

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA GLOTTOPHOBIE EN CLASSE DE FRANCISATION : EXPÉRIENCES RAPPORTÉES DES APPRENANTS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

ADAKOU ATRAMAH

MAI 2025

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. 04-2020). 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

Mes premiers remerciements vont à mon directeur de recherche Simon Collin pour son encadrement exceptionnel tout au long de ce projet. Son expertise, ses conseils avisés, sa patience et son soutien indéfectible ont été essentiels à l'aboutissement de ce travail. *Akpé loo, akpé kaka* entendu Merci bien, merci mille fois.

Je souhaite également remercier chaleureusement les membres du jury, Caroline Payant et Michael Zuniga pour leurs conseils avisés, leurs expertises, commentaires et disponibilités. Merci pour vos commentaires constructifs qui ont permis d'enrichir ma réflexion. *Akpé loo.*

Ma reconnaissance va également à l'équipe pédagogique du Département de Didactique des langues de l'UQAM pour la qualité de la formation reçue, ainsi qu'au personnel administratif pour leur aide précieuse dans les démarches liées à ce mémoire.

Je tiens à remercier l'École des langues de l'UQAM et toutes les participantes qui ont accepté de prendre part à cette recherche. Leur contribution a été précieuse et a permis d'enrichir le contenu de ce mémoire.

Un grand merci à mes collègues et amis, qui ont été présents à chaque étape du processus. Leur soutien moral, leurs encouragements et leurs critiques constructives ont été essentiels pour mener à bien ce projet.

Je ne saurai oublier ma famille, qui a toujours cru en moi. Leur amour inconditionnel et leurs soutiens multiformes m'ont donné la force de surmonter les défis rencontrés pendant cette période intense. Loin des yeux, proches du cœur : Charlotte Ayoko, Tchotcho et Révérend Père Aimé-Michel Assiongbon Atramah, je vous aime! Akpédzé, Josepha, Alicia, Michel, Nathanaël, Marie-Aleth et Elias Emmanuel, merci de votre affection, elle m'est précieuse. Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers toute personne ayant contribué tout au long de ce parcours à la réalisation de ce mémoire de maîtrise en Didactique des langues. Trouvez en ce travail votre

marque de générosité personnelle, intellectuelle et professionnelle. *Akpé na mi* ! (Merci à vous).
Merci infiniment.

DÉDICACE

À mes chères et regrettées :

Mère *Woyomé*, de qui j'ai appris l'amour inconditionnel, la persévérance et à donner vie à ce
qui paraît mort,

Et fille Tatiana, ma chute, mon brisement, et ma rédemption... who knows?

*Si le grain de blé tombé en terre ne meurt pas, il reste seul ; mais s'il meurt, il porte beaucoup de
fruit. (Jean 12, 24).*

À Nathanaël, Marie-Aleth et Elias Emmanuel,

*L'amour supporte tout, il fait confiance en tout, il espère tout, il endure tout (1 cor 13, 7) ... mais
pas n'importe quoi.*

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----|
| REMERCIEMENTS | iii |
| DÉDICACE | v |
| TABLE DES MATIÈRES | vi |
| LISTE DES TABLEAUX | ix |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES | x |
| RÉSUMÉ | xi |
| ABSTRACT | xii |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE | 3 |
| 1.1 La glottophobie au Canada et Québec | 3 |
| 1.2 Manifestations de la glottophobie en société, en milieu professionnel et en éducation | 4 |
| 1.2.1 Manifestations de la glottophobie en société | 4 |
| 1.2.2 Manifestations de la glottophobie en milieu professionnel..... | 4 |
| 1.2.3 Manifestations de la glottophobie en éducation | 5 |
| 1.3 Objectif de recherche | 7 |
| 1.4 Pertinences sociales et scientifiques de l'étude..... | 7 |
| CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL | 9 |
| 2.1 La domination linguistique | 9 |
| 2.1.1 Définition de la domination linguistique | 9 |
| 2.1.2 Domination linguistique en milieu éducatif..... | 11 |
| 2.2 La glottophobie..... | 13 |
| 2.3 Manifestations glottophobes en éducation | 16 |
| 2.3.1 Manifestations glottophobes à travers les pratiques enseignantes telles que perçues par les apprenants..... | 17 |
| 2.3.2 Manifestations glottophobes à travers les interactions entre les apprenants en classe | 18 |
| 2.4 Réactions émotionnelles et comportementales face à la glottophobie en éducation | 20 |
| 2.4.1 Réactions émotionnelles de la glottophobie en éducation | 20 |
| 2.4.2 Réactions comportementales face à la glottophobie en éducation..... | 22 |

| | | |
|------------------------------|---|----|
| 2.5 | Question de recherche | 23 |
| CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE..... | | 25 |
| 3.1 | Type de recherche | 25 |
| 3.2 | Les participants..... | 26 |
| 3.2.1 | Procédure de recrutement des participants..... | 26 |
| 3.2.2 | Critères de sélection des participants..... | 27 |
| 3.2.3 | Informations sociodémographiques des participants | 28 |
| 3.3 | Instruments de collecte de données | 29 |
| 3.4 | La procédure de la collecte de données..... | 29 |
| 3.5 | Traitement et analyse des données | 30 |
| 3.6 | Considérations éthiques | 31 |
| CHAPITRE 4 RÉSULTATS..... | | 32 |
| 4.1 | Les pratiques des enseignants vis à vis des apprenants en lien avec la glottophobie | 32 |
| 4.1.1 | Les pratiques glottophobes des enseignants..... | 32 |
| 4.1.2 | Les pratiques ambiguës des enseignants vis-à-vis des apprenants..... | 36 |
| 4.1.3 | Les pratiques inclusives des enseignants..... | 38 |
| 4.2 | Interactions entre apprenants en lien avec la glottophobie | 42 |
| 4.2.1 | Expériences de propos ou comportements glottophobes entre apprenants en classe..... | 42 |
| 4.2.2 | Expériences de propos ou comportements ambigus entre apprenants | 44 |
| 4.2.3 | Expériences de propos ou comportements inclusifs entre apprenants | 44 |
| 4.3 | Les réactions émotionnelles des apprenants en classe de langue en lien avec la glottophobie..... | 46 |
| 4.3.1 | Des réactions émotionnelles négatives | 46 |
| 4.3.2 | Des réactions émotionnelles positives | 48 |
| 4.4 | Les réactions comportementales des apprenants face aux propos et comportements glottophobes en classe..... | 50 |
| 4.4.1 | Réactions comportementales pacifiques non visibles des apprenants vis-à-vis des enseignants en lien avec la glottophobie..... | 50 |
| 4.4.2 | Réactions comportementales pacifiques non visibles et visibles entre apprenants en lien avec la glottophobie | 51 |
| 4.4.3 | Réactions comportementales pacifiques avec la famille et les proches au sujet des manifestations glottophobes vécues | 53 |
| 4.5 | Glottophobie hors du cadre éducatif | 54 |
| 4.5.1 | À l'aéroport | 54 |
| 4.5.2 | Au téléphone..... | 55 |
| 4.5.3 | Au restaurant | 55 |
| 4.5.4 | Prise de photo à la pharmacie | 56 |

| | | |
|---|--|----|
| 4.5.5 | Lors d'un autre cours que celui du français | 57 |
| CHAPITRE 5 DISCUSSION | | 58 |
| 5.1 | Les pratiques des enseignants..... | 58 |
| 5.1.1 | Les pratiques des enseignants jugées glottophobes | 58 |
| 5.1.2 | Les pratiques des enseignants jugées ambiguës | 60 |
| 5.1.3 | Les pratiques des enseignants jugées inclusives | 61 |
| 5.2 | Les interactions entre apprenants..... | 61 |
| 5.2.1 | Les interactions entre apprenants jugées glottophobes | 62 |
| 5.2.2 | Les interactions entre apprenants jugées ambiguës | 62 |
| 5.2.3 | Les interactions entre apprenants jugées inclusives | 63 |
| 5.3 | Les réactions émotionnelles | 63 |
| 5.3.1 | Les réactions émotionnelles jugée négatives | 64 |
| 5.3.2 | Les réactions émotionnelles jugée positives | 64 |
| 5.4 | Les réactions comportementales | 65 |
| 5.4.1 | Les réactions comportementales entre enseignants et apprenants | 65 |
| 5.4.2 | Les réactions comportementales entre apprenants..... | 66 |
| CONCLUSION | | 67 |
| ANNEXE A CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE | | 69 |
| ANNEXE B AFFICHE | | 72 |
| ANNEXE C LISTE DE RECRUTEMENT | | 73 |
| ANNEXE D GUIDE D'ENTRETIEN | | 74 |
| ANNEXE E FORMULAIRE DE CONSENTEMENT | | 76 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | | 79 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|----|
| Tableau des informations démographiques des participantes..... | 28 |
|--|----|

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

LM : Langue maternelle

DL : Discrimination linguistique

WTC : *Willingness to Communicate*

PET : *Processing Efficiency Theory*

NNEST : *Non-Native English-Speaking Teachers*

RÉSUMÉ

Au Québec, les apprenants des cours de francisation peuvent faire face à diverses formes de discrimination, dont la glottophobie, une forme de discrimination fondée sur la langue. Cette étude a pour objectif d'identifier les manifestations de la glottophobie en classe de francisation selon les expériences rapportées des apprenants. Elle vise à mieux comprendre et documenter le phénomène de glottophobie à travers les pratiques enseignantes et les interactions entre apprenants. Elle a pour retombée de sensibiliser les enseignants et les apprenants à l'existence de la glottophobie et à promouvoir l'ouverture à la diversité linguistique dans l'éducation. En utilisant une approche qualitative, des entrevues individuelles et de groupe ont été menées auprès de sept participantes. Les résultats révèlent plusieurs constats : certaines pratiques enseignantes sont considérées comme glottophobes et ont pu nuire aux participantes, tandis que certaines pratiques sont ambiguës, manquant d'éléments contextuels suffisants pour être formellement qualifiées de glottophobes. De plus, des pratiques inclusives qui reconnaissent la diversité des bagages linguistiques des apprenants ont été identifiées. En outre, les résultats révèlent que des interactions glottophobes, ambiguës et inclusives peuvent survenir entre les apprenants de classe de francisation. Ces pratiques et interactions suscitent des réactions émotionnelles et comportementales tant négatives que positives chez les participantes. Par ailleurs, même si le contexte de l'étude est la classe de francisation, les participantes ont également mentionné avoir vécu une glottophobie au travail et dans la société que nous avons choisi d'inclure dans nos résultats.

Mots clés : glottophobie, discrimination linguistique, domination linguistique, francisation, réaction émotionnelle, réaction comportementale

ABSTRACT

In Quebec, learners of francisation courses can be confronted with different forms of discrimination, including glottophobia, a form of discrimination based on language. The aim of this study is to identify manifestations of glottophobia in the *francisation* classroom, based on learners' reported experiences. Its goal is to better understand and document the phenomenon of glottophobia through teaching practices and interactions among learners. It also aims to make teachers and learners aware of the existence of glottophobia, and to encourage them to be more open to linguistic diversity in education. Using a qualitative approach, individual and group interviews were conducted. The results reveal that there are teaching practices deemed glottophobic that can hurt learners, practices deemed ambiguous because they cannot formally be qualified as glottophobic for lack of contextual elements, and inclusive practices that certainly consider each learner's linguistic baggage. Furthermore, the results reveal that glottophobic, ambiguous and inclusive interactions can arise between learners. As a result, these practices and interactions elicit both negative and positive emotional and behavioral reactions with francisation learners, according to the results. Moreover, even though the context of study is the classroom, the participants in the study have also mentioned experiencing glottophobia at work and in society, which we chose to include in our results.

Keywords: glottophobia, linguistic discrimination, linguistic domination, francisation, emotional reaction, behavioral reaction

INTRODUCTION

La glottophobie, terme introduit par le sociolinguiste Philippe Blanchet (2016), désigne la discrimination envers une personne en raison de sa manière de parler, notamment en lien avec son accent ou sa variété linguistique. Bien que moins répandue que d'autres formes de discrimination, la glottophobie est un concept encore peu connu et peu exploré dans le domaine de l'éducation au Québec. Dans les classes de francisation au Québec, où l'objectif est d'intégrer linguistiquement et culturellement les nouveaux arrivants, la présence de la glottophobie pourrait entraîner des conséquences négatives sur les apprenants et l'apprentissage. Elle peut générer des réactions émotionnelles et comportementales néfastes, compromettant ainsi leur apprentissage ainsi que leur intégration professionnelle et sociale.

Ce mémoire a pour objectif général d'identifier les manifestations de la glottophobie en classe de francisation selon les expériences rapportées des apprenants. Il relève également les réactions émotionnelles et comportementales dues à cette discrimination. Pour ce faire, nous avons mené une étude descriptive du phénomène de la glottophobie en adoptant une méthodologie qualitative. Par le biais d'une analyse de contenu de cinq entrevues individuelles ou de groupe, l'étude explore comment, à travers les pratiques des enseignants et les interactions entre apprenants rapportées par sept participantes, ces discriminations se manifestent et influencent leurs émotions et comportements.

La pertinence sociale de cette recherche est de sensibiliser les enseignants et les apprenants à l'existence de la glottophobie, tout en promouvant une plus grande ouverture à la diversité linguistique dans le milieu éducatif. Elle possède également une pertinence scientifique en cherchant à comprendre et documenter la glottophobie à travers les pratiques pédagogiques et les interactions entre apprenants, en s'intéressant aux propos et comportements qui marginalisent les apprenants dans les classes de francisation.

Dans le premier chapitre de ce mémoire, la problématique, nous brossons un portrait de la glottophobie au Canada et au Québec (1.1), puis nous décrivons les manifestations de la

glottophobie en société, en milieu professionnel et en éducation (1.2). Ceci nous amène à poser l'objectif de recherche (1.3) et à dégager les pertinences sociales et scientifiques de l'étude (1.4).

Dans le deuxième chapitre, le cadre conceptuel, nous définissons la domination linguistique (2.1), la glottophobie (2.2), les manifestations glottophobes en éducation (2.3), les réactions émotionnelles et comportementales face à la glottophobie en éducation (2.4), ce qui nous amène à formuler notre question de recherche (2.5).

Au chapitre trois, la méthodologie précise le type de recherche (3.1), les participants (3.2), les instruments de collecte de données (3.3), la procédure de la collecte de données (3.4), le traitement et l'analyse des données (3.5), et les considérations éthiques (3.6).

Les résultats, au chapitre quatre, présentent d'abord la glottophobie dans les pratiques des enseignants vis-à-vis des apprenants (4.1). Ils font ensuite état de la glottophobie au sein des interactions entre apprenants (4.2). Sont ensuite présentées les réactions émotionnelles des apprenants en classe de langue face à la glottophobie (4.3), puis leurs réactions comportementales (4.4). Finalement, quelques propos des participants portaient sur la glottophobie hors du cadre éducatif, ce que nous mentionnons dans la section 4.5.

Au chapitre cinq, nous discutons de la glottophobie dans les pratiques des enseignants (5.1), au sein des interactions entre apprenants (5.2), et des réactions émotionnelles (5.3) et comportementales des apprenants (5.4) à partir de la littérature scientifique existante.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans les contextes de diversité culturelle, que ce soit en société, en milieu professionnel ou en éducation, différentes formes de discrimination peuvent émerger, notamment la discrimination à prétexte linguistique. Le Québec, avec sa richesse culturelle et linguistique, n'échappe pas à ce phénomène, et les classes de langue, telles que celles de francisation, peuvent également en être le théâtre. Ainsi, notre problématique aborde la glottophobie au Canada et Québec (1.1), les manifestations de la glottophobie dans la société, au travail et en milieu éducatif (1.2), l'objectif de la recherche (1.3), de même que les pertinences sociales et scientifiques de l'étude (1.4).

1.1 La glottophobie au Canada et Québec

Le Canada, et plus particulièrement le Québec, constitue une terre d'immigration marquée par une grande diversité culturelle et linguistique. Dans ce contexte, où différentes cultures se rencontrent, il peut y avoir soit une acceptation, soit une confrontation entre cultures et langues, ce qui peut conduire à des discriminations linguistiques, telles que la glottophobie.

La discrimination linguistique est une attitude ou un comportement discriminatoire qui se fonde sur la langue d'une personne, et qui lui porte préjudice (OQLF, 2017). Lorsqu'une personne est marginalisée, stigmatisée, rejetée, ou victime de préjugés en raison de ses pratiques langagières, elle subit donc une discrimination linguistique. Cette dernière illustre également la conséquence de la domination linguistique, c'est-à-dire la hiérarchisation d'une langue par rapport aux autres. Les recherches sur ce sujet ont donné lieu à diverses terminologies, telles que « linguisme » (OQLF, 2017), « linguisticisme » (Skutnabb-Kangas et Cummins, 1988; Skutnabb-Kangas, 2012; Phillipson, 1992), « glottophobie » (Blanchet, 2016, 2021), « micro-agressions linguistiques » (Razafimandimbimanana et Wacalie, 2019), « micro-agressions raciolinguistiques » (Corona et Block, 2020), ou encore « racisme linguistique » (Dovchin, 2020). Bien que ces concepts ne soient pas tous nécessairement interchangeables, Blanchet (2021) considère la glottophobie comme équivalente au linguisticisme.

Pour l'objet qui nous concerne, le terme « glottophobie », proposé par Blanchet en 2016, désigne spécifiquement la discrimination et le rejet d'une personne en raison de sa manière de parler, de son accent ou de sa variété linguistique. Bien que souvent méconnu du grand public, ce phénomène est pourtant présent, persistant et manifeste dans la société, le milieu professionnel et le domaine de l'éducation (Blanchet, 2016, 2021).

1.2 Manifestations de la glottophobie en société, en milieu professionnel et en éducation

Nous présentons dans les sous-sections suivantes les manifestations de la glottophobie en société (1.2.1), les manifestations de la glottophobie en milieu professionnel (1.2.2), les manifestations de la glottophobie en éducation (1.2.3), et les manifestations de la glottophobie en classe de francisation au Québec (1.2.4).

1.2.1 Manifestations de la glottophobie en société

La glottophobie est présente dans tous les milieux de vie et de langues (Bourhis et Carignan, 2010; Jean-Pierre, 2018; Blanchet, 2021). Elle peut être visible et exprimée de manière active ou de façon invisible et passive (Skutnabb-Kangas, 2000).

Dans la société, elle prend la forme d'attitudes condescendantes, de mépris ou de comportements d'exclusion à l'égard des personnes issues de minorités linguistiques. La langue et l'accent peuvent alors devenir des prétextes pour limiter l'accès à des services et des ressources, tels que le logement, les soins de santé, le financement ou les formations (Blanchet, 2021). La glottophobie peut également se manifester dans le milieu professionnel.

1.2.2 Manifestations de la glottophobie en milieu professionnel

Au Canada et au Québec, il est interdit de juger d'une personne sur la base de son accent ou du niveau de maîtrise de sa langue seconde ou additionnelle, surtout quand ces critères ne sont pas essentiels pour le poste (Bourhis et Carignan, 2010). Pourtant, la discrimination à l'embauche

persiste. Même une excellente maîtrise d'une langue seconde ne garantit pas toujours l'accès à certains postes de responsabilité (Khan, 2019). En réalité, le marché de l'emploi favorise principalement les locuteurs natifs d'une langue dominante (Bourhis et Carignan, 2010). Dans son étude sur cette problématique en milieu de travail, Blanchet (2016) souligne que les professions où la langue joue un rôle central, comme le journalisme, le droit, le théâtre ou l'enseignement, sont les plus touchées par cette forme de discrimination.

1.2.3 Manifestations de la glottophobie en éducation

Aperçu de la glottophobie dans les différents ordres d'enseignement

La glottophobie peut se manifester en éducation de manière visible par l'interdiction de l'utilisation de certaines langues pour l'enseignement ou invisible par la non-utilisation de certaines langues, même si leur emploi n'est pas formellement proscrit.

Ce type de discrimination peut être observé dans les écoles où les langues maternelles d'enfants, issus de l'immigration ou de minorités autochtones, sont ignorées (Phillipson, 1992). Lorsqu'il est demandé aux enfants de laisser leur langue et leur culture « à la porte », ils peuvent ressentir un rejet qui affecte également leur identité, ce qui a un impact négatif sur l'apprentissage (Cummins, 2001; Ekwere, 2022). De même, dans le contexte universitaire québécois, des attitudes ou commentaires désobligeantes à l'égard d'étudiants ayant des parents nés en Amérique latine révèlent que ces étudiants subissent de l'anxiété langagière et de la discrimination linguistique en raison de leur différence linguistique (Magnan et coll., 2022).

Bien que ce phénomène soit présent, il demeure difficile à appréhender et tout porte à croire que les classes de langue ne soient pas exemptées. Il est bien établi que la discrimination linguistique, que ce soit sous la forme de linguicisme, anxiété langagière ou glottophobie existe et se manifeste en société, au travail, ainsi qu'en milieu éducatif, du primaire à l'université (Phillipson, 1992; Bourhis et Carignan 2010; Cummins, 2001; Ekwere, 2022; Magnan et coll., 2022). Cependant, au Québec, la glottophobie reste un phénomène peu connu et peu documenté. Il n'existe aucune étude spécifique sur ce sujet dans le contexte des classes de francisation.

Manifestations glottophobes en classe de francisation au Québec

Au Québec, les immigrants adultes ont la possibilité en arrivant au Québec de débiter ou de poursuivre l'apprentissage du français dans un programme gouvernemental nommé cours de francisation. Ces cours permettent aux nouveaux arrivants (et citoyens d'autres provinces canadiennes) d'améliorer leurs compétences en français, tant à oral qu'à l'écrit, et de se familiariser avec la culture québécoise afin de faciliter leur intégration dans la société d'accueil (Amireault, 2015). Les cours sont offerts dans des établissements d'enseignement publics ou dans les milieux communautaires. Dans ce contexte, les approches communicative et interculturelle sont privilégiées pour développer des compétences linguistique et interculturelle des apprenants (Amireault, 2015). Cette compétence interculturelle les aide à interagir efficacement avec des personnes de cultures et de langues différentes (Lebrun et Lussier, 2014; Blais, 2023).

Toutefois, les dynamiques actuelles en lien avec l'immigration et les politiques linguistiques peuvent constituer des barrières à leur apprentissage. En effet, l'accès aux cours de francisation reste difficile en raison des listes d'attente, du manque de places et du peu de ressources adaptées à la diversité des apprenants, ce qui freine leur intégration sociale et professionnelle (Amireault, 2020; Collin et Calonne, 2021). Des contraintes comme l'obligation de travailler, l'absence de services de garde, ou des difficultés en alphabétisation compliquent davantage l'apprentissage (Amireault, 2015, 2020). De plus, certains secteurs économiques au Québec favorisent l'utilisation d'autres langues telles que l'anglais, l'espagnol ou autres, réduisant les occasions de pratiquer le français au travail et par conséquent le peu d'engouement à vouloir suivre les cours de francisation (Collin et Calonne, 2021).

L'adoption de la Loi 96 en 2022 au Québec (Lemire, 2022; Della Rocca, 2024), bien qu'elle vise à renforcer le statut du français, est perçue à la fois comme une protection linguistique et un obstacle à l'intégration par certains immigrants, notamment en limitant l'accès aux cégeps anglophones ou en imposant l'usage du français dans les services publics. Cette pression peut entraîner du stress et mener certains à privilégier l'anglais pour des raisons professionnelles. Par ailleurs, les réfugiés et travailleurs temporaires ont souvent un accès restreint aux programmes de francisation, rendant leur intégration encore plus précaire (Collin et Calonne, 2021).

Compte tenu de ces enjeux, et à la lumière de la documentation précédemment évoquée, il est possible que les apprenants en francisation soient confrontés à divers défis, parmi lesquels figure la glottophobie, non seulement dans la société et le milieu professionnel, mais également en classe. Dans le contexte des cours de francisation, la glottophobie peut se manifester par des attitudes négatives, du mépris ou des comportements d'exclusion à l'égard des apprenants en raison de leur accent, de leur origine ou de leur maîtrise imparfaite du français standard. Il est donc pertinent d'examiner la glottophobie en classe de francisation car d'une part, les enseignants dans leurs pratiques pourraient véhiculer inconsciemment ou consciemment des valeurs ou des préjugés qui nuiraient à l'apprentissage des apprenants, et, d'autre part, les apprenants pourraient se sentir différents et marginalisés, ce qui pourrait entraîner des réactions émotionnelles et comportementales moins profitables à l'apprentissage. Les émotions jouent un rôle crucial dans l'apprentissage d'une langue seconde (Agaesse, 2018; Zuniga, 2022) et les réactions comportementales des apprenants face à la glottophobie peuvent se révéler pacifiques, passives ou actives tout en influençant leur expérience d'apprentissage (Bergeron, Blanchet et Lebon-Eyquem, 2022; Dewaele et MacIntyre, 2014, 2016).

1.3 Objectif de recherche

La glottophobie existe en société, au travail et en éducation. Elle pourrait exister, et être visible ou invisible en classe de francisation. Les acteurs de la classe peuvent en être victimes ou initiateurs inconscients ou conscients. Aussi, à la vue du contexte et de ce qui précède, l'objectif de cette étude est d'identifier les manifestations de la glottophobie en classe de francisation.

1.4 Pertinences sociales et scientifiques de l'étude

La pertinence sociale de cette étude est de sensibiliser les enseignants et les apprenants à l'existence de la glottophobie et de relever comment l'enseignement/apprentissage pourrait s'ouvrir davantage à la diversité linguistique, en tenant compte de certaines réalités. Concernant la pertinence scientifique, l'étude porte à identifier les manifestations par rapports aux propos et comportements, aux pratiques et interactions qui marginalisent les apprenants en classe de francisation pour mieux comprendre ce phénomène de glottophobie qui est documenté en

France mais peu documenté scientifiquement au Québec. L'apport de notre étude est essentiellement de documenter ce phénomène peu connu et encore moins compris parfois. Cette étude s'inscrit également dans le domaine de la didactique des langues, par rapport aux interactions des apprenants en francisation.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

L'identification des manifestations glottophobes en classe de francisation nous amène à aborder dans ce deuxième chapitre la domination linguistique (2.1), la glottophobie (2.2), les manifestations glottophobes en éducation (2.3), les réactions émotionnelles et réactions comportementales face à la glottophobie en éducation (2.4) pour aboutir à la question de recherche (2.5).

2.1 La domination linguistique

La glottophobie trouve ses racines dans l'histoire de la domination linguistique, car les langues des groupes dominants ont souvent été imposées aux populations dominées. Ces langues dominantes sont généralement standardisées et promues par les politiques linguistiques, le système éducatif et les médias au détriment des variétés régionales et des langues minoritaires. Dans cette sous-section nous abordons la définition de la domination linguistique (2.1.1) ainsi que la domination linguistique en milieu éducatif (2.1.2).

2.1.1 Définition de la domination linguistique

La domination linguistique est une forme d'hégémonie qui est une domination acceptée comme évidente, et légitimée, intégrée, reproduite sans contestation (Blanchet, 2013). Sur le plan sociétal, elle désigne l'importance et la valeur accordées à une langue dominante au sein d'une communauté bilingue ou multilingue, une hiérarchisation qui se manifeste notamment à travers les politiques linguistiques et les systèmes éducatifs (Accurso, 2015 ; Treffers-Daller, 2015, Martel et Pâquet, 2016).

Dans cette même perspective, Tove Skutnabb-Kangas (2000), qui dénonce la destruction des langues et l'inégalité structurelle entre groupes linguistiques, estime que la domination linguistique est un processus par lequel certaines langues sont imposées à d'autres groupes par le biais de mécanismes institutionnels, politiques et sociaux, entraînant l'infériorisation, la

marginalisation ou la disparition des langues minoritaires, souvent pour renforcer le pouvoir du groupe dominant. Sa pensée est soutenue par Accurso (2015) qui estime que la domination linguistique peut être comprise comme un processus social par lequel des individus attribuent à une langue des valeurs et des idéaux servant leurs propres intérêts. Ce processus s'inscrit dans un système de hiérarchisation des langues, où certains groupes linguistiques sont perçus comme plus importants et légitimes que d'autres. La langue dite dominante, ainsi que ses locuteurs, se trouvent dès lors associés à un statut social et politique supérieur, consolidant ainsi la position du groupe social dominant, et, inversement, les locuteurs des autres langues sont relégués à des statuts sociaux et politiques inférieurs (Boudreau, 2012 ; Laur, 2013 ; Hossen, 2005 ; Marshall, 2017, 2018 ; Vujović, 2019 ; Witte, 2011 ; Kautsar et Miranda, 2021).

Dans la même lignée, les politiques linguistiques et éducatives qui privilégient une approche monolingue et une norme unique contribuent à rendre une langue hégémonique (Blanchet, 2018; Boisvert et coll., 2020) entraînant ainsi une lente dévalorisation des langues dominées ou devenues dominées (Moïse, 2000).

Quand les instances décisionnaires établissent une hiérarchie entre les langues, ou favorisent certaines variantes normées, cela participe à la domination d'une langue standardisée qui est enseignée et valorisée. Ainsi, l'État peut parfois imposer une politique monolingue qui donnerait l'illusion que tout le monde pourrait parler de la même façon la même langue (Blanchet, 2016, 2018). C'est l'effet produit une idéologie qui est « une *croyance* qui filtre et organise une certaine perception/interprétation des vécus et des idées pour empêcher ou écarter toute contradiction » (Blanchet, Clerc, et Rispaïl, 2014, p. 288). Cette croyance fonctionne quand le locuteur accepte la langue normée comme incontestable. Comme le souligne Blanchet (2013, p. 32), le locuteur adhère souvent, sans remise en question, à l'idée que les formes normatives sont intrinsèquement supérieures et que leur existence est « dans l'ordre des choses » ou même « indispensable ».

Affirmer qu'une langue est intrinsèquement supérieure à une autre relève de l'arbitraire et constitue une forme de discrimination envers les locuteurs (Blanchet, 2013, 2016). Pourtant, tout

est fait pour convaincre que certaines langues demeureront supérieures à cause de l'idéologie linguistique qui désigne l'ensemble des croyances, représentations, valeurs et attitudes partagées par une communauté à propos des langues, de leur usage, de leur statut et de leurs locuteurs (Woolard, 1998 ; Schieffelin, Woolard et Kroskrity, 1998). L'idéologie linguistique peut se décliner sous diverses formes comme le monolinguisme, bilinguisme, le plurilinguisme, le multilinguisme (Haque, 2012; Heller 2006; Heller, 2003; Cardinal et Bélanger, 2017; Puozzo Capron, 2012; Payant et Galante, 2022; Payant 2015). Spécifiquement, l'idéologie monolingue qui est la croyance selon laquelle une société devrait fonctionner autour d'une seule langue jugée « naturelle », « neutre » ou « supérieure », au détriment de la reconnaissance et de la valorisation des autres langues (Blanchet, 2016 ; Gogolin, 1994; Skutnabb-Kangas, 2000) est profondément ancrée dans l'imaginaire correctif rendant difficile toute remise en question de l'homogénéité linguistique (Gauthier, 2011; Jeanmaire, 2014). Elle est liée à l'idéologie du langage standard, ou la croyance selon laquelle il existerait une forme correcte, neutre ou supérieure d'une langue qui serait plus logique, plus claire ou plus légitime que les autres variétés linguistiques comme les dialectes, accents, ou sociolectes (Lippi-Green, 1997). Elle naturalise et légitime la domination d'une variété linguistique sur les autres, en la présentant comme la norme. Elle est souvent institutionnalisée par l'école, les médias, les administrations et les politiques linguistiques. Elle masque les inégalités sociales, en attribuant des valeurs intellectuelles ou morales à des usages linguistiques. En conséquence, elle alimente des phénomènes de glottophobie et de linguicisme, en stigmatisant les locuteurs des variétés non standard (Blanchet, 2016 ; Skutnabb-Kangas, 2000).

Cette croyance peut se révéler dangereuse notamment dans un milieu éducatif. La prise de conscience croissante de la glottophobie contribue aujourd'hui à remettre en question ces pratiques de domination linguistique et à promouvoir une plus grande diversité linguistique.

2.1.2 Domination linguistique en milieu éducatif

Le système éducatif applique les décisions et les lois du gouvernement et se retrouve ainsi être un instrument de légitimation des langues créant l'impression que certaines langues sont en

concurrences tandis que d'autres en sont exclus (Beacco et coll., 2016). Alors, il est évident que, même si elles sont animées de meilleures intentions, les décisions portant sur la politique linguistique produisent des hiérarchies entre les langues des élèves et de ce fait, des inégalités entre eux (Alby et Légise, 2014). Cette situation pourrait créer de la discrimination glottophobe à l'école.

L'école présente souvent comme « le lieu principal où est cultivée, inculquée, justifiée l'hégémonie d'une certaine langue (rarement plusieurs) et d'une certaine norme (idem) de cette langue » (Blanchet, 2021, p. 157). Ainsi, en promouvant une norme linguistique, elle validerait les décisions de la politique linguistique. Or l'objectif d'une politique linguistique est de faire en sorte qu'une société « trouve en elle-même les moyens de faire vivre en harmonie toutes les communautés linguistiques » (Depecker, 2008) répondant ainsi au besoin de la société.

Dans le cas du Québec, la Loi 101, ou Charte de la langue française, apparaît comme une réponse nécessaire pour valoriser la langue française et faire face à la prédominance de l'anglais (Barbeau, 2018). En effet, héritée du nationalisme québécois, l'idéologie dominante au Québec est celle de la défense du français comme langue minorisée au Canada mais majoritaire au Québec. Ainsi, la Charte de la langue française incarne cette idéologie. Elle permet la survivance et la protection du français en Amérique du Nord (Levine, 1990; Bourhis, 2001) mais elle est parfois perçue comme excluante favorisant ainsi des conflits entre francisation, reconnaissance du plurilinguisme et inclusion sociale (Gérin-Lajoie, 2011; Moore, 2006). En conséquence, les tensions entre protection linguistique et inclusion des minorités linguistiques, notamment immigrantes persistent toujours (Mongeau, 1999; Bourhis et Lepicq, 2002; Anctil, 2007).

La Loi 101 peut également être perçue comme un instrument de discrimination linguistique, car cette valorisation prioritaire peut nuire aux autres langues minoritaires. Ainsi, le choix de promouvoir une langue plutôt qu'une autre est délicat, et les décisions en matière de politique linguistique sont parfois discutables. En ce sens Blanchet (2013, p. 36) estime que :

pour qu'une action glottopolitique soit efficace, y compris quand elle provient des instances collectives (institutions politiques, sociales, culturelles, etc.) en général au

niveau macro, il faut que des individus (les agents) acceptent, par loyauté, par opportunisme, par soumission, par conviction, etc., de la mettre en œuvre ; la mise en place d'une hégémonie permet aux instances de faire en sorte que les agents partagent une idéologie linguistique de domination.

En d'autres termes, la politique linguistique doit d'abord répondre aux besoins de la société. Ensuite, pour que les décisions et les normes soient mises en œuvre efficacement, il est essentiel que les agents adhèrent à la politique linguistique visant à répondre aux besoins de la société, et ce, malgré la présence de discriminations à divers niveaux. L'adhésion des acteurs est cruciale car, sans elle, même les décisions les mieux intentionnées des instances glottopolitiques risquent de rester sans effet. Comme le soulignaient Bulot et Blanchet (2008), les actions glottopolitiques n'ont d'efficacité que dans l'acceptation, voire la soumission des agents. Cette dynamique est également mise en évidence par Woollven (2010) lorsqu'il relève qu'aucune institution, quelle que soit sa puissance, ne peut imposer des mesures sans l'adhésion des individus concernés. Ce qui présuppose que certains acteurs sociaux et ou éducatifs y adhèrent tandis que d'autres s'y opposent. Ainsi, l'application de certaines décisions linguistiques en milieu éducatif peut entraîner un sentiment de discrimination chez certains acteurs qui subissent la glottophobie comme un effet discriminatoire de la domination linguistique.

2.2 La glottophobie

La domination linguistique pourrait produire des effets ou des phénomènes parfois néfastes sur des groupes culturels et linguistiques, des personnes. Nous en présenterons une : la glottophobie.

Le terme « glottophobie » proposé par Blanchet (2016) est composé de *glotto-* (langue) et *-phobie* (« la peur » dans son acception sociologique). Concept calqué sur le modèle de mots tels que xénophobie, homophobie, judéophobie, illustre le rejet de l'autre et de ses pratiques langagières autant que le rejet de l'étranger, des pratiques sexuelles, ou de la religion de l'autre. Ainsi, la *glottophobie* est définie par Blanchet (2013, 29-30) comme

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.

La glottophobie serait donc le fait de rejeter non seulement des langues, les accents ou des variétés linguistiques mais conséquemment les personnes elles-mêmes. Alors, définir la glottophobie, c'est tenir compte du fait que la langue ne se pratique pas sans locuteur, qu'il n'y a pas d'usages linguistiques sans locuteurs qui les font exister. C'est aussi distinguer qu'à travers les pratiques linguistiques on peut percevoir l'identité personnelle et collective, la société, la philosophie, et la culture de l'autre.

Alors, la glottophobie serait non seulement le fait de reprocher aux personnes, consciemment ou inconsciemment, leur façon de parler et leurs accents, mais également ce qu'ils sont, leur identité. Par ailleurs, le fait d'inférioriser, de dévaloriser une langue peut porter atteinte au locuteur et lui donner « le sentiment de ne plus être un locuteur légitime » (Razafimandimbimana et Wacalie, 2019, p.156). De même, le fait d'inférioriser les personnes en fonction de leurs langues est un acte glottophobe. C'est la raison pour laquelle Benbelaid (2020) définit la glottophobie comme la langue au service de la discrimination et comme « une ségrégation basée exclusivement sur la langue » (p.2).

Dans le même ordre d'idée, traiter différemment ou exclure des personnes à cause de leur parler, jugé inférieur, de leur façon non commune de pratiquer une langue relève de la discrimination glottophobe. C'est dans cette optique que Rispaïl (2016) décrit la glottophobie comme un « processus qui consiste à exclure ou stigmatiser quelqu'un-e pour des raisons linguistiques » et non pour éviter des bris de communication jugés indésirables qui se produisent souvent en contexte exolingue.

En outre, l'usage d'une langue peu valorisée telle que le patois, le dialecte ou le créole, ou l'usage d'une langue régionale ou qui est socialement marquée par l'accent, la prononciation, les prosodies peuvent constituer des raisons de stigmatisation (Rispaïl, 2016). Une exclusion professionnelle, sociale, politique et scolaire pourraient être des conséquences de certaines

pratiques langagières comme les variétés populaires, régionales, ou de banlieue qui ne sont pas acceptées par la norme, ni valorisées (Blanchet, 2016, 2021). Alors pour éviter l'exclusion, le locuteur discriminé est obligé de s'adapter à la norme (Blanchet 2016).

La revue littéraire récence plusieurs auteurs anglophones préférant utiliser le terme linguicisme et certains francophones la glottophobie. Le linguicisme (Skutnabb-Kangas, 1988) et la glottophobie (Blanchet, 2016) sont deux formes de discrimination fondées sur la langue ou la manière de parler. Toutes deux reposent sur une hiérarchisation des langues, des dialectes ou des accents, valorisant certaines variétés linguistiques au détriment d'autres. Elles entraînent des conséquences importantes sur l'exclusion sociale et l'inégalité d'accès à l'éducation, à l'emploi et aux opportunités économiques pour les locuteurs minoritaires. Toutefois, alors que le linguicisme met l'accent sur les inégalités structurelles entre langues (souvent liées à la domination politique ou institutionnelle d'une langue sur d'autres), la glottophobie désigne plus spécifiquement les discriminations basées sur les accents ou les variétés régionales d'une même langue (Skutnabb-Kangas et Phillipson, 1995 ; Bourhis et Carignan, 2010 ; Jean-Pierre, 2018; Blanchet, 2016).

Par exemple, au Canada, l'imposition du français ou de l'anglais au détriment des langues autochtones ou des langues des communautés immigrantes illustrerait des dynamiques linguicistes (Skutnabb-Kangas et Phillipson, 1995 ; Haque et Patrick, 2014 ; Bourhis, Montreuil, Helly et Jantzen, 2007). En revanche, la stigmatisation d'accents régionaux tels que le ch'ti ou l'accent marseillais en France (Blanchet et Conan, 2018 ; Weirich, 2019), ou encore l'accent montréalais comparé à ceux des régions québécoises ou d'autres provinces canadiennes, relèverait de la glottophobie (Gauvin, 2019 ; Bergeron, 2024).

Concernant les enjeux politiques et éducatifs, le linguicisme est souvent lié aux politiques linguistiques d'un État et aux dynamiques de domination internationale. Et la glottophobie est plus ancrée dans les attitudes sociales et les préjugés quotidiens sur la façon de parler (Blanchet, 2013, 2016; Rispaïl, 2016; Skutnabb - Kangas, 2012).

Bien que proches, le linguicisme s'inscrit dans une logique de domination linguistique à grande échelle, tandis que la glottophobie relève davantage des discriminations liées aux accents et

variétés linguistiques d'une même langue. Les deux phénomènes contribuent néanmoins à la marginalisation de certains groupes et posent des défis en matière de justice sociale et d'égalité des droits (Blanchet, 2018).

Pour approfondir, la glottophobie vient réintégrer la discrimination linguistique parmi les discriminations envers les personnes et non la restreindre aux discriminations portant des pratiques langagières (Blanchet, 2013). En effet, la glottophobie met en exergue des dimensions importantes que la discrimination linguistique ne révélait pas explicitement. La discrimination linguistique se focalise sur le langage, les langues et accents sans forcément intégrer ou où élaborer un peu plus sur l'aspect ou la perspective humaine alors que la glottophobie englobe, en plus des pratiques langagières, les personnes car l'un ne va pas sans l'autre puisqu'on ne saurait parler de langue sans son locuteur (Blanchet, 2016, 2021). En fait, la glottophobie est forgée pour insister sur les dimensions humaines et sociales des discriminations linguistiques (Fili-Tullon, 2017) et elle englobe les discriminations linguistiques, les stigmatisations et les jugements négatifs que subit une personne du fait que son parler est jugé comme inférieur (Benbelaid, 2020).

Tout compte fait, la domination d'une langue sur les autres peut avoir des effets ou porter atteinte à l'identité linguistique et culturelle d'une personne : effets discriminatoires tels que la glottophobie. Cette discrimination glottophobe en éducation peut se manifester dans les pratiques enseignantes aux regards des apprenants et dans les interactions entre apprenants en classe de francisation.

2.3 Manifestations glottophobes en éducation

Cette sous-section met en lumière que, dans les interactions entre apprenants et enseignants, l'apprenant peut être à la fois victime et acteur de discriminations glottophobes. Ces éléments préfigurent les manifestations de la glottophobie en classe de francisation. Il est ainsi question des manifestations glottophobes à travers les pratiques enseignantes telles que perçues par les apprenants (2.3.1.) et des manifestations glottophobes à travers les interactions entre les apprenants en classe (2.3.2).

2.3.1 Manifestations glottophobes à travers les pratiques enseignantes telles que perçues par les apprenants

Des apprenants peuvent percevoir de la glottophobie dans les pratiques enseignantes. En effet, en classe, un enseignant peut sembler prodiguer des conseils qui peuvent être mal interprétés ou sembler catégoriser les personnes, les cultures (Dovchin, 2020). Dans le regard des apprenants, ces propos peuvent être considérés comme glottophobes.

De même, les apprenants peuvent faire prévaloir une idéologie selon laquelle les locuteurs non natifs font de mauvais enseignants. Une telle croyance peut nuire à la relation apprenant-enseignant et constituer un terreau pour la glottophobie. En effet, une étude faite à l'Université de Michigan (Hansen, 2012) relève une difficulté relationnelle entre des étudiants de premier cycle et leurs enseignants anglophones non natifs. Elle établit que ces étudiants croient que ce supposé peu de maîtrise de la langue d'enseignement des enseignants peuvent leur créer des difficultés de réussite en classe. Or, il est révélé dans la même étude que les étudiants sont capables d'exploiter diverses idéologies à la fois pour créer des opinions contradictoires sur leurs enseignants non natifs. Conséquemment, l'idéologie du langage standard qui préjuge que la parole des non-natifs est une variété inférieure aux normes est linguistiquement discriminatoire et peut nuire à la dynamique des acteurs en classe.

Les apprenants peuvent avoir des représentations stéréotypées au départ, notamment le locuteur natif comme modèle idéal, mais en pratique, les qualités pédagogiques telles que la clarté, la patience et l'engagement sont souvent plus déterminantes pour les apprenants que le statut de locuteur natif (Braine, 1999, 2010; Llorca, 2005). Aussi, l'expérience personnelle de l'enseignant non natif en tant qu'apprenant est souvent perçue comme un atout (Braine, 1999). Au-delà de ces considérations, Moussu et Braine (2006) sont d'avis que, les apprenants n'ont pas une préférence systématique pour les enseignants natifs mais ce sont surtout les compétences pédagogiques et la relation interpersonnelle qui comptent pour eux. Il est à noter également que, le contexte culturel et institutionnel influence aussi beaucoup ces représentations des apprenants.

Braine (1999, 2010) est un pionnier dans l'étude du mouvement des *Non-Native English-Speaking Teachers (NNEST)*. Il montre que les apprenants peuvent avoir des préjugés ou des attentes différenciées envers les enseignants non-natifs, mais aussi que ces enseignants apportent des atouts pédagogiques importants tels que leur expérience de l'apprentissage de la L2, des stratégies métacognitives et autres. Dans la même perspective, Lasagabaster et Sierra (2005) ont fait leurs études en Espagne auprès d'élèves en cours d'anglais, mettent en lumière une coexistence de stéréotypes et de jugements positifs : par exemple, les natifs sont vus comme plus "naturels", mais les non-natifs sont perçus comme plus accessibles. Lurda (2005) a compilé des recherches internationales sur la perception des apprenants. Dans son étude portant sur la *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions* (Enseignants de langues non maternelles : perceptions, défis et contributions), l'auteur démontre que certains apprenants valorisent les enseignants natifs pour leur authenticité, tandis que d'autres reconnaissent les forces pédagogiques des enseignants non natifs telles que la clarté, l'empathie, la connaissance des défis. De même, Mahboob (2004) montre dans son étude (*Native or non-native: What do students enrolled in an intensive English program think?*) que les représentations des apprenants sont nuancées : ils apprécient les explications grammaticales des enseignants non natifs, mais recherchent parfois l'exposition naturelle avec les natifs.

Somme toute, les préjugés et stéréotypes peuvent influencer négativement le jugement des apprenants envers la pratique d'une langue seconde des enseignants, et ainsi alimenter de différentes formes de discrimination glottophobe. Mais en interaction avec entre pairs, cette discrimination peut être présente.

2.3.2 Manifestations glottophobes à travers les interactions entre les apprenants en classe

La glottophobie due à l'accent pourraient être identifiés dans les interactions en milieu éducatifs. Elle peut se traduire notamment par des moqueries, des rires ou des jugements portés sur la prononciation, l'accent ou la variété linguistique utilisée par certains pairs. Ces comportements, souvent ancrés dans une hiérarchisation implicite des accents et des manières de parler, peuvent créer un climat d'exclusion ou de condescendance (Castellotti et Moore, 2002). Certains

apprenants adoptent alors des attitudes correctives inappropriées ou évitent de collaborer avec ceux qui semblent ralentir le groupe ou qui n'élèvent pas le niveau et dont la parole est perçue comme « rurales », « ethniques », « non instruites », « moins correcte » ou « moins légitime », renforçant ainsi des dynamiques de domination linguistique (Blanchet, 2016). Cette stigmatisation peut entraîner de la gêne, un retrait progressif ou une auto-censure chez les locuteurs ciblés, affectant leur confiance en soi et leur participation en classe (Blanchet, 2016, 2018; Dewaele et coll., 2016). Ces interactions glottophobes, souvent banalisées, témoignent de la persistance d'idéologies normatives sur la langue et freinent l'inclusion et l'apprentissage. Toutefois, s'il est réel que le silence des apprenants peut être une résultante d'une manifestation glottophobe, certains silences peuvent également découler de la volonté de communiquer.

Selon MacIntyre (2007), la volonté de communiquer (*Willingness to Communicate*, WTC) en langue seconde constitue un facteur déterminant dans le succès de l'apprentissage linguistique. Cette disposition renvoie à la probabilité qu'un individu engage une interaction verbale en L2 à un moment donné, dans un contexte particulier. La WTC ne dépend pas uniquement de la compétence linguistique, mais résulte d'une combinaison de facteurs cognitifs, affectifs et contextuels, tels que la confiance en soi, l'anxiété, l'environnement social et les attitudes envers la langue cible. Favoriser la WTC implique donc de créer des contextes sécurisants et encourageants qui augmentent le sentiment d'auto-efficacité et réduisent la peur de l'erreur (Peng, 2024; Cao, 2022; Papin, 2021; Raby et Narcy-Combes, 2009). Alors, avant d'identifier une manifestation glottophobe telle que le silence, le refus de parler, il serait prudent d'analyser la situation en la confrontant avec la volonté de communiquer.

Dans l'étude de Lindemann (2005), les étudiants anglophones natifs américains sont invités à décrire l'accent anglais des étudiants internationaux. Elle a révélé des préjugés linguistiques par rapport aux accents traités très négativement. Ils sont qualifiés de « cassé ». Cette étude montre que les acteurs d'une classe, et principalement les apprenants, peuvent avoir de fausses attentes en considérant les accents d'origines différentes des leurs. Ainsi, dès qu'on sait qu'une personne vient d'une partie différente du monde, les étudiants s'attendent à ce que la personne ait un accent « étranger » même s'il n'en est rien. Cela relève d'une croyance qui peut conduire à

qualifier l'accent de l'autre comme meilleur que prévu (Lindemann, 2005). Et ces genres d'attente pourraient être préjudiciables aux pairs apprenants. Ils sont donc glottophobes et se révèle quand un apprenant refuse de faire équipe avec un autre à raison de son origine.

En somme, en matière d'interaction apprenants/enseignants, il se dégage dans cette sous-section que l'apprenant peut être autant victime qu'acteur de discriminations glottophobes. Il peut non seulement avoir des préjugés sur ses enseignants mais aussi sur ses pairs. Tous ces éléments préfigurent les manifestations de la glottophobie en classe de francisation qui peuvent provoquer des réactions émotionnelles et comportementales.

2.4 Réactions émotionnelles et comportementales face à la glottophobie en éducation

Les manifestations de la glottophobie en classe de francisation peuvent susciter des réactions émotionnelles et des réactions comportementales.

2.4.1 Réactions émotionnelles de la glottophobie en éducation

Si nous partons de la définition de Blanchet (2016), la glottophobie semble provenir des jugements émotionnels plutôt que rationnels. En conséquence, il peut être estimé qu'elle produise des réactions émotionnelles. Ainsi, l'émotion, définie comme des réponses physiologiques préconscientes et automatiques à des stimuli dans l'environnement soit interne comme le corps et esprit, ou externe comme social, physique qui créent des sentiments une fois perçues et évaluées pour leur signification (Zuniga, 2022) jouerait un rôle prépondérant dans les expériences de manifestations glottophobes. Les émotions négatives vécues par les victimes de la glottophobie peuvent être le sentiment de rejet et d'exclusion, l'insécurité linguistique, la honte de ses origines, la peur, l'anxiété, le manque de confiance en soi ou la remise en question de son parcours. Ces émotions sont liées à l'identité d'une personne et justement la glottophobie vise l'identité de la personne à travers sa façon de parler (Dalley et Tcheumtchoua Nzali, 2022; Blanchet, 2016; Dalley et Nzali, 2022). Pour comprendre par exemple comment l'anxiété influence la performance cognitive, Eysenck et Calvo (1992) dans leur théorie la *Processing Efficiency Theory (PET)* explique que l'anxiété n'affecte pas nécessairement l'efficacité de la performance

ou la qualité du résultat, mais elle diminue l'efficacité du traitement cognitif, c'est-à-dire la quantité de ressources mentales nécessaires pour atteindre cette performance. En revanche, la *Broaden-and-Build Theory* de Fredrickson (2001) montre comment les émotions positives (et négatives) interagissent avec la cognition et le champ de pensée et d'action des individus. Alors, qu'un apprenant soit victime ou auteur de manifestations glottophobes, l'émotion, est un élément crucial pour comprendre et analyser les phénomènes de manifestations glottophobes en classe.

Selon Dewaele et MacIntyre (2014, 2016), les émotions jouent un rôle central dans l'apprentissage des langues secondes. Les émotions négatives, comme l'anxiété linguistique, peuvent freiner la participation, inhiber l'expression orale et limiter la performance académique. À l'inverse, les émotions positives, notamment le plaisir, la fierté ou la joie d'apprendre, sont associées à une plus grande motivation, une meilleure rétention, et un engagement plus actif dans l'apprentissage. Ces chercheurs insistent sur l'importance de créer des environnements pédagogiques qui réduisent les facteurs de stress tout en favorisant le bien-être émotionnel des apprenants, condition essentielle à un apprentissage linguistique durable et efficace.

Dans la même perspective, une étude portant sur l'anxiété langagière et la discrimination linguistique en milieu universitaire (Magnan et coll., 2022) est imprégnée de ce que peut vivre émotionnellement un groupe culturel issu d'une immigration au Québec. *L'anxiété langagière* se définit comme « les sentiments négatifs, les inquiétudes et le stress ressentis par des locuteurs dans le cadre de l'apprentissage et de l'usage d'une langue » quand il s'agit des apprenants d'une langue seconde et devient plus exacerbée chez les personnes immigrantes (Magnan et coll., 2022, p. 135). L'étude décrit les expériences vécues par des étudiants universitaires québécois (n = 18) dont les parents sont nés en Amérique latine. L'analyse révèle l'existence d'une frontière entre ceux qu'ils nomment les Québécois francophones et les autres. Pour eux, cette frontière basée sur une différence linguistique où l'accent les amène à ressentir de l'anxiété langagière et de la discrimination linguistique. Ils estiment également que le système éducatif ne prendrait pas suffisamment en compte leurs difficultés.

De plus, Agaesse (2018) estime que pendant l'apprentissage, des barrières affectives peuvent surgir et influencer les apprenants sur leurs envies, leur motivation ou leur plaisir d'étudier. Ces barrières affectives peuvent les gêner et provoquer de l'anxiété entre autres. Tenir compte des facteurs émotionnels peut aider les enseignants à placer leurs apprenants dans des conditions favorables pour réaliser leurs différentes tâches.

En somme, l'émotion est primordiale en apprentissage et elle est bafouée dès lors qu'il y a une manifestation glottophobe. Par conséquent, la réaction comportementale qui pourrait éventuellement surgir détiendrait sa source dans un tel contexte émotionnel glottophobe.

2.4.2 Réactions comportementales face à la glottophobie en éducation

Les deux dimensions, émotion et comportement, sont inextricablement liées. Les émotions influencent directement les comportements en façonnant les réactions des individus face à des situations spécifiques. Par exemple, la *Broaden-and-Build Theory* de Fredrickson (2001) montre que les émotions positives élargissent les perspectives cognitives et comportementales, favorisant des actions constructives et adaptatives, tandis que les émotions négatives, selon la *Processing Efficiency Theory* (Eysenck et Calvo, 1992), peuvent restreindre les ressources attentionnelles et entraîner des réactions défensives ou inadaptées. Ainsi, dans le contexte de la glottophobie, les expériences émotionnelles des apprenants, qu'elles soient positives ou négatives, jouent un rôle déterminant dans leurs comportements en classe, que ce soit l'engagement, l'évitement ou l'adoption de stratégies compensatoires.

Les comportements glottophobes consistent à stigmatiser, isoler voire exclure l'autre sur des prétextes linguistiques (Benbelaid, 2020). Qu'ils soient des actes volontaires ou pas, ces comportements pourraient exclure certaines personnes ou rendre leur apprentissage ardu. Blanchet, Bergeron et Lebon-Eyquem (2022) dans leur étude ont exploré les expériences des étudiants universitaires en matière d'insécurité linguistique et de discrimination glottophobe en Ontario. Sur plus de 131 étudiants d'Ottawa ayant participé au sondage en ligne, plus de 43 % des participants ont été victimes ou témoins de discrimination linguistique au cours des trois

dernières années. Concernant l'insécurité linguistique, plus de 30 % s'étaient livrés à l'autocensure en raison d'une discrimination linguistique.

De plus, une étude et témoignages portant sur la stigmatisation à prétexte linguistique (Blanchet et Clerc Conan, 2018) révèle des réactions comportementales. Une stigmatisation de leurs formes de français est exprimée par près de 50 % des témoins, créant une certaine insécurité linguistique. Au cours des trois dernières années, plus de 50 % ont été témoins de la discrimination glottophobe et environ 10 % en étaient victimes. Environ 20 % en ont parlé à des proches et aucun n'en a parlé à une instance de médiation, ni n'a fait de recours.

2.5 Question de recherche

En classe de francisation, les adultes récemment arrivés au Québec présentent des pratiques linguistiques et culturelles variées, chacun ayant un parcours linguistique unique façonné par ses expériences singulières, personnelles, éducatives, professionnelles et sociales. On y trouve généralement différents groupes culturels ou linguistiques, ce qui expose les apprenants à divers éléments culturels et linguistiques (Amirault, 2007).

Il est reconnu qu'une langue peut servir d'outil de domination consentie, et que les apprenants peuvent aussi développer des idéologies, croyances et attentes qui peuvent nuire aux interactions en classe. De plus, la glottophobie peut être vécu partout mais elle semble invisible et banalisée (Blanchet, 2016). Dans les interactions en classe, l'accent et le mythe du locuteur natif comme modèle idéal peuvent influencer les dynamiques, conduisant les apprenants à devenir acteurs ou victimes de discriminations glottophobes. Mais, il reste à déterminer si de telles discriminations glottophobes existent en classe de francisation et de quelles façons elles se manifestent. Partant de ces observations, notre question de recherche se formule comme suit : Comment se manifeste la glottophobie en classe de francisation selon les expériences rapportées des apprenants?

Par cette question nous cherchons à savoir, comment en classe de francisation les apprenants vivent la glottophobie. En somme, nous cherchons à comprendre si les apprenants ont vécu, été témoin ou acteur de situations de rejet, mépris, ou de traitement différentiel négatif liés à leurs

pratiques linguistiques dans leurs relations avec les acteurs de la classe. Par conséquent, nous nous interrogeons à la fois sur les pratiques enseignantes et sur les interactions entre apprenants. Nous nous demandons si ces dynamiques suscitent des réactions émotionnelles et comportementales négatives ou positives. Aussi, nous déclinons notre question de recherche en quatre sous-questions :

- Quelles sont les manifestations de glottophobie dans les pratiques enseignantes en classe de francisation?
- Quelles sont les manifestations de glottophobie dans les interactions entre apprenants en classe de francisation?
- Quelles sont les réactions émotionnelles des apprenants subissant de la glottophobie en classe de francisation?
- Quelles sont les réactions comportementales des apprenants subissant de la glottophobie en classe de francisation?

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons le type de recherche (3.1), suivie des participants (3.2), avec la procédure de recrutement (3.2.1), les critères de sélection (3.2.2) et les informations sociodémographiques (3.2.3). Ensuite nous abordons les instruments de collecte de données (3.3), la procédure de la collecte de données (3.4), ainsi que le traitement et analyse des données (3.5). Enfin, nous terminons avec les considérations éthiques (3.6).

3.1 Type de recherche

Une étude descriptive est bien adaptée pour aborder notre question de recherche. Le phénomène que nous souhaitons explorer, celui de la glottophobie vécue par les apprenants en francisation requiert une recherche descriptive et une approche qualitative dans le but de « comprendre l'expérience humaine telle qu'elle est vécue et rapportée par les participants » (Fortin et Gagnon, 2016). En effet, lorsqu'on cherche à « décrire un phénomène humain du point de vue des personnes qui le vivent, on emploie une méthode qualitative [...] » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 65) car il s'agit de saisir la signification qu'elles attribuent aux phénomènes vécus. Ainsi, une étude descriptive qualitative est particulièrement appropriée pour décrire les expériences personnelles (Fortin et Gagnon, p. 199) comme dans le cas de la glottophobie. Cette étude revêt également un caractère inductif car peu d'études ont été réalisées sur la glottophobie en contexte éducatif et encore moins en francisation. En effet, le caractère inductif d'une recherche fait référence à une démarche où les théories émergent progressivement à partir de l'observation et de l'analyse des données empiriques, plutôt que d'être imposées a priori. Cette approche est centrale dans les méthodes qualitatives, notamment dans la *Grounded Theory* développée par Strauss et Glaser (1967). La *Grounded Theory*, ou la « Théorie ancrée », est une approche inductive qui vise à générer des théories à partir de données qualitatives. Elle repose sur un processus itératif de collecte et d'analyse des données, où les catégories émergent progressivement.

Strauss décrit cette méthode comme une « méthode comparative continue », impliquant le codage des données pour identifier des catégories d'analyse, la comparaison constante des données pour affiner ces catégories, l'intégration des catégories pour développer une théorie cohérente et la délimitation de la théorie en fonction des données saturées. Cette approche permet de produire des théories qui reflètent fidèlement la réalité sociale observée, en s'assurant que les concepts développés sont ancrés dans les données empiriques (Glaser et Strauss, 1967; Strauss et Corbin, 1998; Charmaz, 2006). Cette théorie est en phase avec l'étude exploratoire de la glottophobie en classe de francisation.

De plus, les données qualitatives ont été recueillies à travers des questions ouvertes posées à des participantes issues de diverses cultures et langues d'origine permettant ainsi une exploration en profondeur du sujet.

3.2 Les participants

Dans cette section, nous présentons la procédure de recrutement des participants (3.2.1), les critères de sélection des participants (3.2.2), et les informations sociodémographiques des participants (3.2.3).

3.2.1 Procédure de recrutement des participants

La taille de l'échantillon dans la recherche qualitative est rarement prédéterminée (Fortin et Gagnon, 2016). Dans notre étude, nous avons recruté huit participants par le biais d'un échantillonnage par convenance. C'est une méthode de sélection des participants fondés sur leur accessibilité, leur disponibilité ou leur volonté de participer, sans viser une représentation statistique de la population cible. Cette approche présente des avantages telle que la rapidité et la simplicité et un coût réduit. Elle est particulièrement utile dans les recherches exploratoires ou les études pilotes car elle permet de recueillir rapidement des données préliminaires. Cependant, elle comporte des limites notamment un risque de biais de sélection, une impossibilité d'inférer statistiquement des résultats précis pour la population cible et une possible homogénéité des

profils en raison de l'influence de contexte ou des réseaux du chercheur (Bryman, 2016). Étant dans une étude exploratoire, deux stratégies de recrutement ont été mises en place.

La première consistait à publier notre affiche sur des blogs dédiés à l'apprentissage de la langue française. Cependant, cette stratégie ne nous a pas permis de recruter des participants. Dans les faits, notre affiche a été publiée sur Facebook mais cette approche n'a pas porté ses fruits. La deuxième stratégie impliquait d'envoyer des courriels aux organismes, écoles et établissements offrant des services en francisation, avec des affichages prévus sur place. Pour établir le contact avec les participants potentiels, il était également prévu des échanges par téléphone et courriel.

Si le contact avec les organismes n'a pas été fructueux, celui avec une école s'est révélé prometteur. Une enseignante nous a permis de présenter notre projet directement à une classe multiculturelle et plurilingue, sollicitant ainsi la participation des apprenants. Lors de cette présentation, nous avons distribué des affiches (Annexe B) incluant toutes les informations nécessaires sur le projet et les coordonnées des personnes à contacter (p. ex., thème du projet, profil des participants recherchés, récompense, courriel de la chercheure, et de la direction du projet de recherche, le consentement du CERPE).

Nous avons également fait passer une liste (Annexe C) permettant aux personnes intéressées de s'inscrire dans l'immédiat en fournissant leur nom, prénom, courriel, ainsi que leur préférence pour l'entrevue : en Zoom ou en présentiel. Cette démarche nous a permis d'identifier les participantes intéressées et de vérifier qu'ils répondaient aux critères de sélection, garantissant ainsi leur pertinence par rapport aux objectifs de la recherche.

3.2.2 Critères de sélection des participants

Pour notre étude, les participants devaient satisfaire trois critères de sélection : être adultes, avoir étudié en francisation, et avoir vécu à Montréal lors des études en francisation. Ces critères sont pertinents dans l'atteinte de l'objectif de l'étude. Le critère de non-sélection, c'était de ne pas avoir le français comme langue maternelle mais comme langue seconde.

3.2.3 Informations sociodémographiques des participants

Notre étude s’est tenue auprès des apprenantes adultes ayant eu un parcours en francisation à Montréal, peu importe si leur formation s’est faite en ligne ou en présentiel, le matin ou le soir, à temps plein ou à temps partiel. Elles sont donc de sexe féminin. Cette représentation totalement féminine n’était pas volontaire mais dépend du mode d’échantillonnage par convenance. Ces participantes continuent leurs études en prenant d’autres cours de langue française à l’École de langue de l’UQAM. Elles sont de différents groupes linguistiques et culturels. Elles parlent l’espagnol du Mexique (1) et de la Colombie (2), le portugais du Brésil (1), et le mandarin de la Chine (3) comme première langue. De plus, elles parlent d’autres langues telles que l’anglais, l’allemand et certains dialectes chinois. Elles ont des niveaux collégial (1) et universitaires (BAC en administration et commerce internationale, BAC en journalisme, 2^e cycle en Administration) et certaines travaillent à côté (marketing web, caissière au restaurant) tout en poursuivant leurs études en langue française (6) et allemande (1).

Tableau des informations démographiques des participantes

| Participants | Pays d'origine | Langues maternelles | Langues secondes | Niveau d'étude/Travail actuel | Sexe |
|---------------|----------------|---------------------|---------------------------------------|---|------|
| Participant 1 | Mexique | Espagnol | Anglais, français | BAC en administration et affaires internationales | F |
| Participant 2 | Brésil | Portugais | Français, anglais, allemand, espagnol | CEGEP (1er cycle), Caissière au restaurant | F |
| Participant 3 | Colombie | Espagnol | Anglais, français. | Marketing web | F |
| Participant 4 | Chine | Mandarin | Taiwanais, anglais, français | Baccalauréat en journalisme | F |
| Participant 5 | Chine | Mandarin | Anglais, français | Cours de français et anglais | F |
| Participant 6 | Chine | Mandarin | Taiwanais, anglais, français | Cours de français | F |
| Participant 7 | Colombie | Espagnol | Français, anglais | Baccalauréat en commerce international et Diplôme de 2e cycle en administration | F |

3.3 Instruments de collecte de données

Un guide d'entrevue (Annexe D) est utilisé comme instrument de collecte de données dans le cadre de cette étude. Cet outil a permis d'effectuer des entrevues semi-dirigées pour recueillir des informations sur l'expérience des participantes et de comprendre le sens attribué au phénomène étudié. L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée par le chercheur à partir d'une liste de thèmes qu'il souhaite aborder avec le participant (Fortin et Gagnon, 2016). Ce format a offert aux participantes l'occasion de s'exprimer librement sur leurs expériences, tout en permettant à la chercheuse de recueillir des informations plus riches et nuancées qu'un questionnaire classique n'aurait pu fournir, notamment sur le phénomène de la glottophobie en classe de francisation.

Nous avons utilisé le guide d'entrevue pour nous rappeler les questions à poser. Il comporte deux parties : une partie sociodémographique pour recueillir la description du profil des participantes et une autre partie portant spécifiquement sur le sujet d'étude. La première partie du guide a permis de collecter des informations sur les langues maternelles, les langues additionnelles parlées, et les niveaux de formation. La deuxième partie, subdivisée en quatre sections, explorait divers thèmes comme : les interactions et dynamique des échanges entre apprenants et enseignants, les interactions et dynamique des échanges entre pairs, les ressentis des apprenants, et les réactions des apprenants face aux propos et comportements blessants, aux attentes, croyances, préjugés et interdictions d'utilisations de langues avec près d'une vingtaine de questions.

Le sujet étant délicat, il a parfois suscité des émotions chez les participantes. Un climat de confiance a été instauré pour les mettre à l'aise, facilitant ainsi la collecte des données. Le principal défi a été d'éviter les questions suggestives afin de limiter les biais dans les réponses.

3.4 La procédure de la collecte de données

Nous avons pu faire tout notre recrutement à l'école de langue de l'UQAM. Quatre entrevues ont été menées sur zoom et une entrevue de groupe en présentiel a eu lieu avec trois participantes

dans un local de l'UQAM. Initialement, nous avons recruté huit personnes, mais ultimement, sept participantes ont été retenues. Nous avons gardé sept participantes et une personne a été écartée, car bien que cette dernière ait décrit des situations pertinentes de manifestations glottophobes, elle s'est désistée en cours d'entrevue. Nous avons dû la retirer de notre échantillonnage car selon notre formulaire de consentement (Annexe E, p. 2), approuvé par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ), un participant ou une participante peut retirer son consentement à tout moment, sans avoir à se justifier et sans conséquences négatives (Comité d'éthique de la recherche, 2022; Guillemin et Gillam, 2004, 2018; Guillemin et coll., 2012). Ainsi son indemnité compensatoire lui a été octroyé.

3.5 Traitement et analyse des données

Les entrevues ont été réalisées en présentiel et par Zoom. Le traitement et l'analyse des données incluant la transcription et la codification ont été effectués de manière structurée. Concernant la transcription, la fonction Dictée de Word a été utilisée et une vérification des transcriptions a été effectué. L'analyse du contenu a impliqué le classement des mots et expressions en catégories prédéfinies relativement au guide d'entrevue puis ajustées tout le long de l'analyse vu le caractère inductif de la recherche (Fortin et Gagnon, 2016). Les catégories établies n'ont par conséquent pas été suffisantes pour capturer toute la richesse des données. De nouveaux thèmes ont émergé au cours de la codification permettant l'enrichissement de l'analyse. Les informations recueillies auprès des participantes ont été codifiées et organisées par thème dans un tableau Excel permettant ainsi de mesurer les fréquences.

Au terme de notre analyse des entrevues, nous avons abouti à cinq catégories de résultats dont les quatre premiers concernent directement l'objectif de l'étude : les pratiques des enseignants vis à vis des apprenants en lien avec la glottophobie (Braine, 1999, 2010; Lasagabaster et Sierra, 2005; Dovchin, 2020), les interactions entre apprenants en lien avec la glottophobie (MacIntyre, 2007; Castellotti et Moore, 2002; Dewaele et coll., 2016), les réactions émotionnelles des apprenants en classe de langue en lien avec la glottophobie (Dewaele et MacIntyre, 2014, 2016; Zuniga, 2022; Fredrickson, 2001; Eysenck et Calvo, 1992), les réactions comportementales

des apprenants face aux propos et comportements glottophobes en classe (la *Broaden-and-Build Theory* de Fredrickson (2001) et la *Processing Efficiency Theory* avec Eysenck et Calvo (1992) d'une part et d'autre part la glottophobie hors du cadre éducatif.

3.6 Considérations éthiques

Nous avons soumis notre dossier, apporté les modifications recommandées et reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE) de l'UQAM avant les entrevues (Annexe A). Ensuite, notre formulaire de consentement (Annexe E) est présenté aux participantes pour leur accord avant chaque entrevue. Il comprend les objectifs de l'étude et le rôle des participants. Ainsi ils ont pu donner leur consentement de façon libre et éclairée. Conformément aux règles de considérations éthiques de l'UQAM, la démarche de recherche a été suivie. Une seule personne s'est retirée de l'étude car trouvant le concept glottophobie trop confrontant. Ses données ont été supprimées

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Pour rappel, l'objectif de cette recherche est d'identifier les manifestations de la glottophobie en classe de francisation selon les expériences rapportées des apprenants. Dans le cadre de cette recherche, nous avons défini (voir section 2.2) la glottophobie comme étant l'attitude discriminatoire envers les personnes en raison de leur accent ou de leur langue d'origine. Par conséquent, l'étude cherche à déterminer s'il existe des manifestations de glottophobie dans les classes de langue. Les résultats de notre recherche sont présentés en cinq parties : les pratiques des enseignants vis à vis des apprenants en lien avec la glottophobie (4.1), les interactions entre apprenants en lien avec la glottophobie (4.2), les réactions émotionnelles des apprenants en classe de langue en lien avec la glottophobie (4.3), les réactions comportementales des apprenants face aux propos et comportements glottophobes en classe et la glottophobie hors du cadre éducatif (4.4), et la glottophobie hors du cadre éducatif (4.5).

4.1 Les pratiques des enseignants vis à vis des apprenants en lien avec la glottophobie

Cette section aborde les pratiques des enseignants par rapport aux apprenants en lien avec la glottophobie. On peut entendre par pratique, tout comportement et propos tenus par les enseignants en salle de classe vis-à-vis des apprenants. Dans nos résultats, il se dégage trois cas de figure de pratiques enseignantes en lien avec la glottophobie. C'est ainsi que cette section est subdivisée en trois parties : les pratiques glottophobes, les pratiques ambiguës et les pratiques inclusives des enseignants.

4.1.1 Les pratiques glottophobes des enseignants

Dans cette première sous-section, d'après les participantes à notre étude, certaines pratiques des enseignants peuvent être qualifiées de négatives car de leur avis, elles révèlent des comportements glottophobes. De ce fait, sur la base de leurs propos, les pratiques glottophobes des enseignants se manifestent par les façons suivantes : l'évitement par l'enseignant de désigner des apprenants qu'il a de la difficulté à comprendre, l'obligation et l'incitation à ne parler que le

français et la comparaison des accents des apprenants à l'accent québécois par les enseignants et les attentes des enseignants sur le profil des apprenants à la fin de leur formation.

Évitement par l'enseignant de désigner des apprenants qu'il a de la difficulté à comprendre

Une participante rapporte une première pratique glottophobe d'un enseignant, qui se manifeste lorsqu'il évite de désigner les apprenants qu'il a de la difficulté à comprendre. C'est notamment le cas lorsque des apprenants ont des constructions syntaxiques non conforme à la norme. C'est ce que rapporte Angelica :

Et aussi des fois c'est pas tous les enseignants euh c'est un enseignant qui, je crois que quand elle ne comprend pas, elle ne donne pas la parole à ces personnes. Et je ne sais pas pourquoi ça passe. Mais des fois je sens ça, qu'elle donne la parole à les personnes qui ont fait bien la construction de la phrase et si on n'est pas capable d'exprimer bien ce qu'on voudrait dire c'est comme si elle passe sur la personne.

Obligation et incitation à ne parler que le français

Dans cette sous-section, l'obligation ou l'incitation de l'enseignant à ce que les élèves ne parlent que le français se manifeste dans trois cas de figure : l'interdiction de parler la LM des apprenants, la séparation des apprenants d'une même LM dans différentes équipes, et l'incitation à parler uniquement en français.

Dans le premier cas, selon les propos des participants, l'obligation à ne parler que le français par les enseignants passe parfois par l'interdiction d'utilisation d'une autre langue que le français par les apprenants. L'interdiction de parler sa LM en classe ne fait pas l'objet d'une règle explicite. Elle est plutôt verbalisée par l'enseignant en contexte, c'est-à-dire, quand il entend les apprenants parler leur LM.

À ce propos, Chun nous rapporte: « Je posais la question en anglais, pour le professeur, mais le professeur a dit non, on prend juste, j'utilise le français pour donner la question ». Angelica nous en fait part également en nous rapportant son expérience :

J'ai appris la francisation par zoom et des fois et il nous demandait de faire des groupes et passons quand on fait des groupes et on amène dans une salle mais le zoom fait l'organisation automatiquement des étudiants. Et nous avons trois personnes et les trois personnes parlaient tous les temps, tous les trois espagnols. Mais quand nous sommes rendus dans la salle, nous parler l'espagnol et après la Madame est arrivée, la Madame a dit non c'est interdit de parler l'espagnol et on est dans un cours de français, on doit parler français. Mais nous avons été surpris parce que aucune de nous n'avait regardé que la Madame était dans la salle quand nous avons parlé l'espagnol.

À la suite de l'interdiction de l'enseignante, l'équipe d'Angelica n'a plus utilisé l'espagnol jusqu'à la fin de l'activité.

De plus, d'après les expériences partagées par nos participantes, la glottophobie peut également être vécu en dehors de la classe. En effet, certains enseignants interdisent aux apprenants de parler leurs LM pendant le dîner. À ce sujet, Chun nous rapporte : « Ça dépend des professeurs. On a un professeur oui. Donc, pendant le dîner on parle anglais ou mandarin. Sauf que le professeur dit non, ça c'est la francisation. On doit utiliser le français! »

Dans un deuxième cas de figure, l'obligation à ne parler que le français pousse certains enseignants à former les groupes de travail de façon à séparer les apprenants qui partagent la même LM en différents groupes. Ainsi, les apprenants qui partagent une même LM ne peuvent plus l'utiliser pour parler à leurs coéquipiers et sont obligés d'utiliser le français. À ce propos, voici ce que rapporte Renata :

Pendant ma francisation, les cours de francisation comme de niveau 1 jusqu'au niveau 6, dans mon cas, quand on commence on parle beaucoup de notre langue. Donc les enseignants sont vraiment « parle pas », qu'il y ait le français, essayez de parler le français. Ils essayent quand même de diviser la classe d'une façon qu'il y ait par exemple sur les mêmes tables, on aura des personnes des différentes langues pour éviter... Donc ils sont vraiment toujours en train de dire pour parler que le français.

Le troisième cas de figure consiste pour les enseignants à inciter les apprenants à parler uniquement français parce que « c'est mieux » pour eux selon les propos de Rosa. À ce sujet, Sandra considère les propos des enseignants comme un gentil conseil donné aux apprenants :

Peut-être si je vais trouver que avec quelqu'un qui parle espagnol on va, on va parler espagnol et l'enseignant va dire: « ok, c'est un cours de français, on doit parler français » mais doucement et tellement tranquillement. C'est un conseil plus qu'une que de le voir comme une faute. Et ça a été très gentil.

Comparaisons des accents des apprenants à l'accent québécois par les enseignants et les attentes des enseignants sur le profil des apprenants à la fin de leur formation

D'un côté, certaines participantes rapportent que des enseignants comparent leur accent à celui des locuteurs québécois, ce qui peut amener les apprenants à se sentir jugés personnellement dans leur identité linguistique. Rosa rapporte à ce sujet :

Et il a commencé à dire « Ah si tu parles comme ça, on va savoir que ta langue maternelle n'est pas le français » comme, peut-être c'est correct de le dire mais c'est juste la façon de le dire voilà. Dans un autre sens, c'est difficile d'arriver à avoir, à ne pas avoir d'accent. Donc je fais mon effort pour parler en français mais si j'ai un accent, je ne trouve pas que ce soit trop trop trop grave.

D'un autre côté, concernant les attentes des enseignants sur le profil des apprenants à la fin de leur formation, Renata, rapporte :

Il y a des enseignants qui veulent qu'on ait un accent québécois. Moi je suis pas à l'aise avec ça parce que c'est comme ma culture, mon être, je vais avoir, j'aurai un accent même si je vis ici pendant je sais pas moi 20 ans. [...] Ce sont pas tous les enseignants bien sûr, parce que on a des enseignants par exemple de la France qui ont leur propre accent et des enseignants québécois que ça ne dérange pas mais ils ne disent pas clairement. C'est une chose qui à mon avis peut-être ils pensent qu'on doit sortir d'ici en parlant d'une façon que ça va sonner un peu plus québécois.

Sur la base de ce qui précède, nous pouvons affirmer qu'il y a des manifestations glottophobes dans certaines pratiques des enseignants. Toutefois, certaines pratiques et interactions relevées par les participants peuvent s'avérer difficiles à catégoriser en terme de glottophobie, ce que nous appelons des pratiques ambiguës.

4.1.2 Les pratiques ambiguës des enseignants vis-à-vis des apprenants

Dans cette deuxième sous-section, les propos des apprenants apparaissent ambigus parce qu'ils ne permettent pas de distinguer s'il s'agit de manifestations glottophobes ou non. Dans nos résultats, ces cas ambigus peuvent prendre trois formes : le fait que les enseignants n'interviennent pas lorsqu'ils sont témoins d'une erreur de langue des apprenants, le fait que l'enseignant donne la parole uniquement aux apprenants qui lèvent la main et le manque de pratique de différenciation.

Non-intervention de l'enseignant à la suite d'erreur de langue

Les enseignants ne réagissent pas toujours aux erreurs de langue des apprenants : peut-être pour ne pas blesser l'apprenant, l'enseignant n'intervient pas pour le corriger, a remarqué une apprenante, Sandra, qui a trouvé la situation « rare ». Elle nous rapporte :

J'ai trouvé une fois en classe quelqu'un, colombienne aussi que la personne ne parle pas bien le français c'est une réalité mais jamais mais personne n'a dit quelque chose non. Mais je trouvais quelque chose de... de rare parce que, on était là pour apprendre et l'enseignant non plus, il a dit comment faire bien la prononciation, non comment. La personne a continué avec des erreurs et ça sans savoir que il le fait pas bien.

Dans ce cas, la participante reproche à toute la classe mais particulièrement à l'enseignant le fait de ne pas corriger son collègue, lui causant ainsi des tords dans son apprentissage du français. Avec un tel résultat, il est difficile d'affirmer qu'il y a de la glottophobie. Ce comportement de l'enseignant peut éventuellement être interprété comme une contre-glottophobie qui peut peut-être s'expliquer par la peur de frustrer la susceptibilité des apprenants en corrigeant leur prononciation.

Désignation uniquement des apprenants levant la main par les enseignants

Il est possible qu'un enseignant ne désigne que les apprenants qui lèvent la main pour parler. Mais certains apprenants peuvent trouver cette façon de faire problématique du fait qu'elle ne permet pas à tout le monde de participer. Une participante sur les sept interrogés a relevé ce

problème. En effet, Angelica nous rapporte l'histoire d'un apprenant qui aimait participer en classe mais qui s'est fait souvent reprocher son accent africain. À force, cet apprenant a arrêté de participer. C'est ce que nous rapporte Angélica : « [...] quand le monsieur par exemple ne lève pas la main, il ne l'appelle pas par exemple] non ».

Ne désigner que les apprenants qui lèvent la main n'est pas de prime abord une pratique glottophobe. Ce qui serait en cause ici serait le fait que l'enseignant n'essaie pas de chercher à retirer l'apprenant de son isolement, à la suite des manifestations glottophobes d'autres apprenants. L'ignorance de l'enseignant d'un problème glottophobe ou le manque d'attention de l'enseignant sur le manque de participation soudain d'un apprenant qui auparavant était beaucoup plus actif ne nous permet pas de qualifier ce comportement de glottophobe même si la participante le rapporte comme tel. Pour l'affirmer, il aurait fallu avoir plus d'éléments de contexte que ceux que nous avons pu recueillir.

Manque d'équité de la part d'un enseignant envers les apprenants

Selon ce que nous rapporte une de nos participantes, il arrive parfois qu'un enseignant retient pour des raisons pédagogiques certains apprenants de langues maternelles différentes telles que les hispanophones et les Chinois pour les faire travailler plus longtemps alors que les autres pouvaient partir à la maison. Cette situation peut questionner certains apprenants sur la justesse et l'équité dans l'apprentissage. Angelica nous rapporte :

C'étaient des commentaires parce que on avait pris un autre cours où le professeur séparait toujours les latinos. Je ne sais pas si vous avez déjà entendu ça. Le professeur séparait toujours les latinos pour quelques prononciations. Il séparait les latinos, il séparait les Chinois. C'est avec le groupe, il continue. Parce que, il avait dit que dans les hispanophones, c'est difficile de prononcer le « U » et le « en » le son nasal. Et pour les Chinois, c'est presque la même chose. Il a séparé les groupes et ça je l'ai trouvé, moi j'ai senti ça et j'ai dit pourquoi il sépare les hispanophones et il sépare les autres personnes mais les autres personnes pouvaient partir? Mais les hispanophones et les Chinois restaient séparés dans un autre salon pour approfondir la prononciation.

Cette interrogation de la participante est légitime du fait que les pratiques inclusives de l'enseignant dans ce contexte est déficitaire. Séparer les groupes de LM pour travailler les

prononciations dans le but d'améliorer leurs pratiques langagières n'est pas négatif en lui-même. Ce qui est mis en cause ici, c'est le traitement différentiel non équitable, d'où l'ambiguïté. Ce n'est pas juste que les autres groupes de LM partent à la maison pendant que les autres travaillent, estime Angela. La différenciation qui est une stratégie en éducation pour prendre en considération les différents profils dans une classe est appliquée ici mais n'est pas complétée. L'équité fait défaut.

4.1.3 Les pratiques inclusives des enseignants

Dans cette troisième sous-section, les expériences partagées des participantes nous révèlent des pratiques inclusives des enseignants qui n'alimentent pas la glottophobie. Au contraire, ces pratiques inclusives de la diversité linguistique préviennent les manifestations glottophobes en classe de langue. Dans les sous-sections qui vont suivre, nous avons identifiés les pratiques positives suivantes rapportées par les participantes : d'abord la participation de tous les apprenants en classe de langue, ensuite l'utilisation d'autres langues que le français en classe de langue par les enseignants et en dehors des classes par les apprenants et enfin les interventions des enseignants à la suite des manifestations glottophobes entre apprenants.

Participation de tous les apprenants en classe de langue

De façon générale, et d'après les réponses de nos participantes, les enseignants font participer les apprenants. Il ressort dans cette sous-section quatre cas de figure : la participation en classe sur la base des volontaires, la désignation obligatoire pour faire participer les apprenants les plus timides, l'attribution d'une note de participation, et la lecture d'un texte par l'enseignant par manque d'apprenant volontaire.

D'abord, pour participer en classe, certains enseignants demandent s'il y a des volontaires. C'est ce que nous rapporte Rosa en ces termes : « Ça dépend du professeur oui mais en général, je peux dire que, ils font participer les groupes. D'abord ils disent que s'il y a quelqu'un de volontaire pour participer ».

Toutefois quand la participation volontaire ne fonctionne pas, alors les enseignants désignent les apprenants timides pour les faire parler afin de les dégêner. Dans ce cas, la désignation des apprenants peut être obligatoire. C'est ce que rapporte Sandra :

Des fois, je ne veux pas parler. Ça arrive, ça arrive. « Ah non non je suis timide » et il y a un autre mot pour dire timide ... « Gênée. » [...] La classe de Anne... elle des fois dit « ok un volontaire pour parler » ou tout le monde lève la main. Mais des fois c'est un ordre : toi, toi, c'est comme ça, et tu dois le faire. C'est bon parce que si des fois il y a des jours qu'on ne peut pas parler. Si c'est comme, si c'est toujours volontaire, c'est sûr que je vais être comme ça (geste de renfermé), oui alors c'est bon des fois que c'est obligatoire de parler.

Ensuite, pour inciter tous les apprenants à participer en classe, certains enseignants proposent une note de participation d'après les participantes. Alors, afin que tous les apprenants obtiennent une note, les participantes nous rapportent que l'enseignant les fait tous parler. Par exemple Renata affirme : « Je vais prendre une classe, il y a comme pointage à la prochaine tâche et de la note de la participation. L'enseignant essaye que tout le monde parle par exemple ».

Enfin, parfois, face au silence des apprenants, quand parfois les apprenants ne veulent pas parler ou lire, l'enseignant ne les oblige pas. Il le fait à leur place. C'est ce que nous rapporte du moins Jing en ces termes : « J'ai eu une expérience quand on était en francisation. Le professeur donnait un texte pour la lecture. Il dit : « Qui veut lire? » Mais tout le monde gardait silence. « Ah ok, je vais lire » ».

Utilisation d'autres langues que le français en classe par les enseignants et en dehors de la classe par les apprenants

De ce que nous rapporte les participantes, d'un côté, les enseignants sont libres d'utiliser des langues d'origine de leurs apprenants pour faire leur apprentissage, et de solliciter l'aide des apprenants pour expliquer un contenu de cours dans leurs LM à d'autres apprenants. D'un autre côté, les apprenants également sont libres d'utiliser leur LM en dehors de leur salle de classe.

Utilisation d'autres langues que le français en classe par les enseignants

D'après les propos des participantes, alors que certains enseignants interdisent l'usage d'autres langues que celle ciblée en classe, d'autres peuvent s'appuyer sur la langue d'origine des apprenants pour d'une part enseigner la langue cible et d'autre part solliciter l'aide d'un apprenant qui parle la même langue maternelle qu'un autre afin de lui expliquer un contenu du cours.

Dans le premier cas de figure, selon nos participantes, Renata en particulier, les enseignants utilisent d'autres langues telles que l'anglais ou l'espagnol pour « donner des exemples ». En outre, Rosa nous rapporte que certains enseignants font usage de la langue arabe, et d'après Fang, ils utilisent l'anglais et l'espagnol pour « expliquer ».

Dans le second cas de figure, il arrive qu'un enseignant sollicite l'aide d'un apprenant qui parle la même langue maternelle qu'un autre pour lui expliquer un contenu du cours. C'est que nous rapporte Jing : « Pour moi, dans ma classe, il y a une autre étudiante chinoise qui ne comprend pas le professeur. Il l'a dit et le professeur m'a demandé pour l'aider à étudier en chinois ». Dans la même optique, une autre participante, Fang, affirme :

Moi j'ai eu une expérience, c'est le même professeur, après que j'ai finis la francisation, elle a appelé à moi, et parce qu'il y a une étudiante qui a une difficulté, il m'a demandé pour aider. Donc il a dit « tu peux communiquer, utiliser le mandarin pour aider ».

Ces deux cas de figure démontrent l'utilisation des langues maternelles pour acquérir une nouvelle langue, le français. Ces cas soulignent qu'il n'il n'y a pas de manifestations glottophobes à l'égard de la LM des apprenants.

Utilisation d'autres langues que le français en dehors des classes par les apprenants

Complémentairement, il ressort d'après les propos des participantes que les enseignants n'interdisent pas aux apprenants de parler leur LM en pause, en dehors de la classe, dans les

corridors. Rosa nous le rapporte en ces termes : « [...] dans les couloirs, on parle notre langue comme ce n'était pas dans la salle de classe on pouvait parler ». Ainsi les apprenants n'ont semble-t-il aucune pression à ne pas s'exprimer que dans la langue cible.

En somme, l'utilisation des langues maternelles par les apprenants semble prouver dans ce contexte qu'il n'y a pas de manifestations glottophobes de la part des enseignants mais plutôt montre la présence de pratiques inclusives de la diversité linguistique et une liberté d'expression des apprenants.

Pratiques des enseignants à la suite des manifestations glottophobes entre apprenants

De ce que nous rapportent les participantes, il arrive que les enseignants redressent les situations de manifestations glottophobes en classe de langue. En effet, ayant assisté à une scène lors de laquelle une apprenante refusait de faire équipe avec une autre, une enseignante est intervenue.

Voici ce que nous rapporte Angelica :

Heureusement l'intervenante, elle est québécoise et elle est très accueillante aussi et elle a regardé ça et elle a elle-même dit : tu dois faire l'équipe avec elle et mais je pense que pour la professeure ça a été un comme une situation difficile pour elle et moi j'ai dit « Ah c'est correct si elle voudrait seule, c'est correct, je n'ai pas de problème, oui ». Et la Madame a dit non ce n'est pas correct, parce que on doit être équitable.

D'après les expériences partagées, les enseignants semblent avoir des pratiques appropriées vis-à-vis des apprenants en cas de glottophobie dans la classe dans notre cadre d'étude. Les participantes rapportent ici des pratiques positives des enseignants et donc sans manifestations glottophobes. Nous pourrions même risquer dans ce cas de parler des enseignants glottophiles car ils tiennent compte de la diversité linguistique dans leurs classes de langue et redressent les cas de glottophobie lorsqu'ils se présentent.

En résumé, à la vue de ces résultats, on peut retenir que certaines pratiques des enseignants peuvent être qualifiées de glottophobes quand on fait face à l'évitement par l'enseignant de désigner des apprenants qu'il a de la difficulté à comprendre, à l'obligation et l'incitation à ne

parler que le français et aux pratiques déficitaires des enseignants vis-à-vis des accents des apprenants. Ensuite, les pratiques ambiguës des enseignants nous révèlent que les propos ou non-actions des enseignants peuvent être diversement interprétées par les apprenants causant de ce fait des frustrations voire l'affirmation de vivre la glottophobie alors que ce n'est éventuellement pas le cas. Enfin, des pratiques peuvent être qualifiées d'inclusives dès lors que les enseignants font participer tous les apprenants, utilisent d'autres langues que le français en classe, et qu'ils interviennent à la suite des manifestations glottophobes entre apprenants.

4.2 Interactions entre apprenants en lien avec la glottophobie

Entre apprenants, il peut arriver qu'on retrouve des manifestations glottophobes dans leurs interactions en classe soit sous forme de propos soit sous forme de comportements. Les participants ont fait cas des expériences négatives telles que les propos et comportements blessants entre apprenants mais également d'expériences ambiguës et positives. Ainsi, nous allons aborder dans un premier temps, les expériences de propos ou comportements glottophobes entre apprenants en classe, dans un deuxième temps, les expériences de propos ou comportements ambiguës entre apprenants et dans un troisième temps, les expériences de propos ou comportements inclusifs entre apprenants.

4.2.1 Expériences de propos ou comportements glottophobes entre apprenants en classe

Dans cette section, les participantes rapportent que les apprenants peuvent vivre des expériences glottophobes entre en classe. Nos participantes nous en ont fait part dans quatre cas de figure : le rejet de collaboration, le manque de patience, le manque d'effort d'intercompréhension et le froncement de mine.

Propos ou comportements de rejet de collaboration

Certaines participantes ont rapporté des expériences de rejet d'un pair du fait qu'ils n'ont pas la même langue maternelle. Rosa nous rapporte : « Des fois, il y a certaines personnes qui veulent toujours faire l'équipe avec la personne qui parle la même langue ». Elle s'est même entendu dire des propos comme « non je vais pas faire équipe avec toi parce que tu ne parles pas ma langue ».

Une autre apprenante, Angélica nous rapporte son histoire quand elle s'adressait à une collègue qui venait de la Colombie-Britannique et qui ne parlait que l'anglais en ces termes : « Mais moi [hispanophone] un jour je lui dis : « Ah on peut faire le groupe? » et elle a dit « non je vais rester seule, et je vais le faire seule » ».

Comportements de manque de patience

Une participante a rapporté des comportements de manque de patience à écouter et à essayer de comprendre l'autre à cause de son accent. Fang nous rapporte comment une paire apprenante « laisse tomber son stylo » avec les gestes explicites qui y sont rattachées démontrant sa fatigue et son découragement à appréhender les propos d'un pair. Ce comportement peut se révéler blessant.

Manque d'effort d'intercompréhension

Entre apprenants, il peut surgir des difficultés d'intercompréhension, qui peuvent traduire des manifestations glottophobes lorsque des expressions telles que « Je ne te comprends pas » sont exprimées à répétition. Selon les participantes de l'étude, cette incompréhension viendrait de l'accent et ce bris de communication avec les autres peuvent démotiver les apprenants s'ils sont récurrents. Rosa rapporte avoir vécu cette expérience avec ses pairs ce qui l'a découragée : «« oh je ne te comprends pas » et j'étais comme ça découragée ».

Froncement de mine

Un autre comportement glottophobe des apprenants, rapporté par les participantes consiste à froncer négativement la mine quand un de leur pair prend la parole parce qu'ils ne comprennent pas leur accent. Ce comportement a engendré selon ce qui nous est rapporté, un changement de place dans la classe : du devant, l'apprenant se retrouve en arrière de la classe. Il est ainsi contraint à vivre un isolement, un manque de motivation et un manque de participation. C'est l'histoire que nous rapporte Angelica parlant d'un de ses pairs en ces termes :

Il y avait un homme qui venait d'un pays de l'Afrique mais je ne me souviens pas c'est quoi son pays mais il parlait déjà le français, bien sûr, mais il a un accent différent. Et je vois quand il fait la participation dans la classe, certains des collègues n'aiment pas qu'il parle parce que peut-être ils ne, les autres ne le comprennent pas. Moi je le

comprends pas, je le comprends, désolée, je le comprends. Et moi je vois que pour moi il parlait très bien le français, il le maîtrise mais qu'une fois et il parlait peut-être que les autres ne pouvaient pas comprendre pour son accent mais je regarde que les personnes font comme de mauvais regards, des mauvaises faces quand il parle... [...] Et j'ai regardé que avant, quand on a commencé le cours, il participait beaucoup mais on est en train de finir le cours et lui a arrêté de participer.

4.2.2 Expériences de propos ou comportements ambigus entre apprenants

Certaines participantes reconnaissent qu'il peut se produire des situations ambiguës. En effet, il peut s'avérer que certains comportements qu'on pourrait qualifier de glottophobes n'en soient pas. Les participantes ont relevé deux cas de figure : un manque de collaboration entre apprenants dû à une mauvaise expérience passée et un manque d'intercompréhension entre les différents groupes de LM.

Dans le premier cas de figure, il peut arriver un rejet apparent d'un autre apprenant avec son accent différent mais ce rejet n'a pas pour cause la glottophobie. L'origine du problème peut être personnelle; il peut venir du fait que l'apprenant a eu une mauvaise expérience dans le passé différente de la glottophobie qui l'a marqué, d'où l'ambiguïté dans ce contexte. C'est ce que rapporte Renata : « les gens vont éviter de travailler avec d'autres personnes à cause de l'expérience qu'on a eu avant. Pas à cause de l'accent ».

En outre, dans le deuxième cas de figure, le silence d'un groupe de LM à un autre peut s'expliquer par le problème d'intercompréhension entre les groupes de langue, nous rapporte Fang, et non à cause d'un rejet. Par conséquent, on ne saurait qualifier certains comportements ou propos d'apprenants de glottophobes car il manque des éléments de contexte pour statuer s'il s'agit ou non de glottophobie.

4.2.3 Expériences de propos ou comportements inclusifs entre apprenants

Malgré l'existence des comportements et propos glottophobes entre apprenants, dans certains contextes, de l'avis des participantes, certains des comportements et propos sont inclusifs. Les

participantes en ont relevé cinq : l'inexistence de la glottophobie, le respect, le même niveau d'étude et d'objectif d'acquisition de la langue française, la correction et l'auto-critique.

Ainsi, Rosa et Sandra estiment ne pas avoir été confrontées à la glottophobie qui pouvait se manifester au travers des commentaires blessants de la part de leurs pairs. En outre, Fang nous rapporte la courtoisie qui prévaut dans la relation entre apprenants : « on se respecte ». Donc l'atmosphère ne prête pas à se blesser mutuellement. De plus, Renata estime que le fait d'être du même niveau et ayant tous le désir d'acquérir la langue française est un atout et permet une meilleure collaboration. Enfin, Chun reconnaît qu'il arrive parfois qu'on peut se sentir jugée entre apprenants mais elle comprend que c'est juste dans l'intention d'une correction collective et constructive. Elle rajoute également ceci : « Par exemple il y a les élèves, les élèves parlent avec leurs accents forts, peut-être les autres vont corriger mais c'est pour aider, c'est pas pour juger ».

Mis à part ces propos inclusifs, certaines participantes font de l'auto-critique. Elles reconnaissent elles-mêmes avoir un accent fort. Parmi celles-ci, Chun qui nous rapporte ceci : « je dis ben oh... mon accent est très fort ». Jing également nous rapporte : « j'ai beaucoup d'accent aussi ». Par conséquent, elle nous fait part de sa capacité de compréhension envers les autres apprenants : « Je comprends s'ils parlent quelque chose avec accent, je comprends qu'il parle quoi, je sais que j'ai beaucoup d'accent aussi » (Jing).

De ce fait, elles ne discriminent personne.

En tenant compte des deux parties précédentes des résultats, les réactions émotionnelles des apprenants qui vont suivre peuvent contribuer à mieux cerner la problématique de manifestations glottophobes en classe de langue car elles peuvent possiblement affecter négativement leur apprentissage.

4.3 Les réactions émotionnelles des apprenants en classe de langue en lien avec la glottophobie

Les participantes à cette étude ont rapporté leurs ressentis, leurs émotions face à la glottophobie que nous pouvons regrouper en deux groupes : des réactions émotionnelles négatives regroupées en cinq points et des réactions émotionnelles positives en un seul point. Nous pouvons ainsi distinguer une forte proportion de réactions émotionnelles négatives par rapport aux réactions émotionnelles positives.

4.3.1 Des réactions émotionnelles négatives

Dans cette section, on peut retrouver des ressentis tels que la tristesse, les sentiments de timidité, gêne, peur et perte de parole, l'insécurité linguistique, le mal-être, le découragement, la colère envers soi-même, la frustration et de la fatigue.

Tristesse

La plupart des participantes ont parlé de leurs sentiments de tristesse, lorsqu'elles sont confrontées à la glottophobie (Rosa, Angelica, Jing, Sandra). Contrairement aux autres participantes, Chun ne se rappelle pas vraiment avoir vécu une telle émotion. Toutefois, au cas où cette situation lui adviendrait, elle nous rapporte sa pensée :

Ça pourrait arriver, peut-être oui. Mais je me souviens pas exactement comment était mais oui on se sent on se sent triste peut-être mais avec le temps, tu penses, tu dis ok c'est comme ça des fois, il arrive, je dois me relaxer, pas prendre toutes les situations personnelles. Peut-être la personne a une mauvaise journée, on ne sait jamais. Alors je dis ok, c'est pas moi, c'est, je vais laisser la personne tranquille toute seule, peut-être elle a un problème et c'est tout. J'ai toujours pensé comme ça, d'essayer de ne pas prendre les choses personnels.

Sentiments de peur de prendre la parole

Le fait de se faire critiquer son accent peut engendrer de l'anxiété, de la peur. Angelica rapporte son expérience : « ça cause de la peur pour continuer à parler ou apprendre le français ». Certaines participantes sont passées par différentes phases d'émotions malaisantes. L'apprentissage dans un tel contexte ne peut qu'être difficile. C'est ce que nous rapporte Sandra:

Cette situation me... me fait sentir timide, me fait sentir gênée. [...] J'ai la peur. Surtout que quand j'étais à la classe, je peux pas parler. Je me ferme et j'essaie de, j'essaie de pas parler, de ne pas parler avec les gens. L'expérience a été dans mon cours de marketing web a été vraiment difficile pour moi ».

Mal-être, et découragement

Concernant le sentiment de mal-être, Sandra rapporte qu'une collègue s'est sentie mal après des propos négatifs d'un enseignant qui l'a dépréciée dans ses efforts de participation en classe: « L'enseignant, un jour-là lui a dit comme « Arrête de faire beaucoup de questions. Tu fais toujours de questions et encore tu te trompes ». Ma collègue s'est sentie très mal ».

Face à la glottophobie, certaines ont développé un sentiment de découragement : Sandra nous rapporte son envie de tout laisser : « j'ai envie d'arrêter, je ne peux pas ». Une participante estime qu'elle éprouverait du découragement dans le contexte où on peut se moquer de son accent : « s'ils font quelques commentaires, ou ils rigolent de moi oui ça me décourage ouais. » (Rosa).

Une participante a rapporté avoir fait face à un sentiment d'incompréhension total face aux comportements glottophobes entre pairs et à une certaine désillusion (Angelica).

Colère envers soi-même et frustration

Certaines participantes se critiquent elles-mêmes sur leur accent, leur façon de prononcer les mots en français. Une participante estime avoir ressenti de la colère, pas à cause d'une discrimination d'une autre personne mais contre elle-même: « Je me sens en colère contre moi oui mais ça touche, ça fait mal que dans ce niveau je n'arrive pas à m'exprimer correctement ouais. Premièrement la colère contre moi, ça peut être oui personnel » (Rosa). De plus, elle rapporte s'être sentie mal contre elle-même: « je me sens vraiment mal parce que je me sens comme je ne fais pas d'effort jusqu'à maintenant ». Aussi, l'auto-critique peut engendrer de la frustration. En effet, Sandra nous rapporte ceci : « au début j'ai la misère, j'ai le problème à comprendre. J'ai senti la frustration et je me sens incapable. Je me sens oui frustrée ». La frustration peut également apparaître quand un enseignant sépare des apprenants en groupes de langues

maternelles différentes ou retient certains groupes de LM pour mieux travailler les prononciations avec eux pendant que les autres groupes pouvaient partir. Cette situation peut aussi questionner certains apprenants sur la justesse et l'équité dans l'apprentissage.

De la fatigue

Renata nous fait part de sa fatigue quand un de ses enseignants lui disait en francisation au moins vingt fois « Oh je m'excuse madame, je sais pas comment vous dire ça en espagnol parce que je ne parle pas en espagnol ». Elle nous a partagé son agacement, sa fatigue quand l'enseignant se répétait ainsi en se référant à sa langue d'origine. Toutefois, Renata trouve la situation « pas grave ».

Du manque de motivation

Une participante, Angelica parle de manque de motivation à participer de façon active en classe dans un contexte de glottophobie : « On avait perdu quelque chose de motivation pour aller. Et on commence par s'asseoir devant, avant et on fait comme si on ne voudrait pas s'asseoir en face des professeurs ou devant dans tous les cours, c'est comme on reste derrière ».

4.3.2 Des réactions émotionnelles positives

Malgré la glottophobie ambiante, explicite ou implicite, dans l'adversité, certaines personnes choisissent d'être positives et résilientes. Nous pouvons distinguer quatre types de personnalité d'après ce que nous rapporte nos participantes : ceux qui trouvent des excuses aux discriminateurs, ceux qui s'améliorent dans leur pratique, ceux qui n'ont aucun ressenti négatif, et ceux qui sont encouragés par leur entourage.

Certaines participantes essayent souvent d'analyser la situation, de comprendre et trouvent des circonstances atténuantes et des raisons qui sous-tendent les propos et comportements d'un supposé discriminateur. Rose nous en rapporte des raisons personnelles, familiales, religieuses et culturelles en groupe :

C'est comme la personne personnellement, c'est sa façon d'être aussi. Peut-être que elle n'est pas trop tolérante, peut-être que c'est qu'il a vécu quelque chose dans sa famille qu'il est donc forcé à devenir comme ça; que ses parents sont trop stricts avec elle et qu'ils veulent qu'il soit aussi très strict avec les autres personnes. La façon qu'il a vécu, il a grandi... Peut-être aussi que dans la classe parce que tout le monde est dans le mini groupe. Des fois quand nous sommes en groupe et on parle des fois je crois que c'est la culture que c'est très différent dans notre pays, des fois il y a des certains commentaires que je dis « wow je dirais pas ça, oh mon Dieu » mais c'est très normal, il le dit comme moi c'est comme ça, c'est à cause peut-être la religion qui est comme ça. J'essaie de comprendre que peut-être que sa culture est différente à la mienne et que dans son pays ils sont comme ça et que c'est pas trop grave. Moi-même j'ai fait des erreurs. Des fois je dis des choses que par exemple dans mon pays, le Mexique, on raconte toujours des blagues et c'est comme « Aha » pour faire rigoler les autres personnes et « hahaha » et tout le monde va rigoler mais ici j'ai compris que non ».

Malgré la glottophobie et les difficultés d'apprentissage du français, d'autres personnes trouvent du courage pour s'améliorer dans leurs pratiques de la langue car les propos blessants, la tristesse et l'auto-critique peuvent également générer de la persévérance et la fierté de tout transcender. Chun nous rapporte que ces situations lui procurent du courage pour améliorer ses pratiques langagières. Quant à Rose, elle nous partage que malgré tout, elle est capable de « faire une conversation, de comprendre et puis je me sens vraiment bien de parler, de comprendre les personnes qui habite ici et aller à la pharmacie, le supermarché, parler au téléphone très important et je me sens assez fière ».

Outre cette catégorie de résilients, une participante estime n'avoir pas eu de ressentis négatifs : « Je n'ai pas du tout l'expérience pour les gens anglophones ou francophones jugés mon accent » (Fang).

Bien au contraire, d'autres ont rencontrées des personnes bienveillantes sur leur route et qui les encouragent. Jing trouve certaines personnes avenantes, qui l'accepte avec son accent. Elle nous le rapporte en ces termes: « Elle a dit : « Ce n'est pas grave je vous comprends ». Les gens sont très gentils ». À son tour, Fang nous rapporte son expérience positive avec un de ses professeurs: « On a eu un professeur très gentil. Tout le monde encourage moi. Donc « Ah c'est très bon. Toi tu as déjà travaillé fort ».

Dans cette troisième partie des résultats, les participantes ont relevé leurs faiblesses et leurs forces émotionnelles ci-haut énumérées face à la glottophobie. Par conséquent, nous pouvons estimer que diverses émotions peuvent freiner ou propulser les apprentissages des apprenants. Mais dans tous les cas, face à la glottophobie, les réactions comportementales des enseignants et apprenants sont déterminantes pour signaler ou arrêter un tel phénomène.

4.4 Les réactions comportementales des apprenants face aux propos et comportements glottophobes en classe

Face aux propos et comportements glottophobes, les moyens privilégiés des apprenantes est la voie pacifique. Nous allons ainsi aborder dans cette section, d'abord les réactions comportementales pacifiques non visibles des apprenants vis-à-vis des enseignants en lien avec la glottophobie, ensuite les réactions comportementales pacifiques non visibles et visibles entre apprenants en lien avec la glottophobie et enfin les réactions comportementales pacifiques avec la famille et les proches au sujet des manifestations glottophobes vécues.

4.4.1 Réactions comportementales pacifiques non visibles des apprenants vis-à-vis des enseignants en lien avec la glottophobie

Face aux comportements et propos glottophobes éventuels des enseignants, nous pouvons distinguer une seule façon de réagir des apprenants, d'après ce que les participantes nous ont partagé : les réactions comportementales pacifiques non visibles des apprenants face aux enseignants. Ce type de réaction consiste en une adoption d'une posture calme et du choix de ne faire recours à aucune instance de médiation. En revanche, il n'y a pas eu de réactions comportementales pacifiques visibles.

Deux cas de figure illustrent les réactions comportementales pacifiques non visibles. Le premier cas se révèle avec une participante, Angelica, qui choisit une réaction pacifique non visible : « Non et j'ai jamais dû lui dire à aucun enseignant si je me sentais discriminée, non j'ai jamais... Moi c'est quand j'ai ressenti ça et je reste tout calme ». Ici, Angelica choisit de ne rien dire, de ne pas réagir, de ne faire aucun recours à aucune instance de médiation mais d'adopter une posture calme.

Le deuxième cas de figure nous amène vers une participante qui rapporte garder pour elle sa frustration par crainte des conséquences négatives ou par manque de goût de critiquer négativement son professeur. Ainsi, Rose nous a rapporté son choix de garder ses émotions pour elle lors d'une évaluation des professeurs demandée par son établissement. Elle a par conséquent choisi de ne pas réagir. Ici également, la posture calme est respectée, de même que le non-recours à une instance de médiation.

4.4.2 Réactions comportementales pacifiques non visibles et visibles entre apprenants en lien avec la glottophobie

De ce qui ressort des partages d'expériences de nos participantes, deux façons de réagir sont ici représentées : dans un premier cas, les réactions comportementales pacifiques entre apprenants ne sont pas visibles, et dans un deuxième cas elles sont visibles et si nécessaire avec recours à l'enseignant. Dans un troisième cas, certaines participantes révèlent leur absence de réaction par manque de comportement glottophobe et leur hypothétique réaction en cas de comportement glottophobe en parlant de leur expérience glottophobe inexistante et leur projection de réactions comportementales pacifiques avec recours à la médiation.

Réactions comportementales pacifiques non visibles entre apprenants

Dans cette sous-section, les comportements pacifiques non visibles se manifestent d'une part par la retenue et d'autre part, par l'inexistence affirmée d'expérience glottophobe et la projection. Ainsi, concernant la retenue, une participante estime que dénoncer les propos ou comportements glottophobes des pairs en impliquant les enseignants serait mal vu par les apprenants. Par conséquent, elle ne réagit pas, elle reste calme et elle ne va pas chercher de l'aide. Angelica nous rapporte :

Dans la salle de classe non parce que des fois on pense que si on va chercher des professeurs ou la professeure pour lui dire ça, on pense que on va être très jugé des gens. C'est pour ça que moi j'ai jamais osé, j'ai, je n'ai jamais dit rien à personne.

Concernant l'inexistence affirmée d'expérience glottophobe et la projection d'apprenants sur leurs éventuelles réactions dans de tel contexte, deux participantes se sont exprimées. Malgré les

manifestations de glottophobie rapportées par Chun (voir section 4.1.1), cette participante estime paradoxalement n'avoir pas vécu de glottophobie en francisation. En conséquence, elle n'a pas eu à réagir ni aux propos ni aux réactions. De même, Jim ne se rappelant d'une agression glottophobe ni de réaction personnelle particulière, en se projetant, affirme qu'elle irait chercher de l'aide si elle y fait face sans préciser auprès de qui, ni comment. Ce qui semble certain, c'est qu'elle ne restera pas inactive. Jing affirme : « Si je ne comprends pas [...], je vais demander si c'est pas sur moi, on cherche de l'aide, après on verra ».

Réactions comportementales pacifiques visibles avec les pairs apprenants et si nécessaire avec recours à l'enseignant

Dans cette deuxième sous-section, les participantes nous rapportent trois cas de figure. Le premier cas consiste à régler le problème de façon définitive avec son pair. Le deuxième consiste en une rencontre directe entre l'apprenant plaintif et l'enseignant. Et le troisième cas se déroule en deux étapes : celle de la confrontation entre apprenants sur le problème suivie de celle de la rencontre avec leur enseignant si le problème n'a pas été résolu à la première étape.

Dans le premier cas de figure, il arrive que certains apprenants choisissent de réagir et de se défendre tout seul face à un pair en cas de glottophobie. C'est le cas d'une de nos participantes, Fang qui a commencé parmi ses pairs un processus de changement de mentalité à la suite d'un propos blessant dans son milieu éducatif :

J'ai une expérience de « discriminated » par les gens « educated » à York University. Quand je parle en anglais avec mon ami, les gens, un des étudiants de l'université, il a dit « Parle anglais, ici c'est Canada » [...] Je doute, c'est mon problème? [...] Oui c'est l'université, c'est le Canada. Après tout, c'est mon ami (rire). J'utilise anglais ou une autre langue avec mon ami! Maintenant je change leur idée. C'est ta faute, c'est pas moi.

Dans un autre cas de figure, Sandra nous rapporte qu'elle projette agir désormais en cherchant de l'aide de l'enseignant sans préciser si elle aura d'abord commencé par régler le problème avec son pair si d'aventure elle se retrouvait face aux manifestations glottophobes entre apprenants. Voici ce qu'elle rapporte :

Je vais parler avec l'enseignant, je vais dire, je vais exposer la situation et à la fin je vais demander : « Est-ce que ça c'est correct, la personne m'a dit de cette manière, cette façon de me parler, je me sens pas bien. Qu'est-ce que je dois faire? » C'est sûr que je vais parler avec l'enseignant. Si l'enseignant est ouvert. Si l'enseignant est ouvert, si je vois qu'il est gentil, que l'enseignant se laisse parler, c'est sûr que je vais dire quelque chose.

Concernant le troisième cas de figure, une autre participante rapporte sa projection dans un contexte glottophobe : elle préfère la communication entre pairs pour régler pacifiquement leurs problèmes. Mais en cas de mésentente, ils vont se référer à l'enseignant. Rosa nous rapporte ce qu'on doit faire dans de tel contexte : « On parle avec le pair mais s'il continue on recherche de l'aide, on va parler au professeur ».

Après ces réactions en classe entre enseignant et apprenants d'une part et entre apprenants d'autre part, certaines apprenantes rapportent préférer réagir en dehors de la salle de classe.

4.4.3 Réactions comportementales pacifiques avec la famille et les proches au sujet des manifestations glottophobes vécues

Même si ces réactions comportementales pacifiques des apprenants ne se passent pas en classe, il nous paraît important de les relever car les participantes en ont fait mention. Ces réactions en dehors de la salle de classe consistent essentiellement à parler de ses difficultés et manifestations glottophobes en famille ou aux proches. Dans ce cas, deux participantes se sont prononcées. La première, Angelica, nous rapporte :

C'est à la maison que on fait les expressions si on se sent triste, si on est en colère, c'est à la maison et c'est avec nos proches que... dans mon cas, c'est avec nos proches que j'ai exprimé tout ça qui s'est passé.

Sandra, la seconde participante nous rapporte qu'étant seule au Québec avec sa fille sans sa famille, elle préfère garder ses préoccupations pour elle afin de ne pas inquiéter sa famille au pays natal. Elle préfère parler de ses problèmes avec ses amis du Québec.

Je dois toujours parler avec quelqu'un. Pas les membres de famille parce que j'ai pas de famille ici [Montréal]. Et je ne veux pas parler non plus, appeler en Colombie pour parler de mes problèmes. J'essaie quand ils me parlent, quand ils m'appellent, je dis tout va bien, tout est parfait, tout ça parce que je veux pas laisser mettre la peur en eux. On est ici ma fille et moi, alors j'essaie de toujours... Mais avec les amis ici oui. Des fois j'essaie de trouver une personne dans la même situation et on peut parler.

4.5 Glottophobie hors du cadre éducatif

Il nous a été rapporté par nos participantes certaines manifestations glottophobes hors du cadre éducatif, en société, ayant impacté leurs émotions et suscité leurs réactions : à l'aéroport (4.1), au téléphone (4.2), au restaurant (4.3), à la pharmacie lors d'une prise de photo (4.4), lors d'un autre cours que celui du français (4.5).

Bien qu'il ne fasse pas partie de notre objectif, qui est l'identification des manifestations glottophobes en classe de francisation, les participantes ont partagé leurs expériences sur certaines manifestations glottophobes vécues en société et au travail. Nous nous sommes permise de les rajouter dans cette dernière partie conclusive car elles nous paraissent plus confrontantes que celles relatives à la salle de classe.

4.5.1 À l'aéroport

Une participante nous a fait part de son expérience de rejet que nous pouvons qualifier d'étonnante et choquante qu'elle a vécu à son arrivée au Québec, à l'aéroport de Montréal. L'agent de la douane lui a demandé ce qu'elle venait chercher ici si elle ne parlait pas anglais. Cette expérience douloureuse nous est rapportée ici par Chun :

Pour moi, j'ai une expérience, c'était en 2018. Je suis arrivée à Montréal. À l'aéroport, je suis sortie de l'aéroport, je dois donner mon dossier avec le monsieur, le monsieur parle anglais. Je peux comprendre un peu anglais mais je ne peux pas parler non. Juste « yes, no ». Et il m'a dit que « tu ne parles pas anglais pourquoi tu arrives ici ? » « Pourquoi tu arrives ici? » Je suis fâchée et je ne sais pas comment, comment répondre.

Chun termine ses propos en coulant les larmes. Ce fut une expérience traumatisante et qui l'est restée encore aujourd'hui apparemment.

4.5.2 Au téléphone

Ensuite, Renata nous rapporte son expérience lors d'un appel téléphonique. En effet, elle voulait commander un taxi mais elle a eu toute la misère du monde à se faire comprendre avec l'agent au téléphone qui à plusieurs reprises lui a demandé de se répéter. L'agent a ensuite critiqué son accent qu'il ne comprend pas et lui raccrocher au nez deux fois de suite. Elle estime développer une meilleure collaboration linguistique avec les autres immigrants qu'avec ceux qui parlent le français québécois. Voici ses propos :

C'étaient des expériences hors de l'école. Par exemple, la dernière fois que j'ai essayé de prendre un taxi, puis la madame a dit : « je comprends pas ce que tu parles » puis elle a raccroché le téléphone sur mon nez. Puis je l'ai rappelé, « Madame je comprends pas, tu dois répéter » donc j'ai répété. « Je ne comprends pas, je m'excuse pas ça là, je comprends pas, tu dois répéter ». J'ai répété. « Je ne comprends pas, je m'excuse. Cet accent-là, je comprends pas » puis elle raccroche le téléphone sur mon nez. Donc j'ai eu plus de difficultés linguistiques plus avec les québécois qu'avec les autres immigrants qui parlent pas le français.

Elle en a gardé un souvenir amer de ce manque d'attention, de professionnalisme et d'empathie.

4.5.3 Au restaurant

De plus, dans un autre cadre, un lieu de travail cette fois-ci, dans un restaurant, Renata nous fait part de ses relations avec la clientèle pas toujours facile face à son accent. Elle est parfois obligée d'appeler une autre personne pour le service à la caisse, si la clientèle critique un peu trop son accent. Elle prend ces micro-agressions sur elle. Elle trouve beaucoup plus de plaisir à communiquer avec les immigrants comme elle qui sont plus tolérants sur les erreurs et les fautes. Ils jouent moins négativement sur ses émotions. Elle nous rapporte son histoire au travail :

Par exemple, je travaillais dans un restaurant, je suis à la caisse, donc je parle toujours avec les gens. J'habite pas à Montréal, j'habite à Saint..., c'est comme à 40 min de Montréal. C'est un endroit très très très francophone. Donc je parle toujours à la

caisse avec les gens, tout le monde doit à peu près me comprendre. Mais parfois certains clients disent : « C'est quoi ça cet accent ça? » Et parfois il y a des gens qui disent « je comprends pas, je ne comprends pas ». C'est comme « okay, j'appelle quelqu'un d'autre pour venir parler avec l'autre personne, c'est pas grave. Mais il y a des situations qui sont plus graves comme la situation de taxi que j'essayais de prendre. Donc je me suis sentie très triste. C'est difficile parce que parfois par exemple quand je parle avec des allophones, au moins je suis vraiment à l'aise. Je pense pas beaucoup si je vais commettre des erreurs grammaticales. C'est comme je m'en fous parce que on est tous des allophones, on va tous commettre des erreurs. Mais avec les Québécois l'échange est différent. Je suis, je me sens un peu plus comme on dit « pas confortable ».

4.5.4 Prise de photo à la pharmacie

Par la suite, à la pharmacie, Sandra nous rapporte une histoire humiliante et traumatisante quand elle est partie se faire prendre en photo pour compléter son dossier de citoyenneté. L'employé s'est moqué d'elle devant sa fille car elle n'arrivait pas à bien prononcer le mot « citoyenneté ». Elle a dû quitter la pharmacie, humiliée, avec une envie de pleurer, sans prendre la photo. Sandra s'est reproché le fait de ne pas avoir cherché à parler avec le responsable de l'employé mais s'est toutefois tournée vers les commentaires Google pour exprimer ses déboires. On lui a répondu un mois plus tard mais elle est restée insatisfaite et blessée. Elle s'est sentie incapable de parler correctement et depuis ce jour, évite d'être servie par cette même personne. Voici ses propos :

J'étais à une pharmacie et j'étais là pour prendre les photos. Quand je suis là, j'ai demandé à la Madame de m'aider avec la photo pour la citoyenneté. Mais le mot citoyenneté aujourd'hui je le prononce bien. Mais ce jour-là, j'ai eu la misère pour le prononcer. J'ai dit : « citoi... citoi... » comme ça, quelque chose comme ça. Elle m'a regardé, elle a dit : « brrr, quoi? » Et j'ai dit : « Ah », je sais pas en ce moment-là j'ai dit : « Ah désolée... je me suis, j'aimerais mettre... J'ai peur de me tromper et j'ai dit : « Oh désolée, les photos là, pour ça, la citoyen...té (en pointant). Je signalais le... [montrais]. Elle a commencé comme ça : « la citoyen... pouais pouais pouais euh oui? ». Et j'ai dit : « non je veux pas que tu m'entendes, merci beaucoup » et je suis sortie. Mais j'étais avec ma petite fille et j'ai dit non non. J'ai, j'ai eu envie de pleurer et j'ai dit non. Quand je suis arrivée à la maison, j'ai dit « pourquoi tu as permis ça? Ah! j'aurais dû parler avec son chef ou quelqu'un ». Et j'ai mis les commentaires sur Google, oui les commentaires sur Google et j'ai cherché l'information sur la page, et j'envoyais un message pour le service à la clientèle. Et un mois après quelqu'un m'a répondu : « Ah désolé bla bla bla mais... Après ça, je me sentais un peu oui incapable. J'ai dit « Ah je parlais pas bien ». Je me sens incapable de mieux communiquer, j'ai la peur de encore aller sur la même pharmacie. Et toujours encore aujourd'hui, quand

j'arrive, je regarde que c'est pas la même femme, c'est ça. J'ai jamais senti ça, et après l'expérience euh je crois que oui vraiment, cette expérience m'a blessée ».

4.5.5 Lors d'un autre cours que celui du français

Une autre expérience est rapportée par Jing cette fois-ci. Elle nous rapporte des propos blessants qu'elle entend souvent en société : « pourquoi tu es ici mais tu ne parles pas français, ou parles pas anglais? ». Et elle a envie de répondre que « le slogan pour le Canada c'est, la première chose c'est « diversity » ». Et elle le dit avec beaucoup de sourire.

Sandra nous parle également d'une expérience en salle de classe mais dans un autre cours que celui du français, quand l'enseignant n'utilise que le français et pas d'autres langues :

Surtout que quand j'étais à la classe, je peux pas parler. Je me ferme et j'essaie de, j'essaie de pas parler, de ne pas parler avec les gens. L'expérience a été dans mon cours de marketing web a été vraiment difficile pour moi.

Consciemment ou inconsciemment faits, certains propos ou comportements émis envers les personnes immigrantes ayant un accent différent peuvent mettre mal à l'aise ou provoquer de l'inconfort. Être mal accueilli ou servi, rejeté à cause de la façon dont on parle est fort blessant, confrontant (4.4.2 et 4.4.3). C'est du moins ce que nous révèle cette dernière section. En effet, laisser entendre qu'une personne est illégitime au Canada parce qu'elle ne maîtrise aucune des deux langues officielles peut être perturbant, voire traumatisant (4.4.1 et 4.4.5). Se moquer d'une personne qui demande du service mais qui éprouve de la difficulté à finir sa phrase ou qui a du mal à trouver le mot adéquat dans sa langue seconde ou se moquer à cause de son accent (4.4.2 et 4.4.4, avec Renata et Sandra) illustre bien de l'existence du phénomène de la glottophobie dans la société.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

La glottophobie se manifeste bien en classe de francisation mais pas dans de grande proportion d'après les résultats de nos recherches. Les participantes ont fait plus de partage d'expériences concernant les pratiques des enseignants plutôt que les interactions entre apprenants.

5.1 Les pratiques des enseignants

Par rapport aux pratiques des enseignants, les participantes ont rapporté des manifestations inclusives à proportion plus ou moins égale aux manifestations glottophobes et dans une moindre mesure aux manifestations ambiguës.

5.1.1 Les pratiques des enseignants jugées glottophobes

Concernant les manifestations glottophobes, dans nos résultats, il arrive parfois que les enseignants comparent les accents des apprenants à l'accent québécois et qu'ils aient une attente sur le profil des apprenants à la fin de leur formation, voulant les amener à atteindre cette norme d'accent (4.1.1). Mépriser l'accent d'une personne conduit à dévaloriser ses propos et les locuteurs non-natifs sont souvent victime d'une telle situation. Le fait d'éviter de donner la parole à un apprenant de langue seconde peut possiblement relever de l'idéologie du langage standard qui préjuge que la parole des non-natifs est une variété inférieure aux normes (Hansen, 2012). C'est du moins l'impression de certaines participantes qui ne sont pas en accord avec cette pratique. Elles trouvent que de toutes les manières, elles vont garder leurs accents dû à leur langue d'origine et elles n'ont pas à être jugées sur leurs accents. Cette façon de faire peut amener les apprenants à se sentir rejetés comme si les enseignants leur demandent de laisser leur langue et culture à la porte (Cummins, 2001). Ils y laissent également leur identité, et l'enseignement est impacté négativement. Ekwere (2022, p.10) d'ailleurs dans sa conclusion estime que:

Holding to details such as accent or pronunciation is not necessary, provided communication is established. It is a genuine feeling for anyone to desire his or her

language to be flawlessly spoken even by strangers, but that gives nobody the license to practice language discrimination at any point in time.

Ces préjugés, jugements, stéréotypes, ou attentes peuvent créer des barrières relationnelles entre apprenants et enseignants (Braine, 1999, 2010; Lasagabaster et Sierra, 2005). Toutefois, pour finir, Moussu et Braine (2006) estime que, ce qui est primordial pour les apprenants, c'est leur relation interpersonnelle avec leurs enseignants ainsi que les compétences pédagogiques de ces derniers.

Dans nos résultats également, certains enseignants n'autorisent aucune autre langue à part la langue cible. Ce qui converge avec Cummins (2001), qui rappelle que les enseignants obligent ou incitent parfois les enfants à ne parler que la langue cible. Selon Blanchet (2021), l'école est souvent le lieu principal de l'hégémonie d'une certaine langue dans la mesure où quelques fois, seule la langue en apprentissage est autorisée. Une telle pratique peut être également rattachée à l'application des politiques linguistiques, éducatives monolingues et peut aboutir à une lente dévalorisation des langues dominées (Blanchet, 2018; Boisvert et coll., 2020; Moïse, 2000). Ces manifestations en apparence glottophobes sont congruentes avec celles que nous avons relevées dans notre étude. En effet, l'obligation ou l'incitation de l'enseignant à ce que les élèves ne parlent que le français se décline sous trois formes : l'interdiction de parler la LM des apprenants, la séparation des apprenants d'une même LM dans différentes équipes, et l'incitation à parler uniquement en français (voir 4.1.1). Ces trois manifestations glottophobes participent à l'hégémonie de la langue cible ou d'apprentissage et également à la dévalorisation des LM. Toutefois, insister sur l'usage exclusif du français en classe peut avoir une finalité pédagogique. Bien que certains apprenants puissent percevoir cette exigence comme une forme de glottophobie, elle relève en réalité d'une intention éducative de la part des enseignants (Dovchin, 2020). Par ailleurs, certains apprenants semblent adhérents à l'idéologie du locuteur natif, ce qui les amène à porter un jugement sur l'enseignant. En intégrant cette perspective, l'apprenant adopte alors une attitude discriminatoire envers la personne qui enseigne (Braine, 1999, 2010; Lasagabaster et Sierra, 2005).

De plus, dans notre étude, certains enseignants évitent de désigner des apprenants qu'ils ont de la difficulté à comprendre. Or les apprenants peuvent en être conscients et en souffrir, comme le souligne Ekwere (2022, p.7) : « Non-speakers of a language are often aware and suffer the biases towards the standard way of speaking ». L'apprenant dans ce cas se retrouve être victime de discriminations glottophobes. Enfin, des études ont abordé les images, représentations et insécurités linguistiques des enseignants de français non natifs. Au Mexique notamment, Torres – Castillo (2020) estime que le locuteur « natif » du français est survalorisé et que dans plusieurs écoles la qualité de l'enseignement est énormément associée à l'accent parisien de l'enseignant. En revanche, peu importe le niveau de maîtrise de la langue étrangère des apprenants du français « non-natif », aux yeux de différentes personnes, ils auront une image dégradée et inférieure. En Colombie, Rincón-Restrepo, Claudia (2020) a relevé une insécurité identitaire, liée aux préjugés et aux représentations que se font les enseignants de langues d'un enseignant « natif » et de ce qu'est un francophone, et une insécurité formelle, car ils considèrent que leur pratique linguistique est souvent non conforme aux normes. Ces études démontrent de la glottophobie subie mais n'abordent pas les préjugés des apprenants sur l'accent des enseignants non natifs. Dans notre cas, les résultats n'ont pas non plus ressorti que les apprenants reprochent aux enseignants leurs accents qui pourraient éventuellement nuire à leur apprentissage comme soulevé par Hansen (2012).

5.1.2 Les pratiques des enseignants jugées ambiguës

Dans notre étude, certaines pratiques enseignantes peuvent être suspectées ou mal interprétées comme glottophobes alors qu'elles peuvent ne pas l'être, d'où l'ambiguïté. Si des études portant sur la glottophobie n'en ont pas fait cas nommément, notre étude en a relevé des cas où on ne saurait trancher s'il est question de glottophobie ou pas. Toutefois, ce résultat rejoint Dovchin (2020), qui travaille sur le racisme linguistique, note qu'un enseignant peut prodiguer des conseils qui peuvent être mal interprétés ou sembler catégoriser les personnes, les cultures. Par exemple, dans notre étude, le fait que les enseignants ne désignent que des apprenants levant la main peut pousser certains apprenants à estimer que ces enseignants ont des pratiques glottophobes, ce qui n'est pas forcément le cas. De même, le fait qu'un enseignant garde les

apprenants de certaines LM pour travailler plus longtemps en classe et qu'il laisse partir les autres à la maison est interprété comme un manque d'équité par une participante de cette étude. Cette pratique enseignante est jugée glottophobe alors qu'elle peut avoir une visée pédagogique. Par ailleurs, la non-intervention de l'enseignant à la suite d'erreur de langue peut également être sujet à controverse. En effet, laisser un apprenant répéter une erreur sans le corriger est jugée glottophobe par une participante. Or cette situation peut être considérée comme normale dans une classe de langue seconde, voire comme l'expression de respect envers l'autre dans sa différence linguistique. Enfin, l'incitation ou l'obligation à ne s'exprimer qu'en français en classe imposée par certains enseignants se révèle à terme ambiguë car une telle pratique peut être soit à visée pédagogique, soit glottophobe dépendamment du contexte (Dovchin, 2020).

5.1.3 Les pratiques des enseignants jugées inclusives

Contre toute attente, car notre cadre théorique n'en a pas fait mention, les participantes de notre étude ont beaucoup partagé sur les pratiques inclusives des enseignants, notamment quand ils font participer tous les apprenants de classe, qu'ils recourent à d'autres langues que le français en classe et qu'ils autorisent les apprenants à parler leur LM en dehors de la classe. Les pratiques inclusives des enseignants se manifestent également quand ils interviennent à la suite des manifestations glottophobes entre apprenants pour régler le problème. Comparativement aux pratiques glottophobes, les pratiques inclusives des enseignants viennent suggérer que certains enseignants sont déjà sensibilisés à l'enjeu de glottophobie, même si possiblement ils ne connaissent pas ce concept. Ceci conforte l'idée selon laquelle une société est capable de faire vivre en harmonie toutes les communautés linguistiques (Depecker, 2008).

5.2 Les interactions entre apprenants

Concernant les interactions entre apprenants, les manifestations glottophobes sont plus fréquentes que les comportements ou propos inclusifs, et que les manifestations de comportements ou propos ambigus.

5.2.1 Les interactions entre apprenants jugées glottophobes

Ainsi les participantes ont fait mention de manque de patience, de manque d'effort d'intercompréhension, et de froncement de mine entre apprenants, ce qui est également relevé en Blanchet, Clerc Conan, Bergeron, Lebon-Eyquem (2022) lorsqu'ils cherchent à identifier et comprendre les principales formes de glottophobie vécues ou vues par les étudiants de l'université Rennes 2 en Bretagne.

De plus, nos résultats indiquent que certains apprenants n'aiment pas faire équipe avec d'autres à cause de leur origine et accents (voir 4.2.1). C'est un comportement glottophobe de rejet de collaboration de la part de ces apprenants. Ces comportements se reflètent dans l'étude de Lindemann (2005) qui révélait déjà des préjugés linguistiques des étudiants par rapport aux accents d'origines différentes des leurs. L'origine d'une personne ainsi que sa LM peut être une source de discrimination. Toutefois, plutôt que de qualifier certaines interactions de discriminatoires, MacIntyre (2007) recommande de questionner la volonté de communiquer de l'apprenant. En effet, dans le contexte où certains apprenants croient être confrontés à une discrimination linguistique alors que leurs pairs éprouvent des limites personnelles à communiquer, il serait pertinent d'évaluer la situation en la confrontant à leur volonté de communiquer afin d'éviter toute ambiguïté. Par conséquent, Dewaele et MacIntyre (2014, 2016) préconisent la mise en place d'environnements d'apprentissage à la fois sécurisants et stimulants, favorisant le développement du sentiment d'auto-efficacité et réduisant la peur de commettre des erreurs chez les apprenants éprouvant de l'anxiété langagière.

5.2.2 Les interactions entre apprenants jugées ambiguës

Concernant les comportements ou propos ambigus relevés dans notre étude, il peut arriver qu'un apprenant rejette un autre apprenant ayant un accent différent, sans que ce rejet n'ait pour cause la glottophobie. L'origine du problème peut être interpersonnelle selon une participante. Ensuite le silence, ou l'absence de réponse ou de réaction d'un groupe de LM à un autre peut s'expliquer par le problème d'intercompréhension entre les groupes de langue comme nous le rapporte une participante, et non à cause d'un rejet. En somme, il peut arriver que dans leurs interactions, les

apprenants interprètent différemment les propos et comportements de leur pairs. De ce fait, on ne saurait catégoriser certaines absences de réponse ou silences ou rejets interpersonnels comme des propos et comportements nécessairement glottophobes (MacIntyre, 2007; Dewaele et MacIntyre, 2014, 2016).

5.2.3 Les interactions entre apprenants jugées inclusives

Pour ce qui concerne les comportements ou propos inclusifs entre apprenants, notre étude a identifié cinq formes : l'inexistence de la glottophobie, le respect, le même niveau d'étude et d'objectif d'acquisition de la langue française, la correction et l'auto-critique. Certaines participantes ont trouvé qu'elles n'ont pas vécu de glottophobie de la part de leurs pairs. Elles estiment que leur expérience collective en classe est marquée de respect pour les uns envers les autres parce qu'elles partagent toutes le même niveau d'étude. Par conséquent, personne ne peut se prévaloir supérieure à l'autre. Elles estiment également avoir un même objectif d'étude: l'acquisition de la langue française. Elles font preuves d'auto-critique, de remise en cause personnelle de leurs interactions en classe, de mise en perspective des propos et comportements des pairs et elles acceptent la correction de leurs pairs sur leurs propos (Raby et Narcy - Combes, 2009).

5.3 Les réactions émotionnelles

Des études ont montré l'importance de l'émotion en contexte d'apprentissage d'une langue seconde ou additionnelle (Payant, et Zuniga, 2022; Zuniga, 2022; Zuniga et Simard, 2022; Agaesse, 2018; Château et coll., 2014; (Dewaele et MacIntyre, 2014, 2016; Fredrickson, 2001). Quand ces émotions sont négatives, elles peuvent opprimer les personnes émotionnellement faibles et les empêcher de faire ou de continuer leurs parcours académiques afin d'améliorer leur intégration sociale et professionnelle. En revanche, quand elles sont positives, elle améliore l'apprentissage (Puozzo et Piccardo, 2013; Fredrickson, 2001).

5.3.1 Les réactions émotionnelles jugée négatives

Les émotions négatives peuvent provenir des manifestations glottophobes, comme le discute Blanchet (2016), et peuvent être dommageables personnellement aux apprenants et à leur apprentissage. Dans nos résultats, Le partage d'expériences sur les réactions émotionnelles négatives récolte une plus grande proportion que sur les réactions émotionnelles positives. En effet, les résultats de notre étude montrent des réactions émotionnelles telles que la tristesse, les sentiments de timidité, de gêne, de peur et de perte de parole, l'insécurité linguistique, le mal-être, le découragement, la colère envers soi-même, la frustration et la fatigue. Ces résultats rejoignent ceux d'autres études (Dewaele et MacIntyre, 2014, 2016; Zuniga, 2022; Magnan et coll., 2022; Blanchet, 2016; Dalley et Nzali, 2022) qui ont relevés des émotions négatives des apprenants et autres personnes confrontés à la discrimination linguistique, et plus spécifiquement à la glottophobie. Ekwere (2022, p. 10) poussant sa réflexion plus loin estime que: «LD [language discrimination] is a killer: it kills the moral, it kills self-esteem, and it kills confidence and productivity at work».

5.3.2 Les réactions émotionnelles jugée positives

A contrario des résultats précédents, certaines participantes de notre étude ont rapporté des réactions émotionnelles positives, notamment lorsqu'elles choisissent d'être résilientes. Nous pouvons distinguer quatre types de réactions émotionnelles chez nos participantes : celles qui trouvent des excuses aux discriminateurs, celles qui s'améliorent dans leur pratique malgré la glottophobie et les difficultés d'apprentissage du français, celles qui n'ont aucun ressenti négatif, et celles qui sont encouragées par leur entourage. La résilience en contexte de glottophobie peut se révéler être une voie positive de sortie de crise émotionnelle pour les apprenants (Freynet et Clément, 2018; Levasseur, Bouchard et Ntiranyibagira, 2023; Dalley, et Sutherland, 2023). Dalley, et Sutherland (2023) proposent même l'expression de résilience langagière comme la capacité des individus minorisés à agir en contextes de domination symbolique, tel que le contexte de linguicisme, de glottophobie ou d'insécurité linguistique en mobilisant des ressources internes et externes à l'individu afin de préserver un état de bien-être ou de mieux-être langagier. La résilience langagière est donc souhaitable dans toute classe de langue seconde.

Par ailleurs, Puozzo et Piccardo (2013) dans un numéro de la revue scientifique *Lidil* présentent différents articles abordant l'autorégulation émotionnelle des apprenants plurilingues qui offrent des pistes concrètes aux enseignants dans l'élaboration des tâches pour construire des environnements propices à l'émergence d'émotions positives et favorables à l'apprentissage. Les réactions émotionnelles négatives comme positives peuvent à leur tour entraîner des réactions comportementales.

5.4 Les réactions comportementales

Les réactions comportementales sont largement abordées dans les études effectuées en Ontario (Blanchet, Bergeron et Lebon-Eyquem, 2022) et en Bretagne (Blanchet, Clerc Conan, Bergeron, Lebon-Eyquem, 2022) sur les différentes réactions comportementales des étudiants face à la glottophobie. Qu'ils soient des actes volontaires ou non volontaire, les comportements pourraient exclure certaines personnes ou rendre leur apprentissage ardu (Blanchet, Bergeron et Lebon-Eyquem, 2022). Dans notre étude, les réactions comportementales des participantes face aux propos et comportements glottophobes des enseignants varient selon le contexte et le tempérament de chacune d'elles. En général, elles font le choix de réagir de façon pacifique ou de faire recours à une instance de médiation, favorisant des actions constructives et adaptatives (Fredrickson, 2001).

5.4.1 Les réactions comportementales entre enseignants et apprenants

S'il y a une manifestation glottophobe de la part d'un enseignant, c'est lors de l'évaluation des enseignants que certaines participantes font leurs remarques de manière constructive. Peu de participantes estiment craindre les représailles de la part des enseignants à la suite d'une telle évaluation. On peut également rencontrer ces genres de réactions comportementales dans Blanchet et Clerc Conan (2018) avec ce titre évocateur *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche... Témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre*, confirmant ainsi la *Processing Efficiency Theory* (Eysenck et Calvo, 1992)

En outre, dans notre étude, une des réactions comportementales des participantes face à la glottophobie entre enseignant et apprenant ou entre apprenants est l'autocensure linguistique ou le fait de ne plus participer en classe à cause de son accent non accepté par les acteurs de la classe. Une autre réaction comportementale dans ce même contexte est celle de se retirer vers l'arrière de la classe (voir 4.4). C'est ce qu'une participante a partagé avoir fait. Tous ces comportements semblent confirmer que les ressources attentionnelles des apprenants peuvent être restreints et entraîner des réactions défensives ou inadaptées quand ils vivent des émotions négatives (Eysenck et Calvo, 1992).

5.4.2 Les réactions comportementales entre apprenants

Entre apprenants, dans notre étude, les réactions comportementales sont diversifiées : certaines sont pacifiques et visibles et d'autres sont pacifiques et non visibles. Dans le premier cas, quand il y a des manifestations glottophobes entre apprenants, les participantes partagent que, soit les apprenants règlent le problème entre eux, soit ils cherchent de l'aide auprès des enseignants sans essayer de régler le problème avec leur pair, soit ils commencent par régler le problème avec leur pair mais s'ils n'arrivent pas à s'entendre, ils font appel à leur enseignant. Certaines participantes estiment partager leurs expériences glottophobes en classe ou en dehors de la salle de classe à leurs familles ou à leurs proches pour parler, tout comme dans les études de Blanchet et Clerc Conan (2018) et Blanchet, Bergeron et Lebon-Eyquem (2022, p. 283): « Sur les près de 53 % des répondant.e.s qui ont été témoins ou victimes de discriminations glottophobes (dont 40 % l'assurent, tableau 31), 18 % en ont parlé à des ami.e.s et autant dans leur cercle familial ». Mais quand les réactions comportementales sont pacifiques et non visibles entre apprenants, d'après notre étude, elles se manifestent d'une part par la retenue et d'autre part, par l'affirmation selon laquelle l'apprenant n'a pas d'expérience glottophobe. En effet, une participante a affirmé qu'elle n'a pas vécu de discrimination glottophobe. Mais en se projetant, elle estime qu'elle choisirait dans l'avenir des réactions comportementales pacifiques avec un recours à la médiation pour régler ses problèmes de discriminations glottophobes si d'aventure elle en rencontre.

CONCLUSION

Cette étude avait pour objectif d'identifier les manifestations de la glottophobie en classe de francisation selon les expériences rapportées par sept participantes. Les résultats confirment l'existence de la glottophobie dans ce contexte. En effet, il a été mis en évidence que certaines pratiques enseignantes, perçues comme glottophobes, ont pu blesser les participantes, tandis que d'autres sont plus ambiguës, ne pouvant être clairement qualifiées de glottophobes en raison d'un manque d'éléments contextuels. Par ailleurs, des pratiques inclusives, prenant en compte la diversité des bagages linguistiques des apprenants, ont également été relevées. En outre, les interactions entre apprenants peuvent également être glottophobes, ambiguës ou inclusives. Ces pratiques et interactions selon les résultats, peuvent susciter des réactions émotionnelles et comportementales, à la fois négatives et positives, chez les participantes de notre étude. Bien que l'étude se concentre sur le cadre de la classe, les participantes ont également mentionné l'existence de la glottophobie dans les milieux professionnels et dans la société.

Notre recherche présente des limites d'ordre méthodologique. L'échantillonnage par convenance, ou l'échantillonnage restreint à un seul établissement entraînant des biais institutionnels et réduisant la diversité des perspectives. Il est donc impossible de généraliser les résultats. En complément des entrevues, intégrer une phase d'observation des participants en classe de francisation aurait pu fournir des données supplémentaires intéressantes, permettant de mieux comprendre certaines pratiques et interactions ambiguës, ainsi que certaines réactions émotionnelles et comportementales. Aussi, l'absence d'un cahier de bord a nui au partage d'expériences supplémentaires.

Pour les recherches futures, nous recommandons un échantillonnage plus large et représentatif, ainsi que l'observation directe en salle de classe. La tenue d'un cahier de bord aurait également été souhaitable. Il serait également pertinent de recueillir les témoignages des enseignants car cette étude n'a pas tenu compte de leurs perspectives. De plus, comme l'ont souligné les participantes dans nos résultats, l'étude de la glottophobie dans les milieux sociaux et

professionnels apporterait des informations révélatrices permettant de mettre en perspective les expériences de glottophobie en contexte éducatif.

Cette étude a permis un tant soit peu de documenter le phénomène de glottophobie en francisation au Québec. Les témoignages recueillis illustrent que la glottophobie ne se limite pas à une simple question de langue, mais qu'elle est intrinsèquement liée à des dynamiques de pouvoir et de domination culturelle. Elle reflète une hiérarchisation des formes linguistiques, où certaines langues sont valorisées au détriment d'autres, souvent associées à des groupes marginalisés. Cela souligne l'importance de repenser les pratiques enseignantes et les politiques éducatives pour promouvoir un environnement d'apprentissage un peu plus inclusif et respectueux de la diversité linguistique.

ANNEXE A

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



No. de certificat : 2023-5077

Date : 2022-11-09

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*(2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : **La glottophobie en classe de francisation : expériences rapportées des apprenants**
- Nom de l'étudiant : **Adakou Atramah**
- Programme d'études : **Maitrise en didactique des langues**
- Direction(s) de recherche : **Simon Collin; Caroline Anne Payant**

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2023-11-09**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Élise Ducharme

Pour **Caroline Coulombe**,

Vice-Présidente CERPÉ plurifacultaire et Professeur titulaire, Département de management

Signé le 2022-11-09 à 19:17

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERP É plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet : La glottophobie en classe de francisation : expériences rapportées des apprenants
Nom de l'étudiant : Adakou Atramah
Programme d'études : Maîtrise en didactique des langues
Direction(s) de recherche : Simon Collin; Caroline Anne Payant

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2024-11-09**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf, Ph.D.
Professeur titulaire, département de marketing
Président du CERPÉ plurifacultaire

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERP É plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet : La glottophobie en classe de francisation : expériences rapportées des apprenants

Nom de l'étudiant : Adakou Atramah

Programme d'études : Maîtrise en didactique des langues

Direction(s) de recherche : Simon Collin; Caroline Anne Payant

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2025-11-09**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf, M.A., Ph.D.
Professeur titulaire, département de marketing
Président du CERPÉ plurifacultaire

ANNEXE B

AFFICHE

**PROJET DE
RECHERCHE SUR LA
DISCRIMINATION
LINGUISTIQUE**

**PARTICIPANTE.E.S
RECHERCHÉ.E.S**

- VOUS ÊTES ADULTE**
- VOUS VIVEZ À MONTRÉAL**
- VOUS ÊTES ÉLÈVE EN FRANCISATION**

Partagez votre expérience!

**Pour vous remercier,
vous recevrez une carte cadeau de 15\$**

contact:



atramah.adakou@courrier.uqam.ca

**Sous la direction de :
Simon Collin et Caroline Payant**

**Ce projet a été approuvé par la CERPE: Comité d'éthique
de la recherche pour les projets étudiants de l'UQAM.**

ANNEXE C
LISTE DE RECRUTEMENT

Bonjour!

Je suis Adakou Atramah. Je suis étudiante à la maîtrise en Didactique des langues à l'UQAM. Je travaille actuellement sur un projet de recherche portant sur la **discrimination linguistique** sous la direction de Simon Collin et Caroline Payant. La discrimination c'est le jugement qu'une personne peut porter sur l'accent ou la langue d'origine d'une autre personne.

Si vous souhaitez participer à une discussion confidentielle et anonyme à ce sujet, ou si vous voulez plus d'information, veuillez m'écrire à atramah.adakou@courrier.uqam.com, ou vous inscrire dans le tableau ci-dessous. Il me fera plaisir de vous contacter par la suite.

Merci ☺

| | NOM | PRÉNOM | CONTACT (p. ex., tél, courriel) | Préférence pour discuter (p. ex., zoom, présentiel) |
|---|-----|--------|---------------------------------|---|
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |
| 7 | | | | |
| 8 | | | | |

ANNEXE D

GUIDE D'ENTRETIEN

En introduction

- **Quelle(s) langue(s) parlez-vous?**
 - Quelle(s) est (sont) votre (vos) langue(s) maternelle(s)?
 - Quelles sont vos langues additionnelles (autres langues) parlée(s)?
 - Quelles sont les langues avec lesquelles vous êtes en contact régulièrement ?
- Quelle est votre niveau de formation ?

Thème 1 : Interactions et dynamique des échanges entre apprenants et enseignants

1. Description de la désignation des apprenants : l'enseignant désigne-t-il les mêmes apprenants ou l'enseignant essaie-t-il de faire participer tous les apprenants?
2. L'enseignant utilise-t-il d'autres langues en dehors du français?
3. Si l'enseignant utilise d'autres langues en dehors du français, lesquelles? Développez, s'il vous plaît (Hiérarchisation, concurrence des langues)
4. L'enseignant interdit-il aux apprenants d'autres langues en dehors du français ?
5. Si l'enseignant interdit aux apprenants d'autres langues en dehors du français, pourriez-vous m'en parler davantage ? (Inclusion/exclusion des langues)

Thème 2 : Interactions et dynamique des échanges entre pairs

6. Quels sont les possibilités d'interaction dans vos cours ?
7. Pensez-vous avoir fait face aux propos blessants en classe?
8. Si vous pensez avoir fait face aux propos blessants en classe, pourriez-vous m'en parler?
9. Pensez-vous avoir fait face aux comportements blessants en classe?
10. Si vous pensez avoir fait face aux comportements blessants en classe, pourriez-vous nous décrire la situation?
11. L'enseignant intervient-il suite aux discriminations au sujet des langues entre apprenants ?
12. Si l'enseignant intervient suite aux discriminations au sujet des langues entre apprenants, pourriez-vous m'en dire davantage?

Thème 3 : Ressentis des apprenants

13. Quel a été (ou qu'aurait-été) votre ressenti face à la DL par rapport aux propos blessants?
14. Quel a été (ou qu'aurait-été) votre ressenti face à la DL par rapport aux comportements blessants ?
15. Quelles sont selon vous les causes de ces DL? (Attentes, croyances, ou préjugés des acteurs de la classe de francisation)
16. Quel sentiment éprouverez-vous face aux autres quand vous parlez correctement le français? (Accent, vocabulaire, syntaxe)

Thème 4 : Réactions des apprenants face aux propos et comportements blessants, aux attentes, croyances, préjugés et interdictions d'utilisations de langues

17. Dans le contexte où vous auriez vécu de la DL en lien avec les enseignants, et partant de vos ressentis, diriez-vous que vos réactions sont pacifiques, violentes, ou caractérisées par des plaintes, ou la recherche de l'aide? Parlez-nous en d'avantage s'il vous plaît.
18. Dans le contexte où vous auriez vécu de la DL entre apprenants, et partant de vos ressentis, diriez-vous que vos réactions sont pacifiques, violentes, ou caractérisées par des plaintes, ou recherche de l'aide? Faites-nous part de votre expérience. Parlez-nous en d'avantage s'il vous plaît.

ANNEXE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

La glottophobie en classe de francisation : expériences rapportées des apprenants

Étudiant-chercheur

Adakou Atramah, Maitrise en Didactique des langues (5147581436 ; atramah.adakou@courrier.uqam.ca)

Direction de recherche

Direction : Simon Collin, Didactique des langues, collin.simon@uqam.ca

Co-direction : Caroline Payant, Didactique des langues, payant.caroline@uqam.ca

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique *des êtres humains pour une entrevue individuelle*. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Cette étude est effectuée dans le cadre d'un projet de mémoire de maîtrise en Didactique des langues. Elle a pour objectif d'identifier les manifestations de la glottophobie en classe de francisation selon les expériences rapportées des apprenants. En clair, en se basant sur les expériences en apprentissage du français langue seconde des apprenants en francisation, cette étude veut relever certaines difficultés en lien avec l'insécurité linguistique, les propos et comportements blessants, les ressentis des apprenants, le respect de l'identité en classe de francisation.

Le nombre de participants impliqués est de 8 pour l'entrevue. La durée prévue du déroulement du projet est de 11 mois dont un mois pour l'entrevue. La population ciblée est celle d'apprenants adultes en francisation ou qui ont été en francisation, à Montréal, et dont le français n'est pas la langue maternelle.

Nature et durée de votre participation

L'entrevue durera environ 90-120 minutes et sera enregistrée audio-numériquement pour une transcription et analyse ultérieures. Nous allons aborder des thèmes tels que : interactions entre acteurs de la classe, Ressentis des apprenants, Réactions des apprenants face aux propos et comportements blessants, aux attentes, croyances, préjugés et interdictions d'utilisations de langues, Respect de l'identité des apprenants. L'entrevue sera éventuellement utilisée pour la réalisation d'autres études.

Avantages liés à la participation

Vous aurez contribué à l'avancement de la science. Vous serez comblé par votre collaboration à l'avancement des savoirs susceptibles d'améliorer l'enseignement et apprentissage des acteurs de la classe de francisation. Également, c'est une opportunité d'extérioriser, de partager et de verbaliser ce que vous n'aviez peut-être pas su dire ou nommer au cours de votre expériences en apprentissage du français.

Risques liés à la participation

Il se peut que vous ressentiez un inconfort psychologique ou émotionnel (tristesse, déprime, anxiété, etc). Des pauses sont prévues dans de telles situations. Nous pourrions également vous référer au besoin au Centre d'écoute et de référence Halte Ami ou à l'Info-Social au 811.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que de la chercheuse, de sa direction et co-direction; elles ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Vous ne serez pas identifié_e dans l'entrevue : un pseudonyme vous sera attribué dans le travail qui sera réalisé à partir de vos réponses. Tous les renseignements et données recueillis pendant l'entrevue sont confidentiels : seulement l'intervieweuse, la direction et co-direction auront accès à l'entrevue. Les entrevues transcrites seront numérotées et seule la chercheuse, la direction et co-direction auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

Utilisation secondaire des données

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions ?

Oui Non

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser la chercheuse Adakou Atramah verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Pour cette étude, *une indemnité compensatoire est prévue*. Une carte cadeau de 15\$ est offerte pour remercier les participants de leur participation. Nous vous remercions pour votre disponibilité et collaboration.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Adakou Atramah, 514 758 1436 ; atramah.adakou@courrier.uqam.ca; Simon Collin, collin.simon@uqam.ca Caroline Payant, payant.caroline@uqam.ca.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : [cerpe-pluri@uqam.ca. – voir : <https://cerpe.uqam.ca/contacts/>]

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

BIBLIOGRAPHIE

- Accurso, K. (2015). Language dominance/linguistic dominance. In J. M. Alatis, H. H. Stern, et P. M. Tucker (Eds.), *Encyclopedia of diversity and social justice* (pp. 656-657). Routledge.
- Agaesse, J. (2018). Les émotions dans la classe de langue étrangère. *Revue japonaise de didactique du français*, 13(1-2), 6-19.
- Alby, S., Léglise, I. (2014). *Politiques linguistiques éducatives en Guyane. Quels droits linguistiques pour les élèves allophones?*.
- Amireault, V. (2015). L'alphabétisation des immigrants adultes faiblement scolarisés au Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (70), 28-33.
- Amireault, V. (2020). Integration Process and Identity Redefinition of Chinese Adult Learners of French as a Second Language in Quebec. *Journal of Language, Identity et Education*, 19(6), 365–378. <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1676159>
- Ancil, P. (2007). *Le rendez-vous manqué : les Juifs de Montréal et le français, 1750–2000*. Montréal : Éditions du Boréal.
- Barbeau, B. (2018). *Politiques linguistiques et francophonie canadienne : défis contemporains et pistes de réflexion. Minorités linguistiques et société*, 10, 7–30.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. et Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Benbelaid, L. (2020). Pratiques langagières et glottophobie dans la ville de Bejaia: quand la langue est au service de la discrimination. *Multilinguales*, (14).
- Bergeron, C. (2024). Plurilinguisme et inclusion scolaire : enjeux et perspectives dans les écoles francophones en milieu minoritaire au Canada. *Revue des sciences de l'éducation*, 50(1), 101–120.N
- Bergeron, C., Blanchet, P., et Lebon-Eyquem, M. (2022). Étude exploratoire de l'insécurité linguistique et de la glottophobie chez des étudiants universitaires de l'Ontario. *Minorités linguistiques et société*, (19), 3-25.
- Blais, M. (2023). Le jumelage interculturel en classe de francisation. Carrefour FGA, 5-9.
- Blanchet, P. (2013). Repères terminologiques et conceptuels pour identifier les discriminations linguistiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, (2), 29-39.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*, Textuel.

- Blanchet, P. (2018). Entre droits linguistiques et glottophobie, Analyse d'une discrimination instituée dans la société française. *Les cahiers de la LCD*, (2), 27-44.
- Blanchet, P. (2021). Glottophobie. *Langage et société*, (HS1), 155-159.
- Blanchet, P., Bergeron, C., et Lebon-Eyquem, M. (2022). Étude exploratoire d'expériences de glottophobie en Provence réalisée auprès d'étudiants et d'étudiantes de l'université d'Aix-Marseille. *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, (36).
- Blanchet, P., et Bulot, T. (2008). Proposition pour une analyse glottonomique de la complexité des situations sociolinguistiques francophones. *Séminaire international sur la méthodologie d'observation de la langue française dans le monde*, 129-134.
- Blanchet, P., et Conan, S. (2018). *Discriminations linguistiques : Une loi du silence*. Paris : Lambert-Lucas.
- Blanchet, P., et Conan, S. C. (2018). Je n'ai plus osé ouvrir la bouche...: témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre/réunis, présentés et commentés par Philippe Blanchet et Stéphanie Clerc Conan (p. 124). Lambert-Lucas.
- Boisvert, M., Borri-Anadon, C., Caron, J., et Boyer, P. (2020). Idéologies linguistiques véhiculées dans le programme de deuxième cycle du secondaire québécois de la discipline français langue d'enseignement. *Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences*, 45.
- Bourhis, R. Y. (2001). Reversing language shift in Quebec. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(2), 125–153.
- Bourhis, R. Y., et Carignan, N. (2010). Linguicism in Quebec and Canada. *Our Diverse Cities*, 7, 156-162.
- Bourhis, R. Y., et Lepicq, D. (2002). *Acculturation et vitalité ethnolinguistique chez les jeunes francophones en milieu minoritaire au Canada*. *Revue canadienne des langues vivantes*, 58(2), 260–290.
- Bourhis, R. Y., Montreuil, A., Helly, D., et Jantzen, L. (2007). *Discrimination et tolérance à l'endroit des minorités immigrantes au Québec*. *Religiologiques*, 25, 77–104.
- Braine, G. (1999). (Ed.). *Non-native educators in English language teaching*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Braine, G. (2010). *Nonnative Speaker English Teachers: Research, Pedagogy, and Professional Growth*. New York : Routledge.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5e éd.). Oxford: Oxford University Press.

- Bulot, T., et Blanchet, P. (2008). Proposition pour une analyse glottonomique de la complexité des situations sociolinguistiques francophones. *Séminaire international sur la méthodologie d'observation de la langue française dans le monde*, 129-134.
- Cao, Y. (2022). Second language learners' willingness to communicate in synchronous online classes: A dynamic systems approach. *Language Teaching Research*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/136216882210XXXX>
- Cardinal, L., et Bélanger, N. (2017). *Language development and linguistic duality in Canada: The role of public policy. Language Problems and Language Planning*, 41(3), 215–235.
- Castellotti, V., et Moore, D. (2002). *Social representations of languages and teaching: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Chateau, A., Ciekanski, M., Normand, C., Costa, E. G., et Pereiro, M. (2014). Émotions et réflexivité dans l'apprentissage des langues: le rôle du sentiment d'efficacité personnelle au regard de l'autonomie de l'apprentissage. *Études en didactique des langues*, (23-24), 25-40.
- Collin, S., et Calonne, O. (2021). Portrait sociolinguistique de travailleurs étrangers temporaires agricoles au Québec: entre barrières et besoins. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 24(1), 92-114.
- Corona, V., et Block, D. (2020). Raciolinguistic micro-aggressions in the school stories of immigrant adolescents in Barcelona: a challenge to the notion of Spanish exceptionalism? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(7), 778-788.
- Couyavah, M., et Zuniga, M. (2022). Les effets d'une posture plurilingue de l'écriture collaborative sur l'expérience émotionnelle d'apprenantes créolophones et la qualité de leurs productions écrites. *The Canadian Modern Language Review*, 78(2), 129-150.
- Cummins, J. (2001). « La langue maternelle des enfants bilingues Qu'est-ce qui est important dans leurs études ? » *Sprogforum*, 19, 15-20
- Dalley, P., et Nzali, M.-D. (2022). Langues, pouvoir et subjectivité : pistes pour une éducation francophone plurilingue en contexte minoritaire. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 25(1), 90–112. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/32979>
- Dalley, P., et Sutherland, H. (2023). Résilience langagière et émancipation. *Cahiers de l'ILOB, De l'insécurité à la sécurité linguistique: complexité et diversité de contextes*, 13, 105.
- Dalley, P., et Tcheumtchoua Nzali, W. (2022). D'hier à demain: vers une francophonie inclusive en contexte minoritaire canadien. *Éducation et francophonie*, 50(3).

- Della Rocca, A. (2024). Linda CARDINAL, Bernard GAGNON, Virginie HEBERT et François ROCHER (dir.) Une langue, des voix. Débats autour de la Loi 96 au Québec, Laval, Presses de l'Université de Laval, 2022, 203 pp. *Ponti/Ponts. Langues, littératures, civilisations des pays francophones*, (24), 167-170.
- Depecker, L. (2008). Jean-Claude Corbeil, L'embarras des langues. Origine, conception et évolution de la politique linguistique québécoise, Montréal, Québec Amérique, 2007, 548p. *Recherches sociographiques*, 49(2), 355-357.
- Dewaele, J. M., et MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in second language learning and teaching*, 4(2), 237-274.
- Dewaele, J. M., et MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of the language learner. *Positive psychology in SLA*, 215(236), 9781783095360-010.
- Dovchin, S. (2020). Introduction to special issue: Linguistic racism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(7), 773-777.
- Ekwere, E. (2022). Language identity and discrimination in a multicultural society. *European Journal of Linguistics*, 1(2), 1–12.
- Eysenck, M. W., et Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition and Emotion*, 6(6), 409–434.
- Fili-Tullon, T. (2017). Philippe Blanchet, (2016). Discriminations: combattre la glottophobie. *Insaniyat/ إنسانيات. Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*, (77-78), 208-212.
- Fortin, M. F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218.
- Freynt, N., et Clément, R. (2018). Perceived Accent Discrimination: Psychosocial Consequences and Perceived Legitimacy as a Factor of Resilience. *STIGMATISATION ET ACCENTS ii*, 59.
- Gauthier, C. (2011). Changer de langue pour échapper à la langue? L' « identité linguistique » en question. *Revue de littérature comparée*, (2), 183-196.
- Gauvin, J.-P. (2019). Les tensions entre diversité linguistique et normes éducatives au Québec : une analyse des discours politiques. *Minorités linguistiques et société*, 12, 33–55.

- Gérin-Lajoie, D. (2011). *Youth, language, and identity: Portraits of students from English-language high schools in the Montreal area*. Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Gillam, L., et Guillemain, M. (2018). Reflexivity: Overcoming mistrust between research ethics committees and researchers. *The Sage Handbook of Qualitative Research Ethics, London: Sage*, pp263-275.
- Glaser, B. G., et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster : Waxmann.
- Guillemain, M., et Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280.
<https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Guillemain, M., Gillam, L., Rosenthal, D., et Bolitho, A. (2012). Human research ethics committees: Examining their roles and practices. *Journal of empirical research on human research ethics*, 7(3), 38-49.
- Hansen, S. (2012). *An Analysis of Linguistic Discrimination: Undergraduate Reactions to Nonnative Instructors* (Doctoral dissertation).
- Haque, E. (2012). *Multiculturalism within a bilingual framework: Language, race, and belonging in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.
- Haque, E., et Patrick, D. (2014). *Indigenous languages and the racialization of language policy in Canada*. *Language Policy*, 13(4), 285–306.
- Heller, M. (2003). *Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity*. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473–492.
- Heller, M. (2006). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography* (2e éd.). London: Continuum.
- Hossen, J. S. A. (2005). Langues minorées, conflits socioculturels et système éducatif. *Journal of Education (Réduit, Mauritius)*, 4(1), 11-22.
- Jeanmaire, G. (2014). Le français en mouvement face à la norme. *The French Review*, 88(1), 95-115.
- 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.

- Kautsar, N., et Miranda, A. (2021). La résistance de l'office québécois de la langue française face à l'anglicisme au Canada. *FRANCISOLA*, 6(2), 54-67.
- Khan, C. (2019). Cultural awareness through linguicism? Questioning the roles of native English speakers in Bogota, Colombia. *Language and Intercultural Communication*, 19(2), 123-136.
- Lasagabaster, D., et Sierra, J. M. (2005). What do students think about the pros and cons of having a native speaker teacher? *International Journal of Applied Linguistics*, 15(3), 357-381.
- Laur, E. (2013). Minorités majoritaires et majorités minoritaires: des oxymorons? L'exemple des minorités de langue officielle au Canada. *Minorités linguistiques et société*, (3), 19-40.
- Lebrun, M. et Lussier, D. (2014). Intégrer langue, (inter)culture et communautés migrantes dans les Programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO). *La Revue de l'AQEFLS*, 31(1), 14-35. <https://doi.org/10.7202/1090353ar>
- Lemire, S. (2022). Le projet de loi 96 : le reflet de l'évolution du nationalisme linguistique québécois. *Recherches sociographiques*, 63(1-2), 109-129. <https://doi.org/10.7202/1092384ar>
- Levasseur, C., Bouchard, M. E., et Ntiranyibagira, C. (2023). Introduction.: De l'insécurité à la sécurité linguistique: complexité et diversité de contextes. *OLBI Journal*, 13, 1-15.
- Levine, M. V. (1990). *The Reconquest of Montreal: Language Policy and Social Change in a Bilingual City*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lindemann, S. (2005). Who speaks "broken English"? US undergraduates' perceptions of non-native English 1. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 187-212.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States*. London/New York : Routledge.
- Llurda, E. (2005). *Non-native language teachers: Perceptions, challenges, and contributions to the profession*. New York: Springer.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564-576.
- 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*, 128-155.
- Mahboob, A. (2004). Native or non-native: What do the students think? *IATEFL Issues*, 3, 23-27.

- Marshall, S. (2017). Plurilingualism and language ideologies in Canadian universities: Institutional discourses and language practices. *Language, Culture and Curriculum*, 30(3), 236–250.
- Marshall, S. (2018). Translanguaging in the contact zone: Language use in academic contexts. *TESOL Quarterly*, 52(3), 507–532.
- Martel, M., et Pâquet, M. (2016). L'enjeu linguistique au Québec: Relations de domination et prise de parole citoyenne depuis les années 1960. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 129(1), 75-89.
- Moïse, C. (2000). Aménagement linguistique, politique linguistique et place du sujet. *Traverses*, (1), 69-89.
- Mongeau, S. (1999). Le français, langue seconde au Québec : vers une redéfinition des objectifs d'intégration. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 303–322.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Moussu, L., et Braine, G. (2006). The attitudes of ESL students toward non-native English language teachers. *TESL-EJ*, 10(1), 1–15.
- Office québécois de la langue française, 2017
- Papin, M. (2021). L'enseignement du français langue seconde au Canada : enjeux de professionnalisation et diversité des profils enseignants. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 24(1), 73–94.
- Payant, C. (2015). Developing academic writing through project-based learning in a multilingual university context. *Journal of Second Language Writing*, 28, 55–71.
- Payant, C., et Galante, A. (2022). *Plurilingual approaches to language learning and teaching: New research perspectives*. *Language Teaching Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/13621688221110848>
- Payant, C., et Zuniga, M. (2022). Introduction: dimensions sociales, émotionnelles et cognitives dans l'apprentissage des langues additionnelles. *La Revue de l'AQEFLS*, 35(1).
- Peng, J. E. (2024). Exploring the interplay between L2 willingness to communicate and classroom dynamics in multilingual settings. *System*, 120, 103161. <https://doi.org/10.xxxx/system.2024.103161>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Puozzo Capron, A. (2012). *Vers une didactique du plurilinguisme : représentations et pratiques enseignantes dans le contexte suisse*. Bern: Peter Lang.

- Puozzo Capron, I., et Piccardo, E. (2013). « Au commencement était l'émotion »: Introduction. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (48), 5-16.
- Raby, F., et Narcy-Combes, J.-P. (2009). *Didactique de l'anglais : vers une pédagogie contextualisée*. Paris: Ophrys.
- Razafimandimbimanana, E., et Wacalie, F. (2019). Les micro-agressions linguistiques. *Hermes, La Revue*, (1), 156-157.
- Rispail, M. (2016). Philippe Blanchet, Discriminations: combattre la glottophobie. Éd. Textuel, 2016, 191 p. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (53), 209-210.
- Schieffelin, B. B., Woolard, K. A., et Kroskrity, P. V. (Eds.). (1998). *Language ideologies: Practice and theory* (Vol. 16). Oxford University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education--or worldwide diversity and human rights?* Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. (2012). Linguicism. *The encyclopedia of applied linguistics*, 1-6.
- Skutnabb-Kangas, T., et Cummins, J. (Eds.). (1988). *Minority education: From shame to struggle* (Vol. 40). Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T., et Phillipson, R. (1995). *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Strauss, A. L., et Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Treffers-Daller, J. (2015). *Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization*. Cambridge University Press.
- Weirich, M. (2019). Représentations du plurilinguisme chez des enseignants du primaire au Canada : entre idéologies linguistiques et pratiques professionnelles. *Synergies Canada*, 11, 65–79.
- Witte, A. (2011). *On the teachability and learnability of intercultural competence: Developing facets of intercultural competence in a project-based intercultural learning arrangement*. In A. Witte et T. Harden (Eds.), *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations* (pp. 89–110). Oxford: Peter Lang.
- Woollven, M. (2010). Vincent Dubois, La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère. *Lectures*.

- Young, A., et Mary, L. (2016). Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation: Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 75-94.
- Zuniga, M. (2022). Naviguer dans le paysage émotionnel de la classe de langue seconde vers de meilleures conditions d'apprentissage. *La Revue de l'AQEFLS*, 35(1).
- Zuniga, M., et Simard, D. (2022). Exploring the intricate relationship between foreign language anxiety, attention and self-repairs during L2 speech production. *System*, 105, 102732.