

## Représentations Idéologiques d'une Francophonie Albertaine en Mutation

Sylvie Roy, Fanny Macé

**RÉSUMÉ** Les apprenant-e-s de français langue seconde (désormais FLS) sont souvent confronté-e-s aux idéologies associées au français dont l'une consiste en une vue homogène de la langue et de la culture francophone. Toutefois, la reconnaissance d'identités plurielles et multiples peut amener un changement au niveau des discours si nous acceptons les multiples variétés de français de personnes plurilingues, non seulement issues de familles immigrantes mais aussi de programmes d'immersion française.

Dans cet article, à la lumière de la sociolinguistique pour le changement, nous examinons comment ces idéologies linguistiques influencent certains discours et pratiques d'étudiant-e-s en formation des maîtres ainsi que ceux de jeunes de la communauté d'expression française vivant en Alberta. Après avoir soumis nos données à une analyse de discours, nous constatons que la plupart des apprenant-e-s de FLS ne se perçoivent pas comme faisant partie intégrante de la francophonie. Toutefois, les discours sont en proie au changement et les personnes plurilingues semblent en mesure d'apporter leurs contributions à ces récits et à la façon dont on les déconstruit afin de (re)définir la francophonie canadienne : l'objectif visé étant de miser, à plus long terme, sur une inclusion accrue de tous les locuteurs et locutrices de français au sein de la francophonie mondiale.

**MOTS CLÉS** idéologie linguistique; francophonie; plurilinguisme, bilinguisme, identité

La société canadienne est une société multiculturelle dans un cadre officiellement bilingue (Haque, 2012) où le français et l'anglais sont les langues officielles. Dans le contexte des provinces à majorité anglophone, les « ayant-droit » bénéficient de l'article 23 qui leur assure un enseignement en français dans les écoles francophones, aussi appelées de langue française. C'est en vertu du même article que les jeunes issu-e-s de la minorité anglophone au Québec peuvent fréquenter les écoles de langue anglaise. De plus, l'enseignement-apprentissage du français au Canada a également lieu dans les programmes d'immersion française et de français langue seconde offerts à travers le pays. Le Canada comprend également différentes communautés autochtones dont plusieurs langues sont en péril, ainsi que diverses communautés plurilingues qui choisissent de garder leurs langues premières tout en apprenant l'une ou les deux langue(s) officielle(s). Ceux et celles qui aimeraient utiliser davantage le français peuvent être confronté-e-s à des idéologies linguistiques. Par exemple, plusieurs études ont montré que les jeunes allophones aimeraient apprendre le français, mais étaient généralement dirigés vers l'anglais (Davis et

collègues, 2019; Mady & Masson, 2018); d'autres parlent de la manière dont certaines jeunes personnes plurilingues développent une identité plurilingue dans les programmes d'immersion française (Dagenais & Moore, 2008), et comment elles se retrouvent prises dans les discours traditionnels, tels qu'une langue appartient à une seule nation et culture (Roy & Byrd Clark, 2021). Plusieurs jeunes apprenant·e·s de français en immersion font également face aux préjugés quand iels parlent français, leur niveau de français étant jugé insuffisant pour faire partie de la francophonie selon les membres « légitimes » de ladite francophonie. Ceci est d'autant plus dommageable que certain·e·s apprenant·e·s manifestent l'envie d'en faire partie (Roy, 2020) mais s'en sentent le plus souvent exclu·e·s. Ainsi, l'une des manifestations de ce refus d'inclusion est que les apprenant·e·s s'interdisent de parler devant les francophones, ce qui risque d'entraver leur apprentissage du français à long terme (Tang, 2015). L'approche que nous avons choisie de développer nous a permis de déceler des traces d'idéologies linguistiques à l'origine de la marginalisation de ceux et celles en position d'enseignement-apprentissage du français langue seconde ou additionnelle.

Le présent article se propose d'examiner de plus près les discours de futur·e·s enseignant·e·s et de jeunes Albertain·e·s d'expression française afin de comprendre si ces idéologies, historiquement et socialement mises en place, sont encore présentes en 2024. Toutefois, les discours relevés commencent à évoluer parce que les locuteurs et locutrices de français en Alberta (et ailleurs au Canada) viennent de milieux culturels et linguistiques plus variés qu'auparavant (Macé, 2017, 2019). Avant de définir ce que nous entendons par idéologies linguistiques, nous examinerons le contexte dans lequel les données ont été recueillies.

### **Contexte**

L'Alberta, province canadienne de l'Ouest, majoritairement anglophone, se caractérise par la diversité de ses communautés linguistiques, dont les communautés ukrainiennes, allemandes, indiennes et chinoises. Il existe également plusieurs communautés autochtones et métisses, parmi lesquelles les nations Tsuu T'ina, Kainai et Siksika autour de Calgary ainsi que plusieurs nations cries dans le nord de l'Alberta. Certaines des communautés citées ont des écoles ou des programmes bilingues (mandarin-anglais, espagnol-anglais, cri-anglais) et sont financées au niveau provincial.

Dans cet article, le contexte de l'Alberta est intéressant à examiner puisque le français est peu reconnu par le gouvernement provincial de façon officielle, même si c'est la langue la plus apprise dans les différents programmes. Par exemple, l'historien Hayday (2005) explique que malgré le fait que le français ait été l'une des premières langues européennes en Alberta, il y a eu beaucoup de résistance de la part du gouvernement provincial quant à valoriser et faire valoir le français. Hayday (2005: 52) a déclaré que "of the provinces I studied (the others being Manitoba, Québec, New Brunswick, and Nova Scotia), Alberta's minority-language and second-language programs were the least developed and subject to the strictest restrictions". Il convient toutefois de relativiser cette affirmation puisque selon le gouvernement albertain, le nombre d'étudiant·e·s en/de français en Alberta en 2019-2020 s'élevait à plus de 200 000 étudiant·e·s, dont 8 757 étudiant·e·s dans les écoles de langue française, 46 591 en immersion française, et 147 513 en français langue seconde (<https://www.alberta.ca/francophone-heritage.aspx>).

La formation des enseignant·e·s de français est offerte dans différentes universités en Alberta (par exemple, à l'Université de l'Alberta au Campus St Jean, à l'Université de Lethbridge, et à l'Université St Mary's). À l'Université de Calgary, à la Werklund School of Education, la formation en éducation (B. Ed.) bilingue s'effectue, entre autres, en deux années après avoir préalablement complété un baccalauréat dans une autre faculté. Il existe également la possibilité de faire un baccalauréat en français dans la division de français de l'École de Langues, Linguistique, Littératures et Cultures (SLLLC) de la Faculté des arts et en éducation de façon concurrente. Deux cours de spécialisations sont offerts sur la pédagogie en français et tous les stages se font en français avec 18 semaines de formation. Il est intéressant de noter que les étudiant·e·s en formation des maîtres ont très souvent le français comme langues secondes ou additionnelles. Ainsi, il existe des opportunités pour que les étudiant·e·s puissent aller pratiquer le français en milieux francophones (au niveau national et/ou international).

En Alberta, on trouve également divers organismes francophones aux vocations variées (de l'aide à l'immigration et à l'installation dans la province aux divertissements sportifs et culturels en passant par l'aide juridique). L'offre est diverse et s'adresse à tous les locuteurs de langue française vivant en Alberta en fonction de leurs besoins et intérêts. Il y a, par exemple, l'AJEFA (Association des juristes d'expression française de l'Alberta), les ACFA provinciales et régionales (Associations Canadiennes-Françaises de l'Alberta), la Cité des Rocheuses (Offre culturelle, appui à l'immigration et cours de français langue seconde), la SPEFSA (Centre d'appui familial), le PIA (Portail de l'Immigrant Association), et la FAFA (Fédération des Aînés Francophones de l'Alberta). Ces deux contextes (éducatifs et communautaires) sont importants à comprendre puisque les extraits que nous avons choisis proviennent des discours d'étudiant·e·s en formation ou de ceux de jeunes issu·e·s des communautés d'expression française albertaines. Nous avons voulu examiner les discours de différents groupes de jeunes adultes afin de montrer leurs points de convergence et de divergence le cas échéant. Nous expliquerons plus en détail la méthodologie de recherche adoptée ainsi que les raisons relatives aux choix de nos participant·e·s plus loin dans l'article. Pour l'instant, nous nous concentrerons sur les définitions de certains concepts ainsi que sur les fondements théoriques qui ont guidés notre réflexion et notre analyse.

## **Recension des écrits et fondements théoriques**

### ***La francophonie déconstruite et (re)définie***

La francophonie au Canada est souvent appelée à se (re)définir. Qui est francophone ? Qui décide qui l'est ? Les questions posées et les réponses qui en découlent renvoient à la manière dont on définit le terme. Les communautés francophones (définition traditionnelle, critère de naissance) se questionnent souvent sur qui sont les nouveaux membres de cette francophonie. En d'autres termes, qui pourraient en faire partie ? Et surtout quels types de français pourraient y être admis ? Par exemple, au Manitoba, il existe une ouverture aux différentes variétés linguistiques du français et aux différents groupes ethnoculturels présents dans cette province comme le reflète l'extrait qui suit :

The way to the development of Manitoba's francophone community has been long, arduous and fraught with obstacles put in place by governments that responded to the demands of an intolerant majority that refused to recognize the historical role of francophones and Metis. Time after time, assimilation has certainly decimated the ranks of Franco-Manitobans. Exogamous marriages, i.e., English-French marriages, have experienced very strong increases and their frequency is high, which increases the risk of assimilation into the household. However, French immersion schools are extremely popular and the intake and integration of students from these schools have convinced the community that it is possible to live together in harmony with **francophones from a variety of sources**. (tiré du site internet: <https://rifmb.ca/en/francophone-manitoba/> le 31 octobre 2022, notre emphase).

Cette position résulte en particulier du contexte sociohistorique et culturel manitobain dans lequel les revendications et conflits de la minorité francophone manitobaine ont été nécessaires afin que la minorité francophone puisse se faire reconnaître et valoir. Les luttes et les défis d'hier ont permis de faire prendre conscience aux membres de la communauté francophone minoritaire manitobaine de l'intérêt de l'inclusion de certain-e-s membres qui autrefois en avaient été exclu-e-s : il en va de la survie de la francophonie manitobaine mais aussi canadienne, surtout en milieux minoritaires. Ainsi, la notion de francophonie a besoin d'être « impensée » (Sing & Dansereau, 2012 ; Gohard-Radenkovic, 2009) et déconstruite afin d'admettre en son sein de nouveaux membres.

Dans un numéro de *Francosphère* du printemps 2020 intitulé, « La francophonie : un objet à redéfinir », les auteures ont exploré comment la francophonie canadienne devrait être réexaminée à la lumière de nouveaux contextes et participant-e-s de ces nouveaux contextes. Même si bon nombre de personnes continuent à dire qu'être francophone, c'est être né-e dans un contexte majoritaire où la langue française est apprise comme langue première et utilisée tous les jours, ce concept est remis en question surtout dans les provinces de l'Ouest où aujourd'hui les locuteur-trice-s de français nouvellement arrivés viennent de partout dans le monde et se mêlent à des locuteur-trice-s natif-tive-s, dont les ancêtres ou eux-mêmes, se sont mobilisés dans ces régions. Comme Macé (2017, 2019) l'a spécifié dans son étude sur les locuteur-trice-s d'expression française et la construction de leurs identités ethno-linguistiques et culturelles en Alberta, le terme « francophone » est défini différemment selon les expériences des participant-e-s. Elle a découvert que les discours individuels des participants avaient démontré une pluralité et une complexité de répertoires culturels et langagiers qui se définissaient surtout par l'origine et les endroits où les locuteurs avaient vécu et les différentes pratiques socioculturelles associées. Néanmoins, la présence de l'idéologie monolingue ainsi que le pouvoir exercé par les locuteur-trice-s natif-tive-s se sont particulièrement révélés dans les discours analysés. Un constat demeure : les idéologies linguistiques du « bon français » et qui s'avère légitime de le parler ou de l'enseigner perdurent et semblent toujours dominer les discours.

### ***Les idéologies linguistiques***

Les idéologies linguistiques ont été examinées par de nombreux auteurs avec différentes acceptions au cours des années (par exemple, Costa, 2019 ; Verschueren, 2012 ; Piller, 2015; Kroskrity, 2010; Irvine & Gal 2000; Blommaert, 1999; Schieffelin et collègues, 1998; Silverstein, 1979); l'une d'elles étant l'idéologie de la standardisation (Lippi-Green, 2011). Costa (2019) critique la notion d'idéologies linguistiques car trop englobante et peu précise à son sens et lui préfère la notion de « régimes linguistiques » (“language regimes”). Kroskrity (2021) a introduit le concept de LIA c'est-à-dire “language ideological assemblage” qui ne met pas l'accent sur une seule idéologie (comme l'idéologie de la standardisation), mais plutôt sur des pratiques complexes résultant de l'émergence de plusieurs idéologies simultanément.

Pour nous, les idéologies linguistiques sont définies comme des idées, des croyances voire des stéréotypes qui co-existent dans une société en fonction des pratiques langagières des communautés. Elles sont souvent inconscientes et concernent ce qui définit une langue en tant que langue et comment ses locuteurs devraient la parler. Les idéologies linguistiques représentent des notions collectives sur le bon/mauvais usage, à l'oral ou à l'écrit, par rapport à des variétés linguistiques particulières et des cultures différentes. Elles sont des idées/convictions sur les critères linguistiques liés à des attributs sociaux, individuels ou collectifs (Jaffe, 2008). Les idéologies incarnent des relations de pouvoir inégales et sont souvent reproduites historiquement et socialement par des agents sociaux à travers des institutions telles que l'école afin de mobiliser ou de garder le pouvoir sur certaines populations. Ceci est très important à comprendre en relation aux problématiques d'inclusion, de diversité, d'équité et de décolonisation (ÉDID) puisque les idéologies linguistiques marginalisent souvent certain·e·s membres d'une minorité linguistique comme les apprenant·e·s de FLS et même des locuteur·trice·s natif·tive·s ne possédant pas la variété linguistique de la communauté dominante. Qui fait partie de la francophonie reste la question à poser et elle fait souvent référence à qui est francophone et qui ne l'est pas en lien avec les identités des locuteurs en question.

### **Le bilinguisme canadien et le plurilinguisme**

Être francophone comme nous l'avons examiné dans la section précédente a également un lien étroit avec le bilinguisme officiel canadien (anglais et français). Le bilinguisme canadien joue un rôle important au niveau des politiques fédérales, et parfois provinciales. Ce bilinguisme est lié à l'histoire canadienne et au développement des relations entre les deux peuples colonisateurs (anglophones et francophones) ainsi qu'avec les Premières Nations. C'est ce qui définit l'identité nationale canadienne (Ricento, 2013).

Dans le passé, le bilinguisme a souvent été perçu comme deux monolinguisms ; c'est-à-dire qu'un individu devait être capable de parler anglais et français comme un·e locuteur·trice natif·tive de chaque langue avec des systèmes linguistiques séparés (Heller, 2007). Or, la recherche en acquisition des langues secondes a largement démontré que cela n'était absolument pas le cas (Grosjean, 2008). De plus, avec l'augmentation de la mobilité et des flux migratoires, les répertoires langagiers et culturels sont devenus au fil du temps plus complexes au point que l'on parle aujourd'hui de superdiversité (Vertovec, 2007). Dans ce contexte, plusieurs auteurs·trices commencent à discuter du fait que le bilinguisme canadien devrait être plus

inclusif et permettre à ceux et celles qui ont plusieurs langues de se dire bilingues même si ce n'est pas en français-anglais (Levasseur, Tsuchiya & Tisizi, 2022 ; Marshall & Bokhorst-Heng, 2020). Le plurilinguisme, pour sa part, reçoit beaucoup d'attention comme une voie engageante en raison de nouveaux-elles locuteur-trice-s d'autres langues que le français et l'anglais. Le plurilinguisme se définit comme tel : il s'agit de la capacité, pour une personne, de parler plusieurs langues. Les travaux sur le plurilinguisme abondent et représentent une nouvelle idéologie qui cache l'intérêt des protagonistes alors que les arguments continuent de privilégier la nationalité, l'éducation et les intérêts des classes privilégiées, comme l'énonce Frath (2013 : 231) :

(...), les anglophones se posent souvent comme les défenseurs zélés des langues minoritaires et du libre choix des familles, alors que les francophones misent plus sur des accords politiques et culturels entre les pays ainsi que sur le plurilinguisme à l'école. Une vision superficielle et idéologique met ces différences sur le compte d'une sorte de génie des peuples : les Français seraient d'indécrottables jacobins centralisateurs (héritage de la monarchie absolue et de la Révolution) alors que les Anglais seraient respectueux de la diversité et des libertés individuelles (héritage de l'Habeas Corpus et de la Magna Carta). Cependant, on voit bien que le recours à ces arguments « historiques » n'est qu'un élément dans l'argumentaire.

Néanmoins, le plurilinguisme peut tout de même être envisagé comme une catégorie pertinente afin de repenser de façon inclusive les francophonies minoritaires (Farmer & Lory, 2019). Dans cet article, nous sommes restées ouvertes aux changements apportés par les discours collectés. Cela nous a permis d'approfondir la réflexion et de suivre des pistes et stratégies inédites afin d'amorcer une meilleure inclusion des divers-e-s locuteur-trice-s de français dans les francophonies albertaine et canadienne.

#### *Identités linguistiques et citoyen-ne-s du monde*

Fisher et collègues (2020) définissent l'identité linguistique comme la manière dont on s'identifie à, ou on est identifié par d'autres, en fonction de la ou des variétés spécifiques de français que l'on parle. Pour ces auteurs, l'identité linguistique est personnelle et sociale et la construction identitaire est un processus qui peut amener à une transformation personnelle participative. Comme nous l'avons démontré, une identité n'est pas fixe, elle est multiple et continue d'évoluer en fonction des expériences. Un paradoxe demeure : Même si d'un côté les discours avancent et que pour faire partie des communautés francophones il suffit de parler français, de l'autre ces mêmes discours perpétuent l'idée que la culture francophone constitue un élément fondamental pour qui souhaiterait être inclus-e dans une communauté francophone (La Francosphère, 2019 ; Roy, 2020). Donc se dire francophone voudrait dire que l'on vit également cette francophonie ou en français. Cette idéologie correspond à l'idée d'une langue, une culture, une nation (Pujolar, 2007). Dans un monde où la multiplicité existe, peut-on parler d'une unique identité francophone qui ne comprendrait qu'une langue

et qu'une culture ? Et laquelle ? Cela reviendrait à nier les diverses variétés du français et leurs cultures francophones associées. Ou devrait-on plutôt privilégier des expressions plus inclusives telles que « citoyen·n·e du monde » ? Dans les provinces où le français est minoritaire, on ne peut pas parler de « vivre en français » comme on le ferait en milieu francophone majoritaire. Comme l'a avancé Lai-Tran (2020), la mobilité et les migrations façonnent les conditions d'appartenance aux communautés francophones qui se construisent, se négocient et se définissent (Macé, 2017, 2019). Tout comme en Alberta d'ailleurs, ceux et celles qui parlent et qui apprennent le français viennent de partout : des provinces de l'Est du Canada à l'Afrique en passant par l'Europe, pour ne donner que quelques exemples. Le concept de « citoyen·n·e du monde » utilisé par plusieurs de nos participant·e·s aux répertoires langagiers et culturels variés et complexes ramène donc à une réflexion identitaire : qui sommes-nous à présent alors que l'ère de la mondialisation bat son plein ?

Dans ce qui va suivre, nous examinerons ce que disent de futur·e·s enseignant·e·s de FLS et d'immersion française, et également de jeunes membres de la communauté d'expression française travaillant en français en Alberta à propos des deux thématiques suivantes : Que signifie pour eux/elles « faire partie de la francophonie » ou « être citoyen·n·e·s du monde » en tant que locuteur·trice·s plurilingues ? Avant d'y accéder, nous expliquerons le cadre conceptuel ayant servi d'assise à notre analyse.

#### *Cadre théorique : La sociolinguistique pour le changement*

La sociolinguistique pour le changement est une sociolinguistique critique (Heller, 2002) et réflexive (Pennycook et Makoni, 2020) issue de la sociolinguistique interactionniste et critique (Heller, 2011; Blommaert, 2007; Gumperz, 1982). Elle nous permet d'examiner les discours dans lesquels certaines idéologies peuvent émerger. En examinant ce que disent nos participant·e·s et en reliant ce que ces personnes disent aux idéologies existant dans la société canadienne, nous pouvons découvrir si tel·le locuteur·trice ou apprenant·e de français est marginalisé·e ou pas (Roy, 2020; Auger & Roy, 2012; Auger, Dalley & Roy, 2007). En prenant la sociolinguistique pour le changement comme point de départ, nous réfléchissons à « qui a le pouvoir de décider ? Et comment ces décisions sont prises et avec quelles conséquences ?

Dans le cadre du présent article, nous nous référons aux idéologies linguistiques historiquement reproduites associées au français et se caractérisant par les critères suivants : avoir un français « pur », sans fautes, transmis par les institutions scolaires et basé sur un code linguistique fixe guidé par un document traditionnel (dictionnaire). D'autres idéologies relatives au français comprennent aussi les questionnements suivants : Qui fait partie de la francophonie et surtout qui décide ? En d'autres termes, qui a la légitimité d'enseigner et de parler français, qui en donne l'autorisation et qui fait figure d'autorité ? Finalement, qui peut se dire francophone ?

Nous avons choisi ce cadre théorique afin de mettre en lumière certains discours sur le français qui demeurent prégnants. Cette approche nous a permis de dévoiler les idéologies qui persistent et continuent de se perpétuer de façon systémique dans la société. En continuant à se répandre dans les discours individuels, ces idéologies se reproduisent dans la société civile ce qui a pour conséquence l'imposition de ces idéologies à travers les institutions (École, communautés,



médias, etc.). La sociolinguistique pour le changement invite à pousser plus loin la réflexion sur le caractère insidieux des idéologies et sur les changements qui restent à effectuer et ce grâce à l'apport direct des personnes concernées, qu'elles soient mono- ou plurilingues.

De plus, avoir choisi le concept de sociolinguistique pour le changement permet de mettre la réflexivité au centre de nos pratiques (Pennycook et Makoni, 2020) et d'examiner qui est marginalisé·e ou mis·e à l'écart en prenant suffisamment de recul pour revenir sur soi et réfléchir à qui nous sommes et comment en tant que tel·le·s nous reproduisons les discours dominants sur les langues (Bourdieu, 1984). Nous, les chercheures, avons fait une introspection de nos propres valeurs et biais pour mieux comprendre ce que les gens nous racontent et faire une analyse adéquate de ce que ces personnes nous disent à un moment précis de leur histoire.

### **Le contexte de nos recherches**

Sylvie Roy fait de la recherche en immersion depuis plus de 20 ans. Elle est sociolinguiste et utilise l'ethnographie comme méthode de recherche afin d'examiner les discours des jeunes, leurs parents et enseignant·e·s (et administrateur·trice·s) dans des écoles d'immersion française en Alberta. Elle enseigne au programme de formation et prépare les futur·e·s enseignant·e·s de FLS ou langue additionnelle. Toutes les données ont été examinées selon les principes de l'analyse du discours (Gee, 2014 ; Heller et collègues, 2018).

Lors de la cueillette de données, Fanny Macé était doctorante en sociolinguistique critique et en linguistique appliquée. Son projet doctoral visait à interroger l'identité des locuteur·trice·s de français de tout âge en Alberta et a nécessité la création d'un corpus constitué d'articles de journaux, de questionnaires et d'entrevues. Aujourd'hui, elle enseigne le français langue seconde et additionnelle et la didactique du français langue seconde à l'université au Québec. Sa recherche porte notamment sur la didactique du lexique et l'évaluation du français langue seconde ainsi que sur la construction identitaire des apprenant·e·s et futur·e·s enseignant·e·s de français langue seconde et additionnelle.

Pour les besoins de cet article, nous avons pris, d'une part, certains extraits d'une étude (2018) sur la formation des futur·e·s enseignant·e·s de français à Calgary et d'autre part, quelques données (entrevues de jeunes adultes exclusivement) d'entrevues du projet doctoral de Macé (2017). Notre objectif initial a été de nous concentrer et d'examiner les discours de différents groupes de jeunes adultes afin de montrer la présence ou non d'idéologies linguistiques associées au français. L'objectif poursuivi était de démontrer que les différentes sphères sociales albertaines abritaient les mêmes discours idéologiques.

### **Méthodologie**

#### ***Les participants et les participantes***

Afin de mener à bien cette étude, nous avons ainsi pris des extraits de discours d'étudiant·e·s en formation des maîtres à la Werklund School of Education de l'Université de Calgary. Nous avons également utilisé les données partielles de Macé (2017) pour montrer que les mêmes discours existent dans la communauté éducative et chez les locuteur·trice·s albertain·e·s d'expression française à Calgary. Les étudiant·e·s maîtres étudient en français pour les cours de spécialisation et poursuivent leurs stages en français afin de se préparer à enseigner en



Alberta ou dans d'autres provinces. Ces apprenant·e·s suivent également des cours en anglais dans d'autres disciplines. Nous avons donc interviewé une douzaine d'étudiant·e·s venant de diverses disciplines soit de la littérature française ou anglaise, des sciences et des mathématiques, de la communication, de la psychologie, ou ayant fait une mineure en français ou dans une autre langue (italien, espagnol, japonais). Tous·tes se disent bilingues ou multilingues (soit des enfants d'immigrants de langue première polonaise, arabe, portugaise, ou encore danoise). Ces personnes proviennent de l'Alberta, de l'Ontario, du Québec ou du Nouveau-Brunswick et elles ont étudié le français dans un programme d'immersion précoce ou tardive (6 ont été en immersion précoce, 6 en immersion tardive).

Les données partielles de Macé (2017) consistent en des discours issus d'une trentaine d'entrevues visant à comprendre comment les personnes interrogées s'identifiaient au-delà des catégories anticipées « canadien·ne·s français·es; franco-albertain·e·s ou francophones » (catégories utilisées dans les journaux *La Survivance*; *Le (Franco) Albertain* entre 1928-2000; voir Macé, 2017, 2019). L'auteure a examiné, d'une part, comment les participant·e·s (re) négociaient les différentes identités présentes dans leurs répertoires langagiers et culturels et, d'autre part, a cherché à en apprendre davantage sur les catégories que ces personnes avaient utilisées pour se définir en relation aux sens donnés initialement dans les journaux. L'un des objectifs a été de documenter l'évolution des références nominatives utilisées pour désigner les francophones et les locuteur·trice·s d'expression française en Alberta. Nous n'examinerons pas les données de Macé (2017) en détails dans le cadre du présent article, compte tenu de l'espace restreint. Nous utiliserons seulement quelques exemples de discours de jeunes gens sur leur appartenance à la francophonie.

### ***La cueillette et l'analyse de données***

Les entrevues semi-structurées ont été recueillies de février à novembre 2018 avec les futur·e·s enseignant·e·s et en 2016-2017 pour les participant·e·s du projet communautaire. L'analyse des données a été faite à partir d'une analyse de discours (Gee, 2014 ; Heller et collègues, 2018). Cette analyse consiste à aller plus loin que la phrase mais comprendre ce que les gens disent en lien avec qui ils sont. Certains indices peuvent nous amener à mieux comprendre comment les gens se situent face à la francophonie, en nous attachant à leurs discours sur la francophonie et aux rôles que ces personnes s'attribuent dans cette francophonie. Ensuite, nous avons relevé les idéologies spécifiques sur le français et la francophonie émergeant de leurs discours et avons fait une interprétation sur ce que cela signifiait en utilisant la sociolinguistique pour le changement comme cadre. Par exemple, si quelqu'un dit : « Je ne suis pas bon·ne en français », notre analyse précisera le pourquoi, le lien avec les idéologies sur le bon ou le mauvais français et les expériences de ce·tte locuteur·trice en question. Qui dit cela ? Pourquoi cette personne le dit ? Quelles en sont les conséquences ? Et enfin, quelles sont les idéologies sociétales rattachées à cette idée ? Dans ce qui suit, nous utiliserons cette façon d'analyser les discours de nos participant·e·s afin de répondre à notre ultime question de recherche : Qui est inclus·e dans la francophonie ? Nous débiterons par les discours relevés nous informant de « comment faire partie de la francophonie » et « comment se sentir inclus·e ou pas ».

### Qui se sent inclus-e dans la francophonie ?

*Idéologie : une langue, une culture, une nation*

Dépendamment de comment on définit la francophonie, les anciens discours, c'est-à-dire ceux qui avancent que les francophones sont uniquement ceux et celles qui sont né-e-s dans un milieu francophone, restent très saillants chez nos participant-e-s. Justin est un étudiant dans le début de la vingtaine et il a fréquenté l'immersion tardive (commençant le français à 12 ans) à Calgary. Il est né de deux parents hispanophones du Salvador (2 parents ayant immigré il y a une trentaine d'années à Calgary). Il raconte que :

Justin : Anglophone pour moi veut dire que **quelqu'un parle anglais dès la naissance**. Francophone c'est l'inverse, c'est quelqu'un qui a appris **premièrement le français** puis après les autres langues. Dans ce cas, je pense que je suis anglophone premièrement, après on peut dire **hispanophone**, francophone et même italophone. (participant communautaire, Macé, 2017, notre emphase)

Justin, dans cet extrait, définit un anglophone ou un francophone comme quelqu'un qui parle la langue depuis la naissance. Il est intéressant de constater que les deux parents de Justin sont nés dans un pays hispanophone. Ils ont dû parler anglais à la maison avec Justin s'il se croit anglophone en premier ; comme il l'a mentionné c'est « quelqu'un qui parle anglais dès la naissance ». De nombreux immigrant-e-s préfèrent que leurs enfants apprennent l'anglais pour de meilleures opportunités (Roy, 2020). Dans cet extrait, nous avons voulu démontrer que certains discours sur une langue à la naissance sont de bons prédicteurs de la façon dont les gens s'identifient. L'extrait révèle que Justin croit que les langues sont séparées et qu'il est davantage anglophone parce qu'il a appris l'anglais dès la naissance. Pour nous, c'est une idéologie monolingue qui est représentée ici : les langues sont séparées et celle qui domine est celle qu'on connaît depuis la naissance.

L'idéologie liée à une nation, une langue et une culture (Pujolar, 2007) existe encore dans les discours comme nous pouvons le voir avec Justin. Ce discours est souvent mis en avant par ceux et celles qui croient qu'être « francophone » veut dire être né-e dans cette langue et culture (comme Justin l'a précisé avec l'anglais et le fait d'être anglophone). Ceci est également vrai pour les locuteur-trice-s d'autres langues comme l'espagnol, le mandarin et l'allemand.

Cette idée d'une langue, une nation et une identité collective remonte à l'histoire ancienne comme nous le rappelle Charaudeau (2001 : 342) :

Cette idée voudrait que l'on puisse se reconnaître comme **appartenant à une collectivité unique**, grâce au miroir d'une langue commune que chacun tendrait à l'autre, langue censée être la même pour tous et dont **l'homogénéité serait le garant d'une identité collective**. Cette idée a été défendue avec plus ou moins de vigueur par les nations, selon qu'elles ont réussi à intégrer et homogénéiser – relativement – les différences et les spécificités linguistiques locales et régionales (comme en France), où qu'elles se sont heurtées à une

résistance, créant une situation linguistique fragmentée (comme en Espagne, ou en Grande-Bretagne). (Notre soulignement).

Examinons d'autres discours reliés au « locuteur natif » dans ce qui suit.

***Idéologie : Compétence élevée ou le locuteur natif définit qui fait partie de la francophonie***

Selon les perceptions de nos participant·e·s, il semble que le niveau de compétence en français soit un facteur déterminant de leur inclusion dans la francophonie. C'est comme si les locuteur·trice·s devaient atteindre un niveau spécifique (et même imaginaire) afin de se considérer comme légitimes. En prescrivant les variétés associées au « bon » français, ce sont souvent les locuteurs ·trice·s natif·ve·s qui définissent et qui dictent qui fait partie de la francophonie ou pas. Par exemple, Paula, qui étudie afin de devenir enseignante de FLS, s'identifie comme bilingue, anglais/polonais, mais ne se présente « jamais comme francophone », comme en témoigne l'extrait suivant :

Paula : Je m'identifie **jamais comme francophone car je crois que mon niveau de langage n'est pas assez élevé.** (...) La langue que je parle le plus est l'anglais. Ma langue maternelle est le polonais donc j'essaie de le parler le plus que je peux et **c'est la langue la plus importante dans ma vie personnelle.** Je parle beaucoup le français et l'italien à l'école car je les étudie. De ces deux (langues), le français est plus important pour moi et il va rester important pour le reste de ma vie car j'espère devenir prof de français. (Participante en formation des enseignant·e·s, Roy, 2018; notre soulignement).

Ainsi, même si Paula trouve le français très important dans sa vie, elle avoue qu'elle ne se dirait jamais « francophone ». La raison invoquée étant que son niveau de français ne semble pas être à la hauteur de ses attentes (voire de l'attente des autres ?).

L'idéologie ici consiste à préciser, comme le faisait Justin, que seulement ceux et celles qui sont issu·e·s d'un milieu francophone et détenant un certain niveau de compétence peuvent être considéré·e·s francophones. Ainsi, pourquoi un·e locuteur·trice qui s'exprime en français avec une compétence élevée ne ferait pas partie de la francophonie comparativement à un·e locuteur·trice natif·ve dont la compétence en français ne serait pas élevée? Parler comme un·e locuteur·trice natif·ve (pas nécessairement dans un français standard mais dans une variété utilisée dans une communauté de langue française) est difficile à atteindre et pas nécessairement souhaitable pour une personne plurilingue. Paula, dans son rôle de future enseignante, n'a pas besoin de démontrer qu'elle possède la panoplie linguistique et culturelle d'un·e locuteur·trice natif·ve, mais plutôt qu'elle s'inscrit dans un parcours d'apprentissage tout au long de la vie nécessaire à tout·e enseignant·e, qui plus est, de langue seconde.

En tant que locutrice francophone et future enseignante, Roxane raconte également qu'elle est fière d'être bilingue et de ses compétences en français, mais qu'elle ne se définit pas comme francophone. Selon elle, les standards sont trop élevés et les locuteurs·trice·s natif·ve·s ne l'intégreront jamais comme locutrice francophone. Roxane vient d'une famille anglophone

de Calgary. L'entrevue a commencé en français puis Roxane a continué en anglais. Elle se dit bilingue et comprend à quel point les communautés ne se mélangent pas.

S : Alors toi, tu te considères bilingue?

Roxane : Oui et non. Je me considère bilingue. Je suis fière de mes compétences en français. Je pense c'est un cas unique, une culture autour de la langue. Je ne suis pas francophone, et j'ai appris une autre langue qui a intégré les concepts francophones. Ça n'existe pas en anglais. La communauté francophone ici, c'est une communauté francophone, et il y a une communauté des gens qui apprennent le français. **Et les deux communautés ne se mélangent pas beaucoup. Quand il y a un mélange, c'est un peu la charité disons...** I had wonderfully incredible French immersion teachers who set a very high standard and they were largely francophone, and that is why I can speak French today. So, how can I uphold that same standard? I have a huge responsibility to uphold that same standard. But how do I know where is that line, and my professor said "yes, you do have a huge responsibility, but you have to determine that level, because if you wait for the French community to pat you on the head and say congratulations you are a bilingual French speaker. you will die first". And that you'll find that attitude in every culture, but it is more pervasive, more pronounced in French, and unfortunately. I do not think it is a matter of individual people, it is a matter of language culture and language attitudes that go back hundreds of years. Now that I have the historical background, I now know where it comes from and makes it less inclined to take it personally, but more inclined to expect it. Things that have been part of my culture for 100–200 years are pretty ingrained in me. (participante en formation des enseignant·e·s, Roy, 2018; notre emphase)

On voit ici dans ces extraits que les idéologies reliées au standard ainsi que celle selon laquelle le français appartiendrait aux locuteurs natifs (cette idéologie d'une nation, d'une langue, d'une identité collective) restent très fortes même chez les futur·e·s enseignant·e·s de français, qui sont par ailleurs fier·ère·s de leurs compétences en français. Ainsi, à l'existence d'un français standard appartenant seulement aux locuteurs natifs s'opposent d'autres variétés de français perçues comme moins prestigieuses, telles que celles issues de l'immigration ou de l'apprentissage du français langue seconde ou additionnelle. Il est aussi intéressant que Roxane reproduise l'idée que ce sont les enseignant·e·s francophones qui lui ont montré comment bien parler français parce qu'ils avaient un standard élevé. Il semble que Roxane leur accorde d'autant plus de crédit du fait de leur « francophonie » avérée et validée. Cependant, l'idée que ce sont seulement les francophones qui enseignent « bien » le français n'est pas soutenue par l'ensemble des participants, contrairement à Roxane. Cette dernière reproduit l'idéologie du locuteur·trice natif·ve argumentant qu'il s'agit des meilleures personnes pour enseigner le français. (Ma, 2012; Roy, 2006; Derivry-Plard, 2006; Davies, 2003). Souvent, même les enfants qui fréquentent les écoles de langue française, dont la mission est de développer une

identité francophone chez les élèves, ne se sentent pas inclus-es dans la francophonie parce ces personnes viennent de familles qui utilisent des langues différentes ou qu'elles se considèrent davantage bilingues que francophones. Si tel est le cas, on peut extrapoler que les élèves de l'immersion le seront encore moins (Levasseur, 2020). Les (futur-e-s) enseignant-e-s le savent également très bien, comme le souligne Roxane.

### **Qui devrait être inclus-e dans la francophonie?**

#### *Idéologie du plurilinguisme : inclusion et exclusion*

Les jeunes et les personnes qui ont plusieurs langues et cultures ont un discours un peu différent du discours traditionnel selon lequel « à une langue correspond une culture ». Par exemple, voici le discours de Florence, étudiante dans la vingtaine et née dans le sud de l'Ontario dans une famille francophone, vivant en Alberta au moment de l'entrevue :

Florence : Si un immigrant vient et qu'il apprend le français j'dirai : il pourrait devenir francophone ou bilingue. Spécialement parce qu'il y a des gens que j'ai vus qui viennent de familles anglophones puis eux ils y ont devenu francophones; comme je pense que ça c'est très possible. Ça l'est rare. Ils étaient, ils voulaient devenir francophones (...) J'trouve ça drôle. Parce que pour moi la plus grande différence, c'est juste la géographie, ils sont franco-albertains parce qu'ils viennent de l'Alberta. J'trouve aussi qu'il y a des aspects culturels qui changent. Ils sont plus petits qu'on pense. On essaie de les faire apparaître comme grands mais il y a tellement de similarités. Parce qu'au Canada on est tous venus de la France. Même les Québécois et les Franco-Ontariens ils sont venus de la France. Y'a certaines p'tites affaires culturelles comme au Québec ils ont certaines célébrations qu'ils font. Mais même ça on le faisait parfois à l'école [en Ontario].

F : C'est toi qui décides ou les autres doivent te laisser devenir aussi ?

Florence : Un peu des deux dans le sens que tu dois vouloir faire partie de la culture. Comme si tout le monde dit tu ne peux pas faire partie de ça ou de ça, ça devient difficile de faire partie de la culture des groupes communautaires ou comme ça mais je pense que c'est toi qui doit faire l'effort. Je trouve que si t'essayes assez tu peux en faire partie. C'est toi de manière individuelle qui doit chercher à en faire partie. (Participante communautaire, Macé, 2017)

Dans cet extrait, Florence présente des critères élargis d'appartenance à la francophonie en fonction de son expérience vécue. Selon elle, il existe des cas d'anglophones (notamment dans le sud de l'Ontario) qui s'identifient comme francophones. Ces personnes sont rares mais elles pourraient accéder à la francophonie et en faire partie si elles le désiraient, et ce même si elles sont nées dans une famille anglophone. Florence poursuit en mentionnant les différentes variétés de français et les aspects culturels. Faire partie d'une communauté culturelle pour elle consiste en un choix personnel même si elle a conscience que « les autres » peuvent ne pas vous accepter

dans le groupe. En fait, les acteur·trice·s socia·ux·les qui ont le pouvoir, tels que les membres d'une communauté linguistique, imposent souvent des restrictions qui ne sont pas connues ou qui ne sont pas explicites. D'un point de vue sociolinguistique, Florence fait partie de la communauté si les membres de cette communauté l'acceptent. Comme Heller le mentionne :

Acquiring the right ('legitimate' in Bourdieu's terms) kind of linguistic capital is hard in two counts: first you have to work your way into the spaces where that socialization can happen, and second you have to let yourself, and be allowed to, **be resocialized in ways that allow for demonstrations of profound mastery**. This is risky; you may never be accepted as a **legitimate speaker**, those who control the linguistic resource can always change the rules again, and those you leave behind may punish you for betraying them (...) (Heller 2011, 37, notre emphase).

Ici encore, comme le souligne Heller, les questions de maîtrise linguistique et socioculturelle se trouvent au cœur de la problématique et s'avèrent cruciales pour qui voudrait faire partie, être inclus à la francophonie et être catégorisé comme locuteur·trice légitime. Cette notion de locuteur·trice légitime implique aussi un questionnement de la notion d'autorisation et d'autorité :

Ainsi, autoriser revient à donner à quelqu'un le droit ou le pouvoir. Mais, pour ce faire, il faut que les personnes qui « autorisent » aient effectivement autorité sur celui ou celle qui seront autorisés. Il s'agit donc de personnes « ayant autorité » soit les parents, la famille, les enseignants, etc. » (Goï, 2015, 98; cité dans Maillet, 2021).

Puisque nous examinons nos données à partir de la sociolinguistique pour le changement, il est important de mentionner aussi qu'être agent·e de ses propres choix et laisser son agentivité ou sa voix s'exprimer (Macé, 2022) est possible, mais la structure sociale empêche souvent les agents sociaux de faire des choix individuels.

### **Changement des discours : citoyen·ne·s du monde?**

Enfin, si nous nous tournons vers les discours qui changent par rapport aux idéologies du français standard entre autres, Rihanne en est un exemple. Rihanne vient de l'Alberta d'une famille anglophone. Elle a appris le français en immersion tardive en Alberta. Quand nous l'avons rencontrée, elle se préparait pour être enseignante de français. Voici ce qu'elle raconte :

Rihanne : Je pense le fait que j'ai appris français et espagnol a beaucoup influencé mon identité. Pour cette raison je suis allé en Europe et au Québec. C'est une manière de mieux connaître tous ces cultures qui parlent ces langues. Avec français et espagnol, il y a beaucoup de cultures avec ces langues. Alors, c'était aussi une manière de connaître autres personnes et d'apprendre beaucoup de « choses », je n'aime pas utiliser le mot « choses » mais c'est beaucoup de choses.

S : Ça remplace beaucoup de choses...

Rihanne : Oui, et ça influence beaucoup de choses. Ça a beaucoup influencé mon identité. Même avec la musique parce que j'ai commencé à écrire les chansons. J'ai enregistré mon premier album en Espagne. Et maintenant j'écris quelques chansons en français, quelques chansons en espagnol. C'est curieux, surtout avec espagnol, quand j'ai vécu là, je me sens comme. Pas moitié Canadien, moitié Espagnole. Et peut-être c'est étrange pour les espagnols, mais » je suis un peu espagnole ». Ils comprennent que j'ai laissé un peu de moi en Espagne. Et même au Québec, parce que j'ai fait une petite mémoire dans ma dernière année sur un film Québécoise et j'aime la musique Québécoise. Quand on me demande peux-tu me recommander de la musique, quelques artistes, des films, et j'ai toujours des exemples en français. En espagnol et pour les anglophones, c'est oh. Oui? Non, non, sont vraiment très très intéressants, je sais. Mais ça fait partie de mon identité. Mais quand même. J'ai beaucoup à apprendre, je suis. Anglophone...

S : Alors comment tu te nommerais, multilingue?

Rihanne : Oui, peut être multilingue.

S : Canadienne/ Espagnole/Français/Québécoise/...

Rihanne : Une citoyenne du monde. Et j'adore voyager. Je pense c'est beaucoup plus facile quand on parle une autre langue, parce qu'on peut communiquer avec les personnes dans le pays. Ça m'a vraiment aidée. (Roy, entrevue faite en 2019)

Cet extrait est un exemple de la façon dont une participante de Calgary qui a appris le français et l'espagnol se voit citoyenne du monde grâce aux différentes langues et aux expériences culturelles qu'elle a vécues. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, l'identité n'est pas fixe ; elle est multiple et évolue au cours des années et au gré des expériences personnelles. Ce véritable parcours identitaire est particulièrement révélateur puisqu'après son séjour en Espagne et les expériences musicales qu'elles a pu y avoir cette participante indique « espagnole » comme deuxième caractéristique identitaire. Cela démontre une propension au changement et à l'évolution au cours d'une vie. Finalement, cet exemple montre de manière particulièrement efficace à quel point une identité linguistique et culturelle n'est pas fixe et comment elle peut se façonner en fonction des expériences vécues et marquantes. Est-ce que Rihanne fait partie de la francophonie ? Elle dit qu'elle est « anglophone » parce qu'elle est née dans un contexte majoritairement anglophone. On assiste donc ici à un retour à la définition traditionnelle de l'identité : une langue, une culture, une nation. Cependant, Rihanne vient ajouter d'autres composantes à son répertoire identitaire puisqu'elle est à présent une citoyenne du monde et serait incluse dans la francophonie définie comme un espace où les locuteurs de français



peuvent s'engager. Une conséquence de vivre de manière plurilingue, c'est de montrer que la francophonie peut être diverse.

### **Discussion et conclusion**

Quand on parle d'idéologies, on parle de croyances, d'idées préconçues, de stéréotypes que les locuteur·trice·s ont dans leurs rapports aux langues et qu'ils perpétuent dans leurs pratiques langagières. Ainsi, dans une société donnée ces idéologies ont un impact non négligeable sur la manière dont ces personnes vont construire leur rapport aux langues (mais aussi au monde), que ce soit celles qu'elles parlent mais aussi celles qu'elles apprennent ou enseignent. Certaines idéologies linguistiques existent depuis longtemps et sont transmises de génération en génération; ces dernières étant décrites par différents auteurs comme nous l'avons vu. Pourtant, malgré le fait que les idéologies s'avèrent particulièrement difficiles à déconstruire et qu'elles continuent à dominer et à perpétuer certain discours (comme qui a le droit de parler français et de faire partie de la francophonie), certaines, dont celle du plurilinguisme, commencent à mener vers des changements tels que la déconstruction de la notion d'une nation, une langue et une culture puisque plusieurs futur·e·s enseignant·e·s et jeunes de la communauté ont des pratiques plurilingues. Cependant, il ne faudrait pas non plus voir dans le plurilinguisme la réponse à tout et sombrer dans un nouveau travers idéologique (Maurer & Puren, 2019; Adami & André, 2015; Gohard-Radenkovic, 2012; Maurer, 2011).

Dans cet article, nous avons ainsi pu décrire quelques-uns des discours dans lesquels les idéologies sont reproduites et d'autres pour lesquelles les changements s'amorcent. Les anciens discours qui continuent à véhiculer les idéologies traditionnelles et historiquement mises en place d'une seule langue et d'une seule culture francophone évoluent entre tradition et modernité. Nos participant·e·s comprennent et vivent ces tensions du passé et les visions de l'avenir et réagissent de diverses manières. Selon Bélanger et Dulude (2020 : 2), ces tensions proviennent des expériences et des contextes des gens qui parlent différentes variétés de français « selon qu'ils soient issus de familles de classes moyennes détentrices d'un français standard, de classes plus modestes unilingues ou bilingues et locuteurs d'autres variétés de français que celles de l'école, ou encore issus de l'immigration récente et conversant en un français hérité de la colonisation. »

Comme nous l'avons vu dans nos extraits de données, nos participant·e·s ont souvent tendance à se considérer bi/tri ou plurilingues (anglais-français ou français-anglais) au lieu de francophones (il semble plus facile de dire anglophone que francophone) puisqu'il est difficile de se définir en tant que francophone (en tant que définition traditionnelle du mot). Comme Cormier (2020) l'a montré à partir des discours d'élèves scolarisé·e·s à l'école de langue française et en immersion, les élèves du Manitoba préfèrent dire qu'ils sont bilingues aussi parce que c'est un terme plus neutre et inclusif. En effet, parmi les éléments déterminant l'insécurité linguistique mis en avant par Labov (1976) lors de ses études new-yorkaises (c'est-à-dire, les jugements de normativité, les performances effectives et les auto-évaluations), nous avons plus particulièrement retenu dans cet article la notion d'auto-évaluation. Ce sont les rapports de pouvoir et l'insécurité linguistique en découlant qui empêchent certains locuteur·trice·s d'expression française en Alberta de se voir inclus·es dans le groupe francophone (définition

traditionnelle) comme tel. Les personnes participantes ne se sentent presque jamais à la hauteur quand elles parlent français; toutefois il y a une lumière d'espoir grâce à ceux et celles qui commencent à exprimer leur ressenti autrement. Ce que l'on a pu remarquer, c'est que si les discours commencent à changer, ce sont les jeunes plurilingues qui amorcent ce changement. Les personnes plurilingues savent qu'il est presque impossible de parler toutes les langues de la même façon et avec des compétences égales. Comme l'ont souvent décrit des auteurs comme Grosjean (2008) et Cook (1997), les personnes plurilingues ont différentes compétences; elles utilisent leurs langues pour différents contextes et selon avec qui elles parlent. Lai-Tran (2020) a montré que les jeunes en Colombie-Britannique se considèrent inclus-es dans une histoire plus large de la francophonie mondiale et revendiquent donc une identité plurielle. Les jeunes apparaissent aussi plus ouvert-e-s à une francophonie mondiale, et sont en train de changer la façon dont on voit le monde et cela se reflète dans la représentation identitaire de certains de nos participant-e-s, qui se perçoivent désormais comme « citoyennes et citoyens mondiaux ».

La sociolinguistique pour le changement nous permet de réfléchir plus en profondeur à ces discours et aux idéologies qu'on y retrouve. C'est par le questionnement que nous pouvons commencer à travailler sur celles-ci. Comme le disait Verschueren (2012), si nous ne savons pas reconnaître les idéologies, nous pouvons questionner ce qui nous entoure et, commencer avec un questionnement afin d'apporter des changements. D'après nous, la première étape aux changements doit se faire en misant sur la réflexivité et le questionnement, selon les principes de la sociolinguistique pour le changement. L'objectif est de réfléchir et de faire réfléchir. Nous posons donc les questions suivantes, qui pourront s'avérer utiles pour tous et toutes : enseignant-e-s , apprenant-e-s et locuteur-trice-s de français sans distinction:

- 1) Quelles sont vos perceptions et vos croyances par rapport à qui devraient faire partie de la francophonie? En réfléchissant sur nos propres croyances, comment pouvons-nous faire en sorte de ne pas exclure un-e apprenant-e de français ?
- 2) Comment être inclusif-ve pour que tous-tes les apprenant-e-s de français se sentent impliqué-e-s dans une francophonie canadienne et mondiale ?
- 3) Quels pourraient être les défis si les idéologies traditionnelles et historiquement transmises continuaient à dominer les discours pour le futur des écoles de langue française et des programmes d'immersion et de français langue seconde au Canada ?

En somme, si nous devons retenir deux points clés de cet article, ce seraient les suivants :

- 1) La conscientisation des idéologies couplée à une approche réflexive sur les parcours identitaires des locuteurs-trice-s d'expression française mettant en lumière leurs pratiques plurilingues pourrait permettre aux un-e-s de continuer leur apprentissage-enseignement et/ou aux autres de se sentir plus légitimes en français;

- 2) L'ouverture à différentes variétés linguistiques du français et à tous les répertoires linguistiques et culturels des jeunes d'aujourd'hui, pourrait ainsi apporter un changement.

L'amorce de ce changement permettrait enfin à tous les locuteur·trice·s du français de trouver leur place dans les francophonies albertaine, canadienne et mondiale.

### About the Authors

**Sylvie Roy** (*auteur correspondant*) est professeure au Werklund School of Education, à l'Université de Calgary. Elle enseigne en formation des maîtres pour préparer de futurs enseignants de français. C'est en majorité en immersion française qu'elle a mené ses recherches ethnographiques et sociolinguistiques pour mieux comprendre les idéologies relatives au français en Alberta. Messagerie électronique: syroy@ucalgary.ca

**Fanny Macé** est professeure adjointe en didactique et évaluation du français langue seconde au Département d'Études françaises de l'Université Concordia (Montréal). Elle poursuit ses recherches en linguistique appliquée et sociolinguistique critique en Alberta et au Québec, notamment les problématiques relatives à la construction identitaire des enseignants et des apprenants plurilingues.

### Références

- Adami, H. & André, V. (2015). *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue. Regards pluridisciplinaires*. Berne : Peter Lang, Transversales.
- Auger, N., & Roy, S. (2012). *Quelles constructions identitaires des élèves en classes d'immersion ? Perspectives comparées : Canada / France*. (151-170). Chap. Perspectives linguistiques et culturelles, coll. Enfances et Langage. L'Harmattan.
- Auger, N., Dalley, P. & Roy, S. (2007). La sociolinguistique du changement : Le cas du bilinguisme stéréotypé en classes de français langue seconde et minoritaires. In H. Boyer (Ed.), *Stéréotypages, stéréotype : fonctionnements ordinaires et mises en scène* : Vol. 3. Éducation, école, didactique: 25–36. L'Harmattan.
- Bélanger, N., & Dulude, É. (2020). La francophonie : un objet à redéfinir. *Éducation et francophonie*, 48(1), 1–16. <https://doi.org/10.7202/1070097ar>
- Blommaert, J. (2007). Sociolinguistics and Discourse Analysis: Orders of Indexicality and Polycentricity [Article]. *Journal of Multicultural Discourses*, 2(2), 115-130. <https://doi.org/10.2167/md089.0>
- Blommaert, J. (1999). *Language Ideological Debates*. Mouton de Gruyter.

- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Cook, V. (1997). Monolingual Bias in Second Language Acquisition Research. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 34: 35-50.
- Cormier, G. (2020). Perspectives et définitions scolaires de l'identité linguistique en milieu minoritaire : comment les établissements scolaires de langue française répondent-ils aux besoins des élèves du 21<sup>e</sup> siècle face aux nombreuses transformations sociales, culturelles et démographiques en cours? *Éducation et francophonie*, 48(1), 53–72. <https://doi.org/10.7202/1070100ar>
- Costa, J. (2019). Introduction: Regimes of language and the social, hierarchized organization of ideologies. *Language & Communication*, 66: 1-5.
- Dagenais, D., & Moore, D. (2008). Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents chinois. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*. 65(1), 11-31. <https://www.muse.jhu.edu/article/253978>.
- Davis, S., Ballinger, S., & Sarkar, M. (2019). The Suitability of French Immersion for Allophone Students in Saskatchewan: Exploring Diverse Perspectives on Language Learning and Inclusion. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*. 22(2), 27–63. <https://doi.org/10.7202/1063773ar>
- Davies, A. (2003). The native speaker: Myth and reality. Clevedon: Multilingual Matters.
- Derivry-Plard, M. (2006). Les enseignants "natifs" et "non-natifs" de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ? Travaux de didactique du FLE, n° 55, 100-108.
- Farmer, D., & Lory, M.-P. (2019). Langues et identités plurielles en contexte éducatif canadien francophone : comment une langue s'épanouit-elle au travers des mouvements de société ? *Canadian modern language review*, 75(4), 353-364. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2019-0021>
- Fisher, L., Evans, M., Forbes, K., Gayton, A., & Liu, Y. (2020). Participative multilingual identity construction in the languages classroom: a multi-theoretical conceptualisation. *International Journal of Multilingualism*, 17(4), 448–466.
- Frath, P. (2013). Les argumentaires du plurilinguisme [Article]. *Arguments for Plurilingualism*, 9(1), 231-248.
- Galiev, A. (2013). *Official Bilingualism and Immigrants: Perceptions, Experiences and Practices*. Doctoral dissertation, Faculty of Education, University of Calgary.
- Gee, J. P. (2014). *An Introduction to Discourse Analysis*. Routledge.
- Gérard, V. (2005). Être citoyen du monde. *Tumultes*, 24, 13-26.
- Gohard-Radenkovic, A. (2012). Contrepoint : Le plurilinguisme, un nouveau champ ou une nouvelle idéologie? Ou quand les discours politiquement corrects prônent la diversité. *Alterstice*, 2(1), 89-102.
- Gohard-Radenkovic, A. (2009). Peut-on former à la différence? Peut-on « penser la différence » dans la mobilité? *Les Cahiers de l'APLIUT-Pédagogie et recherche*, 28(2), 11-23. <http://apliut.revues.org/1041>
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford University Press.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies* (Studies in Interactional Sociolinguistics). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayday, M. (2005). *Bilingual Today, United Tomorrow: Official Languages in Education and Canadian Federalism*. McGill-Queen's University Press.
- Heller, M., Pietikäinen, S., & Pujolar, J. (2018). *Critical Sociolinguistic Research Methods: Studying Language Issues That Matter*. Routledge.

- Heller, M. (2011). *Paths to Post-Nationalism. A Critical Ethnography of language and Identity*. Oxford University Press.
- Heller, M. (2008). Doing Ethnography. In *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*, edited by Li Wei and Melissa G. Moyer, (249-262). Blackwell Publishing.
- Heller, M. (2007). *Bilingualism: A social approach*. Palgrave Macmillan
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Didier.
- Irvine, J. & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*, edited by P. Kroskrity, (35-84). School of American Research Press.
- Jaffe, A. (2008). Parlers et idéologies langagières. *Ethnologie française*, 38, 517-526. <https://doi.org/10.3917/ethn.083.0517>
- Kroskrity, P. (2021). Chapter 10. Language ideological assemblages within linguistic anthropology. In A. Burkette & T. Warhol (Ed.) *Crossing Borders, Making Connections: Interdisciplinary in Linguistics* (129-142). De Gruyter. Mouton.
- Kroskrity, P. (2010). Language Ideologies: Evolving Perspectives. In J. Jaspers, J-O Östman & J. Verschueren (eds). *Society and Language Use*, (192-211). John Benjamins Publishing Company.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*, Trad. Fr.d'A.Kihm, Paris, Éditions de Minuit.
- Lai-Tran, T. (2020). Construction identitaire des jeunes des écoles francophones en Colombie-Britannique. *Éducation et francophonie*, 48(1), 73-92. <https://doi.org/10.7202/1070101ar>
- La Francosphère. (2019). Être francophone: je « parle », donc je « suis »...? ACELF. <https://acelf.ca/francophonie/contemporaine/etre-francophone-je-parle-donc-je-suis/>
- Levasseur, C. (2020). Être plurilingues et francophones : représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver. *Éducation et francophonie*, 48(1), 93-121. <https://doi.org/10.7202/1070102ar>
- Levasseur, C., E. Tsuchiya et E. Tisizi. (éds). (2022). *Le bilinguisme et au-delà*. Cahiers de l'ILOB, 12. Université d'Ottawa.
- Lippi-Green, R. (2011). *English with an Accent: Language, Ideology and Discrimination in the United States Second Edition*. Routledge.
- Ma, L. P. F. (2012). Advantages and disadvantages of native- and nonnative-English speaking teachers: Student perceptions in Hong Kong. *Tesol Quarterly*, 46(2), 280-305.
- Macé, F. (2022). Agentivité et citoyenneté linguistique de la francophonie en Ontario. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (15), 1-12. <https://doi.org/10.21083/nrsc.v2022i15.6631>
- Macé, F. (2019). Perspectives transculturelles et stratégies identitaires des locuteurs de français à Calgary. *Otherness: Essays & Studies*. 7(2), 145-170. <https://www.otherness.dk/journal/otherness-essays-studies-72/>
- Macé, F. (2017). *Stratégies et constructions identitaires des locuteurs de langue française en Alberta : Évolution de la référence nominative* [Thèse de doctorat, University of Calgary]. Prism. <https://prism.ucalgary.ca/handle/1880/106235>
- Mady, C. & Turnbull, M. (2012). Official Language Bilingualism for allophones in Canada: Exploring future research. *TESL Canada Journal*. 29: 131-142.
- Mady, C. (2015). Examining immigrants' English and French proficiency in French immersion. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. 3(2), 268-284. <https://doi.org/10.1075/jicb.3.2.05mad>

- Mady, C. & Masson, M. (2018). Principals' Beliefs About Language Learning and Inclusion of English Language Learners in Canadian Elementary French Immersion Programs. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 71-93.
- Marshall, K. L., & Bokhorst-Heng, W. D. (2020). Language Ideological Debates and Intercultural Learning in French Immersion Education [Article]. *Canadian modern language review*, 76(3), 175-193. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2019-0285>
- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Éditions des Archives Contemporaines, Paris.
- Maurer, B., & Puren, C. (2019). *CECR: par ici la sortie!* Éditions des Archives Contemporaines, Paris.
- Piller, I. (2015). Language Ideologies. In K. Tracy (General Editor), C. Ilie & T. Sandel (Associate Editors). *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction, First Edition*. John Wiley & Sons.
- Pennycook, A. & Makoni, S. (2020). *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. Routledge.
- Pujolar, J. (2007). Bilingualism and the Nation-State In the Post-National Era. In: Heller, M. (eds) *Bilingualism: A Social Approach*. Palgrave Advances in Linguistics. Palgrave Macmillan, London. [https://doi.org/10.1057/9780230596047\\_4](https://doi.org/10.1057/9780230596047_4)
- Roy, S., & Clark, J. S. B. (2021). Ideologies of French and commodification: What does meaning making imply for multilinguals in transnational times?. In J. E. Petrovic & Y. Bedrettin (eds), *The Commodification of Language: Conceptual concerns and empirical* (181-199). Routledge.
- Roy, S. (2020). *French Immersion Ideologies in Canada*. Lexington Books.
- Roy, S. (2006). Les enseignantes et les enseignant-e-s de français en contexte albertain : discours et représentations. *Éducation et francophonie*, 34(1), 177-192. <https://doi.org/10.7202/1079041ar>
- Ricento, T. (2013). The consequences of official bilingualism on the status and perception of non-official languages in Canada. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(5), 475-489, <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.783034>
- Schieffelin, B. B., Woolard K. A. & Kroskrity, P. V. (1998). *Language Ideologies: Practice and Theory* 16. Oxford UP.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In P. Clyne et al. (eds.), *The elements: A parasesion on linguistic units and levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 193-247.
- Verschueren, J. (2012). *Ideology in language use: Pragmatic guidelines for empirical research*. Cambridge University Press.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*. 30 (6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>. S2CID 143674657.
- Tang, M. (4 mai, 2015). « Qui suis-je? and who cares? » Blogue écrit pour le Journal de l'immersion. (archivé)