



Les Identités Multiples des Jeunes Canadiens

SYLVIE ROY, Université de Calgary

JULIE BYRD-CLARK, University of Western Ontario

RÉSUMÉ. Dans cet article, nous réfléchissons à l'importance d'accorder une plus grande attention aux identités multiples des jeunes Canadiens. À partir de données ethnographiques et sociolinguistiques provenant d'écoles de langue française et d'immersion française en Alberta et en Ontario, nous examinons les discours passés et présents sur les compétences linguistiques et culturelles afin d'envisager les identités multiples des jeunes et leur avenir. Ensuite, nous nous tournons vers la perception que certains jeunes ont de leurs propres identités, qu'ils ne conçoivent pas comme figées, mais en continuel changement. Pourtant, la façon dont les autres les voient a une importance cruciale pour eux. Nous avançons l'idée que la reconnaissance des répertoires linguistiques et culturels des jeunes qui vivent dans des contextes divers amènerait à une plus grande inclusion et un plus grand sentiment d'appartenance aux communautés canadiennes.

ABSTRACT. In this article, we draw upon our ethnographic and sociolinguistic data gathered in Francophone and French immersion schools in the provinces of Alberta and Ontario in order to reflect upon the importance of examining former and actual discourses on linguistic and cultural competencies as a means to consider the future of multiple identities for youth. The youths do not see they own identities as fixed but as continuously changing. Yet how others see them is of crucial importance to them. We suggest the recognition of the linguistic and cultural repertoires of young people living in diverse contexts for greater inclusion and belonging to Canadian communities.

Mots-clés: *identités multiples, discours, bilinguisme canadien, idéologies.*

INTRODUCTION

Au Canada, comme ailleurs, la conception du bilinguisme ou du plurilinguisme se perçoivent encore comme l'utilisation des langues de façon isolée (une langue plus une langue) ou encore comme des compétences élevées presque standards, même si les recherches démontrent que l'acquisition d'une langue se fait à long terme et de façon hybride (Canagarajah, 2013; García et Li, 2013; Byrd Clark, 2012). Les locuteurs utilisent leurs langues de différentes manières à différents niveaux de compétence, selon les



contextes dans lesquels ils interagissent avec les autres (Grosjean, 2008; Roy, 2015). En fait, Blommaert (2010) parle davantage de répertoires linguistiques, comprenant les variétés, les dialectes, les accents, que de langues: "We never know 'all' of a language; we always know specific bits and pieces of it. This counts for our 'mother tongue' as well as for the languages we pick up in the course of a lifetime, and this is perfectly normal" (p. 23).

Ces discours réducteurs sur le bilinguisme et le plurilinguisme (voire le biculturalisme ou le pluriculturalisme), qu'ils soient politiques ou individuels, sont idéologiquement résistants, et beaucoup de gens proclament encore parler une langue ou deux langues en lien avec une culture spécifique pour chacune des langues, surtout dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage du français au Canada (Roy, 2015). Pourtant, depuis plusieurs années, plusieurs chercheurs démontrent l'importance de miser sur les langues premières des jeunes plurilingues pour une meilleure intégration en milieu scolaire (Armand et Maraillet, 2015; Armand et Dagenais, 2008).

Dans le cadre de cet article, nous aimerions démontrer que les discours monolingues du passé qui associent strictement une langue à une nation ne reflètent plus les réalités sociales des jeunes d'aujourd'hui qui vivent avec deux ou plusieurs langues et qui ont de « nouvelles pratiques » langagières, des identités complexes et des cultures mixtes. Ces diversités deviennent de plus en plus importantes à considérer au Canada dans un contexte qui se veut inclusif et promoteur du succès des jeunes. Nous ne pouvons donc plus continuer à conceptualiser l'apprentissage et l'enseignement des langues de la même façon, surtout celui du français. De plus, la persistance des idéologies linguistiques monolingues puristes, tant chez les francophones que chez les anglophones (et les allophones), mène à la non-reconnaissance des identités linguistiques imbriquées et complexes. Ces idéologies nuisent, à notre avis, à la vitalité même des communautés francophones par l'exclusion systématique de francophones bilingues, ou de jeunes multilingues, qu'ils le soient de naissance ou par choix (Byrd Clark, Lamoureux et Stratilaki, 2013).

Avant de nous tourner vers nos contextes respectifs pour discuter de langues et, surtout, des identités multiples des jeunes Canadiens, nous aimerions mettre en évidence les discours du passé qui demeurent présents dans notre société et également dans les milieux scolaires. Tout d'abord, nous proposons de contextualiser les espaces historiques pour mieux comprendre les idéologies linguistiques qui ont: (1) dominé et perpétué ces discours du nationalisme et du bilinguisme; et (2) eu un grand impact sur l'éducation et l'acquisition des langues. Les idéologies sont des idées préconçues qui ne sont pas souvent critiquées. Nous examinerons plus particulièrement les idéologies linguistiques



ceci à travers les discours, c'est-à-dire la façon dont les langues sont perçues par ceux qui les utilisent en lien avec leurs identités construites (Kroskrity, 2010).

LES CONTEXTES

L'Alberta

Il est important d'examiner les contextes dans lesquels nous travaillons afin de mieux comprendre pourquoi certains discours persistent. En Alberta, par exemple, le français, qu'il soit vu comme langue première dans les écoles de langue française ou comme langue seconde dans les programmes d'immersion ou de français de base, est assez populaire si on considère le nombre d'écoles qui offrent ces programmes. La communauté francophone (c'est-à-dire les personnes qui se disent francophones) est passée de 68 435 personnes à 81 085 personnes entre 2006 et 2011, soit une hausse d'environ 13 000 personnes en cinq ans. Le nombre de personnes capables de soutenir une conversation en français est passé de 225 085 en 2006 à 238 770 en 2011, soit une augmentation de 6%. L'Alberta occupe ainsi le quatrième rang de la population bilingue canadienne (Statistique Canada, 2016). Si on se tourne vers la population étudiante, on peut se rendre compte que le nombre d'élèves inscrits dans les programmes de langue française de la maternelle à la 12e année en 2014-2015 en Alberta est en augmentation et se chiffre à 198 264, soit 29% des élèves des écoles élémentaires et secondaires de la province (Secrétariat francophone, 2017). Ces programmes se répartissent de la façon suivante: 42 285 élèves fréquentent les programmes d'immersion française, soit 6,3% de la population scolaire albertaine; 148 711 élèves suivent les programmes de Français langue seconde et 7 430 élèves fréquentent les écoles de langue française (*Ibid.*, 2017). Malgré tout, le français reste une langue controversée dans cette province en raison des enjeux politiques et sociaux du passé. Comme Hayday (2005) le confirme, l'Alberta n'a jamais vraiment voulu donner autant d'importance aux deux langues officielles que les autres provinces canadiennes puisqu'il y avait déjà plusieurs autres communautés qui demandaient à être reconnues, telle que la communauté ukrainienne. Dernièrement, les programmes bilingues espagnol-anglais sont devenus de plus en plus populaires. Le choix d'apprendre l'espagnol démontre que les langues secondes sont importantes pour les Albertains. Certains parents qui choisissent d'inscrire leurs enfants dans le programme bilingue espagnol (50% en anglais, 50% en espagnol) pour être "différents" et pour être certains que leurs enfants apprendront l'anglais (Appelt, 2017).

Pour en revenir au français en Alberta, Macé (2017) précise que définir qui est francophone ou locuteur de langue française dans la province s'avère crucial. Comme cette auteure le mentionne:



À un moment où les locuteurs de français vivant en Alberta sont issus de contextes ethnolinguistiques et culturels plus hétérogènes et hybrides que jamais, les notions d'identité « canadienne-française » et « franco-albertaine » ne semblent plus fournir une représentation fidèle et satisfaisante de l'ensemble de la minorité de langue française albertaine. Dans ce nouveau contexte, l'on s'interrogera sur la manière d'appréhender, de définir et de nommer le groupe de langue officielle minoritaire en Alberta. Ceci nous amène à nous interroger sur la pertinence du seul critère linguistique. . . . [L]e fait de parler une même langue, de surcroît minoritaire en Alberta, se révèle-t-il déterminant quant à l'expression d'une culture et d'une identité communes? (p. 19).

Macé (2017) a conduit des entrevues avec plusieurs adultes au sujet de leurs identités culturelles canadiennes et en a conclu que certains répondants préfèrent exprimer leur appartenance plutôt en termes d'entre-deux, d'hybridité, voire de non-appartenance (« ni-ni »), et que certains choisissent d'exposer leurs multi-appartenances en utilisant l'expression « citoyen du monde » (p. 53).

L'Ontario

L'Ontario, pour sa part, a connu quelques changements récemment, notamment en ce qui concerne le statut du français (Labrie et Lamoureux, 2016). Cette province compte la communauté francophone minoritaire la plus importante du pays avec 4,1% (550 600 personnes) de la population qui parle le français comme première langue officielle. Selon le recensement de 2015-2016, qui plus est, 212 714 élèves sont inscrits dans des programmes d'immersion française, ce qui représente une grande augmentation de 7% depuis 2011. Malgré ces changements importants, le français en Ontario est catégorisé comme une deuxième langue ou une langue minoritaire, au lieu d'une langue co-officielle pour les élèves, en raison des idéologies politiques et sociales. En Ontario, on relève deux conséquences majeures du statut du français: a) le refus de légitimer les pratiques linguistiques des francophones vivant en dehors du Québec, dans des contextes où le français est une langue minoritaire et minorée et b) le manque effectif de soutien officiel de la part des autorités de l'Ontario pour promouvoir et soutenir le développement des répertoires plurilingues et des identités plurielles chez ses citoyens. Ces idéologies linguistiques du passé ont un grand impact, surtout à l'égard de l'éducation. Les recherches de Byrd Clark et al. (2013), menées auprès de jeunes *francophones* et *francophiles* en Ontario, révèlent que, lorsqu'ils interagissent avec des francophones venant de régions où le français est dominant, ils sont régulièrement confrontés à des attitudes de rejet quant à leurs pratiques linguistiques en français. Ainsi, le français, dans



plusieurs régions de l'Ontario, est vécu, représenté et ressenti comme une langue minoritaire et minorée.

NOS OBJECTIFS

L'objectif que nous nous sommes donné dans cet article est d'examiner les raisons pour lesquelles nous devons changer les discours sur le bilinguisme et le plurilinguisme au Canada, et surtout sur les identités multiples des jeunes. Dans ce qui suit, nous présentons le cadre conceptuel de nos recherches ainsi que la méthodologie utilisée. Ensuite, nous examinons certains discours qui continuent de circuler dans les écoles d'immersion et de langue française dans les deux provinces, suivis des discours plus actuels, pour enfin démontrer l'importance de réfléchir aux changements à court et à long termes, et de permettre aux jeunes de se sentir véritablement inclus dans leurs communautés de résidence.

CADRE CONCEPTUEL

Nos recherches s'inscrivent dans la lignée des travaux post-modernes (Byrd Clark et Dervin, 2014; Pennycook, 2010), écologiques (Kramsch et Zhang, 2018) et symboliques (Bakhtin, 1981; Bourdieu, 1982; Rampton, 1995). Celles-ci visent la construction discursive des identités multiples (Byrd Clark, 2009; Roy, 2010) en lien avec des idéologies linguistiques, les rapports de pouvoir, les pratiques hétérogènes et transdisciplinaires vis-à-vis des contextes historiques, sociaux et politiques (Blommaert, 2010; Byrd Clark, 2010, 2016; García et Li, 2014). Afin d'étudier les processus d'identification et de catégorisation sociale ainsi que la construction et la négociation des positionnements identitaires dans les pratiques langagières, il faut se rendre compte que les idéologies sont difficiles à changer, mais que ce n'est pas impossible de le faire.

Notre approche sera donc d'examiner les discours pour déceler les idéologies linguistiques puisque Verschueren (2012) montre que la manifestation visible d'une idéologie se fait par l'usage de la langue ou le discours qui reflète, construit ou maintient les modèles idéologiques. C'est en examinant les contextes sociaux, politiques, historiques et géographiques de façon globale en lien avec les pratiques langagières de situations immédiates que nous pouvons relever les tensions latentes concernant les identités des jeunes et en tirer des conclusions pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. C'est en se questionnant sur ce qui semble être fixe que l'on commence à apporter des changements au niveau des idéologies (Verschueren, 2012), mais c'est également en examinant les discours qui se répètent que nous pouvons déceler celles qui reviennent souvent chez les interlocuteurs.



MÉTHODOLOGIE

Notre approche s'insère dans un courant de recherche sociolinguistique et ethnographique qui s'intéresse au développement des langues et à la construction sociale des identités en tant que discours sociaux et historiques (Byrd Clark, 2009; Blommaert, 2010). Ce courant explore les rapports entre les structures sociales, les processus sociaux, les rapports de pouvoir, les idéologies et la signification que les représentations sociales ont pour les individus. Il faut préciser que nous utilisons le terme *discours* pour représenter les pratiques sociales et langagières auxquelles les individus ont recours dans leur quête pour comprendre, interpréter et justifier leurs propres actes ou leurs propres réalités sociales (Labrie, 2007). De plus, nous examinons les discours idéologiques sous différents angles à partir de recherches ethnographiques et sociolinguistiques menées dans deux provinces canadiennes, l'Alberta et l'Ontario. Ces recherches ethnographiques et sociolinguistiques subventionnées par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) avaient pour but l'examen des discours sur le français en immersion et dans les écoles de langue française. Pourquoi apprend-t-on le français? Dans quels buts? Qu'est-ce que les gens ont à dire sur l'apprentissage ainsi que sur l'enseignement de cette langue dans des contextes majoritairement de langue anglaise et quelles sont les idéologies linguistiques rattachées au français? Dans le cadre des recherches ethnographiques, nous avons réalisé plusieurs heures d'observation dans des salles de classes en plus de faire des entrevues avec les élèves, les enseignants, les parents et les administrateurs (plus de 200 entrevues). Nous utilisons l'analyse du discours pour comprendre les données recueillies. Nous examinons ce que les gens disent par rapport à leur vie quotidienne en lien avec des discours globaux et médiatisés, entre autres, ou provenant des générations passées.

DES DISCOURS TRADITIONNELS ENCORE PRÉSENTS

Dans ce qui suit, nous examinons certains discours qui continuent à circuler puisque les idéologies linguistiques sont souvent très difficiles à déconstruire. Les discours du passé, même s'ils existent encore, ne reflètent plus les réalités sociales des jeunes d'aujourd'hui. Examinons par exemple ce qu'un administrateur bilingue dont le français est la langue première et qui habite depuis plus de trente ans en Alberta raconte (Che: Chercheure, Cha : Charles, directeur d'école):

Che: Est-ce que les enfants en immersion deviennent bilingues?

Cha: Je pense que le but de l'immersion est d'enseigner les enfants le français pour qu'ils soient capables de communiquer, mais selon moi, à la fin de la 12e année, ils



ne sont pas encore bilingues, s'ils ne vont pas vivre dans une culture qui est totalement française, où l'anglais est moins présent.

Che: Qu'est-ce que ça veut dire être bilingue d'abord?

Cha: Pour moi être bilingue c'est d'avoir une belle compréhension de la culture, aussi de la langue française.

Comme nous le remarquons dans cet extrait, les enfants issus de l'immersion ne sont pas considérés comme étant bilingues puisqu'ils ne vivent pas dans un milieu majoritairement français. Charles, lors de son entrevue, nous a indiqué que si un jeune veut vraiment être considéré comme bilingue, elle ou il se doit de vivre la culture francophone et d'avoir une compétence élevée dans les deux langues. Comme il nous l'a dit, « moi je suis plus bilingue qu'eux puisque mon français est meilleur ». Cette notion qu'il faut très bien connaître le français afin d'être accepté dans la communauté francophone est de plus en plus remplacée par une réflexion sur ce que l'expression « être compétent dans une langue » veut dire et sur ce que sous-entendent les comparaisons avec des locuteurs natifs du français, surtout chez les jeunes.

Une adolescente de 9^e année inscrite dans un programme d'immersion tardive souligne ainsi (C: Chercheure, E: Emily, élève):

C: Do you think you're bilingual?

E: Like as fluent in French and English?

C: Yes.

E: Almost there. Getting there. I wouldn't say completely. . . . Like not totally. I think pretty much. Like we could . . . fluent is a bit of a loose term too, so it's kind of hard to say.

Emily ne parle pas nécessairement de son identité, mais examine la notion de compétence en français afin d'être considérée comme locutrice bilingue. Il faut noter que les élèves anglophones qui n'ont pas une compétence assez élevée en français pour satisfaire la norme que les francophones imposent, qu'elle soit implicite ou explicite (comme dans le cas de Charles par exemple), ne se considèrent pas francophones. À partir des entrevues que nous avons menées avec plus de 100 élèves en immersion, ils diront qu'ils sont bilingues en devenir ou anglophones qui parlent français. L'extrait suivant provient d'une entrevue avec un élève albertain de 7^e année qui communique dans une langue africaine à la maison, en plus du français et de l'anglais. Lui aussi réfléchit au fait d'apprendre le français et l'anglais (C: chercheure, Michel: étudiant):

C: Comment tu te sens face aux francophones?



M: Je sais que je peux pas parler le français aussi bien que les francophones alors . . . Il y a des temps où je parle avec un francophone, mais je me sens . . . « ah . . . je ne sais pas la langue du tout . . . », mais ça va. Il y a quelque temps comme ça, mais pour la plupart, parler avec un francophone c'est vraiment intéressant, parce qu'ils savent la langue plus bon que moi, alors je peux apprendre d'eux, comme j'apprends les nouvelles, pas les nouvelles mots vraiment mais une nouvelle façon.

Macé (2017) nous propose de réfléchir à la notion « francophone ». Qui se dit francophone et pourquoi? C'est en se posant des questions comme celles-ci que nous pourrions déconstruire les idéologies qui sous-tendent les discussions sur le droit d'appartenir à une communauté ethnolinguistique spécifique (Verschueren, 2012). Mais, dans le cas de Michel, qui apprend le français depuis la maternelle en immersion française, il est important de souligner qu'il nous a aussi révélé, dans le cadre de son entrevue, qu'apprendre le français est un accomplissement académique. Il se démarque des autres élèves de la section anglaise de son école puisqu'il connaît deux langues, en plus d'apprendre « une nouvelle façon » de vivre ou d'être. Michel se dit « bilingue », et, comme il nous l'a mentionné, « il ne serait pas éliminé s'il va au Québec ».

En somme, nous retrouvons encore beaucoup de discours sur la séparation des langues et des cultures dans un effort de se nommer ou de nommer les autres. Le concept d'identité est encore trop souvent relié à la séparation idéologique entre la langue française et la culture française et ce sont souvent les locuteurs natifs qui reproduisent ce discours. Roy (2015) a spécifié que plusieurs élèves en immersion ne se sentent pas à la hauteur en français et qu'ils ne se sentent donc pas à l'aise de se nommer bilingues; ils sont encore moins à l'aise de se nommer francophones parce que la communauté francophone ne les accepte pas toujours comme locuteurs légitimes. Louis, un élève chinois en immersion va jusqu'à mentionner qu'il perd sa langue chinoise au détriment du français, comme si ce n'était pas possible d'apprendre le français et l'anglais et de garder le chinois en même temps. Dans cet extrait, il parle de son avenir (C: Chercheure, L: Louis):

L: Actually it had a lot to do with my job because I could make a lot more money, I think, if I'm bilingual, with a job. And I'm also planning to move to Montreal because my dad lived there for twenty years. So I'd kind of want to experience it too because it seems like a cool place. Yes, that's about it. And also because they're the two official languages of Canada and it would be kind of cool to be bilingual.

C: Do you speak another language already?

L: I used to speak Chinese but when I started learning French, I started losing my Chinese. Right now I can understand but I can't speak.



Il serait intéressant de se demander si ce jeune possède une ou des identités puisque nous sommes d'avis, tout comme Lay (2018), qu'être Chinois consiste avant tout à faire partie de la communauté chinoise, même si la langue n'est pas maîtrisée. Dans l'extrait précédent, Louis raconte qu'il est bilingue (anglais-français) même s'il comprend le chinois; cela nous permet de stipuler que les langues et les cultures sont encore vues comme séparées pour lui.

LES DISCOURS CHANGEANTS

Les données ultérieures nous ont donné un aperçu des discours qui continuent à mettre l'accent sur les idéologies qui associent une langue à une culture et à une nation. Dans ce qui suit, nous offrons des discours différents, ou du moins qui commencent à changer.

Dans l'extrait suivant, nous présentons Maverick, un jeune homme canadien de 25 ans, qui raconte ses expériences dans un camp d'été quand il était plus jeune. Il offre une réflexion sur les langues, surtout à l'égard de l'accent préféré au Canada. Dans cet exemple, on peut voir que Maverick se positionne en tant que « caméléon » qui peut facilement négocier ses identités et ses pratiques langagières multiples, et s'intégrer dans des différents contextes avec des différents interlocuteurs avec aisance (C: Chercheure; M: Maverick).

M: I remember when I went to Québec for summer camp, well I certainly don't have a Québec accent—mine is more, if I had to categorize, Eastern Ontarian, from the city of Ottawa—but I remember there, I was kind of like the English guy, but it wasn't anything terrible. . . . I don't think anyone ever thinks anything when they see me. . . I don't think anyone ever places me in categories, yeah I mean, I'm like a chameleon, I can blend in (laughs), I dunno (laughing).

(Premier entretien au camp de football pendant l'été)

M: D'où, d'où venait les/son acte de violence vraiment (en parlant de Zidane, joueur de foot), mais moi-même, quand j'étais en école primaire, on a été toujours victimes d'attaques verb, des attaques verbaux uh, quand on a—langue, on s'entendait même like « French fags, French frogs » on les entendait toujours ça, mais on a habituellement presse contrôlé, mais d'autre fois, euh neuf fois—

C: Ça devient trop difficile, oui.

M: Oui.

(Autre contexte et entretien, avec sa famille, chez ses parents)

Maverick rapporte des termes « French fags, French frogs », mais nous ne savons pas trop en quoi ces deux termes sont reliés dans son discours. Il est intéressant de constater



toutefois que Maverick n'est pas reconnu comme locuteur légitime, ni au Québec avec son accent différent en français, ni à l'école puisqu'il y parlait français et non seulement en anglais. Son identité est hybride, mais ce sont les autres qui ne la reconnaissent pas comme telle.

L'extrait qui suit provient du discours de Sara. Sara est une jeune Canadienne qui s'identifie à huit identités différentes. De ces identités, elle constate qu'elle a une grande affinité pour les Canadiens-Français, surtout les Québécois. Elle a fréquenté une école de langue française en Ontario, mais elle se sent québécoise, canadienne française et franco-ontarienne, les trois en même temps (S: Sara).

S: Il est étonnant de voir combien d'identités différentes tu peux avoir en toi-même, comme quand je vais au Québec je ne veux rien savoir sur rien, je suis Canadienne française, Canadienne française pure vrai de vrai, tu sais ce je veux dire, je vais au Québec, et je suis l'une d'eux, c'est juste que j'habite dans l'Ontario, et qu'ils trouvent ça (pause) et c'est marrant parce que quand je suis au Québec, je...je n'ai pas grandi au Québec, je n'ai jamais habité là, mais parce que mes parents sont d'abord venus là, je me considère autant québécoise que Canadienne française et quand je parle aux gens je suis aussi Ontarienne parce que c'est très cool d'être une Ontarienne qui parle français à la québécoise là-bas, c'est vraiment bizarre, n'est-ce pas?
(Premier entretien)

Pour Sara, le français détient plusieurs valeurs. Elle imagine qu'il lui permet de se distinguer des autres et elle considère sa connaissance du français comme un vrai trésor, un outil de grande valeur qui la rend spéciale, différente et qui lui donne plus de droits, de légitimité pour affirmer sa nationalité canadienne. Elle ajoute également qu'elle est une vraie Canadienne, plus canadienne que beaucoup d'autres, ces autres qui ne possèdent pas cet avantage d'avoir le français. Mais son discours est rempli de contradictions, et cela nous permet de voir comment elle s'attache aux images et aux idéologies de langue et de culture, surtout au discours d'homogénéité nationaliste, en disant être une vraie, une « pure » Québécoise. Ce discours est néanmoins compliqué parce que d'un côté, elle crée et imagine un nouvel espace où elle ne serait pas née au Québec, où elle n'y aurait pas vécu, mais en même temps, elle explique qu'elle a l'air et qu'elle se sent québécoise, qu'elle partage donc quelque chose avec les Québécois. D'un autre côté, elle parle du peuple québécois comme étant un tout homogène, une seule entité qui parle une langue et qui a une culture, même quand sa propre position est hétérogène et plurielle. Il est important de voir la contradiction qu'elle produit quand elle raconte qu'elle est une vraie Canadienne-française et qu'ensuite, elle se rend compte qu'elle n'est pas née au Québec. Son discours et son positionnement changent à ce moment-là alors qu'elle constate qu'elle est



reconnue comme étant une Franco-Ontarienne au Québec et que cela est « très cool ». Sara s'identifie donc à trois identités simultanées dans cette interaction: franco-ontarienne, Québécoise et canadienne-française. Nous pouvons également constater qu'elle catégorise ses propres identités. Elle reproduit l'image d'un Canadien anglais ou anglophone comme unidimensionnel et monoculturel. Elle semble bien vouloir se représenter sous le chapeau de n'importe quelle identité, sauf de celui d'une Anglophone. Elle ne semble néanmoins pas être consciente du fait qu'elle reproduit exactement ce même discours hégémonique, par exemple, en imaginant la culture comme une entité homogène. En fin de compte, le discours de Sara reflète sa position d'intermédiaire linguistique, c'est-à-dire de quelqu'un qui est reconnu comme étant un locuteur légitime et authentique du français et comme un citoyen avec un bilinguisme idéalisé. Elle va même plus loin en disant, à un autre moment de l'entretien, « I have the world at my fingertips », soulignant ainsi que son bilinguisme est synonyme de mobilité économique et géographique ascendante.

Nous verrons cependant encore qu'il y a une différence entre le fait de parler la langue et le fait d'être reconnu comme étant un locuteur légitime dans certains contextes (comme avec les exemples de Michel et de Maverick présentés plus haut).

Lors d'une discussion avec son ami George, Sara fait un mouvement discursif différent de celui réalisé auparavant dans son entrevue (S: Sara).

S: (à l'extérieur de l'université avec ses amis) Yeah, when I go to Québec, « ah tu parles français pour t'une uh une placque d'Ontario? ». « Mais je suis ontarienne ». « Tu parles un bon français! ». « Mais le français là-bas c'est pas comme uh si, aussi mal que ça ». (À ce moment, elle imite un accent anglais en parlant français). Ils pensent que je vais parler comme ça, je ne peux pas prononcer mes rs and un franglais très bien, ouais un franglais.

C'est au travers de cette dernière interaction que nous pouvons apercevoir le changement de discours et donc de positionnement, car dans ce contexte, ce n'est plus très « cool » d'être une Franco-ontarienne au Québec (comme Sara l'avait mentionné dans l'extrait précédent). Il est intéressant de constater que Sara fait référence à une certaine discrimination linguistique. La variété linguistique du français que parle Sara n'est pas reconnue comme étant légitime (« ils pensent que je vais parler comme ça ») et que cette personne du Québec trouve surprenant le fait que Sara puisse vraiment parler français, étant donné qu'elle vient de l'Ontario. L'activité discursive est en effet traversée par des pratiques de catégorisation sociale qui permettent de penser ou d'imaginer des groupes et de manifester son affiliation ou sa différence par rapport à ces groupes. Mais ces



représentations sociales et les groupes auxquels elles renvoient ne sont ni finis ni mutuellement exclusifs et, en ce sens, un unique référent identitaire peut faire l'objet tantôt d'une identification, tantôt d'une distanciation (Byrd Clark et Labrie, 2010).

DISCUSSION ET CONCLUSION

Les idéologies qui associent une langue, à une culture et à une nation dans les discours du passé sont encore très présentes dans les extraits que nous avons analysés ici. Les jeunes se sentent davantage comme faisant partie de plusieurs groupes en même temps, tout en s'interrogeant sur la façon dont les autres les voient et les nomment. Ils vivent avec des contradictions. Ils veulent faire partie des communautés dans lesquelles ils vivent avec tous leurs répertoires linguistiques et culturels, mais, en même temps, ils reproduisent également cette notion qui associe une langue et à une culture (voir l'exemple de Sara). Qu'ils se trouvent en Alberta ou en Ontario, leurs expériences d'apprentissage des langues se caractérisent par des questionnements. Les jeunes se demandent qui ils sont et comment les communautés les acceptent ou les rejettent en lien avec leurs compétences dans les langues en question et la connaissance des cultures concernées. Ces jeunes ont des pratiques linguistiques et culturelles diverses qui pourront, à long terme, changer les idéologies présentes, à condition que les communautés dans lesquelles elles et ils vivent admettent et mettent à profit ces multiples identités afin de bâtir une société plus juste dans laquelle les répertoires linguistiques et les différentes cultures s'entremêlent.

Le Canada comporte des diversités. Ce sont surtout les jeunes qui vivent ces diversités et qui peuvent apporter des changements au niveau des idéologies. Nous croyons qu'il est important de déconstruire les idéologies actuelles pour l'inclusion de toutes et tous et pour que les jeunes se reconnaissent et s'identifient comme de véritables membres des communautés auxquelles ils appartiennent, et ce, surtout dans l'enseignement/apprentissage du français dans des provinces anglophones telles que l'Alberta et l'Ontario. Si on veut que les jeunes apprennent le français dans toutes les provinces, nous devons accepter tous les répertoires linguistiques et culturels qu'ils apportent avec eux, selon le niveau de compétence qu'ils acquièrent à l'école ou dans leur communauté. Comme Byrd Clark (2010) le mentionne:

Finally, we need policies to reflect the very real, heterogeneous practices people use in their everyday lives—to stop working from a deficit model in French language education—policies that value linguistic heterogeneity and diversity in order to create conditions for the inclusion of multilingual repertoires and societal multilingualism in classrooms in Canada and beyond. (p. 403)



Nous n'avons pas de solution en ce qui concerne la politique linguistique ou la façon de changer les idéologies afin que tout le monde soit inclus, mais nous pensons que si nous acceptons les jeunes comme ils sont avec leurs compétences linguistiques en français et en anglais (ainsi que dans d'autres langues) qui ne sont pas « pures », nous aurons la chance d'avoir des jeunes qui veulent apprendre plusieurs langues et faire partie des diverses communautés linguistiques canadiennes. Les discours doivent changer à différents niveaux, soit au niveau du gouvernement, des institutions scolaires ou des communautés pour que la population canadienne comprenne l'importance de la diversité, de l'inclusion et des identités. Cela n'empêchera pas les communautés francophones de s'épanouir, mais leur permettra, au contraire, de compter plus de membres et, ainsi, d'accéder à plus de ressources économiques, politiques et sociales à long terme.

BIBLIOGRAPHIE

- Appelt, L. (2017). *Public Spanish bilingual schools in Calgary, Alberta: A case study of parent and student perspectives and expectations* (thèse de doctorat non publiée).
Werklund School of Education, University of Calgary, Calgary, Canada.
- Armand, F. et Dagenais, D. (2008). L'éveil aux langues à Montréal et à Vancouver: une approche interculturelle. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.
- Armand, F. et Maraillet, E. (2015). Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Québec français*, 175, 48-51.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin, TX: The University of Texas Press.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler ne veut pas dire: L'économie des échanges linguistiques*. Paris, France: Fayard.
- Byrd Clark, J. (2009). *Multilingualism, citizenship, and identity: Voices of youth and symbolic investments in a globalized world*. Londres, Angleterre: Continuum.
- Byrd Clark, J. (2010). Making some "wobble Room" in french as a second language/français langue seconde: Reconfiguring identity, language, and policy. *Canadian Journal of Education*, 33(2), 379-406.
- Byrd Clark, J. (2012). Heterogeneity and a sociolinguistics of multilingualism: Reconfiguring French language pedagogy. *Language and Linguistics Compass Blackwell Online Journal*, 6(3), 143-161.
- Byrd Clark, J. (2016). Transdisciplinary approaches for language learning and teaching in transnational times. Introduction d'un numéro spécial du *L2 Journal*, 8(4), 3-19.



- Byrd Clark, J. et Dervin, F. (2014). *Reflexivity in language and intercultural education: Rethinking multilingualism and interculturality*. Londres, Angleterre: Routledge.
- Byrd Clark, J. et Labrie, N. (2010). La voix de jeunes canadiens dans leur processus d'identification: les identités imbriquées dans des espaces multiformes. Dans S. Osu (dir.), *Construction d'identité et processus d'identification* (p. 435-438). Berlin, Allemagne: Éditions Peter Lang.
- Byrd Clark, J., Lamoureux, S. et Stratilaki, S. (2013). Apprendre et enseigner le français dans l'Ontario, Canada: entre dualité linguistique et réalités plurielles et complexes. *Cahiers de l'ACEDLE*, 10(3), 37-54.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York, NY: Routledge.
- García, O. et Li, W. (2013). *Translanguaging. language, bilingualism and education*. New York, NY: Palgrave Pivot.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford, Angleterre: Oxford University Press.
- Hayday, M. (2005). *Bilingual today, united tomorrow: Official languages in education and Canadian federalism*. Montréal et Kingston, Canada: McGill-Queen's University Press.
- Kramsch, C. et Zhang, L. (2018). *The multilingual instructor*. Oxford, Angleterre: Oxford University Press.
- Kroskrity, P.V. (2010). Language ideologies. Evolving perspectives. Dans J. Jaspers, J.O. Ostman et J. Werschueren (dir.), *Society and language use* (p. 192-211). Amsterdam, Pays-Bas: John Benjamins Publishing Company.
- Labrie, N. et Lamoureux, S. (2016). *L'accès des francophones aux études postsecondaires en Ontario: Perspectives étudiantes et institutionnelles*. Ottawa, Canada: Prise de parole.
- Lay, X. (2018). *Identity construction of Chinese immigrant youth at a Mandarin bilingual school* (mémoire de maîtrise non publié). Werklund School of Education, University of Calgary, Calgary, Canada.
- Macé, F. (2017). *Stratégies et constructions identitaires des locuteurs de langue française en Alberta: Évolution de la référence nominative* (thèse de doctorat non publiée). Werklund School of Education, University of Calgary, Calgary, Canada.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Londres, Angleterre: Routledge.
- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. Londres et New York: Longman.
- Roy, S. (2010). Not truly, not entirely. . . Pas comme les Francophones. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 33(3), 541-563.
- Roy, S. (2015). Discours et idéologies en immersion française. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de la linguistique appliquée*, 18(2), 125-143.



- Secrétariat francophone. (2017) *Popularité continue des programmes en français*.
Edmonton, Alberta. Récupéré de
<https://www.culturetourism.alberta.ca/francophone-secretariat/francais/faits-et-statistiques/>
- Statistique Canada. (2016). *Série « Perspective géographique »: Recensement de 2016*.
Ottawa, Ontario. Recupéré de <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/fogs-spg/Facts-cma-fra.cfm?LANG=Fra&GK=CMA&GC=825>
- Verschueren, J. (2012). *Ideology in language use: Pragmatic guidelines for empirical research*. Cambridge, Angleterres: Cambridge University Press.

NOTES DE FIN DE TEXTE

1. Entre 2011 et 2016, le taux de bilinguisme anglais-français est passé de 17,5% à 17,9% avec une augmentation de 0,4%, ce qui représente « un nouveau sommet pour le bilinguisme anglais-français dans l'histoire canadienne » selon Statistique Canada (Extrait de <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016009/98-200-x2016009-fra.cfm>).
2. Cette catégorie est utilisée par le gouvernement de l'Ontario pour signaler les personnes qui ne sont pas nées d'un parent francophone mais qui s'identifient comme francophones par choix.