeu dans la recherche en DDL. Nous y présenterons également les objectifs de notre recherche : décrire les perceptions et les expériences d'enseignant-es de langue en lien avec la DL et déterminer l'importance, selon eux, d'aborder le sujet dans les parcours académiques et professionnels des EL. Dans le chapitre 2, nous décrirons les concepts fondamentaux de notre cadre théorique à l'aide d'une recension des écrits antérieurs en lien avec la DL, ce qui nous

mènera à poser nos questions de recherche. Le chapitre 3 sera consacré à la méthodologie utilisée afin de mener à bien cette étude. Nous y exposerons notamment le type de devis que nous avons adopté, l'échantillon des participant-es, le choix et le développement de l'outil pour la collecte de données, ainsi que le processus de traitement et d'analyse des données. Dans le chapitre 3, nous présenterons les résultats descriptifs obtenus lors de la collecte de données, et ce, pour chacune des questions de recherche. Le chapitre 5 sera dédié à la discussion des résultats, également par question de recherche, et en lien avec les recherches présentées dans notre cadre théorique. Ce chapitre contiendra de plus des sections sur les limites de notre étude et sur les implications possibles de nos résultats pour le domaine de la DDL. Nous concluons par un résumé de notre étude et de futures orientations et pistes potentielles pour la recherche sur la DL.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons d’abord un portrait de la diversité linguistique au Québec (1.1), avant d’offrir une description de la discrimination linguistique (1.2). Nous abordons également les perceptions et l’expérience des enseignant-es comme manières d’observer la discrimination linguistique en contexte éducatif postsecondaire (1.3), avant de conclure avec l’objectif de recherche (1.4), ainsi que la pertinence sociale (1.5) et scientifique (1.6) du projet.

1.1 La diversité linguistique et ses enjeux

Au Québec, comme dans le reste du Canada, la diversité linguistique est en hausse (Statistique Canada, 2022). Si la diversité est reconnue comme étant un fort moteur d’innovation (Puia et Ofori-Dankwa, 2013), elle peut aussi être source de tensions et d’inégalités, notamment en ce qui a trait à la langue (Bourdieu, 2001 ; Preece, 2019). Toutes les communautés linguistiques au Canada et au Québec ne profitent pas des mêmes privilèges et ne sont pas sujettes aux mêmes politiques (Kymlicka, 2007). De plus, la langue n’est pas simplement un objet d’apprentissage, mais aussi un vecteur des enjeux sociopolitiques et culturels locaux (Amireault, 2020 ; Freeman et Johnson, 1998 ; Heidari Monfared, 2021). Selon un nombre grandissant de chercheur-es, le fait d’être conscient de ces enjeux et de les aborder avec les apprenant-es fait partie du travail des enseignant-es de langues (EL), qui œuvrent parfois auprès des clientèles immigrantes ou nouvellement arrivées, et donc, parfois vulnérables (Amireault, 2020 ; Rubinfeld *et al.*, 2007). Soutenir le développement de connaissances sur les enjeux sociopolitiques et culturels est cependant un aspect mésestimé de la profession (Lee *et al.*, 2016). Certains théoriciens critiques de l’enseignement des langues avancent que les EL doivent — en plus de transmettre leurs connaissances de la langue elle-même — être conscient-es des dynamiques sociales, culturelles ainsi que des structures institutionnelles qui façonnent leur environnement de travail (Freeman et Johnson, 1998 ; Galante, 2020 ; Kubanyiova et Feryok, 2015 ; Lee *et al.*, 2016). Nous verrons ici que l’une de ces dynamiques négligées par la recherche avec les EL est la discrimination linguistique (DL), soit le « traitement inéquitable d'une personne ou d'un groupe de personnes en

raison de leur langue ou de leurs caractéristiques d'élocution telles que l'accent » (traduction libre, Ng, 2007, p. 106).

1.2 La discrimination linguistique

La discrimination linguistique est une forme de discrimination par laquelle une personne ou un groupe est traité « différemment, de façon illégitime [...] notamment dans l'accès à un droit, une ressource ou à un service, au prétexte arbitraire d'un trait stigmatisé », soit ici l'usage d'une langue distincte, d'une variété de langue ou d'une caractéristique de la parole telle que l'accent (Blanchet, 2021a ; Ng, 2007). Ces traitements illégitimes peuvent varier en gravité, allant de la blague ou de la remarque en apparence inoffensive, jusqu'au bris de droits humains fondamentaux (Bourhis et Carignan, 2010 ; Skutnabb-Kangas, 2018). La DL peut se manifester à travers des événements vécus de manière individuelle, mais aussi par des construits sociaux et systémiques, par exemple par des politiques linguistiques (Blanchet, 2018). Elle peut entraîner des impacts négatifs pour les gens qui ont un répertoire langagier ou des accents qui ne correspondent pas aux normes linguistiques adoptées par la majorité ou le groupe dominant, comme de l'insécurité linguistique ou de l'exclusion (Desabrais, 2010 ; Rincón Restrepo, 2020). L'insécurité linguistique est définie par des sentiments de dépréciation, d'incertitude, d'illégitimité ou de culpabilité chez les locuteur-rices qui ont la crainte de ne pas correspondre à cette norme (Blain *et al.*, 2018 ; Magnan *et al.*, 2022 ; Remysen, 2018). L'insécurité et les sentiments d'exclusion qui suivent les expériences de discrimination peuvent notamment mener à du décrochage scolaire et social (Bergeron, 2019).

1.2.1 École et discrimination

Des études sociologiques et sociolinguistiques sur la DL ont permis d'exposer le rôle des institutions scolaires comme important transmetteur d'idéologies linguistiques qui renforcent l'hégémonie des langues dominantes (Blanchet, 2021b ; Lippi-Green, 2011 ; Remysen, 2018 ; Skutnabb-Kangas, 2000 ; 2002). Selon Blanchet (2021a, p.157), l'école agit en tant qu'« instance glottopolitique » en ce qu'elle constitue un moyen par lequel les états peuvent transmettre des idéologies linguistiques favorables au maintien des relations de pouvoir déjà existantes.

Les recherches sur la DL en contextes éducatifs confirment que le phénomène est bien présent dans les institutions d'enseignement postsecondaire (Calman, 2022 ; Dobinson et Mercieca, 2020 ;

Dovchin, 2020 ; Magnan *et al.*, 2022 ; Suraweera, 2022). Ces constats vont à l'encontre de nombreux programmes mis en place par les institutions scolaires québécoises afin de créer des environnements éducatifs plus équitables, inclusifs et diversifiés. Cependant, les enjeux liés à la DL sont très peu discutés en milieu éducatif et semblent être absorbés par les discussions sur les formes de discrimination plus connues, comme la race ou l'origine ethnique (Liddicoat, 2016 ; Remysen, 2018).

1.2.2 Langues et luttes aux discriminations

Si nous savons désormais que la langue ou la variété de langue parlée par une personne est facilement prétexte à la désavantage (Bergeron, 2019 ; Blanchet, 2021a ; Dobinson et Mercieca, 2020 ; Dovchin, 2020 ; Skutnabb-Kangas, 2018), elle est cependant omise de certaines listes de critères propices à la discrimination. La Commission canadienne des droits de la personne a notamment dressé une liste de treize de ces caractéristiques – incluant entre autres l'âge, la race, la couleur, la religion, l'origine nationale ou ethnique – dont la langue ne fait pas partie (CCDP, 2022).

La Charte Dimensions, « qui vise à promouvoir l'excellence en recherche, l'innovation et la créativité dans le milieu postsecondaire, dans et entre toutes les disciplines, en favorisant l'équité, la diversité et l'inclusion » (Gouvernement du Canada, 2022), offre un autre cas de figure. Dans cette charte pancanadienne signée par la majorité des universités québécoises et canadiennes, bien que la diversité linguistique soit reconnue comme étant une facette de la diversité, elle n'est pas explicitement nommée parmi les groupes sous-représentés ou désavantagés, comme en témoigne son deuxième principe :

2. Pour favoriser l'équité, la diversité et l'inclusion au sein des établissements, il faut des actions concrètes, mesurables et durables qui permettront de contrer les obstacles systémiques, les préjugés explicites ou inconscients et les iniquités. On doit, entre autres, s'attaquer aux obstacles auxquels se heurtent notamment les femmes, les peuples autochtones, les personnes en situation de handicap, les membres de minorités visibles ou de groupes racisés et les membres de la communauté LGBTQ2+.

Il est également mentionné dans cette charte que la participation des acteurs des milieux éducatifs postsecondaire – notamment les enseignant-es – est essentielle à l'atteinte de ces objectifs (GC, 2022). Il semble donc tout indiqué d'interroger les EL sur leurs expériences de DL,

alors que le sujet est de mieux en mieux documenté du point de vue de la population étudiante (Calman, 2022 ; Dobinson et Mercieca, 2020 ; Dovchin, 2020 ; Magnan *et al.*, 2022).

1.3 Expériences et perceptions des enseignant-es de langues

Les membres du corps enseignant occupent une place privilégiée dans le système scolaire et pourtant, malgré une bonne connaissance des programmes et politiques de leurs institutions et leur contact avec presque tous les paliers d'employé-es et les étudiant-es des établissements, nous avons très peu d'informations sur ce qu'ils vivent et observent dans leur milieu. De plus, les programmes de langues en contextes postsecondaires comptent souvent dans leurs rangs des clientèles désavantagées et vulnérables, en ce que leur maîtrise de la langue dominante reste à parfaire (Armony, 2020 ; Blanchet, 2021b). Les EL sont donc à même de témoigner des différentes manifestations de DL dans ces milieux, autant par leur propre vécu en tant qu'utilisateur-rices et transmetteur-euses de la langue, que par leurs observations. De par leur position d'autorité auprès de leurs étudiant-es, il leur est également possible de perpétrer la DL, et ce, même de manière inconsciente (Ng, 2007). Qui plus est, en raison de la diversité linguistique présente dans les milieux éducatifs, toutes les parties prenantes sont susceptibles de vivre de la DL. Il est donc important de nous pencher sur les expériences et les perceptions des EL de situations en lien avec l'utilisation de la langue et d'explorer de quelles manières ils peuvent devenir de meilleur-es agent-es d'inclusion (Magnan *et al.*, 2022).

En plus des expériences vécues et observées, nous savons que nos expériences sont influencées par nos perceptions. Afin d'aborder la perspective de nos répondant-es sur des situations liées à l'utilisation de la langue, nous privilégions le terme « perceptions », en considérant la définition suivante de Sokoty (2011) : « la perception est le résultat de la pensée qui révèle un ensemble de connaissances, de croyances, de représentations et de sentiments, traduisant le point de vue de l'individu sur une réalité dont il a la faculté de prendre conscience » (p. 94). Même si le concept de perception est très exploité dans la littérature sur les pratiques enseignant-es (Fives et Gill, 2014 ; Gorter et Arocena, 2020 ; Haukås, 2016 ; Maatouk et Payant, 2022), ces représentations en lien avec la DL n'ont fait l'objet que de très peu d'études. Afin de mieux comprendre les enjeux liés aux langues en contextes pédagogiques, il est donc important d'explorer les expériences, mais aussi les représentations des personnes enseignantes. Ce portrait nous permettra d'en connaître

davantage sur les manifestations de la DL, un phénomène qui peut avoir de nombreux effets négatifs, notamment en raison du fait qu'il est souvent difficile à repérer.

1.4 Objectifs

L'objectif de cette recherche est de rendre compte des expériences vécues et observées, ainsi que des perceptions des EL sur la DL dans leur milieu de travail.

1.5 Pertinence sociale

La grande majorité des recherches récentes sur la DL en milieu universitaire ont été menées auprès d'étudiant·es (Calman, 2022 ; Dobinson et Mercieca, 2020 ; Dovchin, 2020 ; Magnan *et al.*, 2022). Une réflexion sur l'expérience des enseignant·es en lien avec ce concept est cependant particulièrement pertinente. Les enseignant·es sont en effet à même de pouvoir transformer certaines dynamiques pédagogiques suivant des pratiques réflexives sur leurs propres expériences (Sánchez-Martín, 2022). En sachant que l'enseignement des langues additionnelles n'est jamais isolé des contextes culturels et politiques dans lesquels il prend place et qu'une part de responsabilité revient aux EL de savoir se positionner dans lesdits contextes (Amireault, 2020 ; Freeman et Johnson, 1998 ; Lee *et al.*, 2016), il est possible de penser qu'une partie du processus réflexif nécessaire à l'évolution des dynamiques de pouvoir présent en milieu universitaire peut avoir lieu à travers la présente recherche.

Cette recherche apportera des données pertinentes qui pourront servir à différents groupes de travail sur l'EDI, afin d'orienter leurs travaux et leurs engagements futurs. Ces données pourront également alimenter des réflexions parmi la population enseignante interrogée sur le concept de minorités linguistiques et de leur place, non seulement à l'école, mais aussi dans la diversité québécoise. Ces réflexions pourront éventuellement mener à des politiques linguistiques et des pratiques enseignantes plus éclairées sur le phénomène de la discrimination linguistique.

1.6 Pertinence scientifique

Les données recueillies dans cette recherche pourront contribuer à l'avancement des connaissances sur la discrimination linguistique en milieu éducatif, un phénomène jusqu'ici très peu exploré auprès de la population enseignante québécoise. Elles pourront éventuellement servir à des recherches futures sur la nécessité d'intégrer le concept de discrimination linguistique

dans la formation des EL au Québec. Le questionnaire construit aux fins de cette étude pourra également être adapté pour sonder d'autres types de population sur leurs expériences et perceptions de la discrimination linguistique.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, il est question des principales théories sous-jacentes à l'étude de la DL ainsi que des principaux concepts abordés dans cette recherche. En premier lieu, nous présentons un survol des épistémologies critiques qui sous-tendent notre recherche (2.1), pour ensuite explorer des idéologies linguistiques courantes (2.2), ainsi que leurs liens avec la DL (2.3). Nous examinons ensuite quelques études sur les expériences rapportées de DL, notamment en contexte universitaire (2.4), avant de citer les questions de recherche (2.5).

2.1 Épistémologies critiques

La présente recherche puise dans certaines notions relatives à la sociologie critique en ce qu'elle prend en compte les relations entre la salle de classe de langue et le contexte social. Plus précisément – et toujours en lien avec l'aspect linguistique – nous abordons les concepts sociologiques de préjugés et de discrimination (De Munck, 2011). Nous considérons ici que la langue peut être utilisée comme instrument de pouvoir et questionnons les idéologies qui permettent à certain-es locuteur-rices d'avoir un ascendant ou encore de profiter de privilèges inaccessibles à d'autres (Bourdieu et Thompson, 2001). Comme dans Granjon (2015), nous considérons que nos répondant-es (dont les profils sont détaillés à la section 3.2) ne peuvent être soustrait-es des structures sociales et institutionnelles dont ils et elles sont issus et nous adoptons l'idée selon laquelle il nous est impossible de prendre une posture complètement neutre et impartiale sur notre sujet en raison du contexte sociohistorique dans lequel nous œuvrons. En effet, si les tensions linguistiques présentes dans la province du Québec remontent au début de la colonie au 16^e siècle, elles sont encore aujourd'hui actuelles, que ce soit en lien avec l'accueil d'étudiant-es en provenance de l'international dans les universités anglophones (MacDonald, 2023), les droits linguistiques des personnes autochtones (Radio-Canada, 2023), ou encore les interprétations des statistiques linguistiques du dernier recensement (Agence QMI, 2022). Nous espérons d'ailleurs créer par notre travail une réflexion sur les dynamiques de pouvoir en lien avec les langues dans le système éducatif et le tissu social québécois (George et Luckerhoff, 2017).

En DDL, les chercheur-es sont de plus en plus nombreux-ses à s'intéresser aux aspects critiques liés à leur pratique. Notamment, les travaux de Pennycook (2008, 2021, 2022) sur les approches

critiques en linguistique appliquée sont fondateurs en ce qu'ils ont apporté de nouvelles pistes de réflexion pour comprendre la langue, ainsi que son enseignement-apprentissage, comme un phénomène dynamique et socialement situé, soulignant son rôle dans le maintien et la remise en question des structures de pouvoir et d'inégalité au sein de la société. La recherche contemporaine critique en DDL s'articule, entre autres, autour du plurilinguisme et de la diversité linguistique (Cummins, 2007 ; Galante, 2020, 2022; Piller, 2016), de la justice sociale (Collin et Calonne, 2021 ; Norton et Toohey, 2011 ; Vorstman, 2012), ou encore des approches décoloniales (Kubota, 2020 ; Suraweera, 2022 ; Van Viegen et Lau, 2022). Tout comme ces dernières, notre étude s'intéresse à la contextualisation d'idéologies linguistiques à travers des situations précises liées à l'utilisation de la langue et de leurs implications pour la DDL.

2.2 Les idéologies linguistiques

La DL est un concept qui prend racine dans diverses idéologies liées à l'usage des langues. Les idéologies sont des croyances qui ne reposent pas nécessairement sur des fondements théoriques ou empiriques, ni sur l'usage réel de la langue par ses locuteur·rices (Blanchet, 2021b ; Chang-Bacon, 2022 ; Remysen, 2018). En lien avec les langues, ces croyances servent à rationaliser ou encore à justifier certains usages langagiers, ainsi qu'à les hiérarchiser, ce qui permet aux groupes dominants de conserver un rapport de force envers les groupes linguistiques minoritaires (Blanchet, 2021a ; Boudreau, 2021). Trois des idéologies linguistiques les plus courantes sont, selon Remysen (2018), « l'idéologie du standard, l'idéologie essentialiste et l'idéologie référentielle ». Nous aborderons également les idéologies du monolinguisme ainsi que celle du déficit, tels qu'expliqués respectivement par Cummins (2007) et Johnson *et al.* (2020).

Selon l'idéologie du standard, le registre standard d'une langue est le seul à être acceptable (Chang-Bacon, 2022 ; Lippi-Green, 2011). Les autres variétés de cette langue sont donc considérées comme étant illégitimes, voire déviantes (Remysen, 2018). L'usage du registre standard constitue une vision idéalisée de la langue qui, de surcroît, s'éloigne de son fonctionnement réel (Chang-Bacon, 2022 ; Remysen, 2018). De plus, il existe des amalgames entre les utilisations écrites et parlées, ainsi qu'avec les registres formels et informels de la langue (Lippi-Green, 2011). Il est possible de remarquer ces amalgames dans le tableau 2.1 paru dans Remysen (2018), alors que la variété standard de la langue est associée à « La langue » et que toutes les autres variétés sont plutôt associées à des caractéristiques comme la confusion,

l'illogisme ou l'irrévérence. Nous verrons également comment l'idéologie du standard alimente d'autres idéologies qui exercent une grande influence sur l'utilisation des langues, mais aussi sur les politiques linguistiques et les pratiques d'enseignement.

Tableau 2.1 Idéologie du standard (Remysen, 2018, p.43)

IDÉES ASSOCIÉES À LA VARIÉTÉ STANDARD ET AUX AUTRES
VARIÉTÉS DE LANGUE SELON L'IDÉOLOGIE DU STANDARD

VARIÉTÉ STANDARD	VARIÉTÉS NON STANDARD
« La » langue	Demi-langue, patois, dialecte, baragouin, jargon
Structure, cohérence, logique	Désordre, confusion, illogisme
Compréhensibilité, clarté, précision	Incompréhensibilité, ambiguïté, imprécision
Signe d'intelligence et de culture	Signe de pauvreté intellectuelle et culturelle
Pureté, (respect de la) tradition	Corruption, irrévérence

L'idéologie du monolinguisme est issue de l'idéologie du standard. D'un point de vue sociologique, elle peut justifier le fait que les nations ne sont représentées que par une seule langue (Silverstein, 1996). Le standard monolingue est omniprésent en contexte sociopolitique et culturel, notamment au Québec. D'un point de vue pédagogique, cette idéologie est également très répandue en DDL. Les approches monolingues en classe de langue ne tiennent par exemple pas compte des autres langues connues des apprenant-es et évitent d'y avoir recours (Cummins, 2007). Les approches monolingues sont d'ailleurs reconnues par plusieurs chercheur-es en DDL et en linguistique appliquée comme étant une forme d'enseignement réductrice, voire discriminatoire, autant des processus cognitifs d'interaction entre les langues pendant l'apprentissage des langues, que des identités complètes et complexes des apprenant-es (Cummins, 2007 ; Galante, 2022 ; Galante *et al.*, 2020 ; Kalan, 2022 ; Suraweera, 2022 ; Van Viegen et Lau, 2022).

Selon l'idéologie du déficit – aussi étroitement liée à celle du standard (voir tableau 2.1) – le manque de maîtrise d'une variété de la langue ou d'une langue dominante est révélateur de déficits socioéconomiques et/ou cognitifs (Gorski, 2011 ; Johnson *et al.*, 2020 ; Phyak, 2021). Cette idéologie justifie l'existence d'inégalités sociales comme étant le résultat de ces déficits et

remet aux groupes et aux individus la responsabilité de se conformer aux pratiques langagières dominantes (Phyak, 2021). Cette idéologie est notamment présente en DDL à travers le concept du « *language gap* », qui présuppose que les personnes qui sont exposées à davantage de vocabulaire dès le jeune âge ont de meilleurs résultats académiques et sont cognitivement plus performantes (Johnson, 2015). Selon Johnson *et al.* (2020), ce concept ne tient pas en compte les disparités et hiérarchies socioculturelles et économiques préexistantes et contribue à stigmatiser davantage les groupes de locuteur·rices de langues ou de variétés de langues qui s'éloignent des pratiques langagières des groupes dominants. En didactique des langues additionnelles, l'idéologie du déficit amène les éducateur·rices à envisager les apprenant·es à partir de leurs lacunes langagières, en ne considérant pas leurs connaissances antérieures (Gorski, 2011).

Dans la littérature sur les idéologies linguistiques, nous retrouvons de plus les idéologies essentialiste et référentielle. L'essentialisme est une idéologie selon laquelle la langue serait dotée de « qualités intrinsèques [...] d'ordre esthétique ou moral », ou encore d'une « essence propre » (Remysen, 2018, p. 43). C'est par cette idéologie que différentes caractéristiques sont attribuées à différentes langues, par exemple le fait que l'espagnol soit considéré comme une langue festive, ou encore l'anglais comme la langue des affaires (Armony, 2017). Cette idéologie conçoit la langue comme un objet stable et immuable qui existe sans ses locuteur·rices et dans laquelle ces dernier·ères se retrouvent à son service. Les rôles y sont donc inversés, alors que la langue sert normalement les personnes en tant qu'outil de communication et d'expression (Remysen, 2018).

À travers le prisme de l'idéologie référentielle, les mots ne servent qu'à exprimer ce à quoi ils sont associés, notamment dans les dictionnaires (Silverstein, 1979). Cette idéologie exclut les sens implicites véhiculés par la langue, ainsi que les différentes significations attribuées aux mots par certains groupes de locuteur·rices. Remysen (2018) donne comme exemple l'utilisation en français laurentien du mot « écœurant » comme synonyme de formidable ou magnifique. L'absence de cette définition de la majorité des dictionnaires de langue française (elle est désormais présente dans le dictionnaire Usito, sur Antidote, ainsi que dans le Multidictionnaire) est un exemple de l'application de l'idéologie référentielle. Il s'agit d'une vision idéalisée de la langue, détachée des contextes sociaux et situationnels dans lesquels elle est utilisée (Farr et

Song, 2011). Cette posture peut de plus servir à stigmatiser certains usages et, par le fait même, leurs locuteur·rices.

Bien que les idéologies linguistiques reposent sur des croyances et qu'elles ne tiennent pas en compte le fonctionnement réel des langues ainsi que leurs processus d'acquisition, elles sont très présentes dans les dynamiques socioculturelles et dans les politiques linguistiques des institutions (Blanchet, 2021a ; Chang-Bacon, 2022 ; Remysen, 2018). Nous avons vu qu'elles sont aussi présentes en DDL et qu'elles font déjà l'objet de critiques de la part de plusieurs chercheur·es (Galante, 2022 ; Suraweera, 2022 ; Van Viegen et Lau, 2022). Le fait qu'elles soient véhiculées par des instances influentes, notamment l'école, contribue à la normalisation de ces idéologies, et ce, même par les groupes qui sont linguistiquement stigmatisés (Blanchet, 2021a ; Johnson *et al.*, 2020 ; Remysen, 2018). Ainsi, ces idéologies soutiennent des pratiques linguistiques potentiellement discriminatoires qui sont normalisées au point d'être considérées comme légitimes, et qui se perpétuent donc sans que les acteur·rices en soient nécessairement conscient·es (Armony, 2020 ; Bacon, 2020 ; Ng, 2007).

2.3 Langue et discrimination

Dans cette section, nous verrons d'abord comment les concepts de discrimination et de préjugés diffèrent entre eux et comment leur manifestation en lien avec les usages langagiers peut devenir de la discrimination linguistique.

2.3.1 Discriminations et préjugés

Les discriminations sont des comportements négatifs qui reposent généralement sur des préjugés (Bourhis *et al.*, 2007 ; Giddens et Sutton, 2009). Les préjugés sont considérés comme discriminatoires seulement lorsqu'ils sont manifestés à travers des comportements que Giddens et Sutton (2009, p. 641) séparent en trois catégories : « direct (racist attacks), indirect (inappropriate education) and structural (a lack of adequate housing) ». Bourhis *et al.* (2007) et Giddens et Sutton (2009) affirment que les attitudes et les comportements peuvent survenir l'un sans l'autre puisque les individus peuvent en effet entretenir des préjugés sans poser de geste en ce sens et que, à l'inverse, certains actes aux conséquences involontairement discriminatoires peuvent ne pas provenir d'attitudes préjudicieuses. Certaines lois ou politiques peuvent de plus contraindre des individus à poser des gestes discriminatoires malgré eux (p. ex. : la loi sur la laïcité

qui empêche l'embauche de personnes portant des signes religieux). Dans ce cas, Bourhis *et al.* (2007, p. 33) parlent de « discrimination indirecte ou institutionnelle ». Schroeder *et al.* (Schroedler *et al.*, 2022) présentent pour leur part une distinction entre les discriminations de nature institutionnelle et organisationnelle en avançant que

Institutionalised discrimination is transmitted over time (i.e. in state institutions like the education system), whereas organisational discrimination plays out in smaller structures like companies or churches, cumulating individual discrimination consisting of individual actions of those in power.

Les gestes individuels sous la forme d'actions ou de discours sont donc considérés comme étant organisationnels puisqu'ils s'inscrivent dans un environnement social qui permet la mise en place de telles dynamiques d'exclusion (Schroedler *et al.*, 2022). Lorsque les formes de discrimination citées ci-dessus surviennent sur la base de la langue, nous parlerons ici de DL.

2.3.2 La discrimination linguistique

La DL survient lorsque des individus ou groupes d'individus ayant des pratiques langagières qui s'éloignent des usages adoptés par la majorité dominante font l'objet d'un traitement différencié négatif (Blanchet, 2021a ; Ng, 2007 ; Skutnabb-Kangas, 2015). Par pratique langagière, nous entendons ici l'usage d'une langue en particulier, d'une variété de langue, ou de caractéristiques du langage tel que l'accent (Blanchet, 2021a ; Ng, 2007 ; Nguyen et Hajek, 2022 ; Skutnabb-Kangas, 2015). Nous incluons également dans ces pratiques langagières les différentes manifestations liées à l'alternance codique (code switching), soit le fait d'utiliser plus d'une langue en alternance à l'intérieur d'une même phrase ou d'un même discours (Canagarajah, 2011 ; Marshall et Moore, 2018 ; Sarkar et Winer, 2006). Plusieurs termes sont utilisés dans la littérature scientifique pour décrire ces traitements négatifs (Nguyen et Hajek, 2022). Les mots « glottophobie » (Blanchet, 2021a) et « linguicisme » (Skutnabb-Kangas, 2015) sont entre autres employés afin de désigner les discriminations à prétextes linguistiques. Amené par le sociolinguiste Blanchet (2013), le terme glottophobie désigne

le mépris, la haine, l'agression et donc globalement le rejet, de personnes, effectivement ou prétendument fondés sur le fait de considérer incorrectes, inférieures, mauvaises certaines formes linguistiques (perçues comme des langues, des dialectes ou des usages de langues) usitées par ces personnes, en général en

focalisant sur les formes linguistiques et sans toujours avoir pleinement conscience de l'ampleur des effets produits sur les personnes. (p. 29)

Le terme linguicisme a quant à lui été introduit dans la littérature dès les années 1980 par la linguiste Skutnabb-Kangas (2015) et sert à décrire les « ideologies, structures and practices which are used to legitimate, effectuate, regulate and reproduce an unequal division of power and resources (both material and immaterial) between groups which are defined on the basis of language » (p. 13). La définition ici offerte de la glottophobie vise davantage les (micro) agressions faites envers les individus, alors que celle du linguicisme aborde ces discriminations de manière plus systémique. Cependant, Blanchet (2013 ; 2018 ; 2021a ; 2021b) aborde également la nature systémique de la glottophobie, notamment en lien avec les institutions telles que les politiques linguistiques, les religions, les médias ou l'éducation. Dans le cadre de ce travail, nous considérons que ces deux termes peuvent être utilisés de manière interchangeable, mais le terme « DL » sera privilégié.

Comme pour les autres formes de discrimination, les comportements discriminatoires à prétextes linguistiques peuvent varier en gravité, allant de moqueries ou de microagressions en apparence inoffensives, jusqu'à la violation de droits humains fondamentaux et au génocide linguistique, en passant par les obstacles d'accès à des ressources et services (Bourhis *et al.*, 2007 ; Dovchin, 2020 ; Skutnabb-Kangas, 2018). Les impacts des comportements et attitudes varient également pour les personnes qui en sont la cible. Les recherches dénotent par exemple de l'anxiété ou de l'insécurité linguistique, du décrochage social, culturel et scolaire, jusqu'à la dépression et aux idées suicidaires (Bergeron, 2019 ; Blanchet, 2021b ; Dovchin, 2020 ; Magnan *et al.*, 2022 ; Remysen, 2018).

Un corpus croissant de recherches offre un point de vue critique face au rôle de l'école dans la diffusion d'idéologies linguistiques qui reproduisent des dynamiques de pouvoir injustes et potentiellement discriminatoires (Blanchet, 2021b ; Émond, 2018 ; Remysen, 2018 ; Skutnabb-Kangas, 2018). La sociolinguiste Skutnabb-Kangas (2015) dénonce notamment depuis les années 1980 la responsabilité des institutions scolaires dans le génocide linguistique de nombreuses langues autochtones et minoritaires. Dans une revue de la littérature sur les enjeux liés à l'inclusion de la diversité linguistique en enseignement de l'anglais LA, Suraweera (2022) recense certains types de discriminations vécues par des étudiant·es et des enseignant·es locuteur·rices

de l'anglais langue additionnelle (LA). Il y est par exemple question de discrimination sur l'accent, d'impérialisme linguistique, d'hégémonie épistémique, de racisme linguistique et de l'idéologie du standard (Suraweera, 2022).

En plus d'être omniprésente dans les sphères institutionnelles et sociales (Blanchet, 2021a ; Skutnabb-Kangas, 2000), la DL est considérée par plusieurs chercheur·es et théoricien·nes comme étant l'une des dernières formes de discrimination socialement acceptable, par exemple lorsqu'elle est justifiée ou rationalisée par le besoin de compétence pour accéder à des études ou des emplois (Lippi-Green, 2012 ; Ng, 2007). La DL peut ainsi être considérée comme étant légitime, partiellement en raison de l'adhésion sociale à l'idéologie du standard (Freynet et Clément, 2019). La normalisation de certaines idéologies linguistiques en fait d'ailleurs une forme de discrimination parfois difficile à remarquer (Jánk, 2021 ; Schroedler *et al.*, 2022 ; Tappan, 2006). Les discriminations à prétextes linguistiques peuvent conséquemment servir à véhiculer d'autres formes de discrimination devenues inadmissibles, en plus de s'ajouter à l'intersectionnalité d'autres caractéristiques minorées comme la race, le genre ou l'orientation sexuelle (Blanchet, 2021a ; Calman, 2022 ; Kubota, 2020 ; Norton et Toohey, 2011). Selon Blassel (2018), il est rare que les DL visent uniquement les pratiques langagières; elles visent plutôt les appartenances reflétées par ces pratiques, telle que la position sociale, la provenance ou encore la race. En ce sens, le concept de « racisme linguistique » s'intéresse par exemple à la place de la langue dans l'expression du racisme déjà vécu par certaines personnes et groupes de personnes en raison de leur couleur de peau, leur ethnicité, leur provenance ou leur statut autochtone (Dobinson et Mercieca, 2020 ; Dovchin, 2020 ; Ronkin et Karn, 1999). Alors que la littérature sur la DL nous rappelle que des actes ou attitudes discriminatoires peuvent également cibler les locuteur·rices de variétés considérées « périphériques » de la langue (Derivry-Plard, 2006), il est intéressant de noter qu'un projet de loi interdisant la « discrimination par l'accent » a été adopté en France en novembre 2020 (Le Monde, 2020). Au Québec, les lois et politiques linguistiques protègent surtout le français comme langue officielle minoritaire en contexte canadien (Gouvernement du Québec, s. d.), mais ne visent pas les discriminations sur l'accent.

Puisque les différentes formes de discrimination découlent de préjugés avant de prendre la forme de comportements plus facilement observables, il est important pour nous de s'attarder aux perceptions de nos répondant·es de certaines situations en lien avec l'usage de la langue.

2.4 Les perceptions de personnes enseignant·es

En linguistique appliquée, tout un pan de recherche est consacré au « teacher cognition » (Borg, 2015 ; Burns *et al.*, 2015 ; Kubanyiova et Feryok, 2015 ; Simpson, 2011). Ces études nous informent notamment sur les liens entre le mode de pensée des enseignant·es de langue et le rôle qu'ils jouent dans leurs choix pédagogiques (Borg, 2015; Burns *et al.*, 2015). Cependant, ces recherches se penchent davantage sur les aspects linguistiques – par exemple la perception des erreurs de production langagière, ou encore les méthodes d'enseignement efficaces (Simpson, 2011) – et plus rarement sur les aspects critiques de l'enseignement-apprentissage des langues. Or, selon Kubanyiova et Feryok (2015), les perceptions concernant les contextes sociaux, politiques et culturels sont importantes à investiguer puisqu'elles peuvent potentiellement impacter l'enseignement et les apprentissages. Questionner les enseignant·es sur leurs perceptions critiques des environnements éducatifs permet de remettre en question certaines visions de leur profession, en plus de contextualiser leurs perceptions dans les contextes complexes dans lesquels iels évoluent.

2.4.1 Les perceptions

Dans cette recherche, nous parlons de perceptions, mais nous verrons que ce concept en recherche tend à manquer de définitions rigoureuses (Chartrand, 2019). Le terme « croyances » (beliefs) est également largement utilisé dans la littérature (Borg, 2015) afin de référer à ce que Mohamed (dans Haukås, 2016) décrit comme étant le « system of often tacitly held theories, values and assumptions that the teacher deems to be true, and which serve as cognitive filters that interpret new experiences and guide the teacher's thoughts and behavior ». Ces termes, souvent utilisés de façon interchangeable, ont des définitions similaires, mais selon Pajares (Pajares, 1992), le terme croyance englobe, entre autres, celui de perceptions, alors que pour Sokoty (2011), il s'agit de l'inverse. La définition de Sokoty, selon laquelle « la perception est le résultat de la pensée qui révèle un ensemble de connaissances, de croyances, de représentations et de sentiments, traduisant le point de vue de l'individu sur une réalité dont il a la faculté de prendre conscience » (p.94), sera d'ailleurs notre référence pour cette étude.

Alors que des études ont démontré des liens entre les croyances et les pratiques en classe des enseignant·es (Borg, 2015), la majorité d'entre elles ont plutôt mis en évidence qu'il peut y avoir une scission entre ces deux concepts (Haukås, 2016 ; Maatouk et Payant, 2022 ; Mao et

Crosthwaite, 2019 ; Phipps et Borg, 2009). Les croyances semblent être persistantes (Borg, 2015 ; Haukås, 2016), même si elles sont parfois erronées (Chartrand, 2019). Selon Phipps et Borg (2009), il est aussi vrai qu'un changement de pratique peut mener à un changement dans les croyances des praticien·nes. Ces écarts entre pratiques et croyances démontrent l'importance de s'attarder aux perceptions des enseignant·es, afin de contribuer à la réflexion qui informe les éducateur·rices dans leurs actions.

Puisque les liens entre perceptions et pratiques sont forts et complexes, en plus d'être utiles pour analyser certaines pratiques en classes, il est non seulement important de les connaître pour améliorer l'enseignement (Haukås, 2016), mais aussi pour discuter de certains stéréotypes linguistiques et potentiellement diminuer l'insécurité linguistique vécue par les parties prenantes (Remysen, 2018). Pour les besoins de notre recherche, en plus d'interroger nos répondant·es sur leurs perceptions de situations en lien avec l'usage de la langue dans leur milieu de travail, nous les questionnerons également sur leur expérience de ces mêmes situations.

2.5 Les expériences rapportées de discrimination linguistique

Dans cette section, nous discutons de certaines études qui ont exposé la présence de DL en contextes sociaux, professionnels et éducatifs au Canada et au Québec. Nous voyons d'abord des travaux effectués à partir de l'expérience de personnes issues de minorités ethniques et linguistiques, avant de poursuivre avec des études sur les expériences de personnes étudiantes, et de conclure avec les recherches menées auprès d'enseignant·es de langues.

2.5.1 Expériences vécues par des minorités linguistiques au Canada et au Québec

En 2002, plus de 42 000 Canadien·nes ont été interrogé·es dans le cadre d'une grande enquête sur la diversité ethnique au pays (Division des statistiques sociales, du logement et des familles, 2003). Cette étude, menée par Statistique Canada, avait pour but de faire le portrait des différentes origines ethniques des Canadien·nes et de l'influence de leurs origines sur leur vie actuelle. Les résultats ont révélé que la langue était le motif principal de discrimination vécu par les Canadien·nes ne faisant pas partie des minorités visibles. Il y est également précisé que les manifestations de discrimination se produisent le plus souvent en milieu de travail, mais sans que les motifs de discrimination soient nommés.

En contexte québécois, Armony (2017) a mené une étude avec la *Coalition pour l'intégration latino-québécoise*, afin de broser un portrait de la situation socio-économique de la population latino-américaine du Québec. Les résultats de cette étude quantitative, faite auprès de plus de 1000 répondant-es d'origine latino-américaine résidant au Québec, ont démontré que, parmi tous les motifs de discrimination, la langue était de loin celui qui était le plus rapporté par les répondant-es. Les résultats confirment que 37,9% des participant-es avaient été victimes de discrimination linguistique au moins une fois et que 27% d'entre iels en avaient été témoins. Il s'agit du seul motif de discrimination pour lequel les gens ont déclaré en avoir été davantage victimes que témoins. Il y a également été démontré que le milieu de travail est l'endroit principal où les occurrences de discrimination ont lieu, devant entre autres les endroits publics ou les points de services. Cette étude a non seulement permis d'identifier la langue comme motif majeur de discrimination, mais aussi de faire ressortir les trois types de manifestation les plus courants :

dévalorisation des capacités intellectuelles dans un milieu de travail ou d'éducation (parler avec un accent est perçu comme l'équivalent de ne pas savoir parler); hostilité, mépris ou moquerie lors d'une interaction, par exemple dans un lieu public (l'accent dévoile la condition d'étranger); rejet ou désaveu dans le cadre d'une prise de décision (d'embauche ou de promotion, par exemple, l'accent hispanique étant le déclencheur de stéréotypes au sujet des « latinos »). (p. 10)

Les données de ces deux grandes études quantitatives démontrent donc la présence de DL dans plusieurs sphères de la société. Certain-nes chercheur-es se sont intéressé-es aux expériences de personnes qui évoluent plus spécifiquement en contextes éducatifs.

2.5.2 Expériences vécues par des étudiant-es

À ce jour, les études se penchant sur les expériences personnelles de DL en société demeurent somme toute limitées et sont majoritairement faites auprès d'un nombre restreint de participant-es (Norton et Toohey, 2011). En milieu universitaire québécois, nous observons que ce phénomène a surtout été exploré de la perspective des étudiant-es. Tout d'abord, une étude menée par Jean-Pierre (2018) auprès d'étudiant-es québécois-es anglophones de niveau postsecondaire a fait ressortir que le fait de bien parler français n'est pas suffisant pour qu'iels soient considéré-es comme des citoyen-nes à part entière par les autres étudiant-es québécois-es francophones. Jean-Pierre rapporte par exemple des moqueries sur l'accent, des humiliations en public, des reproches quant à l'utilisation de l'anglais et même une invitation à « retourner en

Ontario » (p. 518). Les témoignages recueillis pour cette étude exposent la normalisation des préjugés visant les citoyen·nes québécois·es ayant l'anglais comme langue maternelle, et ce, même si iels démontrent une grande maîtrise de la langue française.

Magnan *et al.* (2022) se sont intéressé·es à des étudiant·es universitaires de premier cycle, cette fois dans une institution francophone de Montréal. Les dix-huit répondant·es avaient la particularité de tous avoir la même L1 ou langue d'héritage, soit l'espagnol. Les données ont été recueillies à l'aide d'entrevues semi-dirigées d'une durée de 90 minutes, pendant lesquelles les participant·es étaient invité·es à relater leur parcours scolaire depuis la naissance. Leurs résultats ont permis de faire ressortir de manière inductive que des rapports de pouvoir inégaux existent dans les établissements scolaires et qu'ils favorisent les Québécois francophones. Les chercheur·es recommandent notamment de

mobiliser les enseignant·es de tous les paliers éducatifs pour qu'ils valorisent la diversité linguistique présente dans leur classe, dans leur enseignement et dans leur évaluation, et qu'ils abordent les enjeux de la discrimination linguistique sous la forme de débats et de discussions ; prendre conscience des filtres, des blocages de communication, des incompréhensions mutuelles et des rapports de pouvoir linguistiques ; expérimenter un processus de décentration (p.147).

Cette recommandation rappelle que les enseignant·es occupent une place privilégiée dans le système éducatif et qu'une part de responsabilité leur revient d'être conscient des enjeux socioculturels comme la DL, ainsi que d'en tenir compte et de les aborder dans leur pratique.

La DL est aussi observée en lien explicite avec le racisme. Une étude de Dobinson et Mercieca (2020) a exposé la présence de racisme linguistique (*linguistic racism*) sur un campus universitaire australien à travers les caractéristiques suivantes : « (1) l'invisibilité linguistique et (2) le privilège linguistique ». Les chercheur·es décrivent l'invisibilité linguistique par le fait que « some languages remain peripheral and completely unacknowledged in certain contexts while others take up central roles » (p. 791) et le privilège linguistique par le fait que des « speakers of certain languages and varieties of languages enjoy a status unattainable by those who do not speak those languages » (p. 799). Afin d'en venir à ces conclusions, ils ont réalisé une étude de cas avec vingt-huit étudiant·es universitaires à l'aide d'entrevues semi-structurées de 50 à 60 minutes sur une période de deux ans. Le corpus de participant·es comprenait des étudiant·es internationaux, des

étudiant·es monolingues locaux ou des locuteur·rices de langues d'héritage. Les entrevues ont également été menées auprès de douze académicien·nes. Ces dernier·ères ont cependant été questionné·es sur l'expérience de leurs étudiant·es locuteur·rices de l'anglais LA, et non sur leurs propres expériences.

Une autre étude australienne menée par Dovchin (2020) avait pour objectif d'investiguer les impacts psychologiques du racisme linguistique. Des données qualitatives ont été recueillies à l'aide d'entrevues ethnographiques de 60 à 80 minutes faites auprès de 30 étudiant·es internationaux d'origines ethniques diverses, dispersé·es sur différents campus australiens. Dovchin a extrait deux thèmes principaux du concept de racisme linguistique, soit « (1) *'ethnic accent bullying'*; (2) *'linguistic stereotyping'* ». Les résultats ont démontré que l'intimidation liée à l'accent (1) se manifeste surtout à travers des rires et des moqueries de la part des pairs. Les stéréotypes linguistiques (2) représentent quant à eux un jugement dépréciatif des compétences langagières et intellectuelles des locuteur·rices, jugement prédéterminé par leur ethnicité ou leur nationalité, et ce, en dépit de leur réel niveau de maîtrise de l'anglais. Les répondant·es à cette étude ont rapporté avoir vécu de l'exclusion sociale, des épisodes de dépression et des idées suicidaires.

Les expériences des étudiant·es sont centrales afin d'explorer les dynamiques socioculturelles et politiques dans les milieux éducatifs. Les exemples mentionnés ci-dessus par des étudiant·es peuvent nous éclairer sur la place que les enseignant·es peuvent prendre dans certaines dynamiques discriminatoires. Il est tout aussi important et pertinent de se pencher sur l'expérience des éducateur·rices en lien avec la DL.

2.5.3 Expériences vécues par les EL

Plusieurs études menées auprès d'EL articulées autour de leur statut de locuteur·rice natif (LN) ou non natif (LNN) de la langue enseignée ont révélé qu'il existe des discriminations à l'emploi pour les enseignant·es de langues considéré·es de statut non natif (ELNN). Afin de nous détacher du stigma envers les compétences attribuées aux personnes enseignantes considérées « non natives » de la langue enseignée et de nous concentrer davantage sur leur expertise linguistique (Rampton, 1990), nous les libellerons ici comme étant des enseignant·es expert·es de la langue cible (EELC). Bien que notre recherche ait été faite auprès de tous les types de locuteur·rices, ces

études sont intéressantes pour nous puisqu'elles révèlent des traitements différenciés, parfois discriminatoires, à l'égard des EELC, notamment concernant l'accès à l'emploi ou encore leurs compétences et pratiques en salle de classe (Clark et Paran, 2007 ; Mahboob et Golden, 2013 ; Yuan, 2019). De plus, comme nous l'avons vu dans la section 2.3.2, les locuteur·rices de variétés minoritaires des langues dominantes peuvent également faire l'objet du même genre de traitements différenciés (Derivry-Plard, 2006). Les expériences rapportées dans ces études pourraient donc être vécues par certain·es de nos répondant·es. De plus, une revue de la littérature sur l'identité enseignante (teacher identity) des ELNN par Yuan (2019) avance que certains événements qui s'apparentent à de la discrimination peuvent avoir une incidence sur le parcours des personnes enseignantes. Certaines études relatent en effet les parcours d'EL qui ont décidé de quitter la profession en raison de sentiments d'exclusion sociale et professionnelle dus à leur statut linguistique.

L'idée du ELN comme enseignant·e exemplaire est d'ailleurs souvent remise en question en raison du manque d'évidences qui confirment leur supériorité (Licerias *et al.*, 2017 ; Moussu et Lurda, 2008). Certain·es chercheur·es déconstruisent la notion même du paradigme dichotomique LN/LNN, qui porterait à confusion et qui serait plutôt basée sur des idéologies sans fondements empiriques, notamment celles du standard et du déficit (Harada, 2019 ; Lee et Canagarajah, 2019). On parle aussi parfois de *native speakerism*, soit l'importance accordée au modèle de locuteur·rice natif·ve comme idéal à atteindre (Calafato, 2019 ; Moussu et Lurda, 2008). De plus, certaines recherches indiquent que le rôle des EL devrait être davantage envisagé à travers leurs compétences plurilingues et pluriculturelles (Calafato, 2019 ; Galante, 2020).

Dans une étude portant sur les différences d'expériences professionnelles d'enseignant·es LN et LNN de français langue étrangère (FLE) en Chine, Keying (2021) a entre autres exposé le fait que des étudiant·es préfèrent se référer aux ELNN d'origine chinoise concernant les questions de grammaire, mais aux ELN lorsqu'il s'agit de prononciation. Dans cette étude, les ELNN étaient majoritairement considéré·es comme étant des expert·es de l'expérience d'apprentissage de la LA, tandis que les ELN étaient davantage considéré·es comme étant des expert·es des aspects linguistiques et culturels. Une autre étude menée au Portugal par Guerra (2017) avait pour objectif de décrire les perceptions d'étudiant·es universitaires d'anglais LA concernant leurs ELN et ELNN. Les étudiant·es questionné·es ont dit reconnaître une plus grande compétence

langagière ainsi que de meilleures connaissances culturelles chez leurs ELN que chez les ELNN. Les ELNN ont été évalué·es plus favorablement que leurs collègues ELN seulement sur certains comportements pédagogiques, tels que la prise en compte des besoins des apprenant·es ainsi que leur engagement envers l'enseignement. Les résultats de ces recherches démontrent donc une perception différenciée des ELN et ELNN, qui tend à favoriser les ELN.

Si l'idée stéréotypée des locuteur·rices natif·ves comme enseignant·es idéal·es de LA peut être à l'origine de discriminations envers les EELC, elle peut également être à l'origine de l'insécurité linguistique vécue par ces dernier·ères. Dans une étude menée auprès d'ELNN du FLE en Colombie, Rincón Restrepo (2020) affirme qu'une des raisons pour lesquelles iels vivent de l'insécurité linguistique est l'impression de ne pas correspondre aux normes langagières francophones, notamment en raison de leur accent. Rincón Restrepo aborde de plus le fait que l'insécurité linguistique vécue par des EL peut mener à de l'insécurité relative à leur identité professionnelle. Des répondant·es à une autre étude concernant l'insécurité linguistique ELNN d'anglais LA en Corée ont affirmé vivre de l'anxiété et de l'insécurité lors d'interactions avec des collègues, ainsi que pendant leur pratique en salle de classe (Lee *et al.*, 2017). Ces sentiments étaient majoritairement provoqués par leur propre perception de leur maîtrise de l'anglais.

Vu la position de pouvoir qu'occupent les enseignant·es dans le système éducatif et puisque nous avons vu que la DL peut avoir lieu de manière involontaire, il est aussi intéressant de s'attarder à leurs expériences de DL à travers leurs propres comportements. En ce sens, Shim (2017) a exploré les attitudes d'enseignant·es monolingues d'anglais LA quant à leurs propres comportements de DL envers leurs étudiant·es. Son étude visait à identifier les sentiments et pensées qui se manifestaient chez des enseignant·es monolingues anglophones en présence de personnes parlant une autre langue que l'anglais, ainsi qu'à explorer le processus d'identification des agressions linguistiques commises par ces mêmes enseignant·es envers leurs élèves. Les résultats ont entre autres démontré que plusieurs EL avaient ressenti du malaise lorsque leurs étudiant·es discutaient en d'autres langues que l'anglais. Shim (2017) affirme que ce genre de malaise se répercute de manière négative sur les étudiant·es en salle de classe, qui peuvent sentir que leur identité entière est rejetée en même temps que leur utilisation d'une autre langue. Bien que cette étude s'attarde aux comportements discriminatoires des EL et non sur ceux qu'iels ont subis, nous

la croyons pertinente pour nous puisqu'elle nous éclaire sur les impacts parfois insoupçonnés de leurs perceptions sur l'utilisation d'autres langues en salle de classe de LA.

Dans une étude portant sur les attitudes envers les différentes variétés de français d'étudiant-es universitaires du français langue seconde (FLS) en Colombie-Britannique, Bouchard (2023) a démontré que les accents québécois et européens sont perçus de manière plus favorable que le français africain et acadien. De manière surprenante, cette étude a démontré une attitude plus favorable envers le français L2 parlé par une personne anglophone, qu'envers les variétés natives africaines et acadiennes. Bien que cette étude ne porte pas sur les expériences directes d'EL, elle contribue à l'analyse des facteurs linguistiques potentiellement discriminatoires qui peuvent influencer l'embauche d'enseignant-es de français. Toujours selon Bouchard (2023), ces résultats seraient le fruit d'une hiérarchisation des différentes variétés du français qui favorise, du moins en Colombie-Britannique, les variétés européenne et québécoise. De plus, l'étude dément d'autres recherches selon lesquelles les locuteur-rices natif-ves sont généralement favorisé-es. Ici, Bouchard (2023) affirme que l'exposition antérieure à ladite variété est plus importante que le statut de LN, notamment en lien avec la compréhension.

Portant également sur les expériences d'altérisation linguistique d'enseignant-es universitaires ayant une langue maternelle autre que le français, l'étude de Blassel (2018) explore de quelles façons la reconnaissance et les questions sur l'accent sont une manière d'exposer l'origine ethnique des locuteur-rices. L'auteure explore ainsi « comment des pratiques langagières peuvent être mobilisées pour marquer une différence et soutenir des processus d'altérisation et d'ethnisation ». Selon les personnes enquêtées, ces discussions répétitives peuvent en effet devenir lassantes et contribuer à renforcer les rapports de pouvoir de la majorité dominante. Selon Blassel (2018, p. 13), « [l]'évaluation des pratiques linguistiques dépendrait alors de la position sociale respective des interlocuteur-rices et des enjeux de l'interaction ».

En résumé, nous avons vu dans cette section que la DL est un phénomène présent dans plusieurs sphères de la société, incluant les institutions telles que le système d'éducation. La DL varie en manifestations et en conséquences, en plus de toucher des populations déjà marginalisées, et ce, malgré les efforts d'inclusion mis en place par ces institutions. Nous avons également vu que ce sujet intéresse de plus en plus de chercheur-es, que ce soit en psychologie sociale, en sociologie,

en linguistique, en droit, ou encore en éducation. Cependant, nous avons remarqué que des lacunes existent dans le corpus de recherche sur la DL en milieu éducatif, qui se concentre surtout sur les témoignages de personnes étudiantes ou d'EELC. En considérant que les expériences et les perceptions de la DL de tous les EL (sans distinction pour leur L1) sont essentielles à une meilleure compréhension des manifestations et des impacts de la DL en milieu éducatif, nous sommes en mesure de poser les questions suivantes :

2.6 Questions de recherche

1. Quelles sont les perceptions d'enseignant-es de langues sur la discrimination linguistique?
2. Quelles sont les expériences de discrimination linguistique vécues par des enseignant-es de langues?
 - a. avec l'accent
 - b. avec d'autres langues
3. Quelle est l'importance d'aborder la discrimination linguistique dans la formation des enseignant-es de langues?

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous décrivons l'approche et le type de devis retenus pour cette recherche (3.1). Nous présentons ensuite le corpus de participant·es à cette étude (3.2), ainsi que les instruments qui ont servi à la collecte de données (3.3). Nous abordons de plus la procédure de collecte de données (3.4), leur traitement et analyse (3.5), pour conclure avec les considérations éthiques du projet (3.6).

3.1 Type de recherche

Afin de répondre à nos questions de recherche, soit de décrire si les enseignant·es de langues au Québec ont fait l'expérience de DL dans leur milieu de travail et quelle est leur perception de situations en lien avec l'utilisation de la langue, nous avons opté pour une recherche descriptive quantitative de type déductif et confirmatoire (Thouin, 2014). Le choix de ce type de recherche a été motivé par la possibilité de recueillir des données auprès d'une plus grande population que les recherches qualitatives, une méthode qui a été plus largement utilisée dans les études préalablement faites sur le sujet. Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche déjà en cours et approuvé par le CERPE (2022-4051).

3.2 Participant·es

Cette étude a été conduite auprès de 55 enseignant·es de langues en service au Québec, sans égard pour la langue enseignée, le contexte d'enseignement ou le niveau d'études de leurs apprenant·es. Cet échantillon correspond à la taille recommandée de 50 par Dörnyei et Csizér (2012). Les sections suivantes détaillent le type d'échantillonnage, ainsi que les profils et particularités des personnes participantes, ces derniers ayant été générés par les items démographiques du questionnaire. Seulement les réponses à l'ensemble des items obligatoires du questionnaire ont été comptabilisées.

3.2.1 Type d'échantillonnage et recrutement des participant·es

Afin de recruter les participant·es qui possèdent les caractéristiques décrites ci-dessus, nous avons opté pour un échantillonnage de type non-probabiliste intentionnel de convenance, ainsi

que par réseau (Fortin et Gagnon, 2016). Les participant·es ont donc été approché·es à l'aide de courriels (Annexes A et B), d'annonces publiées dans les milieux de travail et sur les réseaux sociaux, ainsi que par personnes interposées. Le processus de recrutement est détaillé davantage dans la section 3.4.

3.2.2 Profils personnels, linguistiques et professionnels des participant·es

Bien que des enseignant·es de plusieurs horizons aient été sollicité·es pour participer à notre recherche, les répondant·es au sondage représentent un groupe relativement homogène. Dans notre corpus, 5,5% ($n = 3$) des répondant·es ont déclaré avoir entre 20 et 29 ans, 21,8% ($n = 12$) entre 30 et 39 ans, 52,7% ($n = 29$) entre 40 et 49 ans, 10,9% ($n = 6$) entre 50 et 59 ans et 7,3% ($n = 4$) entre 60 et 69 ans. Une personne a préféré ne rien répondre. 74.5% ($n = 41$) de nos répondant·es ont donc déclaré avoir entre 30 et 49 ans. Une majorité des répondant·es s'identifie au genre féminin, soit 67,3% ($n = 37$), et 29,1% au genre masculin ($n = 16$). Une personne s'est identifiée comme étant non-binaire et une autre comme étant queer.

Tableau 3.1 Profil des participant·es

Profil des participant·es					
Âge	20-29	3			
	30-39	12			
	40-49	29			
	50-59	6			
	60-69	4			
	Sans réponse	1			
Genre	Féminin	37			
	Masculin	16			
	Non-binaire	1			
	Queer	1			
Langues maternelles	Français	31	Langues enseignées	FL1	7
	Anglais	10		FLS	20
	Français et anglais	4		AL2	19
	Espagnol	3		FL1 et FLS	3
	Espagnol et français	1		AL1 et ALS	1
	Espagnol et guarani	1		AL1, ALS et FLS	1
	Arabe	1		FLS et espagnol	2

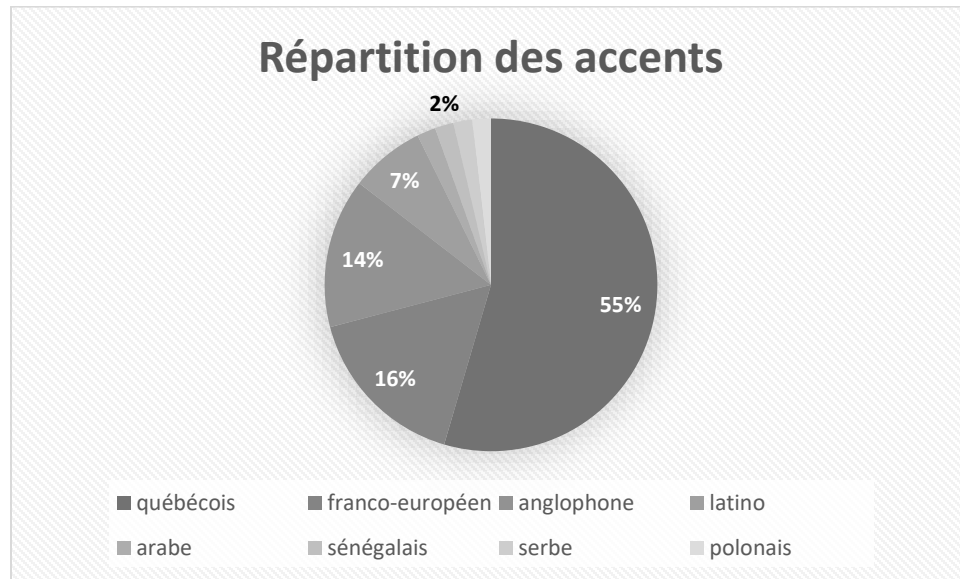
**Statut quant à
la(aux)
langue(s)
enseignée(s)**

Polonais	1		Espagnol	1
Serbo-croate	1		Allemand	1
Dialecte algérien et berbère	2			
Natif	41			
Expert	14			

Concernant le profil linguistique des participant-es présenté dans le tableau 3.1, 56,4% ($n = 31$) d'entre iels ont déclaré avoir le français comme langue maternelle, 18,2% (10) l'anglais, 7,3% ($n = 4$) le français et l'anglais et 5,5% l'espagnol. Les langues suivantes ont été respectivement déclarées par une personne (1,8%) : espagnol-français, arabe, polonais, serbe-croate-bosniaque (que nous nommerons ici serbo-croate), dialecte algérien, berbère et espagnol-guarani. Il est ici pertinent de noter que 52,7% ($n = 29$) des répondant-es ont déclaré avoir un accent québécois ou canadien français (p. ex. franco-ontarien) et que 12,7% ($n = 7$) ont déclaré avoir un accent québécois mélangé à un autre type d'accent (p. ex. polonais, anglophone, européen, etc.), pour un total de 65,5% ($n = 36$). Parmi les autres accents déclarés, on note en ordre décroissant la présence du français européen (français et belge) avec 14,5% ($n = 8$), de l'anglais avec 9,1% ($n = 5$) et de langues latines (p. ex. espagnol et portugais) avec 5,5% ($n = 3$). Des accents africains (berbères et sénégalais) ont été déclarés par 2 participant-es et l'influence des langues serbo-croate par une autre personne.

Questionné-es sur leur accent en français, les participant-es ont déclaré avoir les accents suivants : québécois ($n = 30$), franco-européen (français ou belge; $n = 9$), anglophone ($n = 9$), latino ($n = 4$), arabe ($n = 1$), sénégalais ($n = 1$), serbo-croate ($n = 1$) et polonais ($n = 1$). Il est possible de visualiser la répartition des accents déclarés par les participant-es à la figure 3.1. Dans cette étude, nous considérons que l'accent québécois est l'accent majoritaire. Nous considérons également l'accent franco-européen comme étant porteur d'un certain prestige, comme cela a été révélé par plusieurs études sur les attitudes envers les différentes variétés du français (Bouchard, 2023 ; Guertin, 2017).

Figure 3.1 Répartition des accents



Les langues enseignées par les répondant-es sont présentées dans le même tableau : 12,7% ($n = 7$) d'entre iels ont déclaré enseigner le français L1, 36,4% ($n = 20$) le français L2 et 34,5% ($n = 19$) l'anglais L2. Certain-es répondant-es ont déclaré enseigner plus d'une langue ou niveau de langue, alors que trois participant-es enseignaient le français L1 et L2, deux participant-es le français L2 et l'espagnol et un participant l'anglais L1 et L2. Une répondante a déclaré enseigner trois langues, soit le français L2, l'anglais L1 et l'anglais L2. Finalement, deux répondant-es enseignaient une autre langue étrangère, respectivement l'espagnol et l'allemand.

Nous observons que 74,5% ($n = 41$) des enseignant-es qui ont répondu à notre sondage enseignent leur ou l'une de leurs langues maternelles. Dans cette étude, iels seront considéré-es comme des enseignant-es de langue locuteur-rices natifs (ELN). Un total de 25,5% ($n = 14$) a donc déclaré enseigner au moins une langue autre que leur ou l'une de leurs langues maternelles. Pour nous détacher du stigma envers les compétences attribuées aux enseignant-es considéré-es « non natifs » de la langue qu'ils enseignent et nous concentrer davantage sur leur expérience en tant que locuteur-riche, iels seront ici libellé-es comme étant des enseignant-es experts de la langue cible (EELC). Nous spécifions que cinq de ces quatorze personnes (9,1%) parlent la langue qu'ils enseignent à la maison. La majorité des répondant-es enseignaient à une clientèle adulte, soit dans des écoles de langues privées, en formation continue, en entreprise ou encore en francisation, pour un total de 18 (32,7%). Treize répondant-es enseignaient au niveau universitaire,

huit au secondaire, six au primaire et une au collégial. Plusieurs répondant-es ont déclaré enseigner dans deux contextes différents, soit deux au secondaire et au cégep, deux à l'université et aux adultes, une au cégep et à l'université et une au secondaire et aux adultes. Deux autres répondant-es ont déclaré travailler dans trois contextes différents, soit le cégep, l'université et aux adultes.

Le questionnaire étant accessible à tout enseignant-e de langue œuvrant au Québec, des répondant-es de plusieurs régions administratives ont pu y participer. La majorité des répondant-es, soit 67.3% ($n = 37$), proviennent toutefois de la grande région de Montréal. Des réponses provenant des régions suivantes ont également été compilées : Abitibi-Témiscamingue ($n = 1$), Bas-Saint-Laurent ($n = 1$), Centre-du-Québec ($n = 1$), Chaudière-Appalache ($n = 2$), Estrie ($n = 2$), Lanaudière ($n = 1$), Laurentides ($n = 6$), Mauricie ($n = 1$), Nord-du-Québec ($n = 1$), Outaouais ($n = 1$) et Saguenay-Lac-Saint-Jean ($n = 2$).

Nous pouvons donc conclure que nos répondant-es représentent un échantillon somme toute homogène : une majorité a déclaré être des femmes, avoir entre 40 et 50 ans, avoir le français comme L1, enseigner le français ou l'anglais L2 et travailler dans la grande région de Montréal.

3.3 Instrument de collecte

Dans cette section, nous justifierons le choix du questionnaire comme instrument de collecte de données pour répondre à nos questions de recherche, ainsi que les étapes de son processus de construction, de pilotage et de validation.

3.3.1 Le questionnaire comme instrument de collecte

Afin de connaître les expériences et les perceptions d'un grand nombre de répondant-es en lien avec la DL, nous avons privilégié le questionnaire comme instrument de collecte de données. Le questionnaire est un outil qui permet en effet aux répondant-es de rapporter des données sur leurs caractéristiques démographiques, leurs expériences personnelles ainsi que sur leurs opinions et croyances, et ce, de manière accessible et abordable (Dörnyei et Csizér, 2012 ; Dörnyei et Taguchi, 2009).

Le questionnaire (Annexe C) comprenait six sections : (1) le formulaire de consentement et la question d'éligibilité au questionnaire, (2) le profil personnel et linguistique des répondant-es, (3) leur profil professionnel, (4) leurs perceptions et leurs expériences personnelles de situations en lien avec l'utilisation de la langue dans leur école et (5) leurs expériences en tant que témoin de situations en lien avec l'utilisation de la langue dans leur école. Une dernière section (6) invitait les répondant-es à élaborer sur certains événements à l'aide de questions ouvertes non obligatoires pour la complétion du questionnaire. Contrairement à ce qui est suggéré par Dörnyei et Taguchi (2009), nous avons décidé de placer les questions démographiques au début du questionnaire afin de connaître les profils des répondant-es dans le cas où ils ne complèteraient pas le questionnaire.

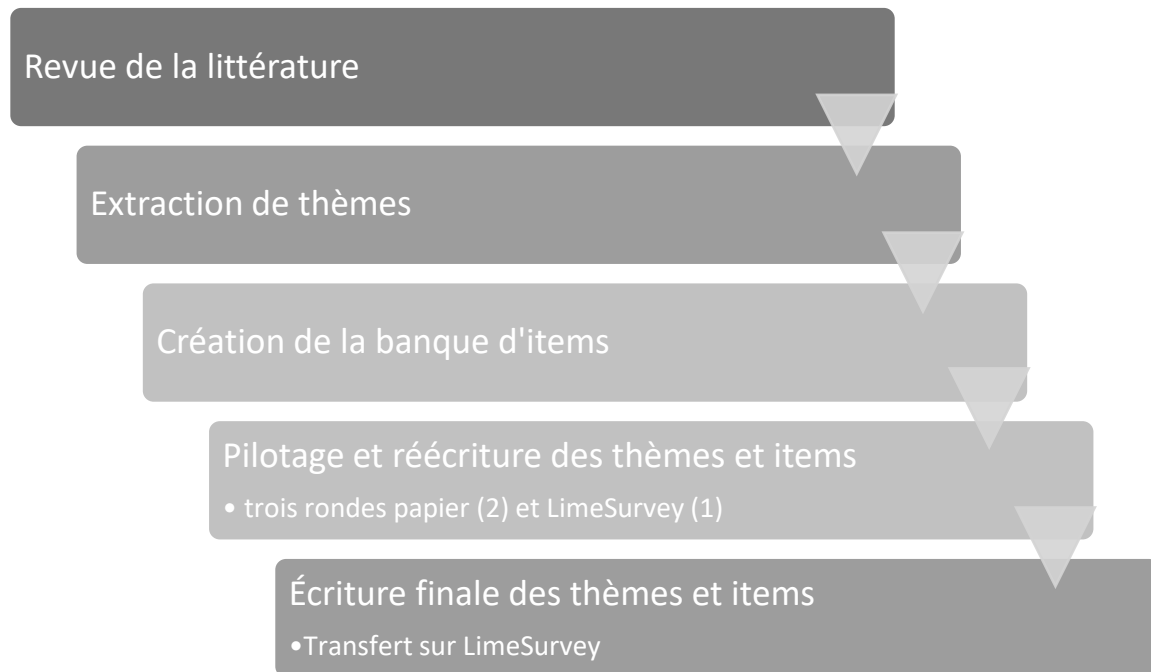
Après avoir donné leur consentement pour participer à notre étude dans la section 1, les répondant-es devaient confirmer qu'ils étaient bien des enseignant-es de langue au Québec afin d'avoir accès au reste du questionnaire. Dans la section 2, ils étaient questionné-es sur leur profil d'âge et leur genre, ainsi que sur leur langue maternelle et leur utilisation d'autres langues dans différentes sphères de leur vie. Une question à choix de réponse leur demandait de catégoriser leur accent en français et une autre leur demandait de décrire leur identité ethnique ou culturelle dans leurs mots. Dans la section 3, les répondant-es devaient indiquer quelles langues ils enseignaient, le profil de leurs apprenant-es, la langue d'usage de leur école et la région où elle se trouve, ainsi que leur plus haut niveau d'études complété et l'endroit où ils ont fait la majorité de leurs études. Ils devaient également dire si ils étaient détenteur-rices ou non d'un brevet d'enseignement valide au Québec. La quatrième section comprenait six questions fermées sur leurs perceptions et leurs expériences personnelles de situations en lien avec l'utilisation de la langue dans leur école, ainsi qu'une question ouverte facultative pour expliquer leurs réponses, partager des commentaires ou des informations supplémentaires. Dans cette section, les répondant-es devaient d'abord affirmer, selon une échelle de fréquence, si ils avaient entendu parler de la DL dans leur parcours scolaire et professionnel. Par la suite, il leur était demandé d'indiquer, à l'aide d'une échelle d'accord, si les situations exposées (p. ex. moqueries, commentaires, corrections, etc.) représentaient ou non de la discrimination. Les questions suivantes leur demandaient à quelle fréquence ils avaient vécu ces mêmes situations, et ce, de la part de collègues et d'étudiant-es. Dans cette section, il leur était également demandé à quelle fréquence ils faisaient des efforts afin d'arrimer leur accent à celui de la norme de leur école, ou

encore si iels s'empêchaient d'utiliser d'autres langues de leur répertoire. Une autre question leur demandait si iels étaient d'accord ou non avec le fait que leur accent avait déjà été un avantage ou un obstacle dans leur inclusion sociale et professionnelle. Dans la cinquième section, qui comprenait neuf questions au total, les répondant-es devaient indiquer si iels avaient déjà observé chacune des sept situations précédemment identifiées, et ce, dans des interactions entre enseignant-es, entre étudiant-es, d'étudiant-es vers enseignant-es et finalement, d'enseignant-es vers étudiant-es. Une question à échelle d'accord concernait leur perception sur l'importance d'aborder la DL dans les formations et milieux de travail des EL. Comme dans la section 4, la section 5 se terminait par une question ouverte non obligatoire afin d'offrir un espace d'expression aux répondant-es qui souhaitaient spécifier des informations sur leur contexte de travail ou sur certaines situations. La section 6 était elle aussi optionnelle et offrait l'opportunité aux répondant-es de décrire des événements de DL et de donner leurs commentaires sur notre sujet d'étude.

3.3.2 Développement du questionnaire

La construction du questionnaire (Annexe C) s'est faite en plusieurs étapes qui sont décrites dans cette section et détaillées dans la figure 3.2. Dans un premier temps, une revue de la littérature a permis l'élaboration d'une liste de thèmes, ainsi que la création d'une banque d'items (*item pool*) (Dörnyei et Taguchi, 2009). La création des premiers 27 items a été inspirée principalement par les études de Armony (2020), Dobinson et Mercica (2020), Dovchin (2020), Piccardi *et al.*, (2022), Schroedler *et al.* (2022), le mémoire de maîtrise de Calman, (2020), ainsi que de réponses à un questionnaire pilote (Annexe F) créé dans le cadre d'une recherche exploratoire sur les expériences de DL vécues par des étudiant-es universitaires (Payant et Potvin-Cloutier, 2022). Les thèmes inspirés par Calman (2022) sont issus de sa « taxonomie des microagressions raciolinguistiques », qui est constituée des points suivants : (1) la capacité attribuée (*ascribed capability*); (2) l'exclusion selon l'accent ; (3) les microagressions institutionnelles ; (4) la restriction de l'usage d'une langue dans l'institution. Ainsi, les sept thèmes qui ont été extraits de la littérature étaient (1) l'invisibilité linguistique, (2) le privilège linguistique, (3) les stéréotypes linguistiques, (4) les microagressions institutionnelles, (5) la restriction, (6) la capacité attribuée et (7) l'insécurité linguistique.

Figure 3.2 Développement du questionnaire



Nous avons par la suite catégorisé 27 items issus de notre banque sous les sept thèmes précédemment identifiés dans le but d'effectuer un premier pilotage. Le thème *ascribed capability* a été renommé « compétence », puisque certains de nos items abordent la remise en question des capacités de manière plus générale, par exemple avec l'item « [mes collègues/étudiant-es] ont déjà corrigé ma façon de parler de manière non sollicitée ». À l'aide d'un questionnaire Google Form, nous avons ensuite demandé à des étudiant-es de 2e cycle en DDL d'associer les items aux thèmes proposés. Nous voulions par exemple vérifier si l'item « j'ai déjà senti qu'on jugeait ma capacité à accomplir certaines tâches en raison de ma façon de parler » serait associé au thème « compétence », ou encore si l'item « [avec mes collègues/étudiant-es] j'évite d'utiliser certaines langues de mon répertoire même si cela pouvait être utile (pour expliquer des consignes, traduire, etc.) pour éviter des critiques ou conséquences négatives » serait associé aux thèmes « insécurité » et « restriction ».

À la suite de cette ronde de pilotage, la liste finale des cinq thèmes sélectionnés pour la catégorisation des items était la suivante : « inclusion/exclusion », « privilège », « compétence », « restriction » et « insécurité ». Ces thèmes sont présentés dans le tableau 3.2, accompagnés des items qui leur sont associés. Le thème concernant les stéréotypes n'a pas été retenu puisqu'aucun

item ne lui avait été attribué. Par souci de légèreté du questionnaire, le thème « microagression institutionnelle » n'a pas été retenu, mais il est abordé implicitement dans les questions concernant les occurrences de DL que les enseignants vivent avec leurs collègues, ainsi qu'en lien avec la restriction de l'usage d'autres langues dans leur établissement. Nous avons de plus conservé un item (Q20 : « Avec mes collègues/étudiant-es, je fais des efforts pour arrimer mon accent avec la norme de mon école ») relevant de l'insécurité linguistique. Cependant, ce thème a par la suite été mis de côté pour la présente étude, puisqu'il ne répondait pas directement à l'une de nos questions de recherche.

Tableau 3.2 Thèmes retenus et items associés

Thèmes retenus	Items
inclusion/exclusion	Mes collègues/étudiant-es ont déjà fait des commentaires d'apparence inoffensive sur mon accent (ex : il est beau/mignon/drôle/chantant ton accent)
	Dans mon école, j'ai été témoin de commentaires d'apparence inoffensive sur l'accent (ex: il est beau/mignon/drôle/chantant ton accent)
	Mes collègues/étudiant-es ont déjà ri ou se sont moqué-es de mon accent (ex : blagues, imitations, répétitions)
	Dans mon école, j'ai été témoin de moqueries sur l'accent (ex: imitations, répétitions, rires, blagues)
	Mes collègues/étudiant-es ont déjà posé des questions sur mon accent (ex: il vient d'où ton accent?)
	Dans mon école, j'ai été témoin de questions sur l'accent (ex: il vient d'où ton accent?)

	Au Québec, mon accent en français a déjà été un avantage pour mon inclusion professionnelle/sociale
	Au Québec, mon accent en français a déjà été un obstacle pour mon inclusion professionnelle/sociale
privilège	Au Québec, mon accent en français a déjà été un avantage pour obtenir un emploi
	Au Québec, mon accent en français a déjà été un obstacle pour obtenir un emploi
compétence	Mes collègues/étudiant-es ont déjà critiqué mon accent (ex: ton accent ne fait pas sérieux / ce n'est pas du bon français)
	Dans mon école, j'ai été témoin de critiques sur l'accent (ex: ton accent ne fait pas sérieux / ce n'est pas du bon français)
	Mes collègues/étudiant-es ont déjà corrigé mon accent de manière non sollicitée (ex : on ne dit pas ça comme ça)
	Dans mon école, j'ai été témoin de corrections non sollicitées sur l'accent (ex: on ne dit pas ça comme ça)
restriction	Mes collègues/étudiant-es ont déjà critiqué ou restreint mon utilisation d'une autre langue que la langue cible ou d'enseignement en salle de classe (ex: on parle seulement anglais dans la classe d'anglais)
	Mes collègues/étudiant-es ont déjà critiqué ou restreint mon utilisation d'une autre langue que la langue d'usage officielle dans les espaces communs de l'école (ex: dans cette école, on parle français)
	J'ai été témoin de propos servant à critiquer ou restreindre l'usage d'une langue autre que la langue cible ou d'enseignement en salle de

	classe (ex: on devrait parler seulement en anglais dans la classe d'anglais)
Insécurité (thème non retenu)	Avec mes collègues/étudiant-es, je fais des efforts pour arrimer mon accent avec la norme de mon école
	Avec mes collègues/étudiant-es, j'évite d'utiliser certaines langues de mon répertoire - même si nous partageons une langue commune

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons créé deux échelles de Likert. L'échelle de Likert est fréquemment utilisée, car elle est simple d'utilisation et permet, entre autres, de pouvoir s'exprimer de manière nuancée sur des énoncées (Dörnyei et Csizér, 2012 ; Dörnyei et Taguchi, 2009). Pour les items visant à explorer les perceptions (RQ1), les répondants devaient se prononcer sur une échelle de Likert d'accord à six points, soit « tout à fait en accord, en accord, plutôt en accord, plutôt en désaccord, en désaccord, tout à fait en désaccord ». Pour les questions concernant les expériences (QR2), nous avons utilisé une échelle de fréquence à six points, soit « jamais, très rarement, rarement, parfois, souvent, très souvent ». Nous avons décidé d'utiliser un nombre pair d'options afin d'éviter les réponses neutres. Il était également possible de sélectionner l'option « ne s'applique pas ».

Les items, eux, ont été pensés respectivement dans le but de connaître les perceptions et les expériences des répondants de manifestations précises de DL. Après la première ronde de pilotage de la version papier avec des collègues et des professeur-es-chercheur-es en DDL, les items portant sur les manifestations suivantes ont été conservés, accompagnés d'exemples : « les commentaires en apparence inoffensifs », « les moqueries », « les critiques », « les corrections non sollicitées », « les questions », ainsi que « la restriction de l'usage d'une langue ». Cette dernière manifestation est explorée séparément à l'aide de deux items, soit en « salle de classe » et « dans les espaces communs de l'école ». Nous avons donc séparé les items qui sondaient au départ « commentaires/moqueries » ensemble, et nous avons inclus les «

reproches/réprimandes » avec les « critiques ». Nous avons également éliminé les items qui portaient sur le « jugement » (p. ex. « Je sens que mes collègues jugent ma façon de parler »). Dans la première version du questionnaire, les répondant-es étaient questionné-es sur leur ressenti face à certaines situations en lien avec l'utilisation de langue (p. ex. « Les commentaires et les moqueries me font sentir différent et/ou exclu »). Elles ont été mises de côté et seulement les questions sur leurs expériences de ces situations ont été retenues (p. ex. « Mes collègues/étudiant-es ont déjà ri ou se sont moqué-es de mon accent »). Les items concernant les sentiments d'exclusion/inclusion ont finalement été retenus pour répondre à la QR1 sur les perceptions. Nous avons décidé de conserver les items sur les obstacles en plus de ceux sur les avantages (Q21), puisque si un accent peut être perçu favorablement pour l'inclusion sociale, il peut en être autrement pour l'accès à l'emploi (Armony, 2020).

Les commentaires ont aussi permis d'apporter des changements, autant dans la forme que dans le fond. Nous avons observé que quelques formulations portaient à confusion. Par exemple, dans une première version du questionnaire, les items étaient formulés en lien avec la « façon de parler ». Ce terme était accompagné d'une définition selon laquelle cela référerait « à votre accent, qu'il soit régional ou international, ou encore à votre variété de langue ». Après le deuxième pilotage, nous avons décidé que les items seraient formulés en lien avec « l'accent » seulement, sans en offrir de définition, afin que les répondants puissent répondre de manière spontanée. Suivant le modèle de Schroedler *et al.* (2022, p. 9), il a été convenu de séparer les expériences vécues avec les enseignant-es et les étudiant-es. Nous avons également décidé de ne pas adapter les mêmes items en lien avec l'accent pour les autres langues (p. ex. « Mes collègues ont déjà ri ou se sont moqué-es de ma langue (p. ex. blagues, imitations, répétitions) »), et ce, encore une fois pour éviter un questionnaire trop long à compléter. Il a également été décidé que nous allions questionner nos répondant-es sur leurs observations de ces mêmes manifestations.

À la suite de ces deux rondes de pilotage et de la création de 37 items au total (incluant les questions démographiques), le questionnaire a été transféré sur la plateforme LimeSurvey. Une troisième et dernière ronde de pilotage a eu lieu sur la plateforme avec la participation de collègues étudiant-es au 2^e cycle en DDL et de professeur-es-chercheur-es, mais aussi avec une personne ayant elle-même conduit une collecte de données à l'aide d'un questionnaire sur la plateforme LimeSurvey dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en DDL. Cette rencontre a permis

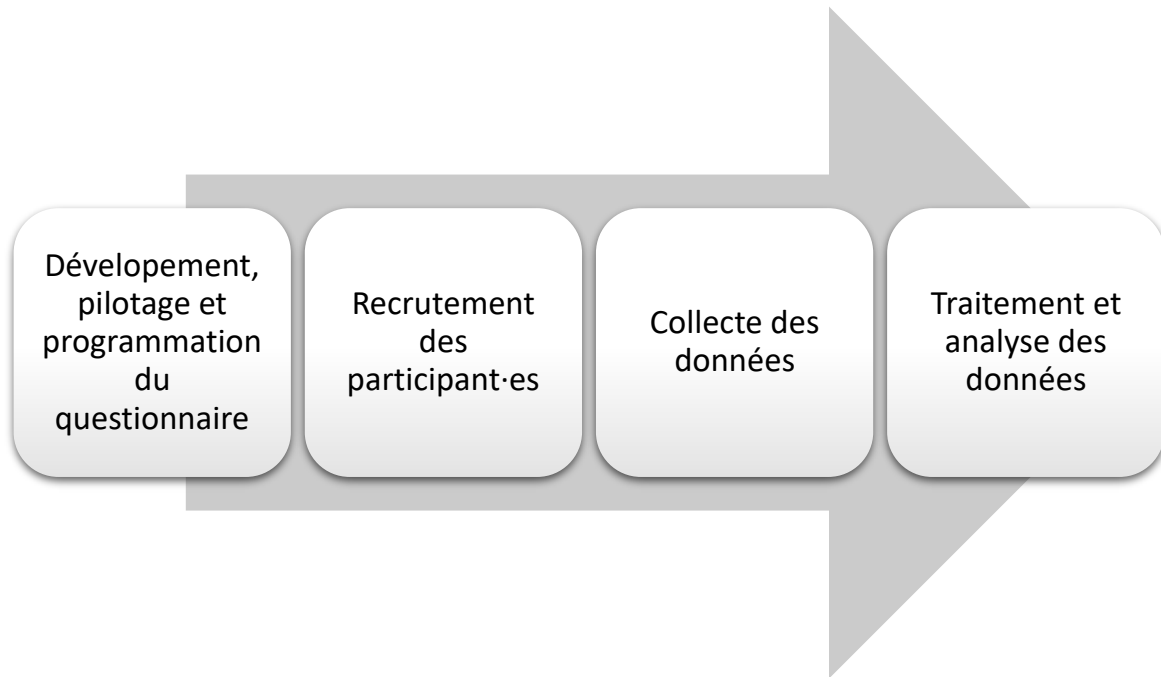
de finaliser l'ordre des items ainsi que le contenu de quelques questions démographiques. Chaque ronde de pilotage a également fait l'objet de révisions par la directrice de recherche. La version finale du questionnaire, présentée à l'Annexe C, compte 33 items répartis dans les six sections suivantes : (1) informations et formulaire de consentement, (2) profil personnel et linguistique, (3) profil professionnel, (4) expériences et perceptions, (5) observations, et (6) questions ouvertes facultatives.

3.4 Déroulement de l'étude

Une fois le pilotage des items complété, le questionnaire a été transféré sur la plateforme LimeSurvey et a fait l'objet d'une ronde de vérification de sa mise en forme, après quoi il a été activé. Le lien a d'abord été partagé avec des EL dans une université francophone de Montréal avec l'aide des directions départementales de programmes en didactique des langues et en langues secondes, avant d'être publié sur certaines pages Facebook regroupant des EL au Québec (par exemple dans les groupes « Enseigner la francisation des adultes au Québec », « Enseigner la francisation-alpha au Québec », « AQEFLS - Association québécoise des enseignant-es de français, langue seconde » et « Quebec ESL Teachers »). Nous avons de plus demandé aux participant-es de partager le questionnaire dans leurs réseaux professionnels. N'ayant pas inclus de question sur la façon dont les répondant-es avaient eu accès au sondage, il ne nous est pas possible de quantifier combien de personnes ont été recrutées par personne interposée.

La collecte de données s'est déroulée entre le 15 avril et le 15 mai 2023, après quoi les données recueillies ont été analysées à l'été 2023. Le déroulement de l'étude est illustré en figure 3.3 et le processus de traitement et d'analyse est décrit dans la section suivante.

Figure 3.3 Déroulement de l'étude



3.5 Traitement et analyse des données

Pour faire les analyses statistiques descriptives des réponses obtenues, les données ont d'abord été extraites de LimeSurvey dans un fichier Excel. Un premier débrouillage a été effectué et les moyennes et écarts types des réponses, ainsi que leurs fréquences absolues et relatives, ont été calculés. Les données ont par la suite été importées dans le logiciel statistique SPSS, où nous avons créé de nouvelles catégories pour faciliter l'analyse (p. ex. les accents et L1 déclarés). Nous y avons également calculé les moyennes pour les expériences vécues en tant que témoin, et fait une analyse inférentielle posthoc pour savoir si l'accent ou le statut de ELN ou ELNN avaient une influence sur les expériences de DL déclarées. Afin de faire les analyses présentées au chapitre 4, les accents ont été séparés en deux catégories, la première catégorie incluant les accents québécois et franco-européen ($n = 39$) et la deuxième tous les autres ($n = 16$). Cette décision a été motivée par le fait que les variétés de français franco-européenne et québécoise sont celles qui connaissent un plus grand prestige dans les contextes québécois et canadiens (Bouchard, 2023 ; Guertin, 2017). Nous avons ensuite créé deux catégories entre les EL qui enseignent la même langue que celle qu'ils ont déclaré être leur langue maternelle. Pour ces deux analyses, des tests du khi deux ont été réalisés avec les variables binaires (accent 1/2 et LN/LNN) comme variables indépendantes.

Des questions ouvertes ont servi à recueillir des témoignages ou des précisions de manière volontaire. Ces données n'ont pas fait l'objet d'analyses qualitatives, puisqu'elles servent ici uniquement de complément d'information aux données quantitatives. Certaines de ces réponses serviront d'appui aux données quantitatives et nous permettront de faire des liens avec la littérature existante dans la discussion au chapitre 5. Les réponses les plus pertinentes ont été colligées dans un tableau et classées par question de recherche (voir Annexe D).

Seules les réponses complètes au questionnaire ont été analysées. Cependant, nous n'avons pas comptabilisé les réponses qui correspondaient à « ne s'applique pas ». Pour cette raison, les pourcentages associés au même nombre de participant-es peuvent varier selon le nombre de répondant-es.

3.6 Considérations éthiques

Le consentement des participant-es a été obtenu directement sur le questionnaire Lime Survey (Annexe C). Un texte explicatif était présenté en introduction au questionnaire afin d'informer les participant-es sur les détails du projet et sur la nature de leur participation. Le texte comprenait un descriptif du projet de recherche, les noms des personnes responsables du projet de recherche et leurs informations de contact, la nature de la participation, les risques et avantages de la participation, l'anonymat et le droit de retrait. Suivant ce texte, il a été demandé aux répondant-es de consentir volontairement à participer à ce projet de recherche. Dans le cas où la personne ne sélectionnait pas cette seule option, le questionnaire n'était pas rendu accessible. Les participant-es devaient de plus indiquer si iels étaient des enseignant-es de langue au Québec, et étaient dirigés à la fin du questionnaire si iels répondaient par la négative.

Les participant-es ont été informé-es du fait qu'aucune information ne permettait de les identifier. Les données anonymisées seront conservées pour une durée de cinq ans suivant la fin de la collecte de données, et ce, sur le serveur de l'UQAM dans un dossier partagé seulement entre l'étudiante et sa direction de mémoire. Les données numériques seront par la suite détruites à l'aide d'un logiciel spécialisé (p. ex. CCleaner).

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les réponses au questionnaire en ligne en lien avec chaque question et sous-question de recherche. Nous débutons donc en présentant les résultats en lien avec les perceptions des répondant·es de situations liées à l'usage de la langue (4.1), avant de continuer avec les résultats obtenus sur leurs expériences vécues et en tant que témoin de situations spécifiques liées à l'usage de la langue (4.2). Nous terminons avec l'importance perçue par nos répondant·es d'aborder ce phénomène dans la formation des enseignant·es ainsi qu'en contexte scolaire (4.3).

4.1 Les perceptions des EL sur la DL

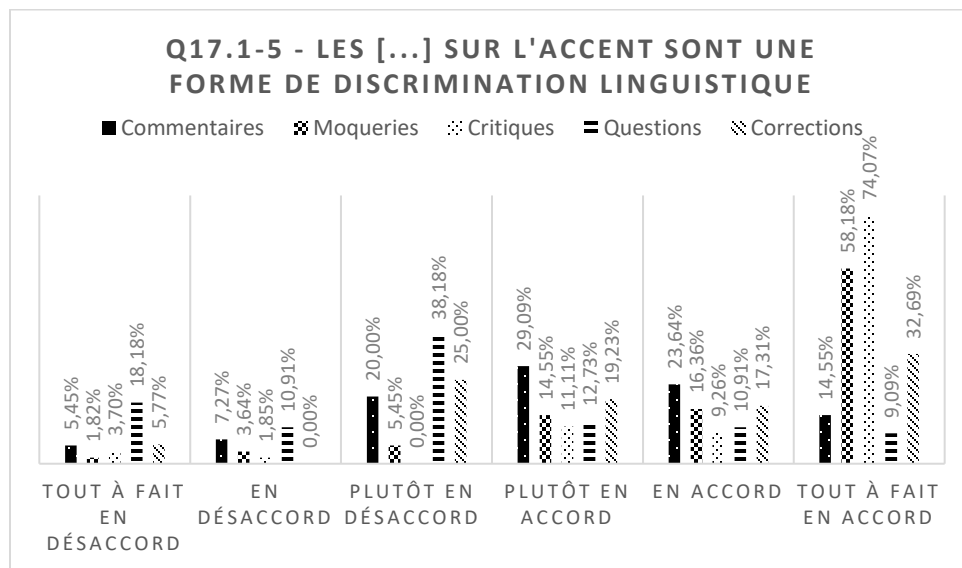
Dans cette section, nous allons présenter les résultats qui répondent à la première question de recherche, qui cherche à explorer les perceptions de la DL d'enseignant·es de langues (Q1 = « Quelles sont les perceptions d'enseignant·es de langues sur la discrimination linguistique? »). Nous présenterons d'abord les résultats aux questions qui cherchaient à connaître les perceptions de nos répondant·es de situations en lien avec l'accent ou l'usage d'une autre langue, afin de savoir si les répondant·es considèrent qu'il s'agit de situations discriminatoires ou non (figures 4.1 et 4.2). Nous présenterons ensuite les résultats sur leurs perceptions de l'influence de leur propre accent sur leur accès à l'emploi ainsi que leur inclusion professionnelle et sociale (figures 4.3 et 4.4).

4.1.1 Perceptions de manifestations de DL

Nous exposons ici les principaux résultats à la question 17, qui demandait aux répondant·es d'indiquer leur degré d'accord, soit si selon eux, les comportements suivants en lien avec l'accent sont une forme de DL : les commentaires en apparence inoffensifs, les moqueries, les critiques, les questions et les corrections non sollicitées. Les moyennes sont présentées à l'aide des numéros attribués aux options de réponse de l'échelle de Likert allant de 1 (« tout à fait en désaccord ») à 6 (« tout à fait en accord »). Dans cette section, nous explicitons les résultats les plus saillants sur les perceptions aux situations proposées. Il est également possible de visualiser l'ensemble des résultats dans la figure 4.1.

À savoir si nos répondant-es considèrent que les commentaires d'apparence inoffensive sur l'accent sont une forme de DL, l'item « plutôt en accord » a été choisi par la plus grande proportion d'entre eux, soit 29,1% ($n = 16$), ce qui correspond à la moyenne des réponses pour cet item (4, $ÉT = 1,4$). Concernant les moqueries sur l'accent, 58,2% ($n = 32$) sont « tout à fait en accord » qu'il s'agit d'une forme de DL, pour une moyenne qui correspond à « en accord » avec 5,1 ($ÉT = 1,3$). Également questionnés sur les critiques sur l'accent, 74,1% ($n = 40$) des répondant-es sont « tout à fait en accord » qu'il s'agisse là d'une forme de DL, faisant de cette moyenne la plus élevée avec 5,4 ($ÉT = 1,2$), soit « en accord ». La nature discriminatoire des questions sur l'accent fait moins l'unanimité, alors que 38,2% ($n = 21$) des EL ont dit être « plutôt en désaccord ». Cet item est le seul dont la moyenne est négative avec 3,1 ($ÉT = 1,5$), ce qui correspond à « plutôt en désaccord ». Les corrections non sollicitées sur l'accent sont considérées comme étant discriminatoires par une légère majorité de répondant-es, avec 32,7% ($n = 17$) ayant déclaré être « tout à fait en accord », pour une moyenne de 4,4 ($ÉT = 1,5$) qui correspond à « plutôt en accord ».

Figure 4.1 Graphique sur les perceptions des répondant-es sur la DL



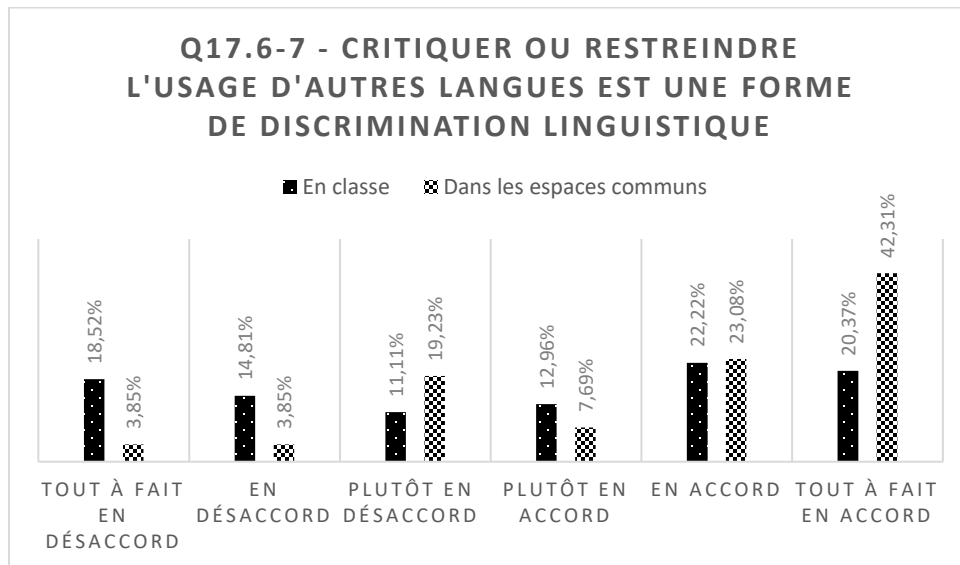
En résumé, les moqueries et les critiques sur l'accent sont les comportements qui sont considérés comme discriminatoires par une plus grande proportion de répondant-es. Les commentaires et les corrections non sollicitées sont également considérés comme étant une forme de

discrimination par une majorité de répondant-es. Seules les questions sur l’accent ne sont pas considérées comme étant discriminatoires par une majorité de répondant-es.

Dans la même question, nous avons demandé aux EL participant-es si, selon eux, les critiques ou restrictions sur l’utilisation d’une autre langue que celle d’enseignement en salle de classe ou que celle d’usage dans les espaces communs de l’école sont une forme de DL.

Concernant les résultats à l’item sur l’utilisation d’une autre langue que celle d’enseignement en salle de classe, il est intéressant de noter que les résultats sont très partagés, alors que 18,5% (n = 10) des répondant-es ont déclaré être « tout à fait en désaccord » et 20,4% (n = 11) « tout à fait en accord ». La moyenne des résultats se rapproche du centre avec 3,7 (ÉT = 1,8), soit « plutôt en accord ». Des 24 personnes ayant sélectionné l’une des trois options de désaccord, 20 sont enseignant-es d’une L2. Concernant les critiques ou restrictions sur l’utilisation d’une autre langue que celle d’usage dans les espaces communs de l’école, les résultats sont moins mitigés, avec 42,3% (n = 22) des répondant-es qui disent être « tout à fait en accord » sur le fait qu’il s’agisse de DL. La moyenne pour cet item correspond à « en accord » avec 4,7 (ÉT = 1,5).

Figure 4.2 Graphique des critiques et restrictions de l’utilisation d’autres langues



En résumé, nos répondant-es considèrent que le fait de critiquer ou restreindre l’usage d’une autre langue représente une forme de discrimination dans une plus faible proportion en salle de classe que dans les espaces communs de l’école.

4.1.2 Perceptions sur le privilège linguistique

Dans la section suivante, nous continuons la présentation des résultats à la QR1 avec les réponses aux questions portant sur les avantages et obstacles déclarés par les répondant-es sur l'accès à l'emploi, ainsi que leur inclusion professionnelle et sociale en lien avec leur accent. Afin de sonder la perception des répondant-es sur les avantages et obstacles perçus que leur accent avait représentés pour iels au Québec, nous avons opté pour une échelle de Likert de fréquence plutôt qu'une échelle d'accord, puisque cela nous permet de constater si les répondant-es perçoivent ou non les avantages ou les obstacles que leur accent représente pour leur accès à l'emploi ainsi qu'à leur inclusion professionnelle et sociale. Les résultats sur les perceptions d'avantage sont présentés en figure 4.3 et ceux sur les obstacles dans la figure 4.4. Dans cette section, nous spécifions les accents déclarés par les participant-es puisqu'ils serviront à approfondir la discussion au chapitre 5.

Accent comme avantage

En réponse à la question qui demandait aux répondant-es si leur accent avait déjà été un avantage pour leur accès à l'emploi (Q21.1), 51.1 % (n = 23) ont déclaré « jamais », la deuxième proportion de réponses la plus importante étant « parfois » avec 17.8% (n = 8). Des 30 personnes ayant répondu « jamais », « très rarement » et « rarement », 20 avaient préalablement déclaré parler avec un accent québécois (n = 14) ou français européen (n = 6). Les 10 autres personnes avaient déclaré des accents anglophones (n = 6), latino (n = 2), polonais (n = 1) et serbo-croate (n = 1).

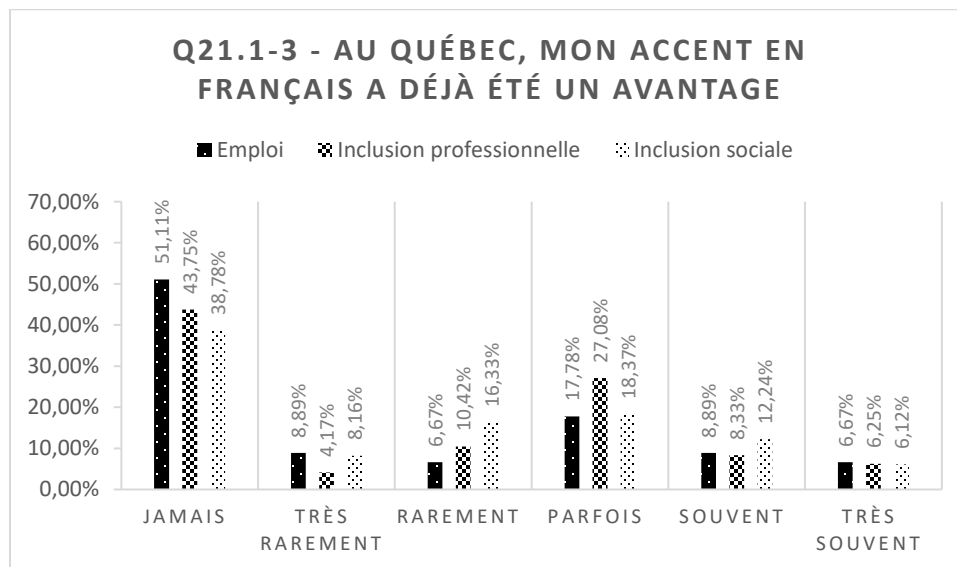
À savoir si leur accent avait déjà été un avantage pour leur inclusion professionnelle (Q21.2), les deux options de réponses les plus populaires ont été les mêmes, alors que 43,8% (n = 21) ont déclaré jamais et 27,1% (n = 13) « parfois ». Ici, 19 des 28 personnes ayant sélectionné l'une des trois options de réponses négatives avaient déclaré des accents québécois (n = 11) et franco-européens (n = 8). Les 9 autres personnes avaient déclaré des accents anglophones (n = 5), latino (n = 2), polonais (n = 1) et serbo-croate (n = 1).

Concernant leur inclusion sociale (Q21.3), 38,8% (n = 19) ont déclaré que leur accent n'avait jamais été un avantage et 18,4% (n = 9) ont répondu « parfois ». Notons ici que des 19 personnes ayant dit que leur accent n'avait jamais été un avantage à leur inclusion sociale, 10 avait préalablement

déclaré avoir un accent québécois. Il est aussi intéressant de noter que 12,2% (n = 6) ont répondu « souvent », soit la proportion la plus élevée d'options de plus grande fréquence pour cette question. Les 15 personnes ayant répondu « parfois » et « souvent » avaient déclaré des accents québécois (n = 10), anglophone (n = 2), latino (n = 1), sénégalais (n = 1) et franco-européen (n = 1).

Des 31 personnes ayant répondu que leur accent en français n'avait « jamais », « rarement », ou « très rarement » été un avantage pour leur inclusion sociale, 21 avaient déclaré un accent québécois (n = 13) ou franco-européen (n = 8). Les 10 autres personnes avaient déclaré des accents anglophones (n = 6), latino (n = 2), polonais (n = 1) et serbo-croate (n = 1).

Figure 4.3 Graphique sur les perceptions des avantages



En résumé, la majorité des répondant-es ont répondu que leur accent avait peu été un avantage à leur accès à l'emploi avec une moyenne de 2.4 (ÉT = 1.7), qui correspond à « très rarement ». Les moyennes des résultats pour l'inclusion professionnelle et sociale sont légèrement plus élevées et correspondent toutes les deux à « rarement », avec des scores de 2.7 (ÉT = 1.7) et 2.8 (ÉT = 1.7) respectivement.

Accent comme obstacle

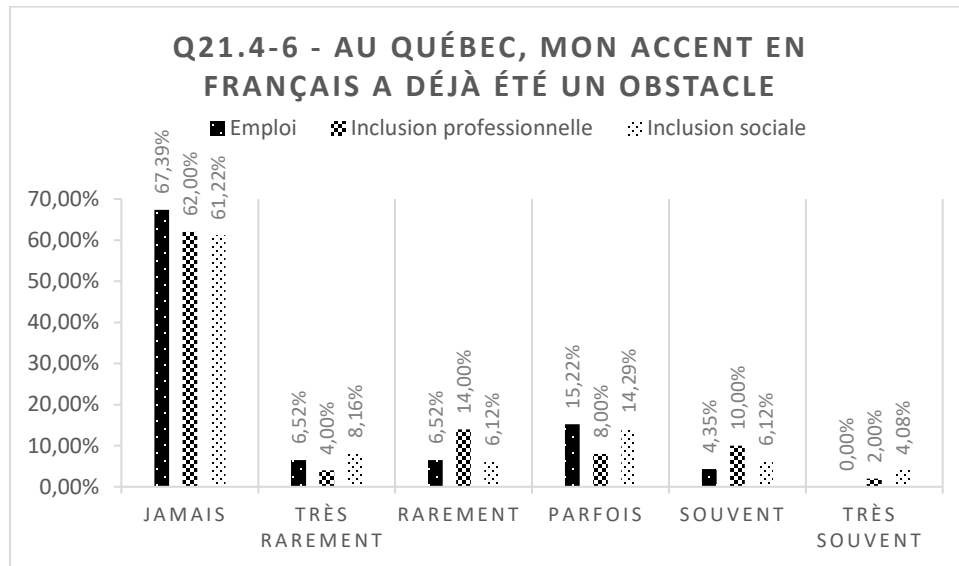
Nous nous tournons maintenant vers les obstacles, présentés dans la figure 4.4. En réponse à la question qui demandait aux répondant-es si leur accent avait déjà été un obstacle pour leur accès

à l'emploi (Q21.4), 67.4% (n = 31) ont déclaré « jamais ». De ces 31 personnes, 25 avaient préalablement déclaré un accent québécois (n = 19) ou franco-européen (n = 6), les 6 autres personnes ayant déclaré avoir des accents anglophone (n = 2), latino (n = 2), arabe (n = 1) et serbo-croate (n = 1). La deuxième proportion de réponses la plus importante était « parfois » avec 15.2% (n = 7), et a été sélectionné par des personnes ayant déclaré les accents anglophone (n = 4), québécois (n = 2) et franco-européen (n = 1). Il est intéressant de noter ici que les deux personnes aux accents québécois ont respectivement spécifié avoir des accents près du franco-ontarien et du gaspésien. Les deux personnes qui ont dit que leur accent avait souvent représenté un obstacle à leur accès à l'emploi avaient des accents respectivement québécois dit montréalais et anglophone. Ces deux personnes ont de plus déclaré des identités ethniques haïtienne et arabe.

À savoir si leur accent a déjà été un obstacle pour leur inclusion professionnelle (Q21.5), 62% (n = 31) ont déclaré « jamais ». Ces 31 personnes ont déclaré les accents suivants : québécois (n = 19), franco-européen (n = 6), anglophone (n = 2), latino (n = 2), arabe (n = 1) et serbo-croate (n = 1). La deuxième proportion de réponses la plus importante était ici « rarement » avec 14% (n = 7) des réponses. Il est aussi intéressant de noter que 12% des répondant-es ont sélectionné l'option « souvent » (n = 6). Ces personnes avaient majoritairement déclaré des accents anglophones (n = 4), ainsi que québécois dit montréalais (n = 1) et polonais (n = 1).

Concernant leur inclusion sociale, 61.2% (n = 30) ont déclaré que leur accent n'avait jamais représenté un obstacle et 14.3% (n = 7) ont répondu « parfois », soit ici aussi la deuxième option de réponse la plus populaire. Des 12 personnes ayant sélectionné « parfois », « souvent » ou « très souvent » à cette question, 6 avaient déclaré un accent anglophone, 5 l'accent québécois et 1 l'accent franco-européen.

Figure 4.4 Graphique sur les perceptions des obstacles



En résumé, la grande majorité des répondant-es a déclaré que leur accent n’avait jamais été un obstacle pour leur accès à l’emploi, ni pour leur inclusion professionnelle et sociale. Les moyennes pour chacun des items correspondent d’ailleurs à « très rarement » (ÉT = 1.3, 1.5 et 1.6 respectivement). En réponse à la question 21, les répondant-es ont donc affirmé que leur accent présentait un léger avantage plus qu’un obstacle quant à leur accès à l’emploi, ainsi que leur inclusion professionnelle et sociale.

Dans cette section, nous avons rapporté les résultats en lien avec notre première question de recherche, qui porte sur les perceptions d’EL sur des situations en lien avec l’usage de la langue, plus précisément de l’accent et d’autres langues. Nous avons également rapporté leurs points de vue sur les avantages et obstacles que représente leur propre accent. Dans la section qui suit, nous exposerons les résultats que nous avons obtenus aux questions concernant leurs expériences en lien avec ces mêmes situations.

4.2 Les expériences de DL des EL

La section suivante présente les résultats à la deuxième question de recherche (Q2), soit « quelles sont les expériences de DL vécues par des enseignant-es de langues au Québec? ». Nous exposons ici les résultats pour les deux sous-questions, soit (a) avec l’accent et (b) avec d’autres langues.

Pour chacune de ces sous-questions, les résultats seront exposés d'abord pour les expériences directes avec leurs collègues et leurs étudiant·es, et ensuite en tant que témoin.

Afin de rendre compte des situations observées par nos participant·es, nous avons développé sept questions, chacune sur un des comportements préalablement identifié et également utilisé dans les questions portant sur les expériences vécues avec les collègues et les étudiant·es. Les répondant·es devaient se prononcer sur une échelle de Likert de fréquence à six points, soit « jamais, très rarement, rarement, parfois, souvent, très souvent ». Pour chacun de ces comportements, nous avons segmenté chaque question en quatre items correspondant à des interactions entre différents acteurs (collègues envers collègues, collègues envers étudiant·es, étudiant·es envers collègues, étudiant·es envers étudiant·es). Afin de rendre les résultats générés par ce total de 28 items plus facilement compréhensibles, nous avons décidé de présenter uniquement la moyenne de ces derniers, et ce, pour chacun des comportements. Ces moyennes peuvent être visualisées dans les figures 4.13 et 4.14 et sont présentées sur une échelle de 1 à 6 dont les numéros correspondent aux options de réponses, 1 étant associé à « jamais » et 6 à « très souvent ». Les figures présentant les résultats détaillés pour chacune des situations d'interaction peuvent être consultées à l'annexe E. Nous présentons d'abord les résultats à la sous-question 2a sur les expériences en lien avec l'accent, suivis de ceux à la sous-question 2b, en lien avec l'utilisation d'autres langues. Les accents des répondants sont nommés en lien avec certains résultats pertinents et seront discutés au chapitre 5. Le tableau contenant les réponses aux questions ouvertes qui servent de complément d'information peut être consulté à l'Annexe D.

4.2.1 Expériences de DL sur l'accent

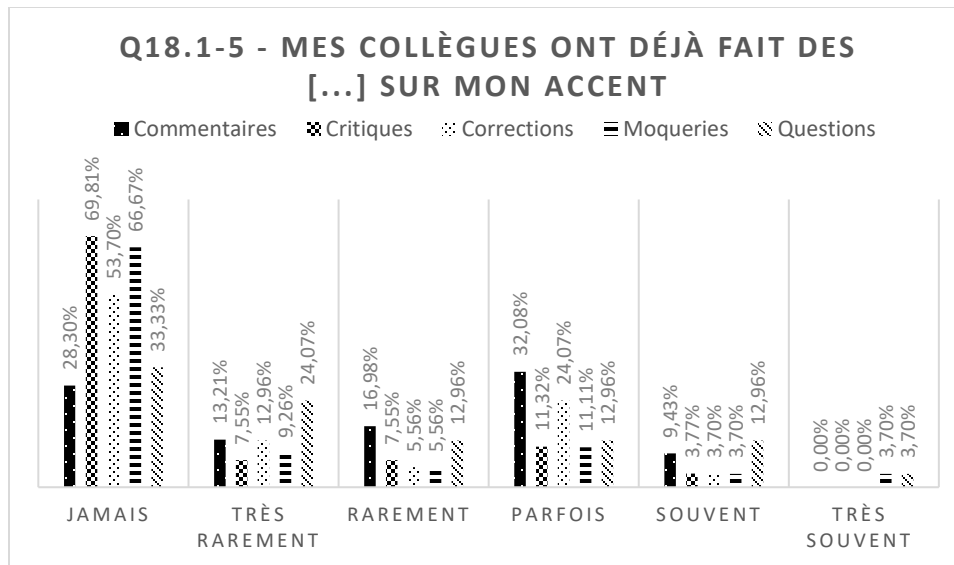
Dans cette section, nous allons présenter les résultats qui répondent à la sous-question 2a, qui concerne les expériences vécues par les répondant·es en lien avec l'accent et qui peuvent être visualisés dans la figure 4.7. Pour répondre à la deuxième question de recherche, nous avons développé sept questions qui sondent chacune une des situations retenues comme occurrence de DL dans la revue de la littérature. Cinq de ces situations (« commentaires en apparence inoffensifs, critiques, corrections non sollicitées, moqueries et questions ») sont en lien avec l'accent et les deux autres sont en lien avec l'utilisation d'autres langues, soit dans les espaces communs de l'école ainsi qu'en salle de classe. Les répondant·es devaient se prononcer sur une

échelle de Likert de fréquence à six points, soit « jamais, très rarement, rarement, parfois, souvent, très souvent ».

Expériences de DL sur l'accent avec les collègues

Comme il est possible de visualiser dans la figure 4.5, les répondant·es ont en majorité déclaré avoir très peu vécu les situations en lien avec l'accent que nous avons sondées. En effet, à l'exception des commentaires en apparence inoffensifs pour lesquels la plus haute proportion des répondant·es, soit 32,1% ($n = 17$), ont déclaré en avoir « parfois » reçus, l'option « jamais » a été sélectionnée par 69,8% ($n = 37$) d'entre iels concernant les critiques, 53,7% ($n = 29$) pour les corrections non sollicitées, 66,7% ($n = 36$) pour les moqueries et 33,3% ($n = 18$) pour les questions. Personne n'a sélectionné l'option « très souvent » en lien avec les commentaires, les critiques et les corrections non sollicitées. Notons ici que les 22 personnes (41,5%) qui ont dit avoir « parfois » ou « souvent » reçu des commentaires sur leurs accents de la part de leurs collègues avaient déclaré avoir les accents suivants : québécois ($n = 11$), franco-européen ($n = 3$), anglophone ($n = 4$), latino ($n = 1$), polonais ($n = 1$), sénégalais ($n = 1$) et serbo-croate ($n = 1$). Concernant les critiques sur l'accent, les 8 (15,1%) personnes qui ont dit en avoir « parfois » ou « souvent » reçues de la part de leurs collègues avaient déclaré avoir des accents québécois ($n = 3$), anglophone ($n = 3$), franco-européen ($n = 1$) et sénégalais ($n = 1$). 15 personnes (27,8%) ont quant à elles sélectionné ces deux mêmes options de réponse en lien avec les corrections non sollicitées. Elles avaient déclaré les accents suivants : québécois ($n = 7$), anglophone ($n = 5$), franco-européen ($n = 1$), latino ($n = 1$) et sénégalais ($n = 1$). Les accents déclarés par les 10 personnes (18,5%) ayant sélectionné l'une des trois options de réponse positive en lien avec les moqueries sont québécois ($n = 6$), anglophones ($n = 2$), franco-européen ($n = 1$) et sénégalais ($n = 1$). Finalement, les 16 personnes (29,6%) qui ont dit avoir reçu des questions sur leur accent de la part de leurs collègues avaient déclaré les accents québécois ($n = 7$), anglophone ($n = 2$), franco-européen ($n = 4$), latino ($n = 1$), polonais ($n = 1$) et sénégalais ($n = 1$).

Figure 4.5 Graphique des expériences des EL avec leurs collègues



En résumé, en réponse à la QR2a qui cherchait à décrire les expériences de DL en lien avec l’accent d’EL avec leurs collègues, les moyennes des résultats pour les critiques (1,7 ; $\acute{E}T = 1,2$), les corrections non sollicitées (2,1 ; $\acute{E}T = 1,4$) et les moqueries (1,9 ; $\acute{E}T = 1,5$) correspondent à « très rarement », alors qu’elles correspondent à « rarement » pour les commentaires (2,8 ; $\acute{E}T = 1,4$) et les questions (2,6 ; $\acute{E}T = 1,6$).

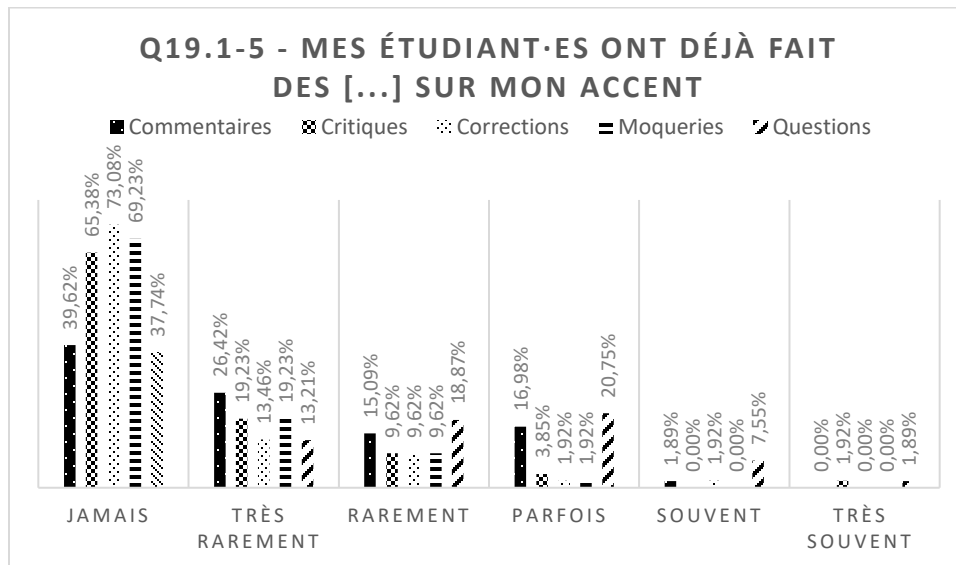
Expériences de DL sur l’accent avec des étudiant-es

Tel que vu dans la figure 4.7, les résultats des expériences vécues avec des étudiant-es (Q19) sont, à quelques détails près, très similaires à ceux rapportés par les répondant-es avec leurs collègues. Les proportions de répondant-es ayant sélectionné l’option « jamais » sont 39,6% ($n = 21$) pour les commentaires en apparence inoffensifs (Q19.1), 65,4% ($n = 34$) pour les critiques (Q19.2), 73,1% ($n = 38$) pour les corrections non sollicitées (Q19.3), 69,2% ($n = 36$) pour les moqueries (Q19.4) et 37,7% ($n = 20$) pour les questions (Q19.5).

Des dix personnes (18,9%) qui ont déclaré avoir « parfois » ou « souvent » reçu des commentaires sur leur accent de la part d’étudiant-es, six avaient déclaré un accent québécois, deux un accent franco-européen, et une personne respectivement les accents latino et anglophone. Concernant les critiques, seulement deux personnes (3,9% ; accent québécois) ont répondu en avoir « parfois » reçues de la part de leurs étudiants et une seule (1,9% ; accent anglophone), « très souvent ». Si 24,1% des répondant-es avaient déclaré avoir « parfois » reçu des corrections non

sollicitées de la part de collègues, le résultat avec les étudiant·es est ici de seulement 1,9% ($n = 1$; accent québécois). Une seule autre personne (1,9% ; accent anglophone) a sélectionné l'option « souvent ». Cette même participante est la seule à avoir déclaré avoir « parfois » fait l'objet de moqueries de la part d'étudiant·es, 98% ($n = 51$) des répondants ayant sélectionné l'une des trois options allant de « jamais » à « rarement ». Les questions sur l'accent sont la manifestation qui a été rapportée de « parfois » à « très souvent » par le plus grand nombre de personnes, soit 30,2% ($n = 16$). De ce nombre, les cinq personnes (9,4%) qui ont répondu « souvent » et « très souvent » avaient déclaré les accents franco-européen ($n = 2$), anglophone ($n = 1$), latino ($n = 1$) et québécois ($n = 1$).

Figure 4.6 Graphique des expériences des enseignant·es de situations en lien avec l'accent avec leurs étudiant·es

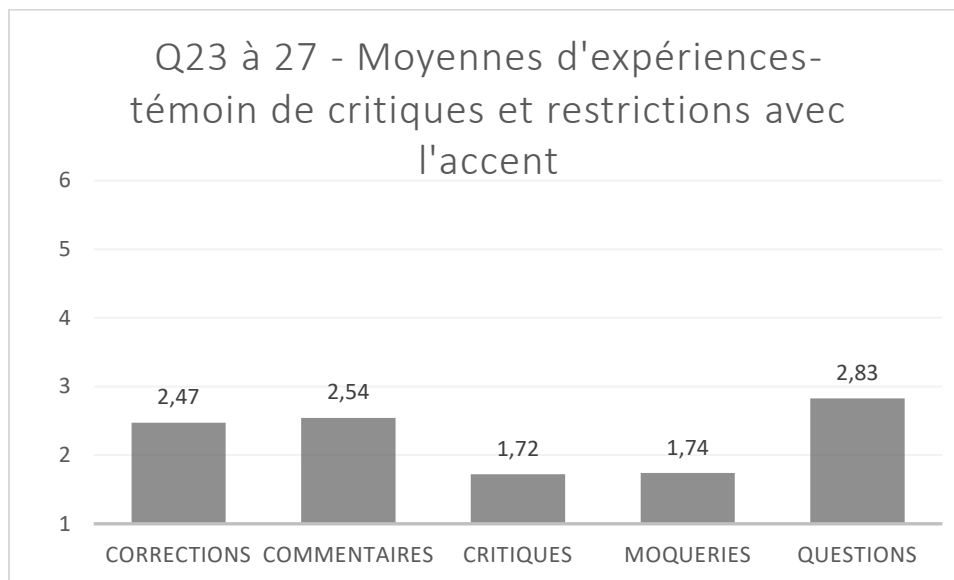


En résumé, en réponse à la sous-question 2b) qui cherchait à décrire les expériences de DL en lien avec l'accent d'EL avec leurs étudiant·es, les moyennes des résultats pour les commentaires en apparence inoffensifs (1,6, $ÉT = 1$), les critiques (1,6, $ÉT = 1$), ainsi que les corrections non sollicitées (1,5, $ÉT = 0,9$) correspondent à « très rarement », alors qu'elle se rapproche de « jamais » pour les moqueries (1,4, $ÉT = 0,8$) et correspond à « rarement » pour les questions (2,5, $ÉT = 1,5$). Les commentaires et les questions sont donc les situations qui ont été rapportées en plus grand nombre.

Expériences de DL sur l'accent en tant que témoin

Dans la figure 4.7, nous constatons que les répondant-es ont observé peu de situations de DL en lien avec l'accent dans leur milieu de travail, et ce, peu importe la situation d'interaction (collègues envers collègues, collègues envers étudiant-es, étudiant-es envers collègues, étudiant-es envers étudiant-es). Vu les méthodes d'analyse de cette catégorie d'expérience, nous ne décrivons pas ici les accents associés aux personnes qui ont fait les observations. Les moyennes concernant les corrections non sollicitées ($\acute{E}T = 0.9$) ainsi que des commentaires ($\acute{E}T = 1.1$) sont très similaires, soit 2.5 une fois arrondies au décimal près, ce qui correspond à « rarement ». Même chose pour les moyennes de 1.7 pour les critiques ($\acute{E}T = 1$) et les moqueries ($\acute{E}T = 0.9$), qui correspondent à « très rarement ». Les questions représentent le comportement le plus rapporté par les répondant-es, avec une moyenne de 2.8 ($\acute{E}T = 1.3$) qui correspond à « rarement ».

Figure 4.7 Graphiques des moyennes d'expériences témoin de DL envers l'accent



En résumé, si toutes les manifestations ont été vécues en moyenne « rarement » ou « très rarement » par nos répondant-es, les questions l'ont été par une proportion légèrement plus élevée d'entre eux. Les critiques et les moqueries sont les expériences qui ont été rapportées dans une plus faible proportion.

4.2.2 Expériences de DL avec d'autres langues

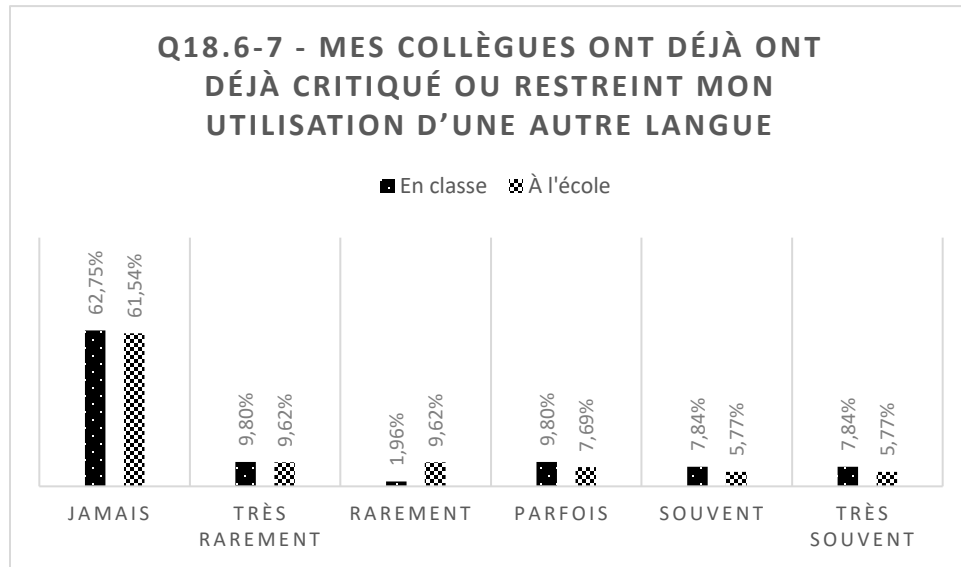
Dans cette section, nous allons présenter les résultats qui répondent à la sous-question 2b, qui cherche à explorer les expériences de DL vécues par les répondant-es en lien avec l'utilisation

d'autres langues. Les résultats aux items portant sur les expériences vécues avec leurs collègues peuvent être visualisés dans la figure 4.8 et celles avec leurs étudiant-es dans la figure 4.9. Pour répondre à cette question, nous avons adopté les mêmes formats de questions développées pour sonder les expériences des répondant-es avec leur accent, soit des échelles de fréquence à six points allant de « jamais » à « très souvent ».

Expériences de DL avec d'autres langues avec les collègues

Afin de connaître les expériences de DL de nos participant-es en lien avec l'utilisation d'autres langues, nous leur avons demandé s'ils avaient déjà fait l'expérience de critiques ou de restrictions de la part de leurs collègues, et ce, dans les espaces communs de leur école ou en salle de classe. Ces résultats peuvent être vus dans la figure 4.8. En lien avec les critiques ou restrictions de la part de collègues sur l'usage d'une autre langue que la langue d'enseignement en salle de classe, 62,8% (n = 32) ont déclaré ne jamais en avoir fait l'expérience. Les résultats sont très similaires concernant le même phénomène de la part de collègues sur l'usage d'une autre langue que la langue d'usage de l'école, alors que 61,5% (n = 32) ont déclaré ne jamais en avoir fait l'expérience. Il est intéressant de noter que tous-tes les répondant-es qui ont dit avoir « parfois », « souvent » et « très souvent » fait l'objet de critiques ou de restrictions sur l'usage d'une autre langue que la langue cible en salle de classe (n = 13 ; 25,5%) ainsi que dans les espaces communs de l'école (n = 10 ; 19,2%) étaient ELA.

Figure 4.8 Graphique des expériences de situations en lien avec l'usage d'une autre langue avec leurs collègues



En résumé, les résultats des deux contextes sont très similaires et démontrent que la grande majorité des répondant-es n'ont que très peu fait face à des critiques ou restrictions sur l'usage d'une autre langue, que ce soit en classe ou dans les espaces communs de l'école. Il est toutefois possible de constater que les critiques et restrictions envers l'usage d'une autre langue que la langue cible en salle de classe ont été majoritairement signalées en classe de LA et que celles dans les espaces communs de l'école ont également toutes été vécues par des ELA.

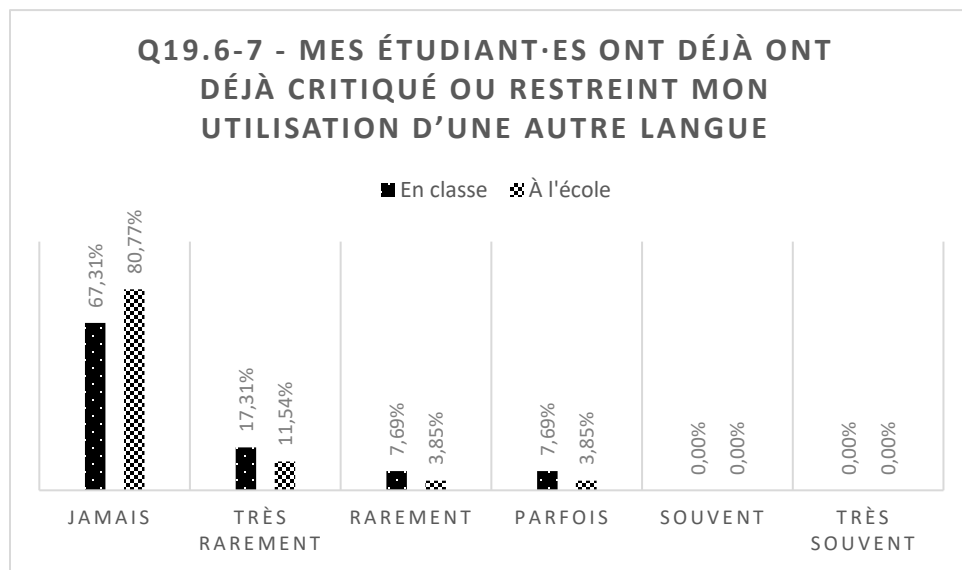
Dans cette section, nous avons présenté les résultats qui répondent à la question de recherche 2b, qui cherche à explorer les expériences de DL d'enseignant-es de langues, plus spécifiquement en lien avec l'utilisation d'autres langues. Dans la section suivante, nous présenterons les résultats à cette même question, mais cette fois sur les expériences vécues avec leurs étudiant-es.

Expériences de DL avec d'autres langues avec les étudiant-es

Concernant les expériences des EL de situations visant à critiquer ou restreindre l'usage d'autres langues dans les salles de classe et les espaces communs de l'école de la part de leurs étudiant-es, les résultats sont encore une fois très similaires à ceux observés de la part des collègues. Les répondant-es ont en effet déclaré à 67,3% (n = 35) ne jamais avoir fait l'expérience de critiques ou restrictions de la part d'étudiant-es sur l'usage d'une autre langue que la langue

d'enseignement en salle de classe, et 80,8% (n = 42) sur l'usage d'une autre langue que la langue d'usage de l'école. Si un faible pourcentage avait sélectionné les options « souvent » et « très souvent » aux questions sur les expériences avec les collègues (7,8% et 5,8% respectivement), aucun·e répondant·e n'a sélectionné ces options pour les expériences avec des étudiant·es. Toutes les personnes ayant fait l'objet de critiques ou de restrictions sur l'usage d'une autre langue que la langue cible en salle de classe (n = 4 ; 7,7%) ainsi que dans les espaces communs de l'école (n = 2 ; 3,9%) étaient ici aussi des ELA.

Figure 4.9 Graphique des expériences de situations en lien avec l'usage d'une autre langue avec leurs étudiant·es

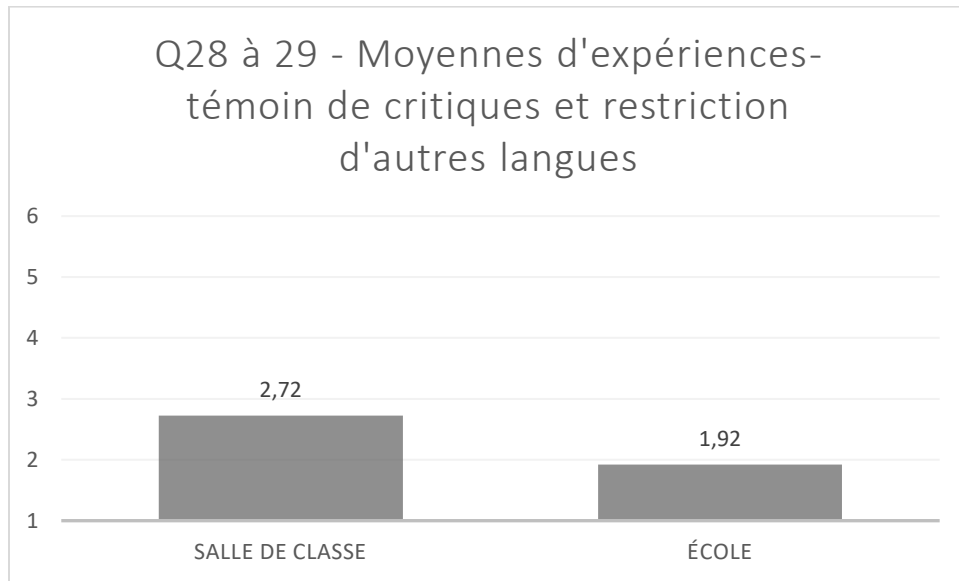


En résumé, les moyennes des résultats pour les expériences de critiques ou restrictions sur l'usage d'une autre langue par des étudiant·es correspondent à « très rarement » avec 1,6 (ÉT = 0,9) pour la salle de classe et à « jamais » avec 1,3 (ÉT = 0,7) pour les espaces communs de l'école.

Expériences de DL avec d'autres langues en tant que témoin

Les résultats en lien avec les situations observées de DL concernant l'utilisation d'autres langues dans le milieu de travail sont très semblables à ceux rapportés en lien avec l'accent. La moyenne pour les critiques ou restrictions sur l'utilisation d'une autre langue que celle d'enseignement en salle de classe s'élève à 2,7 (ÉT = 1,3). Celle pour l'utilisation d'une autre langue que celle d'usage de l'école est de 1,9 (ÉT = 1,1).

Figure 4.10 Graphique des moyennes d'expériences témoin de DL envers l'utilisation d'autres langues



En résumé, les répondant-es ont observé davantage de critiques ou restrictions sur l'usage d'une autre langue en salle de classe que dans les espaces communs de l'école. De plus, l'écart type pour cette moyenne est légèrement plus élevé avec 1,3, nous permettant de constater que davantage de répondant-es ont sélectionné les options de fréquence plus élevées.

Dans cette section, nous avons présenté les résultats qui répondent à la première question de recherche, qui cherche à explorer les expériences de DL des EL, plus spécifiquement à la sous-question b) qui concerne les expériences vécues par les répondant-es en lien avec l'utilisation d'autres langues (figure 4.5).

4.3 Importance de la DL dans la formation des EL

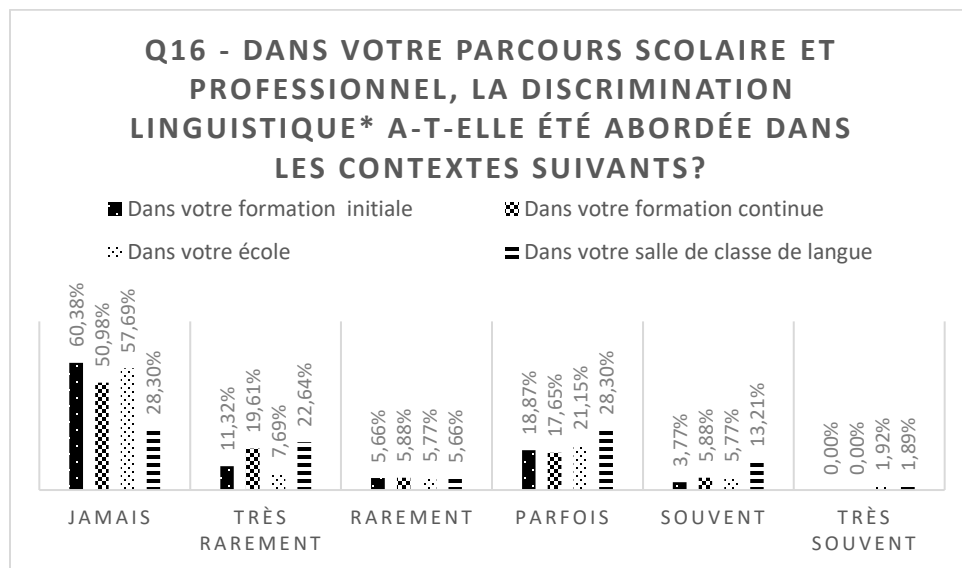
Nous présentons ici les résultats à la troisième et dernière question du sondage, qui portait sur la perception des répondant-es concernant l'importance d'aborder la DL dans les formations initiales et continues des EL, ainsi que dans les écoles et salles de classe.

La discrimination linguistique n'est pas toujours manifeste et peut s'avérer difficile à repérer en l'absence de sensibilisation ou de connaissances sur le sujet (Tankosić et Dovchin, 2021). En début de questionnaire, nous avons donc demandé aux répondant-es si iels avaient déjà été exposé-es

au concept de DL à travers leur formation initiale et continue, ainsi que dans l'école où iels travaillent et dans leur salle de classe.

La Q16 demandait plus précisément aux répondant-es d'indiquer à quelle fréquence (sur une échelle en six points de « jamais » à « très souvent ») le concept de DL avait été abordé au cours de leur parcours scolaire et professionnel dans les quatre contextes suivants : formation initiale, formation continue, école (lieu de travail) et salle de classe. Comme le montre la figure 4.6, plus de la moitié des répondant-es ont affirmé que la DL n'a jamais été abordée dans leur formation initiale (60,4%, $n = 32$), dans leur formation continue (51%, $n = 26$), ainsi que dans l'école qui les emploie (57,7%, $n = 30$). Cette proportion est cependant plus faible pour ce qui est de la salle de classe, alors que seulement 28,3% ($n = 15$) des répondant-es ont déclaré que la DL n'y avait jamais été abordée. De plus, il est possible d'observer que c'est également en salle de classe que la DL a été abordée légèrement plus fréquemment que dans les autres contextes, avec un score de 28,3% ($n = 15$) pour "parfois" et de 13,2% ($n = 7$) pour "souvent".

Figure 4.11 Graphique sur les contextes où la DL a été abordé

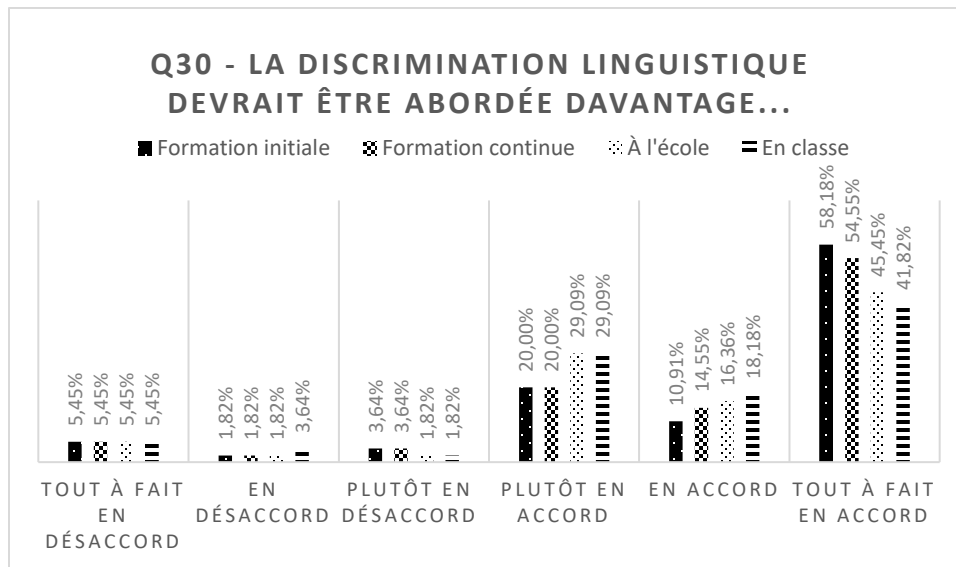


Nous sommes donc en mesure de constater que le concept de DL n'a que très peu été abordé dans les parcours académiques et professionnels de nos répondant-es, avec une absence ou quasi absence de réponses à l'option « très souvent », et ce, pour tous les contextes. Nous pouvons cependant observer une proportion légèrement plus élevée de réponses positives en salle de

classe de langue, avec une moyenne se rapprochant davantage du « rarement », contrairement à « très rarement » pour les trois autres contextes.

Comme illustré dans la figure 4.14, la grande majorité des répondant-es a indiqué être « tout à fait d'accord » avec le fait que la DL devrait être abordée davantage, et ce, dans tous les contextes proposés, soit leur formation initiale et continue, ainsi que dans les espaces communs de leur école et leurs salles de classe. Les moyennes pour ces items correspondent d'ailleurs toutes à « en accord ». Les répondant-es se sont prononcés à 58,2% ($n = 32$) par l'une des trois options d'accord pour que la DL soit abordée davantage dans la formation initiale des EL, 54,6% ($n = 30$) dans la formation continue, 45,5% ($n = 25$) dans leur école et 41,8% ($n = 23$) en salle de classe.

Figure 4.12 Graphique sur l'importance d'aborder la DL en formation et en milieu de travail



Les réponses à notre troisième question de recherche sont presque unanimes, alors que les participant-es ont sélectionné en très grande majorité l'une des trois options d'accord en ce que la DL devrait être abordée davantage, et ce, à toutes les étapes du parcours académique et professionnel des EL.

Dans ce chapitre, nous avons vu qu'en réponse à notre première question de recherche, nos répondant-es considèrent que, à l'exception des questions sur l'accent, toutes les situations proposées sont une forme de discrimination. Nous avons de plus appris que nos répondant-es ne perçoivent pas les restrictions de l'usage d'autres langues comme étant aussi discriminatoires en

classe que dans les espaces communs de l'école. Nous avons également pu constater que même les répondant-es ayant déclaré avoir un accent québécois ou franco-européen ne croient pas que cela ait pu représenter un avantage quant à leur accès à l'emploi et leur inclusion professionnelle et sociale. En réponse à notre deuxième question de recherche, les résultats ont démontré que nos répondant-es ont en grande majorité très peu vécu et observé de situations de DL dans leur milieu de travail. Les réponses aux questions ouvertes nous ont d'ailleurs permis d'approfondir certaines perceptions et évènements. Les résultats en lien avec notre troisième question de recherche révèlent que nos répondant-es n'ont en très grande majorité très peu, voire jamais, été exposé-es au concept de DL dans leur parcours académique et professionnel. Cependant, ils sont tout de même en faveur du fait que ce concept soit abordé davantage dans ces contextes, et ce, dans des proportions semblables. Nous discuterons de ces résultats plus en profondeur dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans le chapitre suivant, nous discutons des résultats les plus pertinents en réponse à nos trois questions de recherche et les mettrons en lien avec ceux de travaux existants. Nous débutons avec nos questions de recherche portant sur la perception des EL sur la discrimination linguistique, les expériences de discrimination linguistique vécues par des EL, ainsi que sur l'importance d'aborder la discrimination linguistique dans la formation des EL (5.1). Nous poursuivons en exposant certaines implications en DDL (5.2), et ensuite par les limites de notre étude (5.3). Nous terminons en offrant des pistes de recherche inspirées par les résultats de notre étude et ceux d'études précédentes (5.4).

5.1 Discussion des résultats

Les objectifs de notre recherche étaient de décrire les perceptions et les expériences en lien avec la DL d'EL en contexte québécois. Les répondant-es ont été questionné-es sur des types de manifestations de la DL qui ont été déterminés selon des recherches existantes (Calman, 2022 ; Dobinson et Mercieca, 2020 ; Dovchin, 2020 ; Magnan *et al.*, 2022 ; Piccardi *et al.*, 2022), soit les commentaires d'apparence inoffensive, les moqueries, les critiques, les questions, les corrections non sollicitées, ainsi que les critiques ou restrictions sur l'utilisation d'une autre langue.

5.1.1 Les perceptions d'EL sur la DL

Les résultats concernant la première question de recherche portant sur les perceptions de nos répondant-es démontrent que les manifestations proposées ne représentent pas toutes de la DL selon iels. En effet, si les commentaires, les moqueries, les critiques et les corrections non sollicitées en lien avec l'accent sont perçues comme étant discriminatoires par plus de la moitié des répondant-es, nous avons constaté que ce n'est pas le cas pour les questions.

Les commentaires

Les commentaires étant considérés par 67,3% de nos répondant-es comme étant de la DL, ces résultats concordent avec ceux d'études existantes (Blassel, 2018 ; Dovchin, 2020 ; Magnan *et al.*, 2022). Dans l'étude menée par Blassel (2018, p.116), un répondant affirme avoir vécu de

l'angoisse lors de communications téléphoniques à la simple idée « qu'une secrétaire lui mentionne son accent », sans que la nature de ces commentaires soit précisée. Dovchin (2020, p.808) affirme que les commentaires défavorables peuvent mener à des « feeling of impotency or ineptitude », qui peuvent créer un complexe d'infériorité chez les personnes qui en font l'objet. Selon Blassel (2018, p.14), « les remarques sur un accent « sympathique », « chantant », ou encore « mignon » sont évoquées en termes de différenciation exotisante ». Cette différenciation exotisante est également abordée dans Armony (2020), qui relate que l'accent latino déclaré par ses participant-es était perçu de manière positive, les valorisant sur l'axe de la sympathie. De manière opposée, ce même accent leur valait d'être dévalorisé-es professionnellement, soit sur l'axe de la compétence. Les commentaires sont aussi relevés par une participante de l'étude de Magnan *et al.* (2022), qui déclare ne pas apprécier le simple fait de se faire dire « vous avez un accent ». Elle avance que cela contribue à augmenter son niveau de stress et la décourage de prendre la parole en milieu éducatif.

De manière générale, bien que nos répondant-es n'aient pas expliqué les nuances de leurs perceptions quant à la nature discriminatoire des commentaires, ils ont reconnu en majorité le potentiel discriminatoire de cette manifestation. Il est important de considérer ce potentiel dans un contexte de grande diversité linguistique où, malgré le fait que la hiérarchisation des accents soit une construction sociale, il s'agit tout de même d'une réalité omniprésente (Lippi-Green, 2012).

Les moqueries

Les moqueries représentent la deuxième manifestation que nos répondant-es ont le plus répertoriée comme étant discriminatoire, soit avec 89,1% d'entre iels ayant répondu par l'une des trois options d'accord. Malgré cette quasi-unanimité, une participante (P24) exprime l'inconfort suivant face à cette manifestation :

Au sujet des moqueries, j'aurais aimé pouvoir en distinguer deux types avant de répondre : parfois, on se moque AVEC qqn et, dans ce cas, ce n'est pas de la discrimination à mes yeux. Je travaille dans une école de langues et j'étudie moi-même plusieurs langues, donc il va m'arriver de reprendre avec humour certains de mes collègues en français, mais eux font de même quand je parle leur langue. Pour moi, cette façon de se moquer ensemble n'est qu'une aide pour s'améliorer. Par

contre, quand les gens se moquent DE qqn, que les railleries sont faites méchamment et pour montrer la supposée "infériorité" de l'apprenant·e, alors c'est de la vraie discrimination à mes yeux, ça ne doit pas être toléré.

Il est en effet regrettable que notre questionnaire n'ait pas inclus certaines nuances dans les définitions. Par exemple, l'exemple donné par cette manifestation était « p. ex. imitations, répétitions, rires, blagues ». Ces exemples peuvent tout à fait avoir lieu dans un contexte amical et même servir à rapprocher les personnes au lieu de les éloigner. Ce constat rappelle l'importance et la pertinence de traiter ce sujet à l'aide d'outils qualitatifs.

Les critiques

De manière quasi unanime, les répondant·es se sont prononcés à 94,4% avec l'une des trois options d'accord pour déclarer que les critiques représentent une forme de DL. Le caractère dépréciatif des critiques laisse peut-être peu de place à l'interprétation, en comparaison avec d'autres situations proposées plus nuancées dont l'aspect discriminatoire dépend du contexte, comme les commentaires, les moqueries ou les questions. Aucun·e participant·e n'a ajouté de complément d'information concernant les critiques dans les questions ouvertes.

Les questions

Les questions ne représentent une forme de DL que pour 32.7% des répondant·es, faisant d'elle la seule manifestation proposée qui ne représente pas de la DL pour plus de la moitié des répondant·es. Comme le précise le participant P24 : « Concernant les questions sur l'origine de l'accent, celles que j'entends ne semblent généralement pas formulées dans une visée discriminatoire, mais plutôt dans une visée de mieux connaître la diversité des origines des personnes ». Dans notre étude, nous n'avons pas exploré séparément les questions portant sur l'accent et celles portant sur d'autres langues. Blassel (2018) fait toutefois une distinction entre ces deux situations, alors que la personne questionnée sur un accent étranger est attendue de nommer un autre pays et, par le fait même, d'avouer une identité étrangère. Cela pourrait contribuer à un créer un sentiment d'altérisation. Deviry-Plard (2006) nous rappelle que ce même phénomène peut également toucher les locuteur·rices de variétés dites « périphériques » de la langue dominante.

Les corrections non sollicitées

Les corrections non sollicitées ont été identifiées comme représentant une forme de DL par 69,2% de nos répondant-es, ce qui correspond également aux témoignages de participant-es d'études existantes, notamment celle de Blassel (2018). Cependant, des différences existent dans la littérature entre les sphères publiques et éducatives, mais ces différents contextes n'ont pas été explorés dans notre étude. Il est effectivement expliqué dans Blassel (2018, p.11) que « contrairement à la sphère publique, l'étudiant-e reconnaît à l'enseignant-e une légitimité pour lui faire remarquer ses « fautes » ; les rappels à la norme paraissent donc moins violents ». Blassel soutient tout de même que malgré les intentions empreintes de bonne volonté qui sous-tendent ces signalements, ils peuvent provoquer un sentiment d'insécurité ou d'altérisation chez les individus, et ce, même s'ils ont accepté ou demandé l'aide eux-même :

La correction c'est, comment dire, mettre en évidence le stigmaté (...) c'est vous signaler que vous n'êtes pas comme... D'ailleurs il y a quelque chose qui s'installe, après on hésite, on cherche le mot, on cherche la justesse, c'est tellement fatigant (...) quand vous êtes étranger, vous êtes à l'épreuve tout le temps. Il y a des jours moins, après 25 ans, mais quand même. (Blassel, 2018, p.13)

Le silence est ici relaté comme une conséquence directe d'une insécurité provoquée par des gestes qui peuvent paraître anodins et qui sont même faits avec bonne intention. L'inhibition et l'hypercorrection de la parole sont d'ailleurs retracées dans plusieurs études comme étant une manifestation de l'insécurité linguistique (Desabrais, 2010 ; Piccardi, 2022).

Les critiques ou restrictions sur l'utilisation d'autres langues

Comme nous l'avons vu dans la section 4.2, les résultats démontrent une différence somme toute importante de perception entre la restriction en salle de classe de langue et dans les espaces communs de l'école. En effet, 73,1 % des répondant-es considèrent que les restrictions dans les espaces communs de l'école sont une forme de DL, contre 55,6 % pour la salle de classe. Il est important de rappeler que 20 des 24 personnes ayant rejeté le caractère discriminatoire de la restriction d'autres langues en salle de classe sont enseignant-es d'une L2. Ces résultats indiquent que les méthodes et idéologies d'enseignement monolingues sont encore très présentes en enseignement des L2. Plusieurs études sur le plurilinguisme corroborent également l'hésitation

de plusieurs EL à recourir à d'autres langues en salle de classe, que ce soit pour des raisons éducatives ou encore par manque de ressources (Maatouk et Payant, 2022 ; Payant et Bell, 2021). Cependant, bien que notre étude ne nous permette pas d'identifier les nuances de perceptions de nos répondant-es, il est tout de même possible de constater une normalisation de la restriction de l'usage d'autres langues en salle de classe de langue, alors que trois d'entre iels se sont exprimé-es à ce sujet :

- « Je ne suis pas certain que demander aux étudiant-es d'un cours de langue de s'exprimer dans cette langue en contexte de classe puisse être considéré comme de la discrimination linguistique. » (P01)
- « interdire une langue dans la classe dans le but de pratiquer la langue n'est pas un problème selon moi mais elle peut/doit être utilisée si nécessaire à la compréhension des apprenant-es pour limiter l'insécurité » (P11)
- « Je ne pense pas que demander aux étudiant-es de parler français en classe de langue, dans un contexte d'apprentissage de cette langue, soit une discrimination. C'est plutôt un moyen de leur faire pratiquer leur expression orale, qu'ils n'ont pas toujours l'occasion de faire en-dehors de la classe. » (P46)

Cela pourrait être dû aux croyances persistantes selon lesquelles l'apprentissage est favorisé par l'usage unique de la langue cible (LC) (Maatouk et Payant, 2022). Cette opinion somme toute généralisée s'explique également par le fait que plusieurs grandes théories contemporaines de l'apprentissage des langues secondes, telles que celles de l'output (Swain, 1995) et de l'interaction (Johnson, 1995 ; Long, 1981, 1996), encouragent les EL à maximiser les occasions d'interaction dans la LC pendant le temps de classe. Cependant, Ellis et Shintani (2014, p.240) rappellent que le recours à la L1 peut avoir plusieurs bénéfices pour les apprenant-es d'une LC, notamment « through positive transfer, through the use of L1-based communication strategies, as a tool for 'mediating L2 learning' and as a means for reducing anxiety ». De plus, comme cela est décrit par Shim (2017, p.12), de telles attitudes peuvent avoir des répercussions pour les apprenant-es, qui peuvent ressentir un lien entre le rejet de leur langue maternelle et celui de leur propre identité :

The implication for ELLs [English language learners] is that students' native language is rejected (therefore, the students are also rejected) due to the teachers' pedagogical practices being unconsciously driven by the dominance of English. This can have adverse psychological and emotional impact on ELLs, as the literature on racial microaggressions suggests.

En regard des résultats concernant les espaces communs de l'école, nous pouvons observer une plus grande reconnaissance du caractère discriminatoire de telles restrictions. Cela correspond aux témoignages exposés dans les études consultées et selon lesquels l'absence des autres langues parlées par les membres du corps étudiant crée un sentiment d'invisibilité qui nuit à leur intégration et à leur sentiment d'appartenance (Dobinson et Mercieca, 2020 ; Dovchin, 2020).

Près du trois quarts de nos répondant-es considèrent que les critiques ou restrictions sur l'utilisation d'une autre langue que celle d'usage dans les espaces communs de l'école sont discriminatoires. Ces résultats sont donc cohérents avec les études nommées précédemment. Il n'en demeure pas moins qu'une proportion non négligeable de nos répondant-es, soit plus de 25%, ne voit pas le caractère potentiellement discriminatoire de restreindre l'usage d'une langue en milieu scolaire. Aucun participant-e n'a ajouté de complément d'information à ce sujet. Puisque l'aspect éducatif semble justifier ce comportement en salle de classe, qu'en est-il dans les espaces communs de l'école? Il serait intéressant d'investiguer ces motivations, qui plus est dans le contexte québécois, où « [l]a diversité est tolérée et même encouragée, mais seulement dans un cadre qui garantit la suprématie incontestée du français comme langue et véhicule culturel du Québec. » (Brosseau et Dewing, 2009). En éducation, ce constat a d'ailleurs émergé du Bulletin du Collectif de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences de l'Université de Sherbrooke (2020), alors que les idéologies du standard et du monolinguisme sont apparues comme étant particulièrement présentes dans le programme de formation des enseignant-es du Québec.

Privilège et inclusion/exclusion

Dans notre étude, nous avons également demandé aux participant-es de s'exprimer sur la fréquence à laquelle leur accent en français avait été un avantage ou un obstacle pour obtenir un emploi, ainsi que pour leur inclusion professionnelle et sociale auprès de leurs collègues. Concernant l'accent comme avantage pour l'accès à l'emploi, 30 répondant-es (66.7%) ont

sélectionné l'une des options « jamais, très rarement, rarement ». Si 10 de ces dernier·ères avaient déclaré avoir des accents divers (anglophone, latino, polonais et serbo-croate), rappelons que les deux tiers de ces répondant·es avaient déclaré avoir un accent représentant les groupes majoritaires ou de prestige, soit le français québécois ou européen. Notons ici que les résultats à l'item concernant l'avantage à l'inclusion professionnelle étaient presque les mêmes. Or, les études consultées démontrent que la variété de langue et l'accent jouent un grand rôle dans l'accès à l'emploi, notamment en tant qu'enseignant·e de langue (Blanchet, 2020 ; Bouchard, 2023 ; Guerra, 2017). Sans que nous ayons émis d'hypothèse à ce sujet, il aurait tout de même été cohérent que les personnes locutrices des variétés québécoise et franco-européenne se soient dit avantagées par leur accent. Cependant, il est possible de faire un lien entre ces résultats et les constats de plusieurs recherches qui démontrent que le privilège inhérent à la langue parlée est souvent subtil et difficile à remarquer pour les locuteur·rices de la variété de la langue majoritaire (Dovchin, 2020 ; Magnan *et al.*, 2022 ; Ng, 2007 ; Tappan, 2006). Le concept de “internalized domination”, décrit dans Tappan (2006), explique qu'il est effectivement possible que des membres des groupes dominants considèrent les pouvoirs et privilèges auxquels ils ont accès comme étant normaux et légitimes. Il se pourrait également que certaines variétés régionales du français québécois ne représentent pas d'avantage en lien avec l'accès à l'emploi. Par exemple, trois personnes ont déclaré que leur accent québécois avait « parfois/souvent » représenté un obstacle à l'emploi. Parmi celles-ci, une avait spécifié avoir un accent gaspésien et une autre que son accent est souvent comparé au franco-ontarien. Cela confirme ce qui est avancé dans Derivry-Plard (2006), selon quoi les personnes locutrices de variétés périphériques peuvent subir le même type de discrimination à l'emploi que des LNN. De plus, les deux personnes qui ont dit que leur accent avait « souvent » représenté un obstacle à leur accès à l'emploi avaient déclaré des identités ethniques haïtienne et arabe. Il serait envisageable que la DL vécue par ces personnes soit liée à leur origine ethnique. En effet, la langue devient souvent le marqueur d'appartenance à un groupe – comme une classe sociale ou un groupe ethnique (Blassel, 2018 ; Bourdieu, 2001) – et peut servir à reproduire des dynamiques de racisme envers certaines minorités, et ce, de manière parfois dissimulée (Kubota, 2020).

Concernant l'inclusion sociale, rappelons que 31 personnes ont affirmé que leur accent n'avait « jamais », « très rarement » ou « rarement » été un avantage pour leur inclusion sociale. Parmi elles, 13 avaient déclaré un accent québécois et 8 un accent franco-européen, alors que les 10

autres personnes avaient déclaré des accents anglophones (n = 6), latino (n = 2), polonais (n = 1) et serbo-croate (n = 1). Ici aussi, il est possible de considérer ces résultats à travers la lunette du privilège invisible (Magnan *et al.*, 2022 ; Weirich, 2022), alors que certains locuteurs-rices pourraient ne pas réaliser que le fait de parler la langue ou la variété de la majorité représente un certain privilège. Dans le même sens, à savoir si leur accent avait déjà été un obstacle à leur inclusion sociale, 12 personnes ont sélectionné « parfois », « souvent » ou « très souvent ». Ici, six avaient déclaré un accent anglophone, cinq l'accent québécois et une l'accent franco-européen. Ces résultats ne correspondent pas tout à fait avec ceux que nous avons consultés, notamment dans Sebkova *et al.* (2020), où il est suggéré que les personnes s'exprimant dans une variété du français qui s'éloigne de la norme locale sont susceptibles de rencontrer plus de résistance quant à leur inclusion dans les sphères privées que professionnelles. Cependant, à l'exception des personnes ayant déclaré un accent anglophone, aucune personne avec un accent étranger n'a sélectionné l'une des trois options de plus grande fréquence. Il est de plus surprenant que cinq personnes locutrices du français québécois aient affirmé que cela avait été leur cas. En observant leurs profils démographiques de plus près, nous avons pu constater que deux personnes avaient déclaré avoir des accents gaspésien et franco-ontarien, et que deux autres avaient déclaré avoir l'accent montréalais. Cependant, il n'est pas possible ici de savoir avec précision à quoi « l'accent de Montréal » fait référence. Nous savons cependant que certaines pratiques langagières, comme l'alternance codique, y sont en usage par des parties de la population (Low et Sarkar, 2014 ; Sarkar et Winer, 2006) et qu'elles peuvent mener à de la stigmatisation (Boulton, 2016).

Dans un commentaire supplémentaire faisant référence aux avantages et obstacles que peut représenter l'accent, la participante (P11) a écrit le commentaire suivant : « je ne pense pas que ça ait été un avantage ou obstacle, je pense plutôt que c'est neutre mais ce n'est que mon ressenti, je n'en ai aucune certitude ». Cette affirmation pourrait suggérer que les dynamiques de pouvoir qui existent à travers la langue sont normalisées, ce qui les rend parfois invisibles pour les personnes faisant partie du groupe dominant. L'idée selon laquelle un accent, ou encore l'influence de celui-ci dans un parcours professionnel d'EL, peut être neutre est un bon exemple de l'idéologie du standard. Dans ce cas-ci, P11 a déclaré parler une variété de français européen, ce qui peut placer cette personne en position avantageuse, surtout en tant qu'enseignant-e de français (Bouchard, 2023 ; Freynet et Clément, 2018). Afin de mieux comprendre les biais

implicites associés à la langue, de nombreuses études (Kircher, 2014 ; 2016 ; Laur, 2014 ; Nejjar et al., 2019) ont utilisé différentes versions de la technique du locuteur·rice masqué·e (matched-guise), où les participant·es n'ont accès qu'à l'audio, sans pouvoir voir la personne qui produit les énoncés. De cette manière, il est possible d'observer les attitudes qu'entretiennent les participant·es à l'égard de groupes qui sont associés à certaines langues ou variétés de langue. À l'aide de cet outil de collecte de données, Guertin (2017) a identifié que l'accent franco-européen était préféré aux autres accents par les apprenant·es du FLS au Québec. Les résultats d'une étude faite en Colombie-Britannique par Bouchard (2023) sur les attitudes d'apprenant·es de FLS envers la hiérarchie des différentes variétés du français ont surpris en plaçant l'accent franco-européen en deuxième position, tout juste derrière le français québécois. Ces résultats démontrent donc que les variétés québécoises et franco-européennes profitent d'un certain prestige. Ce privilège inhérent à la variété de langue parlée par nos répondant·es ne semble donc pas leur être évident, ce qui confirme l'importance d'aborder ce sujet avec cette clientèle. Rappelons également que l'absence de reconnaissance du privilège linguistique peut contribuer à maintenir les dynamiques de pouvoir déjà présentes dans les institutions et ainsi défavoriser des populations déjà marginalisées (Dobinson et Mercieca, 2020).

En résumé, à travers les perceptions de nos répondant·es sur des situations en lien avec l'utilisation de la langue, nous avons vu que certaines idéologies linguistiques ressortent de nos résultats, notamment l'idéologie du standard et du monolinguisme en salle de classe. Nous avons également pu constater que la notion de privilège linguistique ne semble pas évidente pour nos répondant·es.

5.1.2 Les expériences de DL d'EL

Les résultats à notre deuxième question de recherche nous ont permis de constater que la majorité de nos répondant·es n'ont que très peu vécu et/ou observé les occurrences de DL que nous leur avons présentées. Nous verrons dans cette section de quelles manières l'échantillon de participant·es, leur connaissance préalable de la DL, leur statut professionnel, ainsi que la difficulté d'observation des discriminations nous permettent en partie d'expliquer ces résultats.

Vécues et observées avec l'accent

Premièrement, avec 71% des participant·es ayant déclaré avoir un accent québécois ou franco-européen, notre corpus est constitué en grande partie de personnes locutrices des variétés majoritaires et de prestige de la langue locale (Bouchard, 2023 ; Guertin, 2017). À cet égard, ces résultats sont cohérents avec ceux de l'étude de Schroedler *et al.* (2022), selon laquelle il n'est pas surprenant que les locuteur·rices de la langue (ou variété) dominante ne fassent pas l'expérience d'exclusion ou de discrimination. La participante P38 justifie d'ailleurs ses réponses au questionnaire comme suit : « Faisant partie du groupe majoritaire dans mon milieu de travail, je n'ai pas vraiment vécu de discrimination linguistique ». Deuxièmement, nous avons vu dans la littérature que la DL peut se produire sans que les parties prenantes en aient conscience, et ce, surtout lorsqu'elles n'ont jamais été sensibilisées à cette forme de discrimination (Magnan *et al.*, 2022 ; Ng, 2007). Or, nous avons également pu constater que nos répondant·es n'ont que très peu entendu parler de la DL dans leur formation ainsi que leur milieu de travail (voir section 4.3). Troisièmement, le statut professionnel de nos répondant·es peut les avoir gardé de faire l'expérience de certaines formes de DL. En effet, très peu de manifestations ont par exemple été déclarées comme provenant d'étudiant·es. Cela pourrait s'expliquer par le fait que le statut d'enseignant·e procure une certaine légitimité reconnue par les étudiant·es et que ces derniers sont moins à même d'émettre des commentaires négatifs concernant leurs usages linguistiques (Blassel, 2018). Finalement, la DL est un phénomène complexe qui est difficile à observer. En ce sens, le questionnaire à questions fermées ne permet pas d'approfondir sur les expériences rapportées par nos répondant·es. Par exemple, une entrevue semi-dirigée aurait permis d'explorer des réponses ouvertes, par exemple la suivante de la part du participant P30 (ayant déclaré avoir un accent québécois du Lac-Saint-Jean) : « Je n'ai jamais vécu de discrimination, mais plutôt eu des questions genre 'Tu viens d'où', car parfois, je peux avoir un accent prononcé. Toutefois, à mon travail, je fais attention ». Des questions de clarification auraient pu servir à interroger le répondant sur son ressenti d'altérisation ou d'insécurité. Il aurait en effet été intéressant d'en apprendre davantage sur les raisons qui le poussent à « faire attention » et peut-être ainsi faire ressortir des expériences de microagressions qui n'étaient pas considérées comme étant discriminatoires au départ. Le fait qu'un locuteur d'une variété régionale du français québécois affirme faire des efforts d'attention quant à son accent pourrait correspondre aux propos de Derivry-Plard (2006), selon lesquels les variétés périphériques des langues majoritaires peuvent également faire l'objet d'une certaine stigmatisation. Cela pourrait également témoigner d'une insécurité linguistique comme étant le fruit de la crainte de potentiels jugements négatifs

(Bergeron, 2019 ; Magnan *et al.*, 2021). L'hésitation à se positionner en victime pourrait de plus être l'une des raisons pour lesquelles les résultats aux expériences vécues sont si faibles, notamment de la part des personnes ayant déclaré avoir un accent autre que québécois ou franco-européen (Blassel, 2018 ; Bourhis et Carignan, 2010). La réponse suivante du participant P26 (ayant déclaré un accent hispanophone) va en ce sens :

Plusieurs francophones non-québécois m'ont dit que j'ai un accent québécois (quelques-uns me l'ont dit avec un ton un peu négatif). En revanche, quelques francophones québécois m'ont dit que j'ai un bon accent québécois mais qu'il y a quelques éléments étrangers pour eux. Je ne prends aucun de ces commentaires d'une manière négative, mais je reconnais qu'il s'agit de la discrimination linguistique, quoique je ne me sente pas directement discriminé.

Bien qu'un commentaire comme celui rapporté ici se veut au départ être un compliment sur les compétences linguistiques, il nous ramène au concept de « native speakerism », qui prend racine dans les idéologies du standard et du monolinguisme, et qui valorise la compétence idéalisée des locuteur·rices de la variété locale (Calafato, 2019 ; Magnan *et al.*, 2022 ; Moussu et Llurda, 2008). Souligner les « éléments étrangers » perceptibles dans l'accent demeure ici une manière d'ethniciser l'interlocuteur·rice, en lui rappelant qu'il fait partie d'un groupe différent (Blassel, 2018 ; Payant, 2022).

Nous avons vu que les questions représentent le comportement le plus observé par les répondant·es, mais qu'une majorité (67.3%) considère que cette manifestation ne représente pas de la DL, comme le précise ici la participante P31 : « Parfois, entre élèves d'origine différente, il y a des questions sur leur langue, mais ce n'est pas de la moquerie. C'est plus de la curiosité ». Il est évident pour nous que de telles questions ne représentent pas systématiquement des manifestations de discrimination et peuvent être motivées par une saine curiosité. Les relations de pouvoir qui lient les personnes en interaction sont d'ailleurs importantes à considérer (Bourdieu, 2001), alors que dans ce cas-ci, les disparités de pouvoir sont moins marquées entre élèves que, par exemple, entre élèves et enseignant·es. Cependant, la littérature nous ayant démontré que les questions sur l'accent peuvent implicitement contribuer au sentiment d'altérisation vécu par les personnes qui les reçoivent (Blassel, 2018), il est tout de même important de considérer le potentiel discriminatoire de cette manifestation. Les propos de Payant (2022) vont également en ce sens : « Derrière cette question — qui se veut au départ un acte de

politesse, de curiosité ou même d'intérêt — peut se cacher une occasion de libeller des personnes, souvent sur la base d'idées préconçues et de les identifier de façon erronée.».

Vécues et observées avec l'utilisation d'autres langues

Toutes les personnes qui ont dit avoir « parfois », « souvent » et « très souvent » fait l'objet de critiques ou de restrictions de la part de collègues sur l'usage d'une autre langue que la langue cible en salle de classe (n = 13 ; 25,5%) ainsi que dans les espaces communs de l'école (n = 10 ; 19,2%) étaient ELA. Il s'agit ici d'une donnée qui nous permet de supposer une fois de plus que les idéologies du standard et du monolinguisme sont encore très influentes sur les pratiques éducatives en salle de classe de LA, comme c'est également apparent dans la perception de nos répondant-es sur ce phénomène. Ces idéologies, en plus de celle de l'essentialisme (Remysen, 2018), semblent également influencer sur les pratiques sociales qui s'étendent aux espaces communs des écoles. Les personnes qui enseignent des LA sont peut-être plus à même de s'exprimer dans une autre langue que celle d'usage de leur établissement et donc, plus susceptibles de se faire reprocher ces usages. En ce sens, le témoignage de la participante P56 est particulièrement frappant :

At one point, I was told that I could not speak English openly with the other English teachers. We were to prepare our classes together in French. For example, if we were creating a PowerPoint in the staff room, we were to speak in French about what to put on the slides but then could type the slides in English. If we wanted to speak English, we were to go into a room by ourselves, close the door, and whisper. That didn't last long. I threatened to quit and call a lawyer. Non-francophone students often shared their experiences with me. Teachers in all classes, not just French class, would verbally abuse them if they spoke English. One French teacher told a student, in front of the class, that the student was spitting on French because her hotmail page was in English. Teachers would sometimes speak more slowly to non-francophone students as if they were not as intelligent as the francophone students. Anglophone students were told that they couldn't be good at French. It was a constant language battle everyday. And it made the students resent the French language.

Ce témoignage est d'ailleurs en phase avec les résultats de Bourhis (2010), alors que son étude sur le linguicisme au Canada démontre que les anglophones vivant au Québec sont très susceptibles de vivre de la DL.

Dans cette section, nous nous sommes penché-es sur les résultats à la deuxième question de recherche portant sur les expériences de DL vécues et observées par des EL. Si nos résultats quantitatifs n'ont pas démontré une très grande présence du phénomène parmi nos répondant-es, les réponses aux questions ouvertes nous ont cependant témoigné de l'intensité des expériences vécues par cette minorité. À l'image des expériences vécues par les personnes en situation minoritaire dans la société, nous croyons qu'il est essentiel qu'elles soient entendues. La nécessité de sonder les expériences des EL sur leurs expériences de DL est de plus en plus pressante, alors que la diversité linguistique s'accroît dans la province. La position et les responsabilités qu'occupent les EL dans le parcours linguistique des étudiant-es les rendent particulièrement concerné-es par ce sujet. En effet, nous croyons qu'avec cette augmentation de la diversité linguistique, il est important d'adopter une vision holistique des compétences langagières des individus, telle que le propose Grosjean (2021). Cette vision holistique s'oppose à celle dite fractionnelle (ou monolingue), selon laquelle les individus bilingues ou plurilingues sont en fait des locuteur-rices monolingues de plusieurs langues (Grosjean, 2021). Au Canada, Cummins (2021) milite également en ce sens depuis plusieurs années, en invitant les éducateur-rices à sortir du modèle qu'il appelle « les deux solitudes », selon lequel les langues sont des entités distinctes dont l'apprentissage doit se faire en silos. Les systèmes langagiers des individus bilingues et plurilingues seraient plutôt complexes et interreliés, voire interdépendants (Cummins, 2021 ; Grosjean, 2021). Pour ces deux chercheurs, ainsi que plusieurs autres (p.ex. Canagarajah, 2017 ; Galante, 2020 ; Piccardo, 2019 ; Piller, 2016 ; Van Viegen et Lau, 2022), on en appelle à une meilleure reconnaissance de la valeur des répertoires langagiers mixtes, notamment du point de vue identitaire, mais aussi en ce qui a trait au bassin de connaissances qu'il représente lors de l'apprentissage d'une LC.

5.1.3 Importance d'aborder la DL en éducation

De plus en plus d'études se penchent sur l'importance d'aborder avec les EL leurs perceptions de phénomènes socioculturels qui existent dans leurs contextes d'enseignement (Amireault, 2020 ; Freeman et Johnson, 1998 ; Suraweera, 2022). Parmi ces phénomènes, la DL est omniprésente, mais n'est que très peu discutée en contexte éducatif (Blanchet, 2021a ; Magnan *et al.*, 2022). Les impacts de la DL en éducation font l'objet de recherches qui démontrent que la DL peut mener, entre autres, à de l'insécurité linguistique et nuire à l'inclusion sociale et professionnelle des personnes qui la subissent (Desabrais, 2010 ; Rincón Restrepo, 2020 ; Skutnabb-Kangas, 2002).

Nous savons désormais que la DL se produit parfois sans que les personnes en aient conscience et qu'il s'agit d'une forme d'altérisation, parfois normalisée et difficile à reconnaître, qui tarde encore à gagner de la visibilité au même titre que d'autres formes de discrimination (Blanchet, 2020 ; Dovchin, 2020 ; Magnan *et al.*, 2022 ; Ng, 2007 ; Skutnabb-kangas, 2015). C'est en partie pour cette raison qu'il est important que la DL soit abordée en milieu éducatif, autant dans la formation initiale des enseignant·es que dans leur formation continue.

Exposition au concept de DL

En début de questionnaire, nous avons interrogé les répondant·es sur leur exposition au concept de DL dans leur formation initiale, leur formation continue, dans leur l'école ou dans leurs salles de classe. Les résultats nous permettent tout d'abord de constater que la grande majorité de nos répondant·es n'a que très peu été en contact avec le concept de DL à travers leur parcours professionnel, autant dans leur formation initiale et continue que dans leur milieu de travail. En effet, les participant·es ont répondu à 70,4% par l'une des trois options allant de « jamais » à « rarement » pour ces quatre contextes. Ces résultats confirment d'autres constats dans la littérature sur la DL, selon lesquels ce concept n'est pas ou très peu abordé dans la formation des enseignant·es ainsi qu'en milieu éducatif en général (Dovchin, 2020 ; Magnan *et al.*, 2022). Les résultats dans le contexte de salle de classe sont plus élevés et ce point serait intéressant à explorer davantage, notre étude ne nous permettant pas de connaître de quelle manière ou par quel moyen le sujet de la DL a été amené.

Importance d'aborder la DL en contexte éducatif

Les résultats à cette question sont clairs, alors que les répondant·es se sont prononcé·es en très grande majorité en accord avec le fait que la DL devrait être davantage abordée dans le parcours académique et professionnel des EL, et ce, autant dans la formation initiale et continue que dans leur milieu de travail, ici l'école et les salles de classe de langue. Ces résultats sont surprenants, notamment en regard aux faibles taux d'expériences vécues et observées, mais en phase avec les conclusions de plusieurs études sur la DL (Clements et Petray, 2021). Puisque les participant·es n'ont été questionné·es que sur leurs expériences dans leur milieu de travail, il est possible qu'ils en aient fait l'expérience dans leur vie sociale. En ce sens, P42 affirme : « j'ai plus observé des cas

de discrimination linguistique dans le cadre de la vie quotidienne, dans les médias que dans un contexte de travail ».

Il est intéressant de noter que les cinq personnes qui se sont prononcées en défaveur d'aborder la DL dans tous les contextes proposés (formation initiale, formation continue, école et salle de classe) se sont également déclarées d'origines et d'accents québécois, franco-canadien ou franco-européen. Cela est donc cohérent avec les constats faits dans les études consultées et selon lesquels il existe une normalisation, voire une négation, des dynamiques de pouvoir liées aux langues par les membres des groupes dominants (Bourdieu, 2001 ; Magnan *et al.*, 2022 ; Ng, 2007, Tappan, 2006).

5.2 Limites de la recherche

Certaines limites de notre recherche sont importantes à nommer ici afin de mieux contextualiser l'interprétation de quelques résultats obtenus. Premièrement, bien que notre échantillon de participant·es nous ait permis d'explorer plusieurs milieux de pratiques et ainsi éclairer de futures pistes de recherche, il n'était pas assez ciblé et relativement petit. Il aurait été préférable de ne cibler par exemple que des enseignant·es d'une même langue et œuvrant dans un contexte similaire, ou encore des répondant·es issu·es de minorités linguistiques et culturelles. De plus, le manque de restriction quant au contexte d'enseignement a fait en sorte que certaines questions devenaient impossibles ou difficiles à répondre pour certaines personnes. Par exemple, des EL qui travaillaient uniquement à distance n'étaient pas en mesure d'observer des interactions en dehors de la salle de classe virtuelle. De plus, il était difficile pour les enseignant·es d'anglais L2 de répondre aux questions concernant leur accent en français, notamment aux sous-questions de la Q21 portant sur leur inclusion professionnelle (voir Annexe C). Quant à notre échantillonnage, il est très important de souligner que nous avons sondé des personnes qui étaient déjà employées, donc qui avaient déjà eu accès à l'emploi. Notre corpus éliminait donc les EL sans emploi, pour qui l'accent ou la variété de langue parlée est un réel obstacle à l'inclusion professionnelle. Une telle étude pourrait viser plus précisément ce type de population.

Comme nous l'a fait remarquer un répondant, notre questionnaire ne contenait pas de définition du terme « accent ». Cela peut en effet avoir porté à confusion, alors que nous référions parfois à « l'accent en français », sans toutefois spécifier s'il s'agissait d'accents « régionaux » ou

« ethnique », distinction qui est par exemple faite dans Blassel (2018). Dans notre étude, il aurait pu être préférable de faire une différence plus marquée entre les variétés de langue locales et les variétés influencées par des langues dites étrangères. Les questions sur l'accent n'étaient pas assez exhaustives ; il n'est par exemple pas possible de savoir si les accents régionaux qui ont été déclarés pourraient être stigmatisés. Davantage d'études sur les attitudes envers les différentes variétés du français québécois seraient d'ailleurs nécessaires pour une analyse plus précise des stigmatisations potentielles encourues par leurs locuteur·rices.

Dans la présente étude, nous avons utilisé le questionnaire comme outil de collecte de données afin de rejoindre le plus grand échantillon possible, et ainsi tenter de quantifier la présence du phénomène dans les milieux éducatifs québécois. Cet outil pose plusieurs limites lorsque vient le temps de poser des questions nuancées, ce qui se reflète dans les réponses obtenues. Un autre exemple de cette limite était observable à la Q16. À savoir si la DL avait été abordée dans leur salle de classe, il nous est impossible de savoir si le sujet a été amené par les enseignant·es iels-mêmes, par leurs étudiant·es ou encore à travers le matériel didactique.

Afin de réduire la lourdeur du questionnaire, nous n'avons pas posé de question sur le nombre d'années d'expérience en enseignement et le nombre de langues maîtrisées par nos répondant·es. Ces informations pourraient éventuellement apporter de précieux compléments d'observation, notamment sur les formations initiales et continues. Au début du projet de recherche, nous voulions de plus nous intéresser non seulement à la langue parlée par les répondants, mais également à la langue écrite. L'écriture a finalement été abandonnée, encore une fois pour alléger le questionnaire. Malgré les limitations du questionnaire pour aborder un phénomène dont l'étude doit être hautement nuancée, il s'agit tout de même d'un bon point de départ pour mener des entrevues semi-dirigées dans de prochaines recherches sur le sujet. L'outil pourrait aussi être plus efficace avec un échantillonnage plus ciblé.

5.3 Implications en DDL

Les implications possibles de cette recherche pour le domaine de la DDL portent surtout sur les enjeux d'accessibilité et d'inclusion en éducation, et ce, autant pour les corps étudiants qu'enseignants. Plusieurs raisons motivent les chercheur·es (Magnan *et al.*, 2022) à recommander la création de formations sur la DL en milieu éducatif. En ce sens, la présente recherche peut apporter un éclairage supplémentaire sur les croyances et pratiques actuelles des EL, nos

répondant-es ayant par exemple souvent déclaré qu’iels considéreraient comme normal le fait de ne pas utiliser une autre langue que la LC en salle de classe. Les enseignant-es doivent être sensibilisé-es à la DL, entre autres en raison de leur position dans le système scolaire et de leur influence sur l’expérience des apprenant-es (Dovchin, 2020 ; Shim, 2017). De plus, vu les résultats obtenus quant à l’importance d’aborder la DL en éducation, nous considérons que la présente recherche pourrait mener à l’élaboration de formations sur le sujet. Ces formations pourraient être offertes aux enseignant-es dans le cadre de leurs formations initiale et continue, ainsi qu’aux étudiant-es de tous niveaux. Les implications didactiques de telles formations pour les étudiant-es pourraient contribuer à créer des ambiances de classe sécuritaires dans lesquelles les apprenant-es de langue seraient plus à même de prendre des risques et d’utiliser leurs ressources langagières, ce qui favoriserait non seulement les apprentissages, mais peut-être même le sentiment d’attachement à une nouvelle communauté linguistique et culturelle.

5.4 Futures orientations et pistes de recherche

La DL est un sujet d’intérêt pour les différents domaines de l’éducation. Il serait notamment intéressant, voire important, d’explorer davantage les microagressions institutionnelles. Les politiques linguistiques des établissements, auxquelles sont soumis les corps enseignants et étudiants, peuvent en effet représenter de la discrimination et même placer certaines personnes en position d’opresseur malgré elles (Shim). Il serait de plus pertinent d’inclure les supérieur-es et les autres membres du personnel des institutions (p. ex. les directions, les conseiller-ères pédagogiques, etc.) dans ce genre d’étude afin d’étudier la ténacité des idéologies linguistiques dans les institutions. Dans notre étude, nous n’avons pas été en mesure d’aborder explicitement ce que nous nommons ici comme étant de la DL institutionnelle. Il serait par exemple intéressant de questionner les EL sur leur rapport aux politiques linguistiques de leur établissement ou encore sur leurs méthodes d’évaluation (Jánk, 2021).

Une participante (P42) explique le fait de ne pas avoir vécu ou observé de DL par le fait que son milieu de travail est multiculturel : « Je travaille en contexte multi-culturel donc je n’ai pas été confrontée à un environnement homogène linguistiquement parlant et où je me retrouverais face à un staff composé à 100% de Québécois ou 100% d’anglophones. ». Nous remarquons avec ce témoignage qu’un fort lien est fait entre l’homogénéité culturelle et linguistique et la présence

potentiellement plus grande de manifestations de DL. Il serait donc intéressant de comparer la présence de DL entre des contextes plus ou moins diversifiés culturellement et linguistiquement.

Comme nous l'avons soulevé dans les limites de notre étude, de futures recherches pourraient explorer séparément les variétés de langues locales et les accents étrangers. Deux participant-es ayant déclaré avoir un accent franco-européen on dit avoir fait face à des remarques condescendantes (P06) et provoqué de la méfiance (P20) en raison de leur accent. Cet accent a cependant été nommé dans deux autres témoignages (P24 et P25), selon lesquels les étudiant-es préfèrent avoir des enseignant-es qui parlent cette variété du français. Il serait très intéressant d'explorer davantage la hiérarchisation et le prestige perçu des langues et des accents, notamment en lien avec l'accès à l'emploi des enseignant-es de langues issu-es de minorités linguistiques au Québec.

En lien avec la DL, l'insécurité linguistique est également un phénomène qui mériterait davantage d'attention en recherche en contexte québécois. Ce sujet est beaucoup plus exploité en contexte franco-minoritaire (Blain *et al.*, 2018), par exemple en Ontario (Benoit *et al.*, 2018 ; Bergeron, 2019) et en Alberta (Cavanagh *et al.*, 2016), ou encore parmi la population acadienne (Boudreau et Urbain, 2013 ; Desabrais, 2010). Cependant, des commentaires comme le suivant démontrent l'existence de ce phénomène parmi le corps enseignant québécois et qui n'est pas sans rappeler la DL vécue par des anglophones vivant au Québec (Bourhis, 2008 ; Jean-Pierre, 2018 ; Magnan *et al.*, 2021) : « I use English primarily though I work at a francophone University. I essentially avoid speaking French whenever possible because I am ashamed of my lack of progress, and the fact that I feel like I'm a complete idiot ». La société québécoise se doit d'être sensible à de tels témoignages afin d'assurer l'intérêt envers le français chez les personnes nouvellement arrivées.

CONCLUSION

Avec la présente étude, nous avons regardé de manière descriptive et exploratoire les expériences et les perceptions de la DL parmi des EL au Québec. Nous avons vu que ce phénomène parfois insidieux est très présent, voire propagé, dans les institutions éducatives, notamment à travers l'adhésion à des idéologies linguistiques qui n'ont pas toujours de fondements empiriques (Blanchet, 2021 ; Remysen, 2018 ; Skutnabb-Kangas, 2002). La littérature nous informe également du fait que la DL peut servir à ostraciser certaines minorités déjà vulnérables sous le couvert de la langue ou à travers des politiques linguistiques (Blassel, 2018 ; Farr et Song, 2011). Nous avons aussi constaté que plusieurs recherches sur la DL en milieu éducatif font des recommandations qui concernent le manque de formation de la population enseignante sur le sujet (Dobinson et Mercieca, 2020 ; Dovchin, 2020 ; Magnan *et al.*, 2022). Nous croyons pertinent de sonder cette tranche de la population, qui occupe un rôle déterminant dans l'accompagnement et la réussite des personnes apprenantes de langues au Québec, en particulier celles qui sont nouvelles arrivantes et pour qui l'apprentissage du français est conditionnel à l'intégration à la société québécoise (Amireault, 2015, 2020). Nous avons vu que les recherches en DDL recommandent de plus en plus aux EL d'être sensibles aux enjeux sociaux qui animent les communautés linguistiques (Freeman et Johnson, 1998 ; Suraweera, 2022 ; Van Viegen et Lau, 2022) et nous croyons que la DL est l'un de ces enjeux importants.

Afin de sonder des EL, nous avons élaboré et piloté un questionnaire constitué de 29 questions fermées et de 4 questions ouvertes facultatives. Les résultats analysés selon un devis quantitatif nous ont démontré que toutes les manifestations de DL que nous avons proposées ne représentent pas de la DL au même titre pour tout le monde, notamment les questions sur l'accent, qui n'ont pas été déclarées comme étant discriminatoires par une majorité de répondant-es et qui sont par exemple perçues par certain-es comme étant de la curiosité. Les restrictions sur l'usage d'une autre langue que la langue cible en salle de classe de langue sont considérées comme moins discriminatoires que les restrictions d'usage d'une autre langue dans les espaces communs de l'école. Nous avons donc pu constater que les idéologies monolingues teintent davantage les pratiques professionnelles que sociales des EL. De plus, bien que la DL n'ait pas toujours été vécue par une majorité de nos répondants, elle demeure une réalité pour de nombreux EL au Québec, notamment ceux qui œuvrent en salle de classe de LA. Certains des

témoignages recueillis à l'aide des questions ouvertes soulignent l'impact profond de cette discrimination sur le bien-être professionnel et personnel des enseignant-es, et démontrent qu'il est important de s'attarder à ce phénomène, autant auprès des personnes issues de minorités linguistiques que des personnes locutrices de différentes variétés locales du français. Nous avons observé que les privilèges inhérents à certaines variétés de langues ne sont pas toujours évidents pour les personnes qui en profitent. Cependant, nous avons également constaté que des expériences de DL étaient rapportées autant par des personnes locutrices des variétés locales et de prestige que par des personnes ayant déclaré des accents étrangers. Notons ici la difficulté d'observer un phénomène aussi complexe que la DL selon dans un paradigme quantitatif et à l'aide de questions fermées.

Il est d'ailleurs important de spécifier que, bien que la DL ait été faiblement rapportée par certains répondant-es, cela ne reflète pas sa réelle présence dans le domaine de l'enseignement des langues. En plus d'être parfois subtiles et insidieuses, ses manifestations peuvent varier considérablement en fonction du contexte, qu'il soit par exemple culturel, linguistique ou géographique. Par conséquent, les résultats de cette étude ne prétendent pas fournir une image exhaustive de la DL dans l'enseignement des langues au Québec, mais servent plutôt à ouvrir des pistes de réflexion pour de futures recherches et interventions. Nos résultats quasi unanimes quant à l'importance d'aborder la DL dans la formation initiale et continue des EL, ainsi qu'en salle de classe de langue et dans les écoles, ajoutent au pan de littérature qui considère que les EL doivent être mieux formé-es sur ces enjeux et nous espérons que notre étude sera une contribution en ce sens. Les pistes de recherche en lien avec la DL sont nombreuses. De futures recherches pourraient par exemple investiguer les impacts des politiques linguistiques des établissements ou encore les attitudes envers les différentes variétés du français en contexte éducatif.

En conclusion, ce mémoire souligne l'importance de reconnaître et de comprendre les expériences de DL dans l'enseignement des langues et en éducation au sens plus large, tout en reconnaissant la complexité et la diversité de ces expériences. Il est d'ailleurs impératif de continuer à sensibiliser et à éduquer la population sur les enjeux liés à toutes les formes de discrimination, tant au sein des communautés éducatives que dans la société en général. Les EL jouent un rôle central dans la promotion de l'inclusion et de la diversité linguistique et leur

engagement envers ces valeurs est essentiel pour créer des environnements éducatifs et sociaux respectueux et équitables.

ANNEXE A

Message de recrutement aux directions de programmes et départements

Bonjour,

Mon nom est Evelyne Potvin-Cloutier et je suis étudiante à la maîtrise en didactique des langues à l'UQAM, sous la direction de la professeure Caroline Payant. Je mène présentement un projet de recherche dont le but est d'examiner les expériences et les perceptions de la discrimination linguistique de personnes enseignant-es de langues au Québec.

Pour ce faire, j'ai élaboré un questionnaire en ligne entièrement anonyme. Il est en français et prend environ 20 minutes à compléter.

Serait-il possible de diffuser le lien de ce questionnaire parmi le corps enseignant de votre programme/département?

Si vous acceptez, vous pouvez copier le message préparé ci-dessous.

Veuillez noter que la contribution à cette étude est entièrement volontaire et que les répondant-es ont le droit de cesser leur participation à tout moment. Cette étude a reçu l'approbation éthique de la part du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM.

Je demeure à votre disposition pour répondre toute question ou commentaire.

Bien cordialement,

Evelyne Potvin-Cloutier, étudiante à la maîtrise en didactique des langues

ANNEXE B

Message de recrutement aux participant-es

Bonjour,

Je me nomme Evelyne Potvin-Cloutier, étudiante à la maîtrise en didactique des langues à l'UQAM.

Je mène présentement un projet de recherche dans le cadre de mon mémoire dont le but est d'examiner les expériences et les perceptions de la discrimination linguistique de personnes enseignant-es de langues au Québec.

Pour ce faire, j'ai élaboré un questionnaire en ligne entièrement anonyme. Il est en français et prend environ 20 minutes à compléter.

Votre participation sera grandement appréciée !

Veillez noter que votre contribution à cette étude est entièrement volontaire et que vous pouvez cesser votre participation à tout moment. Cette étude a reçu l'approbation éthique de la part du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM.

Pour accéder au questionnaire, veuillez cliquer sur le lien suivant : [Lien]

Je reste à votre disposition par courriel pour répondre à toute question ou commentaire : potvin-cloutier.evelyne@courrier.uqam.ca

Cordialement,

Evelyne Potvin-Cloutier

ANNEXE C
Questionnaire

Les expériences et les perceptions de la discrimination linguistique d'enseignant·es de langues au Québec

Partie I - Consentement

1. Formulaire de consentement

Titre du projet de recherche

Étude sur les expériences et les perceptions de la discrimination linguistique d'enseignant·es de langues au Québec

Objectifs de la recherche

L'objectif de cette recherche est d'examiner les expériences et les perceptions de la discrimination linguistique de personnes enseignant·es de langues au Québec.

Il vous est possible de participer en répondant·e à un questionnaire en ligne qui prend environ 20 minutes à compléter. Les questions portent sur (1) votre profil personnel, linguistique et professionnel, (2) vos expériences personnelles en lien avec l'utilisation de la langue dans votre école et (3) vos expériences en tant que témoin de situations en lien avec l'utilisation de la langue dans votre école.

Votre participation est anonyme

Il ne sera pas du tout possible de connaître l'identité des personnes ayant rempli le questionnaire.

Vos renseignements sont confidentiels

L'équipe de recherche protégera ces renseignements et ne les partagera pas avec qui que ce soit.

Incitatif lié à la participation

En participant à cette étude, vous contribuerez à l'avancement des connaissances sur la présence et les manifestations de discrimination linguistique en milieux éducatifs au Québec.

Risques liés à la participation

Votre participation à cette recherche ne comporte aucun risque, mais pourrait faire surgir des souvenirs ou des sentiments désagréables. Vous pouvez cesser votre participation à tout moment et contacter l'équipe de recherche au besoin.

Des questions sur la recherche ?

Si vous avez des questions sur cette recherche, vous pouvez contacter Evelyne Potvin-Cloutier (potvin-cloutier.evelyne@courrier.uqam.ca), ou Caroline Payant (payant.caroline@uqam.ca) au département de didactique des langues.

Des questions sur vos droits ?

Si vous avez des questions concernant vos droits, vous pouvez contacter le *Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains* au (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel: ciereh@uqam.ca.

Les membres de l'équipe de recherche vous remercient!

Evelyne Potvin-Cloutier, candidate à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

Caroline Payant, professeure, département de didactique des langues, UQAM

- J'accepte de répondre au questionnaire en ligne

- 2. Êtes-vous un-e enseignant-e de langue au Québec?
 - Oui/Non

Si la réponse est non, la personne est envoyée à la fin du questionnaire où il apparaît le message suivant :

Merci beaucoup de votre intérêt envers notre étude sur la discrimination linguistique! Vous pouvez continuer de contribuer à la recherche sur le sujet en prenant part à une entrevue d'une durée de 45 minutes en échange d'une compensation de 15\$. Pour vous inscrire, veuillez cliquer sur le lien suivant: [lien]

Partie II - Votre profil personnel et linguistique

3. Quel âge avez-vous?
 - de 20 à 29 ans
 - de 30 à 39 ans
 - de 40 à 49 ans
 - de 50 à 59 ans
 - de 60 à 69 ans
 - 70 ans et plus
 - Préfère ne pas répondre
4. À quel genre vous identifiez-vous
 - Féminin
 - Masculin
 - Non-binaire
 - Préfère ne pas répondre
 - Autre _____
5. Quelle est votre langue maternelle (ou vos langues maternelles) ?
 - _____
6. Quelle(s) langue(s) parlez-vous dans les contextes suivants?
 - À la maison et avec la famille : _____
 - Au travail avec les collègues : _____
 - Au travail avec les étudiant-es : _____
 - Dans les loisirs et avec les ami-es : _____
 - En société et dans les services : _____
7. Comment décrivez-vous votre accent en français?

- Québécois (précisez la région) : _____
 - Canadien (ex: franco-albertain, acadien, etc.) : _____
 - Américain (précisez l'état) : _____
 - Caribéen (précisez le pays / la région) : _____
 - Latino-Américain (précisez le pays / la région) : _____
 - Européen (précisez le pays / la région) : _____
 - Arabe (précisez le pays / la région) : _____
 - Africain (précisez le pays / la région) : _____
 - Asiatique (précisez le pays / la région) : _____
 - Influencé par une autre langue (précisez) : _____
 - Autre (précisez) : _____
8. Comment décrivez-vous votre identité ethnique et/ou culturelle?
- _____

Partie III - Votre profil professionnel

9. Quelle(s) langue(s) enseignez-vous principalement? Si vous sélectionnez l'option "autre", veuillez préciser.
- Français langue d'enseignement
 - Français langue seconde
 - Anglais langue d'enseignement
 - Anglais langue seconde
 - Espagnol
 - Autre : _____
10. Qui sont vos apprenant·es principalement? Si vous sélectionnez l'option "autre", veuillez préciser.
- Élèves du primaire
 - Élèves du primaire en classe d'accueil
 - Élèves du primaire en immersion
 - Élèves du secondaire
 - Élèves du secondaire en classe d'accueil
 - Élèves du secondaire en immersion
 - Étudiant·es au cégep

- Étudiant·es à l'université
 - Adultes en formation continue
 - Adultes en francisation
 - Adultes au privé
 - Autre : _____
11. Quelle est la langue d'usage officielle de votre école? Si vous sélectionnez l'option "autre", veuillez préciser.
- Français
 - Anglais
 - Autre : _____
12. Dans quelle région se trouve votre école?
- Abitibi-Témiscamingue
 - Bas-Saint-Laurent
 - Capitale-Nationale
 - Centre-du-Québec
 - Chaudière-Appalaches
 - Côte-Nord
 - Estrie
 - Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine
 - Lanaudière
 - Laurentides
 - Laval
 - Mauricie
 - Montérégie
 - Montréal
 - Nord-du-Québec
 - Outaouais
 - Saguenay-Lac-Saint-Jean
13. Êtes-vous détenteur·rice d'un brevet d'enseignement valide au Québec?
- Oui/Non
14. Quel est le plus haut niveau d'études que vous avez complétées?
- Études collégiales

- Études universitaires de 1er cycle
- Études universitaires de 2e cycle
- Études universitaires de 3e cycle
- Autre (préciser) : _____

15. Où avez-vous fait la majorité de vos études?

- Au Québec
- Dans une autre province ou territoire canadien·ne
- Dans un autre pays que le Canada (préciser) : _____

Partie IV: Vos expériences et perceptions

16. Dans votre parcours scolaire et professionnel, la discrimination linguistique* a-t-elle été abordée dans les contextes suivants?

*La discrimination linguistique est, entre autres, un traitement différencié et illégitime lié à l’usage d’une langue distincte ou à un accent qui s'éloigne de la norme du groupe majoritaire. (Blanchet, 2021; Bourhis *et al.*, 2007; Ng, 2007; Skutnabb-Kangas, 2015)

Échelle : 1 = Jamais; 2 = Très rarement; 3 = Rarement; 4 = Parfois; 5 = Souvent; 6 = Très souvent; N/A = Ne s’applique pas	1	2	3	4	5	6	N/A
Dans votre formation initiale							
Dans votre formation continue							
Dans votre école							
Dans votre salle de classe de langue							

17. Veuillez indiquer votre accord ou désaccord avec les énoncés suivant

Échelle : 1 = Tout à fait en désaccord; 2 = En désaccord; 3 = Plutôt en désaccord; 4 = Plutôt en accord; 5 = En accord; 6 = Tout à fait en accord; N/A = Préfère ne pas répondre	1	2	3	4	5	6	N/A

Les commentaires d'apparence inoffensive sur l'accent sont une forme de discrimination linguistique (ex : il est beau/mignon/drôle/chantant ton accent)							
Les moqueries sur l'accent sont une forme de discrimination linguistique (ex : imitations, répétitions, rires, blagues)							
Les critiques sur l'accent sont une forme de discrimination linguistique (ex: ton accent ne fais pas sérieux / ce n'est pas du bon français)							
Les questions sur l'accent sont une forme de discrimination linguistique (ex: il vient d'où ton accent?)							
Les corrections non sollicitées sont une forme de discrimination linguistique (ex : On ne dit pas ça comme ça)							
Critiquer ou restreindre l'usage d'autres langues que la langue cible ou d'enseignement en salle de classe est une forme de discrimination linguistique (ex: on parle seulement anglais en classe d'anglais)							
Critiquer ou restreindre l'usage d'autres langues que la langue d'usage officielle dans les espaces communs de l'école est une forme de discrimination linguistique (ex: dans cette école, on parle français)							

18. En lien avec mon accent en français et mon utilisation d'autres langues, mes collègues ont déjà

Échelle : 1 = Jamais; 2 = Très rarement; 3 = Rarement; 4 = Parfois; 5 = Souvent; 6 = Très souvent; N/A = Ne s'applique pas	1	2	3	4	5	6	N/A
fait des commentaires d'apparence inoffensive sur mon accent (ex : il est beau/mignon/drôle/chantant ton accent)							
critiqué mon accent (ex: ton accent ne fait pas sérieux / ce n'est pas du bon français)							
corrigé mon accent de manière non sollicitée (ex : on ne dit pas ça comme ça)							
Les corrections non sollicitées sont une forme de discrimination linguistique (ex : On ne dit pas ça comme ça)							
ri ou se sont moqué-es de mon accent (ex : blagues, imitations, répétitions)							
posé des questions sur mon accent (ex: il vient d'où ton accent?)							
ont déjà critiqué ou restreint mon utilisation d'une autre langue que la langue cible ou d'enseignement en salle de classe (ex: on parle seulement anglais dans la classe d'anglais)							

ont déjà critiqué ou restreint mon utilisation d'une autre langue que la langue d'usage officielle dans les espaces communs de l'école (ex: dans cette école, on parle français)							
--	--	--	--	--	--	--	--

19. En lien avec mon accent en français et mon utilisation d'autres langues, mes étudiant-es ont déjà

Échelle : 1 = Jamais; 2 = Très rarement; 3 = Rarement; 4 = Parfois; 5 = Souvent; 6 = Très souvent; N/A = Ne s'applique pas	1	2	3	4	5	6	N/A
fait des commentaires d'apparence inoffensive sur mon accent (ex : il est beau/mignon/drôle/chantant ton accent)							
critiqué mon accent (ex: ton accent ne fait pas sérieux / ce n'est pas du bon français)							
Les critiques sur l'accent sont une forme de discrimination linguistique (ex: ton accent ne fais pas sérieux / ce n'est pas du bon français)							
corrigé mon accent de manière non sollicitée (ex : on ne dit pas ça comme ça)							
Les corrections non sollicitées sont une forme de discrimination linguistique (ex : On ne dit pas ça comme ça)							
ri ou se sont moqué-es de mon accent (ex : blagues, imitations, répétitions)							

posé des questions sur mon accent (ex: il vient d'où ton accent?)							
ont déjà critiqué ou restreint mon utilisation d'une autre langue que la langue cible ou d'enseignement en salle de classe (ex: on parle seulement anglais dans la classe d'anglais)							
ont déjà critiqué ou restreint mon utilisation d'une autre langue que la langue d'usage officielle dans les espaces communs de l'école (ex: dans cette école, on parle français)							

20. Dans mes interactions

Échelle : 1 = Jamais; 2 = Très rarement; 3 = Rarement; 4 = Parfois; 5 = Souvent; 6 = Très souvent; N/A = Ne s'applique pas	1	2	3	4	5	6	N/A
avec mes collègues, je fais des efforts pour arrimer mon accent avec la norme de mon école							
avec mes étudiant-es, je fais des efforts pour arrimer mon accent avec la norme de mon école							
avec mes collègues, j'évite d'utiliser certaines langues de mon répertoire - même si nous partageons une langue commune							
avec mes étudiant-es, j'évite d'utiliser certaines langues de mon répertoire - même si nous partageons une langue commune							

21. Au Québec, mon accent en français a déjà été

Échelle : 1 = Jamais; 2 = Très rarement; 3 = Rarement; 4 = Parfois; 5 = Souvent; 6 = Très souvent; N/A = Ne s'applique pas	1	2	3	4	5	6	N/A
un avantage pour obtenir un emploi							
un avantage pour mon inclusion professionnelle auprès de mes collègues							
un avantage pour mon inclusion sociale auprès de mes collègues							
un obstacle pour obtenir un emploi							
un obstacle à mon inclusion professionnelle auprès de mes collègues							
un obstacle à mon inclusion sociale auprès de mes collègues							

22. Vous pouvez ici, dans la langue de votre choix, expliquer vos réponses ou partager des commentaires ou des informations supplémentaires (ex: sur votre contexte d'enseignement).

○ _____

Partie V: Vos observations

Dans cette section, nous nous intéressons à vos observations de situations liées à l'utilisation des langues et des accents.

23. Dans mon école, j'ai été témoin de corrections non sollicitées sur l'accent (ex: on ne dit pas ça comme ça)

Échelle : 1 = Jamais; 2 = Très rarement; 3 = Rarement; 4 = Parfois; 5 = Souvent; 6 = Très souvent; N/A = Ne s'applique pas	1	2	3	4	5	6	N/A
de collègues envers des étudiant-es							
de collègues envers d'autres collègues							
d'étudiant-es envers d'autres étudiant-es							
d'étudiant-es envers des collègues							

24. Dans mon école, j'ai été témoin de commentaires d'apparence inoffensive sur l'accent (ex: il est beau/mignon/drôle/chantant ton accent)

Échelle : 1 = Jamais; 2 = Très rarement; 3 = Rarement; 4 = Parfois; 5 = Souvent; 6 = Très souvent; N/A = Ne s'applique pas	1	2	3	4	5	6	N/A
de collègues envers des étudiant-es							
de collègues envers d'autres collègues							
d'étudiant-es envers d'autres étudiant-es							
d'étudiant-es envers des collègues							

25. Dans mon école, j'ai été témoin de critiques sur l'accent (ex: ton accent ne fait pas sérieux / ce n'est pas du bon français)

Échelle : 1 = Jamais; 2 = Très rarement; 3 = Rarement; 4 = Parfois; 5 = Souvent; 6 = Très souvent; N/A = Ne s'applique pas	1	2	3	4	5	6	N/A
de collègues envers des étudiant·es							
de collègues envers d'autres collègues							
d'étudiant·es envers d'autres étudiant·es							
d'étudiant·es envers des collègues							

26. Dans mon école, j'ai été témoin de moqueries sur l'accent (ex: imitations, répétitions, rires, blagues)

Échelle : 1 = Jamais; 2 = Très rarement; 3 = Rarement; 4 = Parfois; 5 = Souvent; 6 = Très souvent; N/A = Ne s'applique pas	1	2	3	4	5	6	N/A
de collègues envers des étudiant·es							
de collègues envers d'autres collègues							
d'étudiant·es envers d'autres étudiant·es							
d'étudiant·es envers des collègues							

27. Dans mon école, j'ai été témoin de questions sur l'accent (ex: il vient d'où ton accent?)

Échelle : 1 = Jamais; 2 = Très rarement; 3 = Rarement; 4 = Parfois; 5 = Souvent; 6 = Très souvent; N/A = Ne s'applique pas	1	2	3	4	5	6	N/A

de collègues envers des étudiant·es							
de collègues envers d'autres collègues							
d'étudiant·es envers d'autres étudiant·es							
d'étudiant·es envers des collègues							

28. J'ai été témoin de propos servant à critiquer ou restreindre l'usage d'une langue autre que la langue cible ou d'enseignement en salle de classe (ex: on devrait parler seulement en anglais dans la classe d'anglais)

Échelle : 1 = Jamais; 2 = Très rarement; 3 = Rarement; 4 = Parfois; 5 = Souvent; 6 = Très souvent; N/A = Ne s'applique pas	1	2	3	4	5	6	N/A
de collègues envers des étudiant·es							
de collègues envers d'autres collègues							
d'étudiant·es envers d'autres étudiant·es							
d'étudiant·es envers des collègues							

29. J'ai été témoin de propos servant à critiquer ou restreindre l'usage d'une langue autre que la langue officielle dans les espaces communs de mon école (ex: dans cette école, on parle français)

Échelle : 1 = Jamais; 2 = Très rarement; 3 = Rarement; 4 = Parfois; 5 = Souvent; 6 = Très souvent; N/A = Ne s'applique pas	1	2	3	4	5	6	N/A
---	---	---	---	---	---	---	-----

de collègues envers des étudiant·es							
de collègues envers d'autres collègues							
d'étudiant·es envers d'autres étudiant·es							
d'étudiant·es envers des collègues							

30. Veuillez indiquer votre accord ou désaccord avec les énoncés suivants: La discrimination linguistique devrait être abordée davantage

Échelle : 1 = Tout à fait en désaccord; 2 = En désaccord; 3 = Plutôt en désaccord; 4 = Plutôt en accord; 5 = En accord; 6 = Tout à fait en accord; N/A = Préfère ne pas répondre	1	2	3	4	5	6	N/A
dans la formation initiale des futur·es enseignant·es de langues							
dans la formation continue des enseignant·es de langues							
dans les écoles							
dans les salles de classes de langues							

31. Vous pouvez ici, dans la langue de votre choix, expliquer vos réponses ou partager des commentaires ou informations supplémentaires sur la section que vous venez de compléter.

○ _____

Partie F: Dernière section

32. Merci de décrire, dans la langue de votre choix, une ou plusieurs expériences de discrimination linguistique que vous avez vécues ou dont vous avez été témoin dans votre milieu de travail.

○ _____

33. Merci de nous faire part de vos questions ou commentaires relatifs à ce sujet d'étude. Tous vos commentaires nous seront très utiles.

○ _____

Merci beaucoup de votre intérêt envers notre étude sur la discrimination linguistique!

Vous pouvez continuer de contribuer à la recherche sur le sujet en prenant part à une entrevue d'une durée de 45 minutes en échange d'une compensation de 15\$.

Pour vous inscrire, veuillez cliquer sur le lien suivant: [lien]

ANNEXE D

Réponses aux questions ouvertes

QR 1 - Perceptions		
Sous question	ID	Réponses
Commentaires		-
Moqueries	P24	« Au sujet des moqueries, j'aurais aimé pouvoir en distinguer deux types avant de répondre : parfois, on se moque AVEC qqn et, dans ce cas, ce n'est pas de la discrimination à mes yeux. Je travaille dans une école de langues et j'étudie moi-même plusieurs langues, donc il va m'arriver de reprendre avec humour certains de mes collègues en français, mais eux font de même quand je parle leur langue. Pour moi, cette façon de se moquer ensemble n'est qu'une aide pour s'améliorer. Par contre, quand les gens se moquent DE qqn, que les railleries sont faites méchamment et pour montrer la supposée "infériorité" de l'apprenant-e, alors c'est de la vraie discrimination à mes yeux, ça ne doit pas être toléré. »
Critiques		-
Questions	P24	« Concernant les questions sur l'origine de l'accent, celles que j'entends ne semblent généralement pas formulées dans une visée discriminatoire, mais plutôt dans une visée de mieux connaître la diversité des origines des personnes.»
Corrections		-

Restrictions	P01	« Je ne suis pas certain que demander aux étudiant·es d'un cours de langue de s'exprimer dans cette langue en contexte de classe puisse être considéré comme de la discrimination linguistique. »
	P11	« interdire" une langue dans la classe dans le but de pratiquer la langue n'est pas un problème selon moi mais elle peut/doit être utilisée si nécessaire à la compréhension des apprenant·es pour limiter l'insécurité »
	P45	« L'immersion reste une des méthodes des plus efficace dans l'apprentissage d'une langue. En utilisant une discrimination positive (en classe d'anglais, on utilise au maximum l'anglais, idem en classe de francisation avec le français ou de langues aditionnelles avec la-dite langue). »
	P46	« Je ne pense pas que demander aux étudiant·es de parler français en classe de langue, dans un contexte d'apprentissage de cette langue, soit une discrimination. C'est plutôt un moyen de leur faire pratiquer leur expression orale, qu'ils n'ont pas toujours l'occasion de faire en-dehors de la classe. »
Privilège	P11	« je ne pense pas que ça ait été un avantage ou obstacle, je pense plutôt que c'est neutre mais ce n'est que mon ressenti, je n'en ai aucune certitude ».
Inclusion	P17	« Souvent on ne sais pas si son accent anglophone est mal perçu- ou bien si l'intégration est affecté par les discriminations linguistique - et si la discrimination est linguistique ou culturelle ou les deux. Un nom et un accent anglophone n'est pas "pur laine" alors c'est clair que on ne fait pas parti du "tribu"- mais on ne peut pas être sur si une ostracisme est causé par une animosité culturelle, personnelle etc. C'est d'habitude très subtile. »
	P44	« When people listen to me, don't understand and instead of asking me to repeat they ask someone else what I said as they don't understand my accent as if I am not there. »

	P56	« as an ESL teacher in Quebec at the secondary level. I was the first anglophone ESL teacher hired at my school. The administration was happy to point that out to parents, but in work situations would comment on the quality of my French and my accent. They, and my colleagues, were surprised when I would speak English to the other English teachers since that had never happened before I had arrived. While my French and my accent were obstacles to being included socially, it went beyond that, as I do not consume Quebecois culture. I could not join discussions about movies, TV shows etc. even if I had wanted to. Accent is only one aspect of acceptance. »
QR 2a – Expériences avec accent		
Sous question	ID	Réponses
Commentaires	P06	« Au Québec, j'ai souvent eu des remarques condescendantes sur mon accent de France, qui touchent à l'accent et à la culture française. »
	P12	« Une collègue m'a déjà mentionné que j'avais "un petit accent" sans que je sache vraiment de quoi elle parle. »
	P20	« J'ai un accent français, cela provoque de la méfiance de la part de certaines personnes. »
	P21	« J'enseigne depuis 10 ans. Un seul 1 étudiant·e m'a dit que je devrais enseigner le français stantard et non le «slang québécois». (Les termes de l'étudiant·e) » ; « Les étudiant·es parfois semblent préférer l'accent français à l'accent québécois. Ils semblent croire que le vrai français est l'accent français. Ils ont tendance à généraliser. Ils croient que le français parisien est le français de toute la France. »; Les étudiant·es disent souvent qu'ils ne

		comprennent pas l'accent québécois dans la rue. Ils disent parfois cela avec un ton moqueur. C'est ce que je perçois. »
	P24	« Un classique : l'étudiant-e de FLS qui rebute à avoir un enseignant-e québécois pour la phonétique, car il veut apprendre le "bon accent français"... »
	P25	« Une fois, j'ai une collègue qui m'a raconté impunément que les étudiant-es lui disaient être heureux d'avoir une enseignant-ee de France. Comme je ne viens pas de France, ce commentaire m'a blessée et il m'irrite encore aujourd'hui. De plus, au cours des années, j'ai fait certaines observations. Dans les départements universitaires de langue première, de langue seconde ou de français, la culture, la langue, l'accent et le vocabulaire de France sont souvent valorisés au détriment des autres variétés. C'est parfois difficile de faire sa place en langue à l'université si on ne vient pas de France. »
	P26	« Plusieurs francophones non-québécois m'ont dit que j'ai un accent québécois (quelques-uns me l'ont dit avec un ton un peu négatif). En revanche, quelques francophones québécois m'ont dit que j'ai un bon accent québécois mais qu'il y a quelques éléments étrangers pour eux. Je ne prends aucun de ces commentaires d'une manière négative, mais je reconnais qu'il s'agit de la discrimination linguistique, quoique je ne me sente pas directement discriminé. »
	P38	« Il peut arriver que certains collègues fassent un commentaire qui semble inoffensif sur l'accent d'un autre collègue dont ils sont proches (p.ex., quelqu'un avec un accent hexagonal) et vice-versa »
	P46	« Mon expérience concerne plutôt le cegep. Certaines étudiant-ees québécoises (autour de la vingtaine) sont venues aux premières séances du cours. Elles ont ensuite annulé leur inscription ou ont carrément abandonné.

		<p>Ce n'est jamais dit directement, mais on voyait qu'elles étaient dépitées de trouver que le prof de français est un Maghrébin. C'était une sorte de comble, de scandale pour elles. Comment était-ce possible ? Le français qu'elles considéraient comme leur propriété, leur identité, leur chose la plus précieuse peut-être, le collègue en confie l'enseignement à des étrangers, à des Arabes !!! (Même si je ne suis pas arabe, je suis perçu ainsi). Je dois dire quand même que cela est minoritaire, ça m'est arrivé deux ou trois fois en 4 ans d'enseignement et jamais à l'[université] . »</p>
	P56	<p>« I was the first anglophone ESL teacher hired at my school. The administration was happy to point that out to parents, but in work situations would comment on the quality of my French and my accent. They, and my colleagues, were surprised when I would speak English to the other English teachers since that had never happened before I had arrived.» ; “There were many non-francophone students in my school. They were labeled as “anglophone” even if they weren’t. In the staff room and in meetings, I would hear complaints that too many students spoke French with an accent. I would have to listen to the French teachers complain about “les anglophones” as they corrected their written productions. »</p>
Moqueries	P03	<p>« I've had colleagues unintentionally embarrass me by calling my accent cute or giggling at me for it. Basically, I have colleagues who'd rather see me struggle rather than to allow me to use a few English words (code mix) when I'm trying to explain something important in French. »</p>
	P19	<p>« J'ai vu d'autres étudiant-es rire de l'accent d'un de leurs camarades de classe. »</p>
	P33	<p>« Dans l'exercice de mes fonctions, je constate que certains étudiant-es adultes (en francisations) ne se gênent pas de rire de l'accent de leurs pairs. »</p>

	P51	« Students have made fun of my French. They have imitated me in an upsetting way. I do realise that they are kids, but I do wonder how they think it's ok to make fun of someone to their face, especially a teacher. »
	P54	« Répéter des expressions qui se réfèrent seulement à ma région d'origine. »
	P56	« My colleagues constantly made jokes about my French. One French teacher asked me if I understood every sentence she said, constantly, for a period of 10 years, even though it was rare that I misunderstood. »
Critiques	P12	« [Les enseignant-es] critiquent souvent les étudiant-es qui parlent d'autres langues. Ils perçoivent cela comme étant de la mauvaise volonté. »
Questions	P23	« J'enseigne l'allemand au niveau universitaire sans que ce soit ma langue maternelle. Les étudiant-es sont parfois inquiets de savoir si j'ai un accent et me questionnent à cet effet. »
	P30	« Je n'ai jamais vécu de discrimination, mais plutôt eu des questions genre 'Tu viens d'où', car parfois, je peux avoir un accent prononcé. Toutefois, à mon travail, je fais attention. »
	P31	« Parfois, entre élèves d'origine différente, il y a des questions sur leur langue, mais ce n'est pas de la moquerie. C'est plus de la curiosité. »
Corrections	P19	« Il est arrivé qu'un étudiant-e corrige mon français sans que je le lui demande. »
	P24	« Si je n'entends que "parfois" des corrections non sollicitées, c'est parce que, dans mon programme un accent est mis sur la phonétique dès le début du parcours, donc la plupart des étudiant-es expriment le désir de se faire signaler les formes qui peuvent sonner maladroitement lorsqu'ils s'expriment dans un milieu de francophones non sensibilisés à la pluralité. » - ici ce sont

		des corrections sollicitées, mais qui sous-tendent une peur de ne pas être accepté par les locuteur·rices majoritaires. »
	P51	« [The students] have interrupted me, on many occasions, to point out any errors I made while explaining something. »
QR 2b – Expériences avec autres langues		
Sous question	ID	Réponses
Restrictions en classe	P12	<p>« Plusieurs enseignant·es interdisent aux élèves de parler dans d'autres langues que le français. Ils critiquent souvent les étudiant·es qui parlent d'autres langues. Ils perçoivent cela comme étant de la mauvaise volonté. C'est parfois même une règle de classe imposée par l'enseignant·e. (Si c'est une règle de classe parce que l'ensemble des élèves de la classe souhaitent que ce soit un environnement exclusivement en français, c'est différent je pense.)</p> <p>Des enseignant·es critiquent d'autres enseignant·es de parler d'autres langues avec les élèves. Parfois ce sont des enseignant·es qui n'ont pas les techniques pour bien utiliser la L1, alors les résultats sont mitigés. Ça donne des munitions aux enseignant·es anti-L1 pour argumenter que les enseignant·es ne devraient pas parler d'autres langues que le français.</p> <p>Mes étudiant·es demandent parfois à d'autres étudiant·es (qui ne parlent pas la même langue qu'eux) de parler en français. Je leur rappelle qu'eux aussi ont besoin parfois d'une explication dans leur langue maternelle. En revanche, j'essaie que ce ne soit pas trop long. »</p>
	P15	« Dans mes classes de francisation aux adultes, j'ai beaucoup de liberté individuelle en tant qu'enseignant·e. Je choisis comment je fais apprendre le français et j'utilise volontiers d'autres langues pour faire des rapprochements, aider à la compréhension des routines et obligations de l'école. »

	P19	« puisque j'enseigne l'anglais langue seconde, j'évite de parler français avec mes étudiant·e·e·s francophones »
	P24	« Mais, jusqu'à quel point est-il éthique d'offrir une aide dans la L1 des hispanophones, si on est incapable d'en faire autant pour [tous] les étudiant·es sinophones, russophones, arabophones, lusophones, etc. ? »
	P33	« Le "En français!" je l'ai entendu deux fois dans une classe primaire. J'étais en supervision de stage, et mes deux stagiaires ont fait cette remarque à leurs élèves qui tentaient d'expliquer la consigne en L1 à leurs coéquipiers. Lors de la rétroaction, j' ai rappelé aux deux étudiant·es l'un des principes clés de l'enseignement d'une langue seconde, à savoir Légitimer le bagage culturel et linguistique des élèves; les deux étudiant·es m'ont alors expliqué qu'ils ne faisaient que suivre les recommandations de leur enseignant·ee associée. »
	P36	« Dans la classe de francisation, l'usage de langues autres que le français est très mal perçu. Les étudiant·es se reprennent souvent entre eux lorsqu'un autre étudiant·e ne parle pas français. Cela se produit pratiquement tous les jours. De plus, il est conseillé aux enseignant·es de ne pas communiquer en d'autres langues que le français, même lorsque les apprenant·es sont de niveau débutant en français et qu'ils peinent à se faire comprendre. »
	P38	« Une minorité de collègues a déjà questionné mon choix d'employer plusieurs langues en classe et de laisser mes apprenant·es utiliser les langues de leur choix pour s'exprimer, mais sans plus. »
	P42	« J'ai toujours toujours trouvé le concept d'un enseignement par immersion peu efficace et trop exigeant.

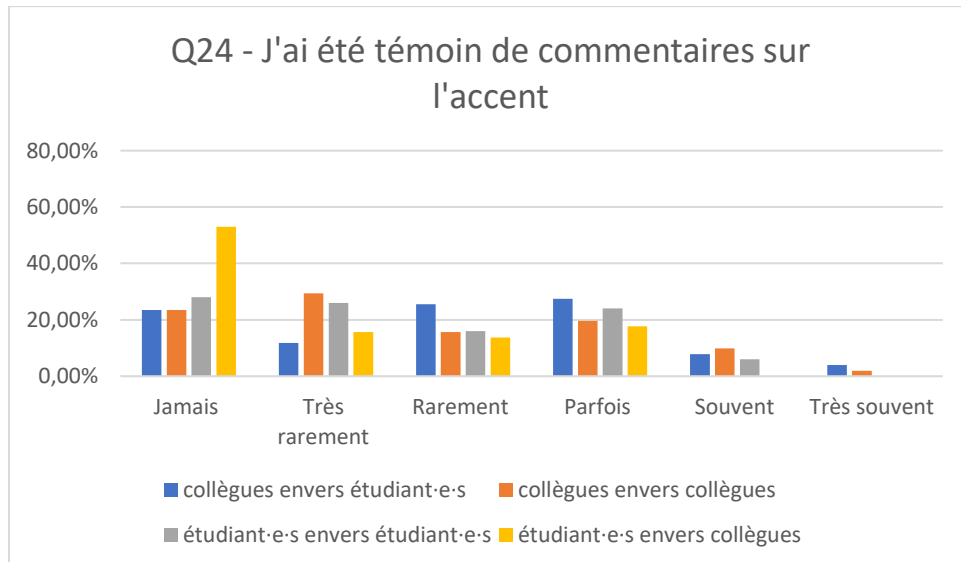
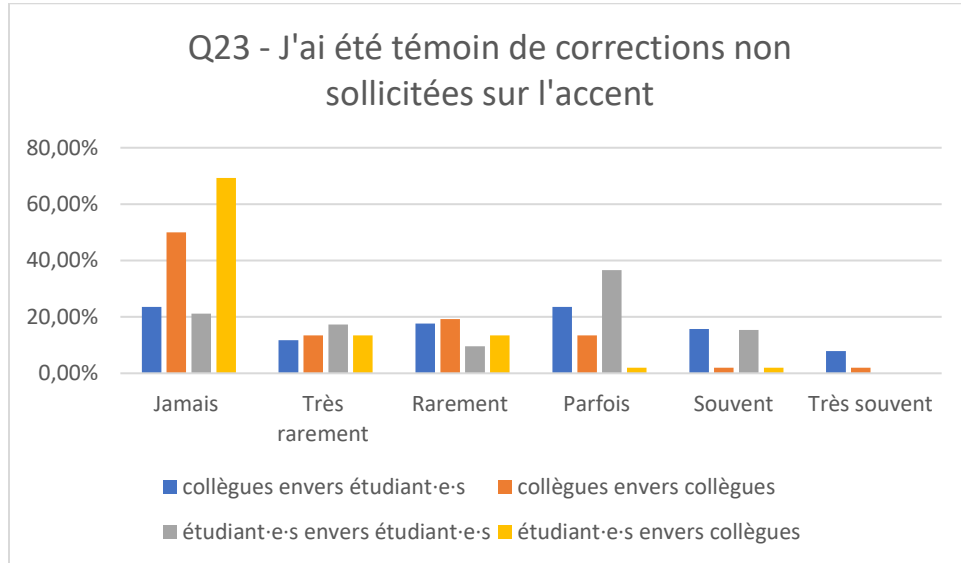
		Restreindre l'usage des autres langues dans une classe de français ne me paraît pas une condition sine qua non pour progresser car chaque profil est différent. »
	P45	« L'immersion reste une des méthodes des plus efficaces dans l'apprentissage d'une langue. En utilisant une discrimination positive (en classe d'anglais, on utilise au maximum l'anglais, idem en classe de francisation avec le français ou de langues additionnelles avec la-dite langue). »
	P56	« Non-francophone students often shared their experiences with me. Teachers in all classes, not just French class, would verbally abuse them if they spoke English. One French teacher told a student, in front of the class, that the student was spitting on French because her hotmail page was in English. Teachers would sometimes speak more slowly to non-francophone students as if they were not as intelligent as the francophone students. Anglophone students were told that they couldn't be good at French. It was a constant language battle everyday. And it made the students resent the French language. »
Restrictions espaces communs	P12	« Des enseignant-es critiquent la secrétaire qui parle espagnol avec les élèves hispanophones parce que c'est plus rapide pour elle. Les enseignant-es n'aiment pas ça parce qu'ils ne parlent pas espagnol et les élèves leur demandent de parler espagnol. »
	P22	« Working in a francophone university it has been pretty much impossible to use English even when the communication would be easier that way. However, recently there have been more and more colleagues who welcome my using English and they themselves venture into using English with me. »
	P26	« L'une des raisons pour lesquelles l'école où je travaille restreint l'utilisation des langues autres que le français et l'anglais est l'intention d'éviter

		l'isolement des apprenant-es dû au non-partage d'une langue en commun. On cherche à éviter que les apprenant-es ne se sentent pas exclus. » ; « Le plus fréquent ce sont les enseignant-es et les directeurs administratifs qui demandent aux apprenant-es de parler seulement en anglais ou en français même dans les espaces communs. Moi-même j'ai fait ce type de commentaires envers les apprenant-es. »
	P29	« la directrice de l'école où je travaille, elle nous a demandé de parler toujours en anglais et de éviter le français ou espagnol (avec mes collègues et étudiant-e.e.s) »
	P38	« Mes collègues utilisent les langues de leur choix entre eux, mais je remarque que leur utilisation d'une autre langue que le français se fait davantage en privé (ex. dans une salle de classe plutôt que dans le salon du personnel). Il peut arriver que certains collègues fassent un commentaire qui semble inoffensif sur l'accent d'un autre collègue dont ils sont proches (p.ex., quelqu'un avec un accent hexagonal) et vice-versa. »
	P56	« My colleagues begrudgingly accepted that I spoke English with the other English teachers. However, if a non-English teacher tried to speak to me in English during lunch, they would be told to speak to me in French by people who were not part of the conversation. » ; « At one point, I was told that I could not speak English openly with the other English teachers. We were to prepare our classes together in French. For example, if we were creating a powerpoint in the staff room, we were to speak in French about what to put on the slides but then could type the slides in English. If we wanted to speak English, we were to go into a room by ourselves, close the door, and whisper. That didn't last long. I threatened to quit and call a lawyer. »
QR3 - Importance		

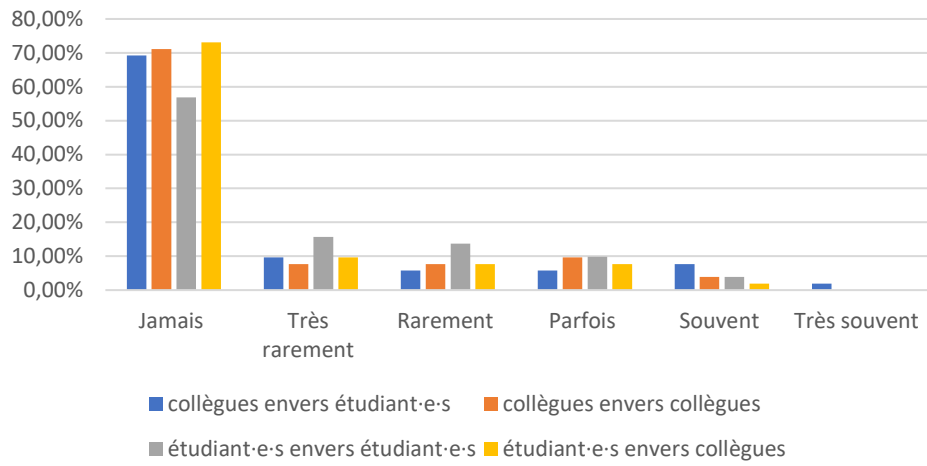
Sous question	ID	Réponses
Importance	P05	« Sujet peu abordé mais qui mérite d'être exploré car c'est très pertinent. Bravo pour le questionnaire ! »
	P07	« Je pense qu'on aurait intérêt à enseigner ou à exposer nos étudiant·es et nous mêmes à des accents différents et à des manières de parler différentes et ce pour chaque langue, car ce phénomène existe dans toutes les langues sans exception. Chaque accent a son histoire. En effet, tout le monde a un accent dès qu'on sort de son milieu d'origine et c'est tout à fait normal. Apprendre à ne pas juger les gens par leur façon de parler ou apprendre à démystifier les accents et à comprendre d'où ils viennent. Les accents, c'est vraiment ce qui fait la richesse et la beauté d'une langue selon moi. »
	P51	« I think it's a topic that should be discussed in schools, especially when you take into consideration the large number of first generation immigrants that no matter how hard they try to perfect their accents, just can't. »
Autres		
Insécurité linguistique	P03	« I use English primarily though I work at a francophone University. I essentially avoid speaking French whenever possible because I am ashamed of my lack of progress, and the fact that I feel like I'm a complete idiot. »

ANNEXE E

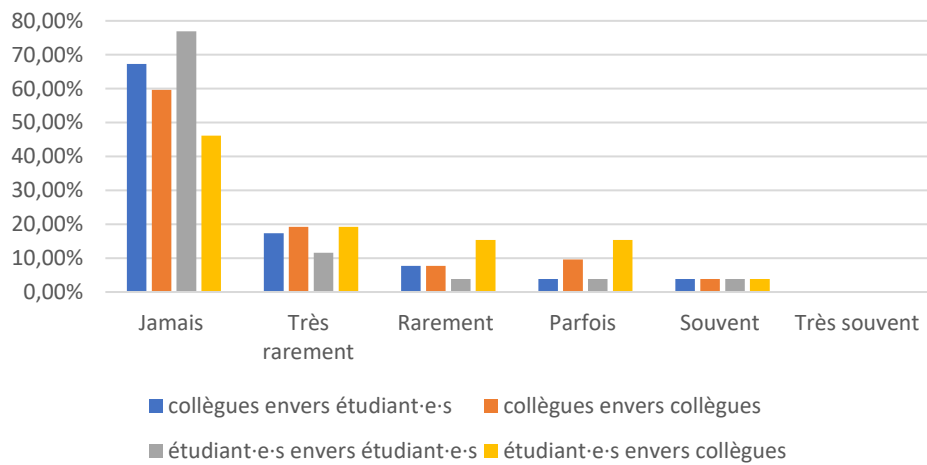
Figures des résultats en tant que témoin



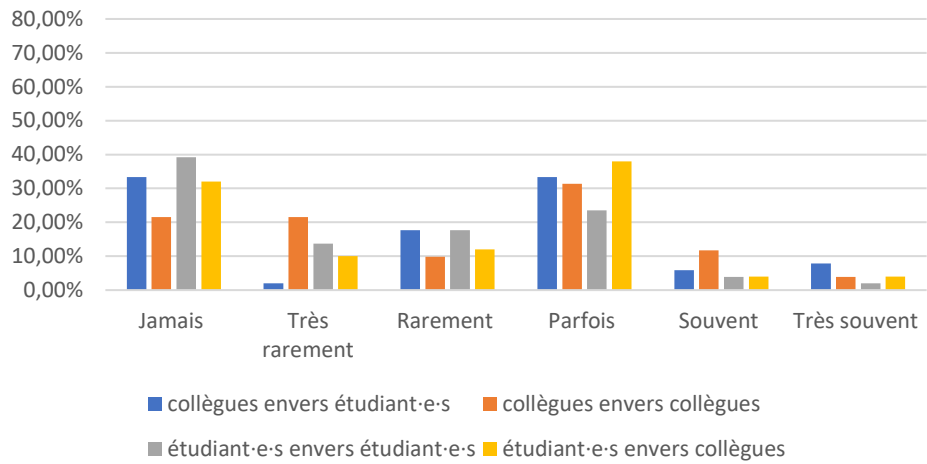
Q25 - J'ai été témoin de critiques sur l'accent



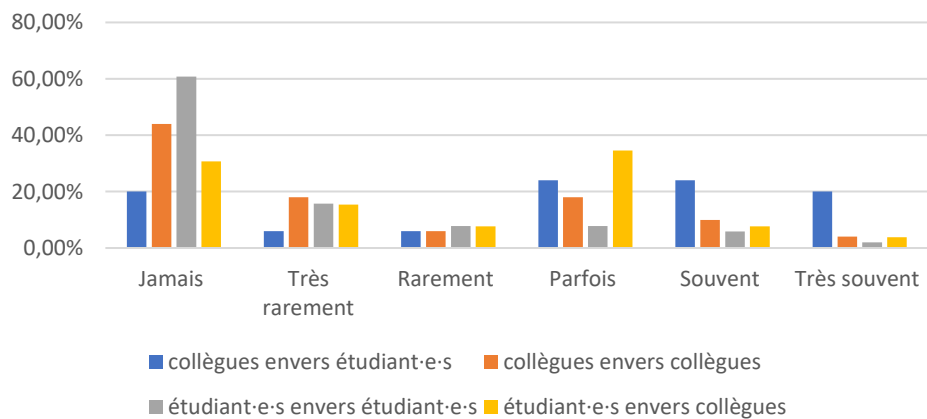
Q26 - J'ai été témoin de moqueries sur l'accent



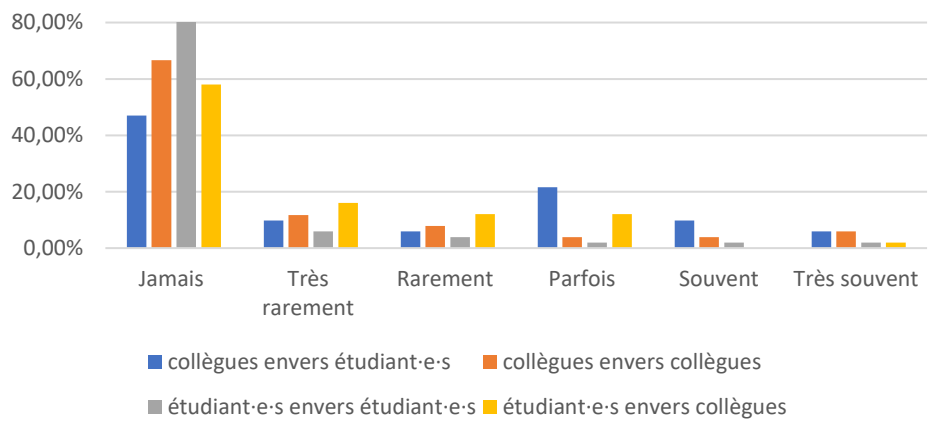
Q27 - J'ai été témoin de questions sur l'accent



Q28 - J'ai été témoin de critiques ou restrictions sur l'usage d'une langue autre en salle de classe



Q29 - J'ai été témoin de critiques ou restrictions sur l'usage d'une langue autre à l'école



ANNEXE F

Questionnaire Payant et Potvin-Cloutier (2022)

Objectifs de la recherche :

Comprendre les expériences et les impacts de la DL que **vivent** les personnes **d'origine autochtone, immigrantes, allophones et francophones/anglophones en contextes minoritaires (AIAFA)** en contextes académiques post-secondaire au Québec

Questions de recherche :

1. Comment les personnes AIAFA conceptualisent la DL?
2. Quelles sont les expériences de DL vécues en contextes éducatifs post-secondaire par les personnes AIAFA?
3. Quels sont les impacts de la DL sur l'engagement des personnes AIAFA en contextes éducatifs post-secondaire?

Conceptualisation de la DL - (RQ1)

1. Avez-vous déjà été entendu parlé de la « discrimination linguistique »?
 - a. Jamais
 - b. Presque jamais
 - c. Quelques fois
 - d. Plusieurs fois
 - e. Souvent
 - f. Très souvent
 - g. Je ne suis pas certain·e

2. Selon vous, qu'est-ce que la discrimination linguistique?

Expériences et impacts de la DL en milieu éducatif post-secondaire - (RQ2)

La discrimination linguistique (DL)

La discrimination linguistique est un **traitement inégalitaire** ou un **comportement négatif** basés sur des différences (1) idéologiques et (2) de dynamique de pouvoir inégale entre a) les langues, b) les variétés de langues, ou c) les accents **qui est dirigé envers** une personne ou un groupe de personnes.

Éducatif post-secondaire: En parlant de personnes, de lieux et d'institutions. Qui appartient à l'université ou Cégep, qui y est rattaché, qui en fait partie. (p. ex. bibliothèque, campus, cours, corps enseignant·e, corps étudiant·es, restaurant universitaire; centre hospitalier universitaire; club, **monde**, personnel universitaire; **éditions**, presses universitaires

1. **Objet de discrimination linguistique (DL).** En considérant la définition de la DL, avez-vous déjà fait l'objet de DL **en milieu éducatif post-secondaire?** (RQ2)
 - a. Oui
 - b. Non

Réponse OUI :

2. **Objet de discrimination linguistique (DL).** En considérant la définition de la DL, avez-vous déjà fait l'objet de DL **en milieu éducatif post-secondaire?** (RQ2)
 - a. Jamais
 - b. Presque jamais
 - c. Quelques fois
 - d. Plusieurs fois
 - e. Très souvent
 - f. Très très souvent
 - g. Je ne suis pas certain·e
3. Décrivez un évènement/série d'évènements pendant lequel vous avez **vécu.e** de la DL **en milieu universitaire.** (RQ2)
 - a. Veuillez décrire les impacts sur vos émotions
 - b. Veuillez décrire les impacts sur vos comportements

4. Décrivez un.e 2^e évènement/série d'évènements pendant lequel vous avez **vécu.e** de la DL **en milieu universitaire.** (RQ2)
 - a. Veuillez décrire les impacts sur vos émotions
 - b. Veuillez décrire les impacts sur vos comportements

Réponse OUI et NON

1. **Observé de discrimination linguistique (DL).** En considérant la définition de la DL, avez-vous déjà fait l'objet de DL **en milieu éducatif post-secondaire?** (RQ2)
 - a. Oui
 - b. Non

2. **Observé de la DL.** En considérant la définition de la DL, avez-vous déjà observé de la DL **en milieu éducatif post-secondaire?** (RQ2)

Oui

1. Jamais
 2. Presque jamais
 3. Quelques fois
 4. Plusieurs fois
 5. Très souvent
 6. Très très souvent
 7. Je ne suis pas certain·e
3. Décrivez un événement/série d'événements pendant lequel vous avez **observé** de la DL **en milieu universitaire.** (RQ2)
 - a. Veuillez décrire les impacts sur vos émotions
 - b. Veuillez décrire les impacts sur vos comportements

Questions générales

4. Selon vous, est-il important **d'aborder le sujet de la DL** en contexte éducatif?
 - a. Pas du tout important
 - b. Peu important
 - c. Important
 - d. Très important
 - e. Pas d'opinion

Question Démographique:

1. Age
2. Identité genre
3. Identité culturelle
4. Identité linguistique
5. Langues parlées à la maison (toutes)
6. Dans votre institution, êtes-vous
 - a. Étudiant·e

- b. Employé
 - c. Autre
7. Quel est votre domaine d'étude
 8. Quel est votre niveau d'étude

RÉFÉRENCES

- Agence QMI. (2022, 25 août). *L'OQLF s'inquiète du recul du français*. Le Journal de Québec. <https://www.journaldemontreal.com/2022/08/25/loqlf-sinquiete-du-recul-du-francais>
- Amireault, V. (2020). Integration Process and Identity Redefinition of Chinese Adult Learners of French as a Second Language in Quebec. *Journal of Language, Identity & Education*, 19(6), 365-378. <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1676159>
- Armony, V. (2017). *Les Québécoises et Québécois d'origine latinoaméricaine : une population bienvenue mais reléguée ?* [Rapport de recherche]. Coalition pour l'intégration Latino-Québec. https://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/valoriser-diversite/memoires/015_MEM_CILQ.pdf
- Armony, V. (2020). L'expérience subjective de la discrimination systémique: étude de cas sur la population québécoise d'origine latino-américaine. *Canadian Journal of Sociology*, 45(4), 337-368. <https://journals.library.ualberta.ca/cjs/index.php/CJS/article/view/29679>
- Bacon, C. K. (2020). "It's Not Really My Job": A Mixed Methods Framework for Language Ideologies, Monolingualism, and Teaching Emergent Bilingual Learners. *Journal of Teacher Education*, 71(2), 172-187. <https://doi.org/10.1177/0022487118783188>
- Benoit, M., Bell, J. et Lavoie, A. (2018). La santé mentale de jeunes étudiant-ees franco-ontariennes d'une université bilingue en Ontario : les effets de la double minorisation et du bilinguisme instrumental sur les études et l'entrée en carrière. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (9), 207-226. <https://doi.org/10.7202/1043503ar>
- Bergeron, C. (2019). L'importance de préserver la diversité des accents pour contrer l'insécurité linguistique en Ontario français. *ALTERNATIVE FRANCOPHONE*, 2(4), 92-107. <https://doi.org/10.29173/af29376>
- Blain, S., Cavanagh, M. et Cammarata, L. (2018). Enseigner l'écriture en milieu francophone minoritaire: Comment motiver les élèves et surmonter les défis de l'insécurité linguistique ? *Canadian Journal of Education*, 41, 1105-1131.
- Blanchet, P. (2018). Entre droits linguistiques et glottophobie, analyse d'une discrimination instituée dans la société française. *Les cahiers de la LCD*, 7(2), 27-44.
- Blanchet, P. (2021a). Glottophobie. *Langage et société*, HS1 (Hors série), 155-159. <https://doi.org/10.3917/lc.hs01.0156>
- Blanchet, P. (2021b). Vulnérabilité linguistique, inégalités, discriminations. *Circula : revue d'idéologies linguistiques*, (12), 8-17.
- Blassel, R. (2018). « C'est mignon ton accent, tu viens d'où ? ». Pour une prise en compte des rapports sociaux dans l'étude des discriminations. *Cahiers de la LCD*, 8(3), 105-124. <https://doi.org/10.3917/clcd.008.0105>

- Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Bloomsbury Publishing.
- Bouchard, M.-E. (2023). Language and Racial Attitudes toward French Varieties in a Second Language Learning Context. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 79(1), 16-37.
- Boudreau, A. (2021). Idéologie linguistique. *Langage et société, Hors série (HS1)*, 171-174. <https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0172>
- Boudreau, A. et Urbain, É. (2013). La presse comme tribune d'un discours d'autorité sur la langue : représentations et idéologies linguistiques dans la presse acadienne, de la fondation du Moniteur acadien aux Conventions nationales. *Francophonies d'Amérique*, (35), 23-46. <https://doi.org/10.7202/1026404ar>
- Bourdieu, P. et Thompson, J. B. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Fayard.
- Bourhis, R. et Carignan, N. (2010). Linguicism in Quebec and Canada. *Our Diverse Cities*, 7, 156-162.
- Bourhis, R. Y., Montreuil, A., Helly, D. et Jantzen, L. (2007). Discrimination et linguicisme au Québec : Enquête sur la diversité ethnique au Canada. *Canadian Ethnic Studies*, 39(1-2), 31-49.
- Burns, A., Freeman, D. et Edwards, E. (2015). Theorizing and Studying the Language-Teaching Mind: Mapping Research on Language Teacher Cognition. *The Modern Language Journal*, 99(3), 585-601. <https://doi.org/10.1111/modl.12245>
- Calafato, R. (2019). The non-native speaker teacher as proficient multilingual: A critical review of research from 2009–2018. *Lingua*, 227, 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.06.001>
- Calman, B. (2022). *Linguistic inclusion and discrimination: The experiences of plurilingual international students in a Canadian university* [Mémoire de maîtrise, McGill]. eScholarship. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/1r66j638x>
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401-417. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>
- Cavanagh, M., Cammarata, L. et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien: synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignant-es. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-32.
- CCDP. (2022). *Qu'est ce que la discrimination ?* Commission Canadienne des Droits de la Personne. <https://www.chrc-ccdp.gc.ca/fr/droits-de-la-personne/quest-ce-que-la-discrimination>
- Chang-Bacon, C. K. (2022). Who's being 'sheltered?': How monolingual language ideologies are produced within education policy discourse and sheltered English immersion. *Critical Studies in Education*, 63(2), 212-228. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1720259>

- Chartrand, D. (2019, janvier). *Perceptions des futurs enseignant-es et enseignant-es de français L1 et L2 à l'égard des inégalités numériques chez les élèves* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12916/>
- Clark, E. et Paran, A. (2007). The employability of non-native-speaker teachers of EFL: A UK survey. *System*, 35(4), 407-430. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.05.002>
- Clements, G. et Petray, M. J. (2021). *Linguistic Discrimination in US Higher Education: Power, Prejudice, Impacts, and Remedies*. Routledge.
- Collin, S. et Calonne, O. (2021). Portrait sociolinguistique de travailleurs étrangers temporaires agricoles au Québec : entre barrières et besoins. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 24(1), 92-114. <https://doi.org/10.37213/cjal.2021.28951>
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- De Munck, J. (2011). Les trois dimensions de la sociologie critique. *SociologieS*, 0(0), 1-19. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3576>
- Derivry-Plard, M. (2006). Les enseignant-es "natifs" et "non-natifs" de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ? *Travaux de didactique du FLE*, (55), 100-108.
- Desabrais, T. (2010). L'influence de l'insécurité linguistique sur le parcours doctoral d'une jeune femme acadienne : une expérience teintée de la double minorisation. *Reflets*, 16(2), 57-89. <https://doi.org/10.7202/1000314ar>
- Division des statistiques sociales, du logement et des familles. (2003). *Enquête sur la diversité ethnique : portrait d'une société multiculturelle (89-593-XIF)* [Rapport]. Statistique Canada. https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/89-593-x/89-593-x2003001-fra.pdf?st=MtJ_i2CM
- Dobinson, T. et Mercieca, P. (2020). Seeing things as they are, not just as we are: investigating linguistic racism on an Australian university campus. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(7), 789-803. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1724074>
- Dörnyei, Z. et Csizér, K. (2012). How to Design and Analyze Surveys in Second Language Acquisition Research. Dans A. Mackey et S. M. Gass (dir.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide* (1^{re} éd., p. 74-94). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch5>
- Dörnyei, Z. et Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing* (2^e éd.). Routledge.
- Dovchin, S. (2020). The psychological damages of linguistic racism and international students in Australia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(7), 804-818. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1759504>

- Ellis, R. et Shintani, N. (2014). Instructed second language acquisition. Dans R. Ellis et N. Shintani (dir.), *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research* (p. 5-28). Routledge.
- Émond, C. (2018). La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec. Dans N. Vincent et S. Piron (dir.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec. Mélanges offerts à Hélène Cajolet-Laganière* (p. 81-109). Nota Bene.
- Farr, M. et Song, J. (2011). Language Ideologies and Policies: Multilingualism and Education. *Language and Linguistics Compass*, 5(9), 650-665. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2011.00298.x>
- Fives, H. et Gill, M. G. (2014). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35682>
- Freeman, D. et Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397-417. <https://doi.org/10.2307/3588114>
- Freyne, N. et Clément, R. (2018). Lorsque les idéologies et les pratiques langagières ne concordent pas : le cas de l'accentisme au Canada français. *Cahiers de la LCD*, 7(2), 95-106.
<https://doi.org/10.3917/clcd.007.0095>
- Freyne, N. et Clément, R. (2019). Perceived Accent Discrimination: Psychosocial Consequences and Perceived Legitimacy. *Journal of Language and Social Psychology*, 38(4), 496-513.
<https://doi.org/10.1177/0261927X19865775>
- Gagné, J., Macot, É., Beaulieu, A., Savard, C., Deharbe, C., Gagnon, K., Ouellet, A.-M., Lauriault, A., Leblanc, C. et Blais, M. (2021). *Guide de communication inclusive : Pour des communications qui mobilisent, transforment et ont du style!* Université du Québec.
- Galante, A. (2022). Plurilingual and pluricultural competence (PPC) scale: the inseparability of language and culture. *International Journal of Multilingualism*, 19(4), 477-498.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753747>
- Galante, A. (2022). Affordances of Plurilingual Instruction in Higher Education: A Mixed Methods Study with a Quasi-experiment in an English Language Program. *Applied Linguistics*, 43(2), 316-339.
<https://doi.org/10.1093/applin/amab044>
- Galante, A., Okubo, K., Cole, C., Elkader, N. A., Carozza, N., Wilkinson, C., Wotton, C. et Vasic, J. (2020). "English-Only Is Not the Way to Go": Teachers' Perceptions of Plurilingual Instruction in an English Program at a Canadian University. *TESOL Quarterly*, 54(4), 980-1009.
<https://doi.org/10.1002/tesq.584>
- George, É., Kane, O. et Luckerhoff, J. (2017). Introduction : perspectives critiques et dimension empirique dans la recherche en sciences sociales. Ébauche d'une rencontre de deux solitudes. *Approches inductives : travail intellectuel et construction des connaissances*, 4(2), 1-21.
<https://doi.org/10.7202/1043429ar>

- Giddens, A. et Sutton, P. W. (2009). *Sociology* (6^e éd.). Polity Press.
- Gorski, P. (2011). Unlearning Deficit Ideology and the Scornful Gaze: Thoughts on Authenticating the Class Discourse in Education. *Counterpoints*, 402, 152-173.
<http://www.jstor.org/stable/42981081>
- Gorter, D. et Arocena, E. (2020). Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System*, 92, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102272>
- Gouvernement du Canada. (2024). *Charte Dimensions*. https://www.nserc-crsng.gc.ca/InterAgency-Interorganismes/EDI-EDI/Dimensions-Charter_Dimensions-Charte_fra.asp
- Gouvernement du Québec. (s. d.). *Lois et politiques linguistiques | Ministère de la Langue française*. Gouvernement du Québec. Récupéré le 2 novembre 2023 de <https://www.quebec.ca/gouvernement/ministeres/langue-francaise/lois-politiques>
- Granjon, F. (2015). Des fondements matérialistes de la critique. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (6), 1-22. <https://doi.org/10.4000/rfsic.1257>
- Guerra, L. (2017). Students' perceptions and expectations of native and non-native speaking teachers. Dans J. Martinez Agudo (dir.), *Native and Non-Native Teachers in English Language Classrooms: Professional Challenges and Teacher Education* (p. 183-204). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501504143-010>
- Harada, S. (2019). Repenser la dichotomie entre enseignant-es natifs et non-natifs à travers le numérique : le cas du Japon. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 193(1), 107-118. <https://doi.org/10.3917/ela.193.0107>
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Heidari Monfared, P. (2021). *The motivations of learning English as a second language: A case study of Francophone undergraduate students at the Université du Québec à Chicoutimi* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/7907/>
- Jánk, I. (2021). Linguistic discrimination in pedagogical evaluation. A study of teachers of Hungarian language and literature in Slovakia, Ukraine, Romania and Hungary. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 21(1), 1–29. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.09>
- Jean-Pierre, J. (2018). The Experiences of and Responses to Linguicism of Quebec English-Speaking and Franco-Ontarian Postsecondary Students. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 55(4), 510-531. <https://doi.org/10.1111/cars.12220>
- Johnson, K. E. (1995). *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.

- Johnson, D. C., Johnson, E. J. et Hetrick, D. (2020). Normalization of language deficit ideology for a new generation of minoritized U.S. youth. *Social Semiotics*, 30(4), 591-606.
<https://doi.org/10.1080/10350330.2020.1766210>
- Johnson, E. J. (2015). Debunking the “language gap”. *Journal for Multicultural Education*, 9(1), 42-50.
<https://doi.org/10.1108/JME-12-2014-0044>
- Kalan, A. (2022). Negotiating Writing Identities Across Languages: Translanguaging as Enrichment of Semiotic Trajectories. *TESL Canada Journal*, 38(2), 63-87.
<https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1357>
- Keying, H. (2021). Être enseignant natif et non natif de FLE en Chine : la dynamique des représentations relatives aux « rôles » d’enseignant de langue. *ANADISS*, 17(31), 157-168.
- Kircher, R. (2014). Thirty Years after Bill 101: A Contemporary Perspective on Attitudes Towards English and French in Montreal. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 17(1), 20-50.
- Kircher, R. (2016). Language Attitudes among Adolescents in Montreal: Potential Lessons for Language Planning in Québec. *Nottingham French Studies*, 55(2), 239-259.
<https://doi.org/10.3366/nfs.2016.0151>
- Kubanyiova, M. et Feryok, A. (2015). Language Teacher Cognition in Applied Linguistics Research: Revisiting the Territory, Redrawing the Boundaries, Reclaiming the Relevance. *The Modern Language Journal*, 99(3), 435-449. <https://doi.org/10.1111/modl.12239>
- Kubota, R. (2020). Confronting Epistemological Racism, Decolonizing Scholarly Knowledge: Race and Gender in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 41(5), 712-732.
<https://doi.org/10.1093/applin/amz033>
- Kymlicka, W. (2007). Ethnocultural Diversity in a Liberal State: Making Sense of the Canadian Model(s). Dans K. Banting, T. Courchene et L. Seidle (dir.), *Belonging? Diversity, Recognition and Shared Citizenship in Canada* (p. 39-86). Institute for Research on Public Policy.
- Larsen-Freeman, D. (2023). Conceptualizing language education: Theories and practices. Dans L. Wei, Z. Hua et J. Simpson (dir.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (2^e éd., p. 7-26). Routledge.
- Laur, E. (2014). Evaluational reactions to spoken French and English in Montreal: Does mother tongue really matter? *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 59(1), 3-23.
<https://doi.org/10.1017/S00084131000013X>
- Le Monde. (2020, 26 novembre). *La discrimination par l’accent bientôt réprimée ? Une proposition de loi adoptée jeudi à l’Assemblée*. Le Monde.
https://www.lemonde.fr/politique/article/2020/11/26/une-proposition-de-loi-veut-lutter-contre-les-discriminations-fondees-sur-l-accent_6061175_823448.html

- Lee, E. et Canagarajah, A. S. (2019). Beyond Native and Nonnative: Translingual Dispositions for More Inclusive Teacher Identity in Language and Literacy Education. *Journal of Language, Identity & Education*, 18(6), 352-363. <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1674148>
- Lee, J., Murphy, J. et Baker, A. (2016). "Teachers are not empty vessels": A Reception Study of Freeman and Johnson's (1998) Reconceptualization of the Knowledge Base of Second Language Teacher Education. *TESL Canada Journal*, 33(1), 1-21. <https://doi.org/10.18806/tesl.v33i1.1224>
- Lee, M., Schutz, P. A. et Vlack, S. (2017). Non-native English-speaking teachers' anxieties and insecurities: Self-perceptions of their communicative limitations. Dans J. Martinez Agudo (dir.), *Native and Non-Native Teachers in English Language Classrooms: Professional Challenges and Teacher Education* (p. 119-138). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501504143-007>
- Liceras, J. M., Méndez, N. et Mancipe, L. M. (2017). Perspectives on L2 teacher's nearnativeness: Linguistic, psycholinguistic, contact linguistics and pedagogical approaches. Dans J. Martinez Agudo (dir.), *Native and Non-Native Teachers in English Language Classrooms: Professional Challenges and Teacher Education* (p. 53-74). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501504143-004>
- Liddicoat, A. J. (2016). Language planning in universities: teaching, research and administration. *Current Issues in Language Planning*, 17(3-4), 231-241. <https://doi.org/10.1080/14664208.2016.1216351>
- Lippi-Green, R. (2011). *English with an Accent: Language, ideology, and discrimination in the United States* (2^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203348802>
- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second - language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379(1), 259-278. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x>
- Long, M. H. (1996). *The role of linguistic environment in second language acquisition*. Dans W. C. Ritchie, et T. K. Bhatia (dir.), *Handbook of second language acquisition* (p. 413-468). Academic Press.
- Maatouk, Z. et Payant, C. (2022). The pertinence and feasibility of implementing a plurilingual approach in Quebec, Canada: the beliefs of pre-service ESL teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(10), 3685-3697. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2072681>
- MacDonald, T. (2023, 19 octobre). Droits de scolarité pour étudiant·es étrangers: McGill suspend un investissement dans les programmes de langue française. *La Presse*, Éducation. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-10-19/droits-de-scolarite-pour-etudiants-etrangers/mcgill-suspend-un-investissement-dans-les-programmes-de-langue-francaise.php>
- Magnan, M.-O., Levasseur, C. et Grenier, V. (2021). « I'm almost bilingual » : sentiment de minorisation d'élèves d'une école de langue anglaise en région éloignée au Québec. *The Canadian Modern Language Review*, 77(1), 69-92. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0028>
- Magnan, M.-O., de Oliveira Soares, R., Russo, K., Levasseur, C. et Dessureault, J. (2022). « Est-ce que je suis assez bonne pour être ici ? » : anxiété langagière et discrimination linguistique en contexte scolaire québécois. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 45(1), 128-155. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.5023>

- Mahboob, A. et Golden, R. (2013). Looking for Native Speakers of English: Discrimination in English Language Teaching Job Advertisements. *Voices in Asia Journal*, 1(1), 72-81.
- Mao, S. S. et Crosthwaite, P. (2019). Investigating written corrective feedback: (Mis)alignment of teachers' beliefs and practice. *Journal of Second Language Writing*, 45, 46-60. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.05.004>
- Marshall, S. et Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19-34. <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699>
- Moussu, L. et Llorca, E. (2008). Non-native English-speaking English language teachers: History and research. *Language Teaching*, 41(3), 315-348. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005028>
- Nejjari, W., Gerritsen, M., van Hout, R. et Planken, B. (2019). Refinement of the matched-guise technique for the study of the effect of non-native accents compared to native accents. *Lingua*, 219, 90-105. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2018.12.001>
- Ng, S. H. (2007). Language-Based Discrimination: Blatant and Subtle Forms. *Journal of Language and Social Psychology*, 26(2), 106-122. <https://doi.org/10.1177/0261927X07300074>
- Nguyen, T. et Hajek, J. (2022). Making the case for linguisticism: Revisiting theoretical concepts and terminologies in linguistic discrimination research. *International Journal of the Sociology of Language*, 2022(275), 187-220. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2021-0028>
- Norton, B. et Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Payant, C. (2022, 12 octobre). *Je suis franco-ontarienne!* Belonging, Identity, Language, Diversity Research Group (BILD). <https://bild-lida.ca/blog/uncategorized/je-suis-franco-ontarienne-by-dr-caroline-payant/>
- Payant, C. et Bell, P. (2021). "Very easy, it's an English class, therefore they should not rely on a French text": English language teachers' beliefs regarding L1 use for literacy instruction. *Language Teaching for Young Learners*, 4(1), 143-170. <https://doi.org/10.1075/ltyl.21004.pay>
- Payant, C., Potvin-Cloutier, E. (2022, 23 août). *Développement d'un outil pour explorer les expériences vécues et observées de discrimination linguistique en milieu académique* [Communication orale]. 24e Colloque en éducation du réseau de l'Université du Québec (CÉRUQ), Lévis, Québec.
- Pennycook, A. (2008). Critical Applied Linguistics and Language Education. Dans N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of Language and Education* (p. 169-181). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_13
- Pennycook, A. (2021). *Critical Applied Linguistics: A Critical Re-Introduction*. Routledge.

- Pennycook, A. (2022). Critical applied linguistics in the 2020s. *Critical Inquiry in Language Studies*, 19(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2030232>
- Phipps, S. et Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Phyak, P. (2021). Epistemicide, deficit language ideology, and (de)coloniality in language education policy. *International Journal of the Sociology of Language*, 2021(267-268), 219-233. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0104>
- Piccardi, D., Nodari, R. et Calamai, S. (2022). Linguistic insecurity and discrimination among Italian school students. *Lingua*, 269, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2021.103201>
- Piller, I. (2016). *Linguistic Diversity and Social Justice: An Introduction to Applied Sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Preece, S. (2019). Elite bilingual identities in higher education in the Anglophone world: the stratification of linguistic diversity and reproduction of socio-economic inequalities in the multilingual student population. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(5), 404-420. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1543692>
- Puia, G. et Ofori-Dankwa, J. (2013). The effects of national culture and ethno-linguistic diversity on innovativeness. *Baltic journal of management*, 8(3), 349-371. <https://doi.org/10.1108/BJOM-Jan-2012-0002>
- Radio-Canada. (2023, 18 mai). *Québec prêt à exempter les étudiant·es autochtones de la Charte de la langue française*. Espaces Autochtones. Radio-Canada.ca. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1980692/education-loi-bilinguisme-cegep>
- Rampton, B. (1990). Displacing the "native speaker": expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal*, 44(2), 97-101.
- Remysen, W. (2018). L'insécurité linguistique à l'école : un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes. Dans N. Vincent et S. Piron (dir.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec : Mélanges offerts à Hélène Cajolet-Laganière* (p. 25-59). Nota Bene.
- Rincón Restrepo, C. (2020). Insécurité linguistique chez les enseignant·es non natifs de FLE : le cas des Colombiens. *Circula : revue d'idéologies linguistiques*, (12), 177-196. <https://doi.org/10.17118/11143/18448>
- Ronkin, M. et Karn, H. E. (1999). Mock Ebonics: Linguistic racism in parodies of Ebonics on the Internet. *Journal of Sociolinguistics*, 3(3), 360-380. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00083>
- Rubinfeld, S., Clément, R., Vinograd, J., Lussier, D., Amireault, V., Auger, R. et Lebrun, M. (2007). Becoming a Cultural Intermediary: A Further Social Corollary of Second-Language Learning. *Journal of Language and Social Psychology*, 26(2), 182-203. <https://doi.org/10.1177/0261927X07300080>

- Sánchez-Martín, C. (2022). Teachers' Transnational Identities as Activity: Constructing Mobility Systems at the Intersections of Gender and Language Difference. *TESOL Quarterly*, 56(2), 552-581. <https://doi.org/10.1002/tesq.3066>
- Sarkar, M. et Winer, L. (2006). Multilingual Codeswitching in Quebec Rap: Poetry, Pragmatics and Performativity. *International Journal of Multilingualism*, 3(3), 173-192. <https://doi.org/10.2167/ijm030.0>
- Schroedler, T., Purkarthofer, J. et Cantone, K. F. (2022). The prestige and perceived value of home languages. Insights from an exploratory study on multilingual speakers' own perceptions and experiences of linguistic discrimination. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 0(0), 1-18. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2121402>
- Shim, J. (2017). Self-Identified « Linguistic Microaggressions » among Monolingual Pre-Service Teachers: Why They Matter for English Language Learners. *Multicultural Learning and Teaching*, 12(2), 1-15. <https://doi.org/10.1515/mlt-2016-0017>
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. Dans P. Clyne, W.F. Hanks, C.L. Hofbauer (dir.), *The Elements : A Parasession on Linguistic Units and Levels* (p. 193-247). Chicago Linguistic Society.
- Simpson, J. (2011). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Taylor & Francis.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education--or Worldwide Diversity and Human Rights?* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410605191>
- Skutnabb-Kangas, T. (2002). Linguicide, ecocide and linguistic human rights: education ad a villain or a partial solution? Dans E. Tressou et S. Mitakidou (dir.), *Education of language minorities* (p. 606-630). Aristotle University of Thessaloniki.
- Skutnabb-Kangas, T. (2015). Linguicism. Dans C. Chapelle (dir.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (p. 1-6). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1460>
- Skutnabb-Kangas, T. (2018). Linguistic Diversity, Language Rights And Language Ecology. *Sustainable Multilingualism*, 13(1), 14-58. <https://doi.org/10.2478/sm-2018-0011>
- Sokoty, K. H. (2011). *Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire par les acteurs scolaires ivoiriens* [Thèse doctorale, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/3937/>
- Statistique Canada. (2022, 17 août). *Alors que le français et l'anglais demeurent les principales langues parlées au Canada, la diversité linguistique continue de s'accroître au pays*. Le Quotidien. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220817/dq220817a-fra.htm>
- Suraweera, D. (2022). Plurilingualism in a Constructively Aligned and Decolonized TESOL Curriculum. *TESL Canada Journal*, 38(2), 186-198. <https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1355>
- Swain, M. and Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.

- Tankosić, A. et Dovchin, S. (2021). (C)overt linguistic racism: Eastern-European background immigrant women in the Australian workplace. *Ethnicities*, 23(5), 726-757.
<https://doi.org/10.1177/14687968211005104>
- Tappan, M. B. (2006). Refraining Internalized Oppression and Internalized Domination: From the Psychological to the Sociocultural. *Teachers College Record*, 108(10), 2115-2144.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00776.x>
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions MultiMondes.
- Van Viegen, S. et Lau, S. M. C. (2022). Becoming Critical Sociolinguists in TESOL Through Translanguaging and Embodied Practice. *TESL Canada Journal*, 38(2), 199-213.
<https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1361>
- Vorstman, E. L. P. (2012). Social justice through multilingual education. *Sociolinguistic Studies*, 6(1), 173-178. <https://doi.org/10.1558/sols.v6i1.173>
- Weirich, A.-C. (2022). The Privilege of Voice as a Criterion for Sociolinguistic Inequalities. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (15), 1-13. <https://doi.org/10.21083/nrsc.v2022i15.6500>
- Yuan, R. (2019). A critical review on nonnative English teacher identity research: from 2008 to 2017. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(6), 518-537.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1533018>

BIBLIOGRAPHIE