

# VOIX AMPLIFIÉES

Volume 1 | Novembre 2022



uOttawa



**Illustration : James O. Gbenle**

**Graphiste : Norélice Mboutou**

Quand j'ai lu votre appel à propositions, c'est la pièce que j'avais en tête. Des colibris se nourrissant de la même fleur. Ils aiment être en communauté. Ils font aussi du surplace. Ils ne restent pas immobiles quand ils mangent et ils conservent leur énergie. C'est l'un des oiseaux qui voyage le plus. C'est un symbole de sophistication, de résilience et de communion. J'y vois l'essence même des voix émanant du cœur et un canal harmonieux de l'âme à l'esprit.

James O. Gbenle – août 2021

## Table des matières

<i>Mot du vice-doyen</i> .....	3
<i>Mot de la direction</i> .....	4
<i>Liminaire</i> .....	5
William Tcheumtchoua Nzali et Allison Gagné.....	5
<i>Remerciements</i> .....	8
<i>Ton pays</i> .....	9
Elie Ndala.....	9
<i>Qui suis-je ?</i> .....	11
José Ndzeno .....	11
<i>Enseigner le français langue seconde, mais quel français ?</i> .....	15
Agathe Pascaline Atonfo et Margaux Houssé.....	15
<i>« Se faire tout petit » ou la vulnérabilité sous la loupe</i> .....	24
Allison Gagné.....	24
<i>Horizons francophones minoritaires : trois voix</i> .....	35
Béatrice Crettenand Pecorini, Johanne Barrette et Charlyne Lavoie .....	35
<i>Négliger ou dépasser : Une exploration de l'hétéronormativité dans un manuel scolaire de français langue seconde de l'Ontario</i> .....	51
Robert Grant.....	51
<i>Quelles langues de scolarisation pour quelle communauté linguistique?</i> .....	67
Betty Mbanunu Matondo .....	67

## Mot du vice-doyen

Les êtres humains sont une espèce unique : nous sommes capables d'aimer et aussi d'exclure ceux de notre propre race. Personnellement, je trouve difficile, et même impossible, de concevoir comment (et pourquoi) certains d'entre nous peuvent manquer d'empathie envers leurs « voisins » et refuser de leur permettre de se sentir acceptés comme membres de nos sociétés. Cependant, nous sommes aussi une espèce qui sait que la vie est plus riche et plus agréable lorsque nous sommes capables d'embrasser la différence et de vivre en paix ensemble. Ce numéro de *Voix amplifiées* — un projet rendu possible en partie grâce au soutien du Comité pour l'équité, la diversité et l'inclusion (CEDI) sous la présidence de Francis Bagou — est une initiative étudiante qui se veut un outil de réflexion visant à améliorer notre compréhension de « la notion de minorité, de la dynamique de l'inclusion et de l'exclusion, et de la relation entre soi et l'autre dans l'espace partagé »<sup>1</sup>. Ainsi, chaque contribution nous invite à voir les autres comme nous-mêmes : pleins d'expériences de vie et à la recherche du bonheur.

Giuliano Reis

Vice-doyen à la gouvernance et aux affaires étudiantes

Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa

---

<sup>1</sup> Ceci est une référence à l'appel à propositions de la revue.

## Mot de la direction

Certes, la création et le lancement d'une revue académique est un projet ambitieux, mais les quelques défis que nous avons rencontrés nous ont rappelé l'ampleur de la tâche. Le désir d'amplifier toutes les voix sans compromis s'est accompagné d'un constant souci d'équité que nous avons dû négocier à tâtons. Par exemple, nous avons remarqué que le processus d'évaluation par les pairs bénéficierait d'être plus itératif afin que les délibérations finales soient moins précipitées et divergentes. À la suite de nombreux ajustements, nous ne pouvons prétendre que le processus s'est déroulé sans limites, mais sommes reconnaissants de l'apprentissage qui en a résulté. Dès lors, sommes-nous en quête d'excellence sous l'étendard scientifique afin de sélectionner les textes les plus méritants ou notre volonté d'amplifier les voix est-elle plus que performative et nous engage à entendre le point de vue d'autrui, quitte à changer un instant de cadre de référence avant de prendre position ? Nous espérons qu'après avoir lu ce numéro, un équilibre entre ces deux perspectives sera palpable. En somme, cette aventure nous a fait (re)découvrir la pensée humaine dans toute sa complexité et ce projet reflète la richesse, la collaboration et la bienveillance de toutes les personnes qui y ont cru.

# Liminaire

## William Tcheumtchoua Nzali et Allison Gagné

**W.T.N.** Lorsque tout montre qu'une personne est différente de l'autre par sa race, son origine, sa langue, sa culture, son identité sexuelle et de genre, qu'elle fait face à des injustices, qu'elle ne se sent pas accueillie, acceptée et reconnue à cause de ce qu'elle est, plusieurs sentiments l'habitent. En effet, la rencontre authentique de l'Autre impose de prendre conscience de la différence, et ne peut se faire sans « conflit » intérieur et extérieur avec Soi et l'Autre. Nous en saisissons la présence lorsque la personne francophone, au sein des Francophonies ou hors de celles-ci, fait l'expérience d'une catégorisation comprise en termes de minorité et de majorité. Cette catégorisation s'opère selon son capital linguistique, ethnique, racial, culturel ou social et en fonction du groupe se positionnant comme légitime.

**A.G.** Cela me fait penser aux mots de notre ami **Elie Ndala**, qui dit : « Même si t'es né ici t'es quand même opprimé. Si tu ne fais pas partie de la majorité, sur la grille de départ t'es défavorisé ». Mais, dans la majorité elle-même n'y a-t-il pas minorisation et vice-versa ? Par exemple, ni toi ni moi, qui maîtrisons le français comme une première langue, ne parlons le même français que les francophones d'Ottawa. De sorte que nous sommes plus susceptibles de vivre une exclusion due à notre accent et notre capital linguistique. Qui sommes-nous alors et quelle est notre place ? Pour reprendre les mots d'**Agathe Pascaline Atonfo et Margaux Houssé**, comme enseignant et enseignante, nous pourrions *Enseigner le français, mais quel français ?* Quelle variété est utile ? Légitime ? Et qui le rend légitime ? Cela me rappelle également le texte de **Betty Matondo Mbanunu**, à propos de la langue de scolarisation en République Démocratique du Congo. Dans un contexte linguistique si diversifié, comment déterminer en quelle langue scolariser les enfants ? Est-ce que l'idée de communauté linguistique majoritaire et minoritaire n'est pas imaginée et instrumentalisée selon un agenda politique ?

**W.T.N.** Effectivement, tout ceci nous engage à repenser qui nous sommes à partir de la vulnérabilité de la minorité et le pouvoir de la majorité de réduire cette minorité au silence. Dès lors, dans cette rencontre de la différence et de la diversité, des gens subissent et finissent par

annihiler leur être par une assimilation voulue ou subie. Tel qu'en fait part le texte de **José Ndzeno**, certains enfants africains de pays francophones ont tendance à rejeter leur culture au profit de celle des colons français, alors que d'autres décident délibérément de résister et de s'engager pour la justice sociale, l'inclusion et l'équité en amplifiant leurs voix. Il s'agit d'une résistance qui implique la négociation si elle veut se faire entendre, soit être la voix de ceux qui n'ont pas de voix. Cela demande du courage.

**A.G.** Crois-tu alors qu'il y a seulement deux trajectoires lorsqu'on se sent minorisé ? Soit l'assimilation ou la résistance ? Peut-être cela dépend-il des expériences de chacun et chacune. Par exemple, dans le texte de **Béatrice Crettenand Pecorini, Johanne Barrette et Charlyne Lavoie**, cette dernière exprime bien être passée par un épisode de résistance, alors qu'elle a refusé d'apprendre l'anglais à un jeune âge. Toutefois, sans s'assimiler, elle a tout de même choisi plus tard de l'apprendre. N'a-t-elle pas alors choisi une troisième voie ? Et somme toute, ne penses-tu pas que nous sommes tous et toutes minorisés d'une certaine façon à un moment ou à un autre de notre vie ? À certains moments par exemple, je bénéficie des privilèges de ma couleur, mais à d'autres je me sens minorisée en raison de mon genre.

**W.T.N.** Dans le contexte d'aujourd'hui, ma chère amie, il me semble qu'il est important de se distancier de la comparaison voulant placer toute minorisation au même niveau. Je me suis rendu compte que chaque fois que la question raciale est abordée au sein de la minorité francophone, elle est très vite battue en brèche et banalisée par la majorité blanche de cette minorité avec la question linguistique. Je ne dis pas que la question linguistique n'a pas son sens et sa place dans ce combat pour l'équité, la diversité et l'inclusion, mais que nous devons prendre au sérieux la souffrance de l'Autre et ne pas toujours vouloir ramener tout à Nous, membres du groupe majoritaire blanc. N'est-ce pas là une autre forme de racisme ? Qui a fait l'expérience du racisme, de l'esclavage et de la colonisation ? Qui continue de faire ces expériences ?

Pour ce qui est de la résistance, il n'existe pas, selon moi, de résistance et d'engagement sans dénonciation et négociation. La dénonciation qui est à la base de la négociation se veut une action qui passe dans un premier temps par un discours non passif. Il s'agit de changer le « récit », de se raconter autrement pour se transformer et transformer le monde. Cela demande de parler de nous-mêmes, de ce que nous sommes, de notre vision de nous-mêmes, de l'Autre et du monde, de valoriser notre histoire, notre culture, notre race, nos langues et nos identités

en continuuel devenir, sans toutefois tomber dans le piège de l'ethnocentrisme, des préjugés et même des racismes.

**A.G.** Cette voie m'apparaît effectivement fructueuse. Comme je le mentionne dans mon texte sur la vulnérabilité (**Allison Gagné**), « la vulnérabilité signifie à la fois passivité et agentivité : la première, parce qu'elle permet de réfléchir aux mécanismes de distribution du pouvoir et de façonner sa pensée et la seconde, parce qu'elle mène à une redéfinition des normes sociales ». Lorsqu'on choisit, comme tu le proposes, de se raconter autrement pour se transformer et transformer le monde, on peut changer le discours social, et ainsi avoir un impact. C'est d'ailleurs pour cela que des textes comme celui de **Robert Grant**, sur les personnes à identité sexuelle ou genrée minoritaire, sont importants. Car comme tu le dis, il faut accepter nos privilèges et se questionner sur nos biais afin d'utiliser notre pouvoir pour faire une place aux groupes minorisés.

**W.T.N.** Dès lors, tout semble être dans le regard. Il change, (re)forme et transforme notre « être-en-relation ». Il est la porte d'entrée de l'intelligence, de la mémoire et de la volonté, ainsi que celle des mouvements de marginalisation, d'assimilation, d'exclusion ou d'inclusion qui nous habitent dans la relation à l'Autre. La manière de poser notre regard détermine fondamentalement notre rapport à l'Autre.

**A.G.** Je suis d'accord avec toi, la base de toute relation repose sur cette manière de regarder les autres, la volonté de reconnaître nos biais et l'ouverture nécessaire pour les confronter, non pour se culpabiliser, mais pour s'engager avec eux et pour eux contre les injustices. C'est d'ailleurs ce que propose ce numéro de « Voix amplifiées », soit un mélange de voix, de positions et de perspectives, à l'image des amitiés que nous avons formées à travers nos collaborations. Ayant comme ambition de créer un espace qui laisse entendre toutes les voix, il se peut que certains propos suscitent des tensions chez les lecteurs que nous encourageons à adopter une pensée critique.



# Remerciements

**Phyllis Dalley**, supervision

Nous souhaitons remercier Phyllis Dalley d'avoir chapeauté le projet. Sans elle, « Voix amplifiées » n'aurait pas su voir le jour.

**Elie Ndala**, direction intellectuelle – comité de rédaction

Un grand merci à Elie Ndala, l'instigateur de « Voix amplifiées ». Il a identifié le besoin des étudiants francophones d'avoir une revue en français sur des sujets qui les touchent, soit la minoration et l'inclusion. Il a su être le capitaine du bateau et nous le remercions de nous avoir emmenés à bon port.

**Allison Gagné**, direction – comité éditorial

Merci à Allison Gagné, qui a géré la partie éditoriale avec un immense brio en rassemblant les pièces du casse-tête afin d'en former un tout cohérent.

**Agathe Pascaline Atonfo**, communications – comité de rédaction

Merci à Agathe Pascaline Atonfo, qui a servi de passerelle entre les auteurs et auteures et la revue. Ses contributions et sa diplomatie ont été grandement appréciées.

**William Tcheumtchoua Nzali**, conseiller – comité de rédaction

Merci à William Tcheumtchoua Nzali pour ses conseils et le généreux partage de son expérience. Il a été des nôtres, alimentant nos discussions et nos réflexions, peu importe l'heure que ce soit d'Ottawa, de Paris ou de Douala.

**Les étudiantes et les professeures bénévoles**, comité d'évaluation

Nous ne pourrions passer sous silence la contribution des évaluateurs et évaluatrices. Votre rigueur et vos suggestions ont amené les textes à un autre niveau et ont donné davantage de crédibilité à la revue.

**Comité pour l'Équité, Diversité, Inclusion de la Faculté d'Éducation**, subventionnaire

Nous ne pourrions terminer les remerciements sans mentionner le CÉDI, qui a accepté de croire au projet. Merci infiniment.

## Ton pays

Elie Ndala

Voici ma réalité,  
tout petit au Canada on vient juste d'arriver.  
On n'est plus des réfugiés, un rêve réalisé.  
Coups d'fusils laissés derrière nous ont traumatisé.  
Un espoir pour les parents, ils ont tout donné  
parce qu'ils ne s'attendaient pas d'être recalés.  
Des gens qualifiés, doubles diplômés,  
pourtant les études ils ont recommencé.  
On te donne l'espoir,  
on te fait asseoir,  
on te promet la lune,  
mais il n'y a que du brouillard.

Un jour mon papa m'a dit  
ici, ce n'est pas ton pays.  
Malgré tout ce que t'as vécu,  
sois calme et reste poli.  
Ces terres qui t'ont accueilli  
ne sont pas à ceux qui dirigent.  
Tant qu'il y a de l'injustice,  
ce n'est que partie remise.

Ne parlons pas d'égalité,  
même si t'es né ici t'es quand même opprimé.  
Si tu ne fais pas partie de la majorité,  
sur la ligne de départ t'es défavorisé.  
Comment se démarquer ?  
À l'école on dit pour avancer, faut s'intégrer.  
Mais à quoi ça sert si ma culture est reniée ?  
Juste à cause de ma couleur j'suis catégorisé.  
Pas professionnel lorsque mes cheveux sont bouclés.  
Alors pourquoi vouloir faire venir les immigrants,  
s'ils sont disqualifiés tout ça à cause d'un accent,  
ou d'une religion,  
ou d'une différence qui rend mal à l'aise le blanc ?  
Voilà ma question.  
Cher gouvernement,  
Il y a des choses qui doivent changer.

Un jour mon papa m'a dit  
ici, ce n'est pas ton pays.  
Malgré tout ce que t'as vécu,  
sois calme et reste poli.  
Ces terres qui t'ont accueilli  
ne sont pas à ceux qui dirigent.  
Tant qu'il y a de l'injustice,  
ce n'est que partie remise.

# Qui suis-je ?

**José Ndzeno**

Notre histoire commence par une affaire de suprématie « blanche » qui retrace d'abord mes origines africaines, et désormais mon avenir. C'est par ces mêmes mécanismes de colonisation que les Blancs ont dominé les peuples autochtones du Canada. Ces mécanismes de domination, que ce soit au Canada avec les peuples autochtones ou avec les personnes noires en Afrique par exemple, sont similaires.

« [...] dans une première phase, l'occupant installe sa domination, affirme massivement sa supériorité. Le groupe social, asservi militairement et économiquement est déshumanisé selon une méthode polydimensionnelle. Exploitation, tortures, razzias, racisme, liquidations collectives, oppression rationnelle se relayent à des niveaux différents pour littéralement faire de l'autochtone un objet entre les mains de la nation occupante » (Fanon, 2002, p. 79).

J'ai navigué mot à mot le livre d'An Antane Kapesh (2019) avec la même amertume, le même malaise, le même dégoût que j'ai lu l'histoire de Saartjie Baartman, surnommée « la vénus noire » ou encore « vénus Hottentote » (Hauteville, 2019) ; celle du sénégalais Battling Siki, le premier Africain champion du monde de boxe surnommé de façon raciste « le championnée » (Ver-Ndoye et Fauconnier, 2017) ; ou encore celle de George Floyd (Hill *et al.*, 2020). Pour s'épanouir pleinement, l'humain a besoin de donner un sens à son existence. Et ceci est valide pour toute chose, que ce soit notre culture, l'apprentissage de la langue française ou notre histoire.

L'humain a toujours eu besoin de repères solides, de modèles, pour donner un sens à ce qu'il fait. C'est surtout cela qui l'aide à se dépasser et à progresser. Mais alors, lorsqu'on obstrue de véritables faits historiques aux générations, lorsqu'on réduit au néant la culture de l'un pour prôner celle de l'autre, on est en train de commettre ce que la Commission de vérité et de réconciliation du Canada appelle le génocide culturel (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015, citée dans Dion *et al.*, 2016, p. 3). Il s'agit en effet d'un génocide culturel aux répercussions intergénérationnelles. C'est d'ailleurs ce qu'on peut lire chez Dion *et al.* (2016) lorsqu'ils parlent des pensionnats autochtones, des impacts psychologiques de ceux-ci, et de leurs impacts intergénérationnels (agression sexuelle, tentatives de suicide, trouble dysthymique, détresse psychologique, etc.). C'est aussi à cela que fait allusion Kapesh (2019) en affirmant qu'aujourd'hui « [...] nos enfants sont incapables de vivre en forêt comme nous vivions autrefois [...] » (p. 189). En disant cela, Kapesh montre clairement la perte de repères culturels dont sont victimes les jeunes autochtones, ces repères dont nous avons tous besoin pour bâtir notre identité culturelle.

Aujourd'hui, alors que nous prenons conscience de ces vérités, on voudrait savoir si les choses ont changé ou mieux encore, comment provoquer le changement ?

Force est de reconnaître que le premier pas serait de redonner aux peuples colonisés leur indépendance culturelle, économique et politique. Or, ce premier pas n'est toujours pas franchi.

- Ce pas n'est pas encore franchi parce que, encore en 2022, 50 % des réserves économiques des pays africains membres de la Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale (CEMAC) et de l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA) vont dans des réserves françaises (Avom et Noumba, 2019, p. 1).
- Ce pas n'est pas encore franchi parce que nos enfants en sol africain n'ont toujours pas droit à la vérité sur l'origine des peuples égyptiens.
- Ce pas n'est pas encore franchi parce que plusieurs enfants africains semblent méconnaître, rejeter et dénigrer leur culture au profit de la culture austère : la culture française.
- Ce pas n'est pas encore franchi parce que jusqu'aujourd'hui, les enfants de la communauté de Kapeshe ne commencent à apprendre leur langue qu'en quatrième année lorsque les bases culturelles autochtones sont déjà abimées :

Quand le Blanc veut donner un enseignement en montagnais aux enfants, il les envoie pourtant à l'école de la Commission scolaire et en même temps, il leur donne un enseignement en français. Et il ne leur donne même pas une heure par semaine de cours dans leur langue. De plus, [...] on commence les cours de langue montagnaise en quatrième année. L'enfant qui est en quatrième année à l'intérieur du système scolaire des Blancs a déjà perdu sa langue autochtone (Kapeshe, 2019, p.77).

En contexte d'apprentissage de la langue française, il est sans doute temps de reconnaître que l'apprentissage d'une langue est, entre autres, un élément culturel. Et une culture ne se partage pas par force ou par dupes, mais par choix authentique. On ne saurait obliger un peuple à parler français ou à adopter la culture francophone sous prétexte qu'on voudrait lutter contre l'assimilation par des peuples anglophones.

Le moment est venu de redonner aux autochtones leur indépendance culturelle, tout en essayant de les accompagner de façon authentique dans cette démarche. L'heure de l'indépendance a sonné et le personnel enseignant se trouve au front afin d'éclairer nos enfants de toutes origines confondues sur l'histoire et leur culture. Il est, par la même occasion, temps de mettre fin au phénomène délusoire de folklorisation, ce fait de ne garder d'une culture que le pittoresque (Folklorisation, s.d.), pour réfléchir de façon critique sur le vivre-ensemble. Le temps est venu notamment de proposer une approche critique et authentique de l'éducation inclusive (Prud'homme *et al.*, 2011).

Il est temps enfin de prôner et d'encourager les compétences plurilingues et pluriculturelles se définissant comme :

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser (Conseil de l'Europe, 2001, p.129 cité dans Piccardo *et al.*, 2018, p. 69-70).

Qui suis-je ? Je suis le fils de la vénus noire. Je suis le fils du boxeur Siki. Je suis le frère de George Floyd. Je suis le pédagogue « au front » dont parle Meirieu, celui-là qui sait « [...] que nul n'est jamais assigné à l'échec ni condamné à l'exclusion [...] » (2019, p. 87). Je suis le pédagogue qui donne l'opportunité à l'élève de donner un sens à ses apprentissages afin de s'épanouir pleinement et de façon authentique. Je suis celui-là qui va rapporter les souffrances de Kapeshe au plus haut des montagnes. Et toi, qui es-tu ?

### Références

- Avom, D. et Nomba, I. (2019). La résilience de la zone Franc à l'épreuve des critiques persistantes. *Interventions économiques*, 61(61).  
<https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.5466>
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. 2015. *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir: Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Bibliothèque et Archives Canada.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des politiques linguistiques.
- Dion, J., Hains, J., Ross, A. et Collin-Vézina, D. (2016). Pensionnats autochtones : Impact intergénérationnel. *Enfances, familles, générations*, (25), s.p.  
<https://doi.org/10.7202/1039497ar>
- Fanon, F. (2002). Racisme et culture. *Présence Africaine*, (1), 77–84.  
<https://doi.org/10.3917/presa.165.0077>
- Folklorisation. (s.d.). Dans Cordial en ligne.  
<https://www.cordial.fr/dictionnaire/definition/folklorisation.php>
- Hauteville, V. (2019, April 23). *Exposée comme un animal parce qu'elle était noire et avait des formes*. Macakla. [https://www.makacla.com/Exposee-comme-un-animal-parce-qu-elle-etait-noire-et-avait-des-formes\\_a6483.html](https://www.makacla.com/Exposee-comme-un-animal-parce-qu-elle-etait-noire-et-avait-des-formes_a6483.html)

- Hill, E., Tiefenthaler, A., Triebert, C., Jordan, D., Willis, H. et Stein, R. (2020, 31 mai). *How George Floyd Was Killed in Police Custody*. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2020/05/31/us/george-floyd-investigation.html>
- Kapesh, A. A. (2019). *Eukuan nin matshimanitu Innu-iskueu/Je suis une maudite sauvagesse* (traduit par J. Mailhot). Éditions Mémoire d'encrier.
- Meirieu, P. (2019). Richesses et limites de l'approche par « compétences » de l'exercice du métier d'enseignant aujourd'hui. *Pedagogía y Saberes*, (50), 85–96. <https://dx.doi.org/10.17227/pys.num50-9502>
- Piccardo, E., Payre-Ficout, C., Germain-Rutherford, A. et Townend, N. (2018). LINCDIRE: une approche actionnelle pour des compétences plurilingues et pluriculturelles. *Les Langues Modernes*, (1), 67–77.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : Réflexion sur l'inclusion. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 6–22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Ver-Ndoye, N. et Fauconnier, G. (2017, 29 septembre). *Battling Siki, le Sénégalais qui devint le premier Africain champion du monde de boxe*. NOFI. <https://www.nofi.media/2017/09/battling-siki/43445>

# Enseigner le français langue seconde, mais quel français ?

**Agathe Pascaline Atonfo et Margaux Houssé**

## Résumé

Le présent article a pour objectif d'aborder la question des variations langagières dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde (FLS). Plus précisément, il s'agit de réfléchir quant aux pratiques pédagogiques existantes et anciennes à l'aide de références en didactiques du FLS, mais aussi au travers de situations vécues, afin de prodiguer un enseignement approprié au contexte sociolinguistique de l'apprenant. Nous insistons sur l'importance de choisir une pédagogie adaptée qui prend en compte l'existence des normes et des variations du français au sein de la francophonie, et au sein de l'environnement de l'apprenant. C'est-à-dire que le pédagogue doit considérer le milieu linguistique où l'apprenant évolue et les variations du français avec lesquelles il est en contact. Cette réflexion vise à conduire le pédagogue à mieux répondre aux besoins d'un point de vue éducationnel et personnel, car le choix de celui-ci a une influence *sine qua none* sur le sentiment d'intégration et de sécurité linguistique.

## Introduction

L'apprentissage du français comme langue seconde ne cesse de s'étendre dans le monde. Aujourd'hui, le nombre d'apprenants de français langue seconde est légèrement supérieur à 51 millions. De ces personnes, 44% viennent d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, 25% d'Afrique subsaharienne et de l'océan Indien, 19% de l'Europe, 9% de l'Amérique et des Caraïbes et 3% de l'Asie et l'Océanie (Organisation internationale de la francophonie, 2022). Rappelons également que la langue française compte environ 321 millions de locuteurs. Avec des chiffres aussi colossaux d'apprenants venant de plusieurs régions du monde toutes aussi différentes les unes des autres, on pourrait se demander quel français enseigner. Nous pouvons en effet remarquer que le choix de la norme dans l'enseignement du français langue seconde (FLS) est très important, car il impacte directement les apprenants. De plus, il est important de préciser qu'en ce moment, la majorité du matériel de FLS vient de la France et que c'est probablement la norme la plus enseignée. Pourtant, les avis des chercheurs concernant la norme à adopter sont divers et ne reflètent pas toujours la volonté et les besoins des apprenants. Nous remarquons aussi qu'au sein de la francophonie, les francophones ne se comprennent pas forcément entre eux et que les apprenants de langue seconde, vivant dans divers pays de la francophonie, ne saisissent pas toujours tous les discours (Benzakour, 2004). Serait-ce à cause de la langue enseignée ou des variations de français à proprement parler ? Le problème n'est pas que la mise en œuvre de ces normes ne soit pas la même pour tout le monde, mais qu'elles ne tiennent compte ni des besoins de l'apprenant ni de son contexte culturel. De plus, au niveau de l'expression orale, elles n'aident pas beaucoup à la communication. Le présent article soutient que l'enseignement et l'apprentissage du FLS doivent tenir compte des



variations langagières existantes dans le milieu où il est enseigné, tout en tenant compte des autres variations du monde francophone, mais aussi d'une norme dite standard. De plus, l'unité de la francophonie réside en une norme que certaines personnes considèrent universelle, vue ou non avec des œillères, mais bien présente au quotidien, notamment dans l'écrit. Pour cela, nous aborderons les questions de normes et de variations dans l'enseignement du FLS au travers de diverses régions et points de vue. Nous verrons également comment les variations<sup>2</sup> influencent et ont influencé l'enseignement et enfin, ce qu'il en ressort pour l'apprenant.

### **Lutte entre français standard et les variations du français**

Nous constatons que beaucoup de termes sont employés pour définir les normes du français. Entre francophones, nous confondons souvent la variation et la langue. Cela crée des problèmes d'ordre identitaire (Nemni, 1998). C'est pourquoi il est important de faire la distinction puisqu'elles ont différentes utilités (Bibeau, 1993).

Un français dit de prestige peut servir de standard lorsqu'il devient un modèle pour l'écriture des grammaires, des guides, et des règles du français. Toutes les autres manières de parler qu'ont les francophones, autrement dit les autres variétés, seront vues comme moins prestigieuses. Notons qu'il ne faut pas confondre langues régionales (le breton, le basque, le flamand) et variété de français (par exemple, le français québécois), car les premières font partie d'autres familles de langues. Une variation du français c'est, par exemple, la manière de traiter le français et de l'actualiser à la manière québécoise, toulousaine, wallonne, acadienne (Université Savoie Mont Blanc, 2019).

Ce sont donc des représentations qui ont régi la normalisation du français. Mais alors, que préconise l'enseignement du FLS et comment les normalisations et les variations sont-elles perçues ?

### ***Entre normes et variations du français dans l'enseignement, quelle pédagogie choisir ?***

Afin de choisir sa pédagogie, il faut considérer plusieurs réalités et points de vue. En reprenant les travaux d'Ancelet (2008), on constate que l'acadien en Louisiane n'est pas considéré dans l'enseignement de la langue française par le programme du Conseil pour le développement du français en Louisiane (CODOFIL). Pour l'auteur, cela revient à supprimer l'identité d'une personne et à ne pas « considérer la possibilité, la valeur du vernaculaire et la richesse de la variabilité » au sein de la francophonie. (p. 5)

L'apprentissage du français à l'école est l'occasion pour les francophones de partager avec les générations nouvelles une langue, une identité et une culture. Or, lorsque le français enseigné n'est pas le même que celui parlé à la maison, cela pose beaucoup de problèmes d'intercompréhension et donne même l'impression de ne pas être légitime. Le personnel enseignant devrait pouvoir utiliser le français vernaculaire pour promouvoir la langue.

---

<sup>2</sup> Variétés de langue française observées dans différentes régions ayant pour usage le français.

L'on pourrait se demander selon quelle mesure doit-on utiliser les variations d'une langue ? Pouvons-nous l'utiliser pleinement au risque de mettre de côté le français dit standard ?

Nous voyons bien qu'à travers ses recherches, Ancelet (2008) utilise les normes du français standard pour déterminer la graphie en acadien, mais également pour pouvoir diffuser cette vérité au sein de la francophonie. Il existe donc une norme internationale du français dans toutes les régions et une standardisation de la variation reviendrait à créer encore plus d'insécurité (Paquot, 2001), car si nous éludons le français pour sa variété, cela exclurait automatiquement ses locuteurs et ses locutrices de la francophonie. Il n'est donc pas question de rejeter les variétés, mais de les inclure dans l'enseignement standardisé pour en prendre connaissance.

Serait-il plus judicieux d'enseigner un français universel pour aider les francophones du monde à communiquer ? Les avis sont partagés. En ce sens, il faudrait remédier à l'exclusion dans l'apprentissage et la connaissance par la sensibilisation aux autres variations du français. Cela pourrait limiter l'insécurité linguistique et les représentations négatives sur la langue ou l'accent dans la région de la francophonie où l'on se rend et qui n'utilise pas les mêmes référents que nous dans la vie quotidienne (Benzakour, 2004).

À la lumière de ces réflexions, le choix de l'enseignement d'une variété ainsi que sa pédagogie est primordial. Il faut prendre en compte les réalités régionales dans lesquelles les apprenants se trouvent.

Comme nous le savons, une langue seconde peut être apprise en contact, c'est-à-dire librement et sans soutien d'un enseignant, grâce aux échanges du quotidien par exemple. C'est ce que Tyne (2012) appelle un enseignement libre. À l'inverse, il y a l'enseignement guidé, qui lui se réfère aux situations de cours entre un enseignant et un apprenant. Il est basé sur les choix pédagogiques faits par rapport aux besoins des apprenants. Alors, choisir entre étudier les variations du français ou non ne dépend pas de ses aspirations personnelles, car elles peuvent être apprises inconsciemment (en situation quotidienne) ou consciemment (par l'enseignement). Pour reprendre Tyne (2012), l'apprentissage libre est plus contemporain, d'usage quotidien et ne répond pas forcément aux besoins de l'apprenant qui n'aura aucune conscience formalisée, ce qui est différent d'un apprentissage guidé. Le choix d'une pédagogie n'est donc pas facile, car c'est un ensemble de facteurs (géographique, linguistique, humain, relationnel, individuel) qu'il faut évaluer.

### ***Qu'apportent les variations du français à la langue ?***

Toutes les variations du français sont une richesse et constituent elles-mêmes ce que l'on appelle la francophonie. Ce sont toutes ces particularités qui aident au renouvellement de la langue française et à son actualisation.

Par exemple, le français de la Côte d'Ivoire donne de nouveaux sens à certains mots et offre une nouvelle manière syntaxique d'organiser son discours à l'oral (Boutin, 2003). Il faut donc prendre conscience que la diversité fait la force et la beauté du français. L'oral conjugue au futur ce que l'écrit fait pour le passé. Nous avançons donc que l'avenir de la francophonie réside donc dans la capacité des francophones à prendre conscience de la diversité de la langue française et à l'enseigner.

Si la langue française était véhiculée de façon « naturelle », sans discussion autour d'un français standard, sa diffusion aurait pu être d'ordre mondial et ne pas se limiter à une partie (Ancelet, 2008). Cependant, il est possible que la non-utilisation d'un français universaliste ou standardisé comme à l'écrit rende plus complexe l'intercompréhension entre francophones. Cela peut donner lieu à des représentations négatives, comme nous avons pu le constater avec Ancelet (2008), qui note que l'acadien se voit parfois dévalorisé par rapport à un français plus normé. On pense également à l'exemple donné par Benzakour (2004), des francophones maghrébins, qui, arrivés au Québec, ne comprennent pas toujours la variété de français de cette région et vivent des tensions en communauté.

Dans plusieurs pays comme au Canada, avoir un français neutre, sans accent, a longtemps été considéré comme un élévateur social puisque les élites avaient cette éducation et que le vernaculaire était utilisé par les ouvriers (Nemni, 1998). La variation enseignée peut donc créer un déséquilibre d'ordre social, politique et éducationnel. Nous pouvons également distinguer le français de France et celui du Canada comme une variation pour une langue épurée d'anglicisme. Notre constat fait état qu'en France, les anglicismes sont fréquents et prennent de plus en plus de place dans le quotidien des francophones. Pour en citer quelques-uns : *spoiler, buzz, bestseller, challenge, coach, business, overbooké, cash, vintage*. Ces mots se sont inscrits dans le langage et sont compréhensibles en contexte plurigénérationnel. À l'inverse, il se pourrait que la tentative des Québécois et Québécoises d'éliminer le plus possible les anglicismes découle d'un désir d'affirmer et maintenir une identité francophone. Les écoles bilingues au Canada montrent bien qu'elles ont été instituées pour la sauvegarde du français. En Ontario où l'anglais et le français coexistent et cohabitent, il est souvent nécessaire d'affirmer son appartenance linguistique en supprimant les anglicismes et en modernisant ainsi la langue française, avec la volonté d'une valorisation culturelle et linguistique des francophones (Heller, 1994). Essentiellement, la suppression des anglicismes peut paraître déstabilisante de prime abord, mais est tout à fait légitime dans le sens où c'est une manière plus forte de montrer son appartenance, son implication, son identité.

Cela étant, le fait de franciser un anglicisme peut mener à une traduction, dans certains cas, approximative ou même très éloignée. À titre d'exemple, le mot « magasinage » désigne selon le dictionnaire Larousse (2022) l'action de mettre en magasin des marchandises, et dans le français canadien, cela désigne aussi le fait d'aller faire des courses ou du lèche-vitrine. Ce qui est traduit de l'anglais « shopping » : magasiner. Il semble alors pertinent de considérer la mise en commun des variations francophones afin d'enrayer les compétitions au sein des communautés francophones. La création d'une « coopération linguistique sans compétition », par exemple, est une avenue intéressante à explorer puisqu'elle contribuerait à l'expansion du

français (Hamelin, 1982). Une contribution de chaque pays/région francophone amènerait à la création d'une unité pour constituer un français polynational, ce qui pourrait limiter les problèmes d'intercompréhension et conduirait à une didactique du FLS qui prend en compte les variations langagières.

### **Prise en compte des variations dans l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes**

Il serait important, voire crucial, de tenir compte des variations du français dans l'enseignement et l'apprentissage de cette langue. La question qui se pose est celle de savoir quelle didactique choisir.

#### ***Quelle didactique pour une prise en compte des variations dans l'enseignement du français langue seconde ?***

Dans le but de réduire l'écart entre l'enseignement du français normé et les variétés de français, ces dernières peuvent être prises en compte à travers des approches plurielles. Les variations sociolinguistiques et la variété des apprenants<sup>3</sup> du FLS conduisent à une réflexion non seulement sur la qualité du français à enseigner, mais aussi sur l'approche à adopter. Le rejet de la didactique du monolinguisme, à savoir enseigner uniquement le français dit standard s'effectue encore très lentement pour laisser la place à la didactique du plurilinguisme. Ces propos de Weber (2019), cité dans Durand *et al.* (2019) en témoignent :

[à] l'heure où les modalités communicationnelles et les « mobilités » se multiplient, l'apprenant en français langue étrangère doit être armé contre les fantômes idéologiques d'une normativité homogène et figée ; l'input à des fins d'exposition à la parole dans toutes ses variations est essentielle dès les premiers niveaux en langue cible. (p. 1).

La didactique du français langue seconde devrait donc prendre en compte les différentes langues ou variations linguistiques déjà maîtrisées par les apprenants et leur permettre d'y prendre appui pour l'apprentissage de la langue seconde. L'approche préconisée ne se limite pas seulement à la prise en compte des compétences plurilingues, mais elle prend aussi en compte les compétences pluriculturelles. Selon nos recherches, l'enseignement du FLS accorde une place prépondérante à la didactique du monolinguisme souvent pour des raisons politiques. Les éclairages de la sociolinguistique et de l'anthropologie culturelle (Dabène, 2013) n'ont pas toujours été pris en compte en ce qui concerne le choix des didactiques appropriées. L'accent est généralement mis sur l'écrit avec une application stricte du français standard malgré le fait que des chercheurs et chercheuses, entre autres P. Dumont, plaident déjà pour l'enseignement d'un français qui tienne compte de la réalité linguistique (Dumont, 1983, cité dans Verdelhan-Bourgade, 2002). La tendance à se focaliser sur l'enseignement du français standard (traditionnel) comme langue seconde se justifie quelques fois par des raisons politiques. Dans le cas de la province de l'Ontario au Canada, la lutte pour la préservation du français standard s'est longtemps justifiée par le désir de résister à la domination anglophone par le biais d'un

---

<sup>3</sup> L'immigration est un facteur favorisant la variété des apprenants.

unilinguisme institutionnel francophone et le souci de maintenir un français de qualité (Heller, 1994).

### ***Quel serait l'apport de la prise en compte des variations du français dans l'enseignement de cette langue ?***

Il faudrait tenir compte des variations du français pour les apprenants du FLS notamment en contexte francophone minoritaire, car cela prendrait en compte leurs besoins et réduirait l'insécurité linguistique.

Les besoins des apprenants de FLS doivent être au cœur de l'enseignement. Comme nous l'avons déjà souligné, le français varie en fonction des pays et, même à l'intérieur d'un pays, nous pouvons avoir plusieurs variations. C'est le cas par exemple du Canada et de la France<sup>4</sup>. La communication se présente comme le but principal de la plupart des apprenants de FLS. Il serait donc impératif de tenir compte des variations du français dans l'enseignement du français langue seconde. Cette prise en compte favoriserait non seulement l'inclusion des apprenants, mais aussi permettrait une meilleure insertion professionnelle. De plus, elle contribuerait à une meilleure acceptation de l'autre et une absence de jugement. Nous avons constaté qu'au quotidien, la plupart du temps, les locuteurs du français traditionnel ont tendance à étiqueter le français des régions de « mauvais français ». À l'instar, le français du Québec, lui aussi, peut recevoir ce jugement par les locuteurs de l'Hexagone.

La lutte entre français standard et variétés de français ne laisse pas suffisamment de place à la considération des besoins identitaires de l'apprenant. De surcroît, elle peut créer une mauvaise compréhension et interprétation du français parlé dans sa région, voire du mépris. C'est ce que Philippe Blanchet (2016) appelle glottophobie, qu'il définit comme :

le mépris, la haine, l'agression, le rejet, l'exclusion de personnes, la discrimination négative effectivement ou prétendument fondée sur le fait de considérer incorrectes, inférieures et mauvaises certaines formes linguistiques (perçues comme des langues, des dialectes ou des usages de langue) usitées par ces personnes, en général en focalisant sur les formes linguistiques (et sans toujours avoir pleinement conscience de l'ampleur des effets produits sur les personnes) (p.44).

Aussi, des jugements peuvent être émis au sujet des expressions inconnues du français régional. Il s'agit là d'une perception qui hiérarchise les variétés de langue et suggère des tensions entre ces variétés (Bertucci, 2019) comme c'était le cas en France avant le 18<sup>e</sup> siècle où les francophones n'avaient pas le droit de s'exprimer selon la variété de français de leur pays d'origine en raison de l'agenda politique de l'époque. Ils étaient ainsi contraints de parler uniquement le français de Paris (Université Savoie Mont Blanc, 2019). Ce désir de standardisation du français de Paris ne se limitait pas seulement à la France, mais s'étendait à tous les pays colonisés par elle. Nous constatons qu'aujourd'hui cette volonté d'une

---

<sup>4</sup> Prenons pour exemple le traditionnel débat entre « chocolatine » ou « pain au chocolat » ou encore « petit pain ».

standardisation, émise il y a deux siècles, résiste et persiste toujours dans certaines pratiques. Quelque part, cette volonté est devenue un héritage qui a progressé de façon néfaste dans les consciences d'autrui et provoque encore des différences et des insécurités entre locuteurs et locutrices.

L'insécurité linguistique semble être l'apanage des apprenants de deux langues différentes (anglais-français) or, l'insécurité linguistique peut bien se manifester parmi les locuteurs d'une même langue. Nous percevons la sécurité linguistique comme l'habileté à utiliser une variété de langue dans des buts variés, sans qu'il y ait de gêne ou d'inconfort par rapport à son utilisation ou à sa maîtrise. Parler d'insécurité linguistique laisserait donc entrevoir chez l'apprenant une gêne et un inconfort quant à l'utilisation d'une langue ou d'une variété de langue. Cette gêne se manifeste généralement en ce qui concerne les apprenants de langues différentes. Seulement, selon nos observations, cette insécurité peut aussi se manifester au sein des locuteurs d'une même langue dans la mesure où l'utilisation d'une variété de français peut amener à ne pas comprendre ce qui est communiqué et conduire à manifester un certain malaise dans l'expression. De plus, les jugements effectués par rapport aux accents, à la qualité du français jugée comme « mauvaise » accentue aussi cette insécurité linguistique (Benzakour, 2004). De ce constat, enseigner les variations du français devrait faire partie des priorités. Cependant, il est à noter que le problème d'insécurité linguistique ne serait pas forcément résolu par l'acceptation des variétés de français. L'insécurité linguistique existante chez les francophones est un réel problème dans la communication. Bien qu'elle se manifeste de façon plus prononcée chez des personnes bilingues ou plurilingues, ce phénomène n'est pas à négliger chez les apprenants de FLS. Pourtant, selon certains chercheurs tels qu'Annette Paquot (2001), l'acceptation des variations linguistiques ne résoudrait pas ce problème. Pour elle, la véritable sécurité linguistique proviendrait de la maîtrise des normes d'une langue, dans le cas d'espèce, la maîtrise du français standard. Le débat est donc loin d'être clos.

### **Conclusion**

Pour conclure, face au problème des variétés de français qui devraient être intégrées dans l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes, nous avons présenté des stratégies telles que le choix conscient de la pédagogie à mettre en œuvre dans les classes de français langue seconde.

Une pédagogie qui s'appuierait certes sur les normes du français, mais intégrerait les variétés en fonction des localisations serait une solution possible. Ainsi, les apprenants de FLS au Québec par exemple, devraient en plus des normes du français de référence, apprendre les variétés liées au français parlé au Québec, de même que les apprenants de l'Ontario, de la Belgique ou de la France et partout ailleurs dans la francophonie. Ceci faciliterait leur intégration et leur donnerait la capacité de fonctionner dans divers contextes linguistiques tout en évitant la glottophobie.

Nous avons aussi fait mention de la prise en compte des besoins de l'apprenant qui sont fondamentalement liés au sentiment d'appartenance, aux besoins identitaires et au but essentiel

de l'apprentissage qui reste la fonction de communication. L'enseignement du FLS, qui exclurait les variétés linguistiques de la région, réduirait l'atteinte des buts fondamentaux de l'apprentissage. Outre ces éléments, la réduction de l'insécurité linguistique, qui reste un problème majeur chez les apprenants, passerait par une intégration des variétés du français dans l'enseignement.

## Références

- Ancelet, B. J. (2008). Valoriser la variabilité pour préserver une identité linguistique. *Francophonies d'Amérique*, (26), 135–148. <https://doi.org/10.7202/037979ar>
- Benzakour, F. (2004). Les stéréotypes associés aux constructions sur la langue dans le contexte de l'immigration récente au Québec. *Québec français*, (132), 65–67.
- Bertucci, M. (2019). Vers une conceptualisation de la notion de « français régional » : de la dialectologie à la sociolinguistique. *Mots. Les langages du politique*, 120, 167-183. <https://doi.org/10.4000/mots.25404>
- Bibeau, G. (1993). Français standardisé ou français naturel ? *Québec français*, (91), 36–37.
- Blanchet, P. (2016) *Discriminations : combattre la glottophobie*. Textuel.
- Boutin, B. A. (2003). La variation dans la construction verbale en français de Côte-d'Ivoire. *Revue québécoise de linguistique*, 32 (2), 15–45. <https://doi.org/10.7202/017541ar>
- Dabène, M. (2013). Questions et débats sur l'histoire de la didactique du français. *Recherches en didactiques*, (1), 137–148.
- Dumont, P. (1983). *Le français et les langues africaines au Sénégal* (Vol. 3). Karthala Editions.
- Durand, J. et Lyche, C. (2019). Variation et variétés du français à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle : les leçons de Paul Passy.
- Hamelin, L.-E. (1982). Pour un nouveau français mondial. *Anthropologie et Sociétés*, 6 (2), 141–144. <https://doi.org/10.7202/006089ar>
- Heller, M. (1994). La sociolinguistique et l'éducation franco-ontarienne. *Sociologie et sociétés*, 26(1), 155–166. <https://doi.org/10.7202/001343ar>

- Nemni, M. (1998). Le français au Québec : représentation et conséquences pédagogiques. *Revue québécoise de linguistique*, 26(2), 151–175. <https://doi.org/10.7202/603158ar>
- Organisation internationale de la francophonie. (2022) *La langue française rayonne avec 321 millions de locuteurs dans le monde*. <https://www.francophonie.org/la-langue-francaise-rayonne-avec-321-millions-de-locuteurs-dans-le-monde-2140>
- Paquot, A. (2001a). L'invention du « français standard d'ici » et la qualité de la langue. *Québec français*, (121), 87–88.
- Paquot, A. (2001b). Encore le français standard d'ici. *Québec français*, (123), 77–78.
- Tyne, H. (2012). La variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2. *Le français aujourd'hui*, 176(1), 103–112. <https://doi.org/10.3917/lfa.176.0103>.
- Université Savoie Mont Blanc. (2019, 29 mars) *Amphi pour tous : La francophonie dans l'enseignement du français langue étrangère* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4jYEUzZEKbE>
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le Français de scolarisation : Pour une didactique réaliste*. Presses Universitaires de France.
- Weber, C. (2019). Interrogations épistémologiques autour de l'oralité. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 1(16), 1–17. <https://doi.org/10.4000/rdlc.4252>



## **« Se faire tout petit » ou la vulnérabilité sous la loupe**

**Allison Gagné**

### **Résumé**

La vulnérabilité est un concept polysémique, défini selon une multitude d'approches. Elle est parfois sociologique, et parfois ontologique. On l'associe soit à la fragilité ou à l'ouverture, à l'agentivité ou à la passivité. D'autres amènent le concept d'autonomie pour nuancer cette dichotomie. Dans le cadre de ma thèse de maîtrise, j'ai réalisé une étude de cas au sujet de l'expérience de réussite en stage de formation à l'enseignement de deux étudiantes originaires d'Afrique subsaharienne nouvellement arrivées au Canada. Bien qu'elles aient réussi leur stage, l'élément le plus saillant des données a été leur vulnérabilité dans le cadre du stage. Ainsi, cet article constitue une recension des écrits permettant de dessiner les contours d'un cadre d'analyse pour ma thèse.

### **Problématique**

Cet article est issu des données récoltées pour ma thèse, qui consiste en une étude de cas au sujet de l'expérience de réussite en stage de formation à l'enseignement de deux étudiantes originaires d'Afrique subsaharienne nouvellement arrivées au Canada. En effet, malgré la pénurie de personnel enseignant en Ontario, particulièrement au secteur francophone, et bien que le gouvernement tente de recruter des enseignants immigrants afin d'y remédier, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario observe que 15% d'entre eux, « même lorsqu'ils sont certifiés par l'Ordre, éprouvent de la difficulté à obtenir un contrat de travail comparativement aux autres diplômés de l'Ontario (5%) » (Duchesne, 2008, p. 120). Il s'avère ainsi crucial de comprendre l'insertion professionnelle de ces personnes, qui commence bien entendu par la (re)formation et les stages. Toutefois, si l'insertion professionnelle a fait l'objet de nombre de recherches, il en est autre du parcours en stage. De plus, les études recensées mettent plutôt de l'avant les difficultés des personnes ayant échoué leur stage.

Pour ma thèse, j'ai choisi de travailler avec deux stagiaires en situation de réussite, pensant découvrir comment leurs interactions positives favorisent leur succès. J'ai alors été surprise de découvrir, à l'inverse, à quel point elles sont vulnérabilisées à plusieurs égards. Dès les premières entrevues avec les participantes, j'ai noté combien la vulnérabilité se situe au cœur des expériences qu'elles vivent en stage, et ce, même en situation de réussite. Plusieurs études (Ennuyer, 2017 ; Morrissette et Demazière, 2019) se penchent sur la vulnérabilité vécue par les personnes immigrantes désirant s'insérer sur le marché du travail, amenée par des éléments tels que « la langue, la non-reconnaissance des diplômes et des expériences, les stéréotypes, la précarité des emplois née de l'interaction entre les immigrants et leurs environnements » (Albert et Lazzari Dodeler, 2021, p. 75). La littérature mentionne également

les difficultés économiques (Duchesne, 2017) et les lourdes responsabilités familiales (Lupien, 2020). L'un des objectifs de ma thèse a été de montrer comment même les stagiaires en situation de réussite se voient vulnérabilisées durant le stage. Cet article vise à approfondir le concept afin de l'intégrer au cadre conceptuel de ma thèse. Je décrirai d'abord la méthodologie, pour ensuite définir le concept à l'aide des articles recensés. J'ajouterai des exemples tirés des entrevues menées auprès des participantes à mon étude pour finalement conclure avec quelques pistes de réflexion.

## Méthodologie

Comme mentionné précédemment, définir la vulnérabilité s'avère essentiel pour mon étude, car elle constituera l'un des piliers de mon cadre théorique. J'ai donc choisi le texte de Morrisette et Demazière (2019) comme point de départ parce qu'il a inspiré mon sujet de recherche. Dans leur article, les auteurs explorent la vulnérabilité de personnes nouvellement enseignantes d'origine étrangère, un contexte similaire à celui des stagiaires de ma recherche. J'ai alors parcouru la bibliographie de l'article et j'ai sélectionné les références comprenant le mot *vulnérabilité*. Comme cette méthode m'a permis de recenser seulement deux articles, dont l'un est relativement court, j'ai décidé d'ajouter à cela une recherche par base de données, selon des critères énumérés ultérieurement.

J'ai alors effectué une recherche dans la base de données de la bibliothèque de l'Université d'Ottawa, Omni, pour des raisons pratiques. En effet, procéder de cette façon m'assurait que tous les articles répertoriés seraient accessibles, et ce gratuitement. Étant à la maîtrise, je me suis limitée à une demi-douzaine d'écrits au total.

Avant de commencer, j'ai instauré une liste de critères de sélection. 1) D'abord, j'ai privilégié des textes publiés dans les cinq dernières années, soit de 2017 à 2022. 2) J'ai ensuite sélectionné « articles » comme type de ressource recherchée, puis « français » comme langue de publication. J'ai choisi de travailler uniquement en français parce que je désire explorer la vulnérabilité en contexte francophone minoritaire et que celle-ci ne peut être saisie que partiellement par les recherches anglo-saxonnes, à mon avis. 3) Le titre devait comporter « vulnérabilité » ou ses déclinaisons lexicales. Les mots « race » ou « genre » pouvaient se trouver dans n'importe quel domaine. J'ai choisi de recenser des articles ayant ces mots, car ce sont des thèmes récurrents dans mes entrevues avec mes participantes et j'aimerais explorer comment ces aspects façonnent leur vulnérabilité.

Ce protocole ne m'a permis d'obtenir qu'un résultat, c'est pourquoi j'ai décidé de supprimer les deux mots-clés comme critères, mais de les chercher directement dans les articles répertoriés sous vulnérabilité. J'ai obtenu 327 résultats. J'ai conservé seulement les articles publiés dans des revues de sociologie, soit 35 articles. J'ai ensuite consulté les mots-clés et le résumé de chaque article : les articles retenus contenaient le mot « vulnérabilité » et ses déclinaisons, en plus des mots « race », « genre » ou leurs déclinaisons (sexisme, racisme, féminisme, femmes). J'ai ensuite obtenu six articles, tous publiés en 2021. Mon objectif étant de définir une notion, j'ai préféré les articles théoriques aux études empiriques. Ceci a réduit

mon nombre d'articles à trois, que j'ai enregistrés sur la plateforme *Nvivo* avec les autres. J'ai tout lu une première fois, puis j'ai créé les codes suivants : agentivité ou passivité, conséquences ou dangers, définition, exemples et types. En faisant une deuxième lecture, de nouveaux codes se sont ajoutés, soit : approche, autonomie et fragilité. Ces codes constituent les thèmes abordés dans cet article. Pour illustrer les éléments abordés, j'y ai inséré des citations de participantes à mon étude. Une description des participantes et de leur milieu de stage se trouve à l'annexe 1.

## Résultats

### Les approches

La vulnérabilité est un concept polysémique. D'abord, le texte d'Ennuyer (2017) donne un aperçu du concept selon une multitude d'approches, notamment les trois approches disciplinaires, soit les approches philosophique, juridique et sociologique. Pour cet article, je me concentre sur l'approche sociologique, qui se décline en différentes branches, notamment la phénoménologie, telle que présentée par Provost (2021), le féminisme, amené par Knüfer (2021), la théorie politique, expliquée par Garrau (2021) et la perspective interactionniste, abordée par Morrissette et Demazière (2019). Selon l'approche adoptée, la vulnérabilité peut prendre différentes significations. Toutefois, celles-ci peuvent être divisées en deux grandes lignes de pensée. La première la désigne comme le risque d'être blessé ou la capacité à affecter et à être affecté. Il s'agit de la définition la plus commune et elle se retrouve d'ailleurs dans le dictionnaire<sup>5</sup>. La seconde, issue de l'anthropologie, la place comme « une situation d'ouverture et de dépendance au monde » (Garrau, 2021, paragr. 37). De façon générale, les écrits distinguent deux types de vulnérabilité, soit sociologique/situationnelle ou ontologique/existentielle.

### Sociologique ou ontologique

La vulnérabilité peut se décliner en deux types. Elle peut être sociologique, c'est-à-dire induite par des facteurs sociaux, ou alors ontologique, donc existentielle. La vulnérabilité sociologique, ou situationnelle, telle qu'appelée par Armoogum et ses collaborateurs (2013), peut être amenée par une catastrophe naturelle, une guerre ou une famine qui vulnérabilise des populations qui ne l'étaient pas nécessairement auparavant. Toutefois, il n'est pas nécessaire d'avoir vécu un événement extrême pour se retrouver en situation de vulnérabilité. En effet, pour plusieurs philosophes, celle-ci renvoie au sentiment « d'être exclu ou au fait de ne pas avoir de place et de ne pas avoir de possibilité de parole » (LeBlanc, 2011, cité par Ennuyer, 2017, p. 369). L'une de mes participantes, Aminata<sup>6</sup>, illustre bien la vulnérabilité amenée par sa situation et son statut de nouvelle arrivante : *C'est, on arrive dans un nouveau pays, on a le sentiment de ne pas être un peu légitime quoi. Il faut qu'on se fasse un peu, euh, tout petit...* (Entrevue de groupe #3). On voit bien que ce sentiment de ne pas avoir sa place est situationnel pour elle, puisqu'elle ajoute que dans son pays, elle *étai[t] quelqu'un qui se laissait*

---

<sup>5</sup> Voir le Petit Robert.

<sup>6</sup> Les prénoms des participantes ont été changés afin de préserver leur anonymat.

*pas marcher sur les pieds* (Entrevue de groupe #2). Par ailleurs, le fait de ne pas avoir la possibilité de s'exprimer constitue l'une des caractéristiques de la vulnérabilité sociale (ou sociologique), définie par des philosophes et des linguistes, tels que Ricœur et Bentolila. Pour le premier, l'absence de voix contribue à invisibiliser des populations (Ricœur, 1990, cité par Ennuyer, 2017). Le second, ayant étudié les dynamiques de pouvoir associées à la langue dans les ghettos, explique que le fait de ne pas avoir les codes valorisés pour s'exprimer de façon à être entendu par la majorité les empêche d'opposer une résistance. Ceci dit, il met en garde contre le fait de parler pour autrui, ce qui risquerait de « renforcer le fait que les gens au nom desquels ils parlent n'ont pas de "voix au chapitre", c'est-à-dire qu'ils ne sont pas consultés dans les questions qui les concernent » (Bentolila, 2012, cité par Ennuyer, 2017, p. 369). Provost (2021) et Morrissette et Demazière (2019) abondent dans le même sens, en rappelant que la vulnérabilité est produite par le contexte politique et les rapports sociaux, elle est ainsi distribuée inégalement selon la place occupée dans l'échelle sociale. À cet effet, les stagiaires mentionnent avoir choisi de se taire à plusieurs moments durant leur stage : *je me suis dit est-ce que si je dis ça, est-ce que ça va pas pourrir après nos relations* (Aminata, entrevue individuelle). Rubie a ressenti la même chose après avoir remarqué un changement d'attitude chez son enseignante après un incident survenu en stage : *...Donc lui [demander] pourquoi elle se braque, ce serait encore aggraver les choses...* (Entrevue de groupe #3). Le choix de se taire par peur de « pourrir » les relations est indubitablement lié au rôle d'évaluatrice détenu par leur enseignante et à la crainte des stagiaires d'échouer.

En ce qui concerne la vulnérabilité ontologique, elle est parfois décrite comme la vulnérabilité ordinaire, caractérisée par la condition humaine (Pandelé, 2012, cité par Ennuyer, 2017 ; MacKenzie *et al.*, 2013 cité par Garrau, 2021 ; Armoogum *et al.*, 2013). On pense par exemple à l'âge avancé, qui amène généralement plus de vulnérabilité, en ce sens que le risque d'être blessé augmente. D'après certains, elle est induite par des facteurs personnels (sexe, âge, mode de vie, éducation reçue, profession, origine sociale, modes de vie, habitudes, etc.), environnementaux (domicile, milieu de travail, école) (WHO, 2001, cité par Ennuyer, 2017). Or, force est de constater que les facteurs personnels énumérés précédemment se voient teintés par les normes sociales. En ce sens, même si plusieurs articles font la distinction entre vulnérabilité sociologique et ontologique, cette distinction demeure contestée. En effet, plusieurs auteurs pensent la vulnérabilité comme à la fois situationnelle et existentielle, car elle se situe toujours dans un contexte historique et social (Garrau, 2021 ; Knüfer, 2021 ; Provost, 2021). Ainsi, le fait d'être une femme n'est pas objectivement vulnérabilisant, mais il le devient dans les sociétés patriarcales. Parallèlement, pour Morrissette et Demazière (2019), il faut surtout mettre en lumière les processus qui engendrent les vulnérabilités, soit les rapports avec autrui, notamment dans un contexte hiérarchique comme celui qui m'intéresse, soit le stage de formation à l'enseignement. Les vulnérabilités ne sont ainsi pas figées, mais sont en mouvance, « comme des processus sociaux, relationnels et normatifs » (p. 49). D'ailleurs, pour mettre l'accent sur la notion de processus, Morrissette et Demazière proposent un autre terme, celui de vulnérabilisation.

## Fragilité ou ouverture

Dès lors, on observe deux lignes de pensée lorsqu'on se penche sur la vulnérabilité. D'abord, elle se voit dépeinte comme un risque (Armoogum *et al.*, 2013 ; Ennuyer, 2017) ou une « capacité à être affecté et à affecter » (Gilson, 2014 cité dans Garrau, 2021, paragr. 1). Cette façon de la voir peut la teinter comme négative, puisque ces définitions mènent souvent à l'associer à la fragilité (Morrisette et Demazière, 2019 ; Gilson, 2014, cité dans Provost, 2021 et dans Knüfer, 2021). En revanche, Ennuyer (2017) note que plusieurs s'entendent pour rejeter cette « confusion sémantique » entre vulnérabilité et fragilité. En outre, dans le même sens que Bentolila ou Ricœur, cités précédemment, Knüfer (2021) nous met en garde quant à l'association entre vulnérabilité et fragilité, qui tend à réduire les personnes vulnérables à la passivité. D'après elle, la vulnérabilité

signale des rapports de pouvoirs inégalitaires, et peut servir des politiques paternalistes, sexistes, racistes et coloniales. Dire d'un groupe qu'il est vulnérable, cela autorise à agir à sa place, à nier son autonomie ou à le priver de ses capacités d'action (paragr. 3<sup>7</sup>).

En outre, d'un point de vue anthropologique, philosophique et féministe, la vulnérabilité est dépeinte sous un tout autre angle, celui de l'ouverture au monde (Garrau, 2021; Provost, 2021). Elle ne serait ainsi pas négative en soi. Provost (2021) propose une autre avenue, soit de la penser comme à la fois un risque ou une capacité à être affecté et à s'ouvrir au monde. En ce sens, les féministes suggèrent de la penser comme un mode de résistance. Effectivement, la vulnérabilité serait à la fois « une condition et une composante de l'agentivité » (Garrau, 2021, paragr. 1). Subséquemment, rien n'oppose vulnérabilité et agentivité, au contraire.

## Agentivité ou passivité

En effet, bien que la vulnérabilité soit souvent associée à la passivité, Judith Butler (2016) incite les théoriciennes féministes à « penser ensemble vulnérabilité et agentivité » (p. 175, cité par Garrau, 2021). Mais au fond, qu'est-ce que signifie le terme « agentivité » ? Pour Garrau (2021), elle se traduit par la capacité « à avoir un effet ou un impact sur le monde » (paragr. 25). Pour Butler (2016), cela signifie entre autres pouvoir redéfinir les normes sociales. Bien que les stagiaires n'aient pas redéfini les objectifs du stage ou la culture scolaire canadienne, elles ont tout de même fait preuve d'agentivité à leur façon. Par exemple, Aminata est parvenue à ajouter son grain de sel à sa planification malgré les réticences de son enseignante : ... *Le matin je lui en ai parlé, elle avait l'air un peu dubitatif. Euh. Elle m'avait dit on verra, enfin, c'est tout ce que j'ai eu comme commentaire, c'était on verra. Qui n'essaye rien n'a rien, donc bon. Et puis, comme elle a vu que ça marchait. Bon là elle m'a dit voilà, c'est bon. Les élèves ont bien compris le concept.* (Entrevue de groupe #1). Dans cette situation, Aminata a pris le risque de se lancer, malgré les réticences de son enseignante. Elle a donc fait preuve d'agentivité tout en étant vulnérable à la rétroaction qui allait suivre.

---

<sup>7</sup> Voir aussi Ennuyer (2017).

Même si une part de la littérature encourage à penser vulnérabilité et agentivité ensemble, cela ne signifie pas que la passivité doit être rejetée. Provost (2021) souligne que la passivité ne renvoie pas à l'incapacité, mais qu'elle constitue plutôt « la capacité à être affecté par le monde » (paragr. 13). Elle permet aux individus de développer leur pensée et ainsi penser leurs actions. De plus, j'ajouterais qu'elle permet de prendre conscience des processus socio-politiques vulnérabilisants et de les remettre en question. D'ailleurs, Garrau (2021) émet une critique quant à la suggestion de Butler (2016) de penser vulnérabilité et agentivité ensemble. Elle mentionne trois problèmes. Je n'en nommerai qu'un, soit le risque de retirer au concept son pouvoir de critique sociale et politique des processus vulnérabilisants. En effet, j'ajoute qu'associer vulnérabilité et agentivité signifierait que le deuxième permet de surmonter le premier sans tenir compte des contraintes liées aux inégalités sociales, et renforcerait ainsi le discours capitaliste du *self-made man* ou *self made woman*. Pour Garrau (2021), « on ne doit pas, pour des raisons théoriques et politiques, dissocier vulnérabilité et agentivité ; mais on ne doit pas non plus, pour des raisons théoriques et politiques, associer trop rapidement vulnérabilité et agentivité » (paragr. 5). Mais alors, si on ne peut associer la vulnérabilité ni à la passivité, par peur de la colorer négativement, ni à l'agentivité, par peur de perdre son pouvoir de critique sociale, comment la caractériser ? C'est en réponse à cette question qu'est amenée la notion d'autonomie.

## **Autonomie**

Comme les philosophes nous le rappellent, « la vulnérabilité et l'autonomie ne s'opposent pas, elles sont la condition l'une de l'autre et ce de façon réciproque » (Ennuyer, 2017, p. 372). Pour Meyers (2004, cité par Garrau, 2021),

l'autonomie désigne ici à la fois un rapport à soi et un rapport au monde : elle est un pouvoir d'agir conformément à ce qui nous importe et qui exprime ce que nous sommes, qui engendre chez le sujet des sentiments positifs de confiance et d'accomplissement (paragr. 30).

Rigaux (2012, cité par Ennuyer, 2017) conceptualise l'autonomie relationnelle en se référant aux personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer. Elle indique que bien qu'on associe habituellement l'autonomie à la raison et à l'indépendance à l'égard des autres, on ne doit pas oublier que l'individu demeure « un être social qui définit son être et ses projets en interaction avec autrui » (p. 371). Globalement, le concept d'autonomie relationnelle, repris par les féministes, met en lumière le fait que l'autonomie ne dépend pas que de soi, mais varie en fonction « des dimensions corporelles, affectives et relationnelles de la subjectivité, ainsi que du fait que les sujets évoluent et se constituent dans des rapports de pouvoir » (Garrau, 2021, paragr. 10). De surcroît, les auteurs soulignent que le degré d'autonomie varie en fonction du contexte social, qui peut nuire ou favoriser son développement. Meyers rappelle donc les facteurs externes à l'autonomie, soit les facteurs relationnels et sociaux, puis les facteurs sociaux et politiques. Encore une fois, même si les stagiaires n'ont pas de pouvoir quant aux lignes directrices de leur stage, elles valorisent l'autonomie lorsqu'elle leur est accordée, leur permettant d'apprendre tout en étant guidée. Rubie en témoigne lorsqu'elle décrit les consignes

qu'elle recevait : ... *Ce n'est pas, la liberté n'est pas donnée en ce sens que tu peux planifier, c'est-à-dire, tu prends la classe en charge et tu décides de ce qui va se passer aujourd'hui ou demain, non. C'était pas de ça qu'il était question...* (Entrevue de groupe #2). La participante sent que même si elle n'avait pas toutes les libertés, elle a bénéficié d'une certaine flexibilité lui permettant de s'épanouir et d'apprendre : ... *Et puis moi je demande, comment est-ce que ça va se passer [...] et c'est à ce moment qu'on me dit libre à toi, tu peux décider de faire comme bon te semble, l'essentiel c'est par exemple de faire ressortir les différentes régions et une carte sur laquelle elles sont représentées...* (Entrevue de groupe #2). Pour elle, c'est cette autonomie qui lui a permis de *sortir tout ce [qu'elle] a dans le ventre comme connaissances* (Entrevue de groupe #2).

### **L'exemple du racisme**

Comme mentionné dans cet article, être une femme peut être vulnérabilisant dans les sociétés patriarcales. D'autres traits associés au phénotype peuvent être vulnérabilisants, par exemple le fait d'être noire. Bien entendu, les personnes noires ou les femmes ne sont pas intrinsèquement vulnérables, mais ce sont les « politiques paternalistes, sexistes, racistes et coloniales » qui les vulnérabilisent (Knüfer, 2021). D'ailleurs, qualifier certains groupes de vulnérables présente un risque, celui de servir ces mêmes politiques. De plus, le fait d'être étiqueté comme vulnérable, par le racisme par exemple, renforce l'image de soi négative entretenue par ces groupes (Lorde, 2003, cité par Provost, 2021). Dans l'un de ses textes, Lorde (2003) évoque l'impact du racisme sur l'image corporelle des femmes noires et non-blanches. Elle explique que

la vulnérabilité vécue au quotidien caractérise de manière indissociable l'exposition (au sein d'un régime visuel structuré par des pratiques racistes), l'intériorisation de la menace (son anticipation et sa crainte) et la médiation du rapport à soi (se voir ou s'envisager par le biais d'un autre regard porté sur soi). La limite entre la vie et la survie est rendue poreuse par le système racial et la vulnérabilité caractérise une vie menacée par la possibilité d'être détruite. Elle n'est pas seulement une atteinte ou une violence ponctuelle, mais un mode d'être façonnant les expériences à venir. (cité par Provost, 2021, paragr. 2).

Aminata exprime bien comment les incidents racistes dont elle a été victime dans le passé continuent d'impacter ses expériences présentes et futures : *C'est pas que ce soit vrai ou ce soit pas vrai, mais c'est quelque chose qui reste dans la tête quoi. Et ça génère du stress. Ça génère tout de suite, ça atteint ta confiance en toi* (Entrevue de groupe #1). Ainsi, sa couleur n'était pas vulnérabilisante pour elle dans son pays d'origine, mais le devient lorsqu'elle immigre au Canada.

En résumé, les articles recensés montrent que la vulnérabilité reste polysémique, pouvant être soit sociologique ou ontologique, associée à la fragilité ou à l'ouverture, à l'agentivité ou à la passivité, à l'autonomie ou à l'hétéronomie. D'une part, l'associer à des concepts à connotation négative comme la fragilité, la passivité ou l'hétéronomie contribuerait

à renforcer l'idée que les groupes vulnérabilisés sont incapables de s'exprimer, et permettrait à d'autres groupes de parler pour eux, par exemple « dans les situations patriarcales, coloniales ou raciales évoquées, où la vulnérabilité existentielle est exploitée par les rapports de pouvoir » (Provost, paragr. 35). D'autre part, l'associer à des concepts positifs comme l'ouverture, l'agentivité et l'autonomie mènerait à nier le poids des facteurs sociaux et politiques à son origine. En fait, « la vulnérabilité prend différentes significations » (Provost, 2021, paragr. 35) et doit être envisagée dans toute sa complexité.

## **Conclusion**

Dans cet article, je montre que la vulnérabilité est à la fois sociologique et ontologique. En effet, même si certaines caractéristiques biologiques, telles que l'âge ou le sexe, se voient associées à la vulnérabilité ontologique, on ne peut nier que celles-ci demeurent socialement teintées. En ce sens, être une femme devient vulnérabilisant dans les sociétés patriarcales. J'ai également proposé que la vulnérabilité signifie à la fois fragilité et ouverture, et que l'associer exclusivement soit à l'un ou à l'autre constituerait une erreur. Ce sont d'ailleurs ces deux éléments combinés qui créent l'agentivité et la résistance. De la même façon, j'ai souligné que la vulnérabilité signifie à la fois passivité et agentivité : la première, parce qu'elle permet de réfléchir aux mécanismes de distribution du pouvoir et de façonner sa pensée et la seconde, parce qu'elle mène à une redéfinition des normes sociales. En ce sens, un concept alternatif à la dichotomie agentivité/passivité a été proposé, celui de l'autonomie, qui tient davantage compte de l'interdépendance entre les individus et leurs actions. En somme, j'ai cité l'exemple du racisme pour montrer comment le contexte socio-historique colonial crée de la vulnérabilité chez les personnes noires, et comment cette vulnérabilité est absorbée et incarnée par ces mêmes personnes, notamment par l'altération de leur image de soi. Pour terminer, je rappelle la position de Morrissette et Demazière (2019), qui proposent le concept de « vulnérabilisation » à l'opposition de celui de « vulnérabilité », de façon à mettre l'accent sur les processus interactionnels et sociaux qui la caractérisent. Cette perspective est ainsi beaucoup plus riche, car elle accentue le dynamisme de ces processus.



## Annexe 1

### Description des participantes

<b>Aminata</b>	<b>Description</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Originaire d'un pays francophone d'Afrique subsaharienne</li><li>• Francophone</li><li>• S'identifie comme une personne noire</li><li>• Mère de famille</li><li>• Enseignante dans son pays d'origine</li></ul>
	<b>Contexte de stage</b> École primaire en milieu urbain Classe ressource
<b>Rubie</b>	<b>Description</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Originaire d'un pays francophone d'Afrique subsaharienne</li><li>• Francophone</li><li>• S'identifie comme une personne noire</li><li>• Mère de famille</li><li>• Enseignante au secondaire dans son pays d'origine</li></ul>
	<b>Contexte de stage</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• École primaire en milieu urbain</li><li>• Classe régulière</li></ul>

## Références

- Albert, M. et Lazzari Dodeler, N. (2021). Du processus d'insertion sociale à l'inclusion sociale ou de la vulnérabilité à la résilience-reliance. *Nouveaux cahiers d'éthos*, (2), 69–81.
- Armoogum, J., Cordazzo, P., Dejoux, V., Makdessi, Y. et Rebière, N. (2013). Une nouvelle collection « Populations vulnérables ». *Populations vulnérables*, 7–10.  
[https://www.pantheonsorbonne.fr/fileadmin/IDUP/revue\\_PopVul/Numero\\_1/1.\\_editorial.pdf](https://www.pantheonsorbonne.fr/fileadmin/IDUP/revue_PopVul/Numero_1/1._editorial.pdf)
- Bentolila, A. (2012). *De la vulnérabilité intellectuelle à l'endoctrinement*. La Croix.  
[https://www.la-croix.com/Archives/2012-04-24/forum-Alain-Bentolila-linguiste-De-la-vulnerabilite-intellectuelle-a-l-endoctrinement-\\_NP\\_-2012-04-24-798711](https://www.la-croix.com/Archives/2012-04-24/forum-Alain-Bentolila-linguiste-De-la-vulnerabilite-intellectuelle-a-l-endoctrinement-_NP_-2012-04-24-798711)
- Butler, J. (2016). *Rassemblement : Pluralité, performativité et politique* (traduit par C. Jaquet). Fayard.
- Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions de l'éducation d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres en Ontario. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (8), 119–139.
- Duchesne, C. (2017). Quelles stratégies d'acculturation de nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle ? *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1–24.
- Ennuyer, B. (2017). La vulnérabilité en question ? *Ethics, Medicine and Public Health*, 3(3), 365–373. <https://doi.org/10.1016/j.jemep.2017.06.002>
- Garrau, M. (2021). Agentivité ou autonomie ? Pour une théorie critique de la vulnérabilité. *Genre, sexualité et société*, (25), s.p. <https://doi.org/10.4000/gss.6794>
- Gilson, E. (2014). *The Ethics of Vulnerability. A Feminist Analysis of Social Life and Practice*. Routledge.
- Knüfer, A. (2021). Mobilisations de vulnérabilité. Réappropriations et resignifications d'une notion. *Genre, sexualité et société*, (25), s.p. <https://doi.org/10.4000/gss.6475>
- Le Blanc, G. (2011). *Que faire de notre vulnérabilité*. Bayard Éditions.
- Lorde, A. (2003). *Sister Outsider, Essais et propos d'Audre Lorde. Sur la poésie, l'érotisme, le racisme, le sexisme...* (traduit par M. C. Calise). Éditions Mamamélis.

- Lupien, C. (2020). *Nouveaux arrivants et milieu universitaire francophone minoritaire : perceptions et expériences dans une faculté d'éducation canadienne* [thèse de doctorat, Université du Manitoba, Canada]. Mspace.  
<https://mspace.lib.umanitoba.ca/handle/1993/34978>
- Mackenzie, C., Rogers, W. et Dodds, S. (2013). *Vulnerability. New Essays in Ethics and Feminist Theory*. Oxford University Press.
- Meyers, D. T. (2004). *Being Yourself. Essays on Identity, Action and Social Life*. Rowman and Littlefield.
- Morrisette, J. et Demazière, D. (2019). Un apport des entretiens collectifs : saisir les processus de vulnérabilisation en faisant émerger préjugés et tabous. *Recherches qualitatives*, 38(2), 47–70. <https://doi.org/10.7202/1064930ar>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2008). *Article 32 - Normes d'exercice et normes de déontologie*.  
[http://www.oeeo.ca/about/bylaws/sect\\_32.aspx?lang=fr-CA](http://www.oeeo.ca/about/bylaws/sect_32.aspx?lang=fr-CA)
- Pandelé, S. (2010). *La grande vulnérabilité, fin de vie, personnes âgées, handicap*. Éditions Seli Arslan.
- Provost, M. (2021). L'expérience de la vulnérabilité comme ressource politique : une approche phénoménologique. *Genre, sexualité et société*, (25), s.p.  
<https://doi.org/10.4000/gss.6485>
- World Health Organization. (2001). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : CIF. Organisation mondiale de la Santé.  
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/42418>
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
- Rigaux, N. (2012). Pour une autonomie relationnelle. *Documents CLEIRPPA*, (45), 16–19.

# Horizons francophones minoritaires : trois voix

**Béatrice Crettenand Pecorini, Johanne Barrette et Charlyne Lavoie**

## Résumé

Trois collègues candidates au doctorat de l'Université d'Ottawa livrent un témoignage personnel selon leurs origines francophones minoritaires respectives : l'Acadie, le Québec et la Suisse romande. Présentés sous forme de triologue, les témoignages autobiographiques situent d'abord leurs origines, avant d'évoquer leur vécu de francophones en lien avec leurs choix de langues, leur accent au milieu de ceux de la francophonie et l'effet du paysage langagier. La discussion aborde ces thèmes dans un métissage francophone à trois voix, marquant leurs similarités et leurs différences. La profondeur des échanges et la richesse des apprentissages mutuels ont créé un espace que les auteures espèrent ouvrir au monde francophone et au-delà afin qu'un véritable dialogue ouvert aux francophonies universelles puisse s'établir et permette de consolider une solidarité aussi active qu'inclusive.

## Introduction

Au début du mois de la francophonie, l'appel à contribution de la première édition de *Voix amplifiées* a motivé trois collègues candidates au doctorat de l'Université d'Ottawa à livrer un témoignage personnel sur leur vécu comme francophone en milieu minoritaire à partir de leurs origines différentes en francophonie. En choisissant de témoigner dans un triologue, après avoir situé leurs origines francophones, elles partagent leur vécu en lien avec leurs choix de langues, leur accent hérité parmi tous ceux présents dans la francophonie et l'effet du paysage langagier.

## Francophone et minoritaire

Les régions ont leurs particularités linguistiques et culturelles et il n'y a pas d'homogénéité dans les communautés linguistiques (Conseil de l'Europe, 2001) qui peuvent notamment être minoritaires. Une minorité est une proportion d'individus non-dominants d'une population d'un État qui possèdent et souhaitent conserver leurs caractéristiques — ici la langue française — caractéristiques qui sont nettement différentes du reste de la population majoritaire (ONU, 1950). Cela dit, une minorité n'est pas nécessairement minorée sur son territoire. Le terme de minorisation ou minoration fait référence à des individus d'un groupe social qui « ne sont pas *reconnus [...] comme des égaux* sous prétexte qu'ils ne forment qu'une minorité et qu'ils ne jouiraient pas du même statut [...] et, dès lors, des mêmes droits que les membres du groupe majoritaire » (Hambye, 2019, p. 17).

En Amérique du Nord, les francophones sont largement minoritaires. Au Canada, le gouvernement fédéral utilise la désignation de « langue officielle en situation minoritaire », excluant *de facto* les autres langues minoritaires, telles les langues autochtones. Les communautés francophones, à l'exception du Québec, vivent toutes en milieu linguistique minoritaire (ISDÉC, 2013). Ces populations sont dispersées sur le territoire et leurs profils varient selon les contextes démographiques et socioéconomiques (Bouchard *et al.*, 2015 ; Sall, 2019). Le Nouveau-Brunswick est la seule province canadienne officiellement bilingue et les groupes francophones et Acadiens y sont également minoritaires. À l'instar des Québécois, les Suisses romands vivent en milieu linguistique majoritaire dans leur région, mais comme au Canada, le français reste une langue minoritaire en Suisse (22,9 %) au niveau national (DFAE, 2021) et au niveau de la francophonie européenne. La constitution suisse de 1848 — révisée en 1999 — garantit l'égalité des langues, la liberté des citoyens en matière de langue, la protection des langues minoritaires et la territorialité des langues (article 70 de la constitution et la Loi sur les langues<sup>8</sup> qui facilite sa mise en application). C'est la territorialité des langues qui a engendré la *pax helvetica* linguistique, ainsi que le respect des minorités, principe qui fait partie de la culture du compromis helvétique. Le français est donc l'une des langues nationales parmi les autres, sans que lui soit attribué l'étiquette de minoritaire. Ainsi, le français en Suisse est rarement minoré, alors que l'inverse reflète la réalité canadienne.

Vivre en français en milieu minoritaire peut imposer à un moment ou un autre de faire des choix, que ce soit au niveau de la langue utilisée, des accents et des paysages langagiers<sup>9</sup>. Toute personne francophone ayant voyagé en francophonie en a fait l'expérience : notre français ne correspond pas tout à fait au français des autres francophones rencontrés. La variation langagière propre à l'accent qui diverge de la norme prescrite peut induire les préjugés et la discrimination (Gluszek et Dovidio, 2010). De fait, « la norme<sup>10</sup>, par son autorité, tend à proscrire les formes linguistiques qui empêcheraient l'usager d'atteindre l'idéal social » (Vitez, 2021, p. 35-36). Et ce n'est pas qu'une question de prosodie et de vocabulaire, car l'influence socioculturelle, socioéconomique et politique évolue et façonne aussi le paysage langagier. « Les questions relatives au langage sont particulièrement sensibles au plan émotionnel et essentielles pour les minorités linguistiques désireuses de préserver leur groupe distinct et leur identité culturelle, parfois dans un contexte de marginalisation, d'exclusion et de discrimination » (Rapporteur spécial des Nations Unies, 2017, p. 5). Et que dire des tensions face à la langue majoritaire de son propre pays !

## Méthodologie

L'École de Chicago, avec son approche de sociologie qualitative et empirique, a utilisé largement les méthodes biographiques, avec entre autres les autobiographies, les récits et les témoignages (Coulon, 2020). À sa suite, la recherche biographique en éducation a émergé du

---

<sup>8</sup> Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques : <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2009/821/fr>

<sup>9</sup> L'identité collective va « manifester sa présence sur un territoire par son paysage linguistique, notamment dans les enseignes et l'affichage commercial et public » (Landry, 2010, p.42).

<sup>10</sup> « La norme est un système de consignes pour effectuer le choix des moyens linguistiques afin que leur usage soit en accord avec un idéal esthétique ou socio-culturel » (Vitez, 2021, p. 35).

changement de paradigme des années 1980, qui s'éloigne de l'objectivisme et laisse place aux représentations, aux croyances et aux valeurs (Passeggi, 2017). En utilisant le témoignage autobiographique (Albert et Couture, 2013) comme moyen de communication, nous souhaitons témoigner de notre relation avec la langue française en lien avec notre identité, dévoilant notre vécu de francophones en milieu minoritaire. Si la langue française est la langue maternelle des trois auteures, la relation avec cette langue est vécue plus localement et intimement pour chacune d'entre elles. Ce travail en triade va permettre, comme le soulignent Albert et Couture (2013), d'ouvrir le dialogue entre cochercheuses pour aboutir à une compréhension commune à partir d'une réflexion critique, tout en restant conscientes de notre subjectivité. Nous reconnaissons également que le témoignage est une forme de production du savoir, et que le paradigme de recherche lié à l'approche biographique peut faire débat (Dominicé, 2000). Cela étant posé, nous endossons tour à tour nos postures de chercheuses candidates au doctorat et de participantes dans notre entretien à trois.

Après avoir décidé de travailler ensemble sur le thème de la langue française, une première ébauche de démarche structurée a été proposée. Nous avons décidé, lors de notre première rencontre en ligne, qu'il serait judicieux d'y donner trois orientations de discussion. Nos échanges et réflexions sur le thème de la langue française sont en lien avec (1) notre choix de langue ou de langues, (2) notre relation à l'accent et aux accents et (3) l'effet du paysage langagier. Au cours de cette première rencontre, nous avons également raconté notre histoire de vie en lien avec la langue française. Ce récit autobiographique est parti de notre enfance, en passant par l'école, mais aussi dans nos loisirs et nos jeux d'enfants, ainsi que dans nos études et notre vie professionnelle et familiale. Chacune de notre côté, nous avons rédigé notre autobiographie. Lors de la deuxième rencontre virtuelle, nous avons échangé, discuté et écrit en commun. Notre rencontre a été entrecoupée de moments de recherche et de rédaction individuelle, pour reprendre les échanges et la rédaction en ligne. À la suite de travaux rédactionnels individuels sur le document partagé, la troisième rencontre a permis de rédiger ensemble pour finaliser l'article. Lors de la révision finale du texte, nous avons pu tisser des liens avec la littérature et les thèmes de discussion choisis.

Après une brève présentation personnelle pour situer nos origines francophones, nous explorons notre relation à la langue française à la lumière des trois orientations choisies. La discussion reviendra sur ces thèmes liés à nos trois visions de francophones en milieu minoritaire.

## **Nos racines francophones**

### **Charlyne**

Originnaire du Nouveau-Brunswick, province officiellement bilingue depuis 1969, j'ai vécu toute ma jeunesse dans la partie nord-ouest, un milieu majoritairement francophone, pour ne pas dire cent pour cent francophone. Lorsque je questionnais ma mère, qui portait un nom étranger dans notre environnement, elle me répétait toujours que le nom « Girard » venait de France. J'étais fière d'appartenir un tant soit peu à un nom venu de France. J'étais également

fière de porter le nom de famille de mon père et de mes grands-parents venus de Trois-Pistoles, au Québec, pour défricher une belle terre où je vivais à la ferme. Ma langue, la seule parlée dans ces villages, entre rivières et montagnes, est attachée à tous ces souvenirs de liberté et de liens créés. Aujourd'hui, une plus grande diversité teinte cette région. Depuis plus de trois décennies, je vis en milieu d'adoption, minoritaire, au sud-est de la province, dans le comté de Kent.

### **Johanne**

Il me semble être consciente depuis toujours de la dualité linguistique de mon entourage et de la fragilité de ma langue. J'avais 5 ans lorsque j'ai fait remarquer à ma mère que mon frère, un bambin qu'elle tentait de nourrir sans aval malgré de multiples ruses, ne la comprenait peut-être pas. En effet, comme il ne parlait pas encore, comment savoir si nous n'avions pas hérité d'un « petit anglais » ? Ma mère a ri. Aujourd'hui j'en souris. Mais je constate qu'une sensibilité à notre statut de francophones m'habitait déjà. Née à Montréal, j'ai grandi dans la banlieue montréalaise, sur une petite île reliée au monde par un pont ; j'étais une insulaire. Je crois que j'ai, dès l'apprentissage de ce premier beau mot dans un environnement où gémissait un « franglais » galopant, développé l'amour d'une « langue qui danse<sup>11</sup> » qui m'habite toujours.

### **Béatrice**

Je suis née en Suisse romande, cette partie ouest de la Suisse qui parle français. Mes parents ont toujours parlé français à la maison, mais j'entendais mes grands-parents parler patois entre eux, et parfois en s'adressant à mes parents. Le patois a été interdit pour mes parents à l'école, sous peine de sanctions physiques. Il a aujourd'hui presque disparu. Le français de cette région, tout comme le patois, tire son origine du franco-provençal qui est une langue romane distincte des langues d'oc et d'oïl qui elles, sont réparties presque partout ailleurs en France. Ma scolarité obligatoire s'est déroulée en français, au cœur des Alpes. Je suivais des cours d'allemand comme tous les élèves de Suisse romande et l'anglais a été introduit alors que j'avais déjà terminé ma scolarité obligatoire, je l'ai donc appris plus tard, « sur le tas ». Mon monde était réduit à ma communauté francophone et ma grande famille, dont les plus éloignés vivaient à l'autre bout de la Suisse romande, à deux heures de route. Si les vacances familiales m'emmenaient une année sur deux à l'étranger, ce n'était jamais dans un pays francophone, je n'ai donc pas eu de confrontation à d'autres formes de français que celles de la Suisse romande dont je pouvais identifier les accents de chaque canton. Adulte, j'ai vécu dix ans en Suisse alémanique (partie germanophone). On y parle un dialecte que les Allemands ne comprennent pas. J'y ai travaillé et étudié en allemand standard. Habitée par la « bougeotte », j'ai beaucoup voyagé, et mon désir de communication avec le reste du monde m'a rendue curieuse des autres langues.

---

<sup>11</sup> Lavoie, D. (1990) *Jours de plaine*.

## La voix de Charlyne

Très jeune, mon amour de la lecture, les mots et les mondes que j'y découvre dans ma langue m'habitent. Mais un discours dominant circule dans les sphères sociale et familiale et se traduit dans le fait que l'on doit apprendre l'anglais afin « d'avoir une meilleure vie » ou « de mieux gagner sa vie ». Cette tension m'incite à faire, à 12 ans, un choix radical :

Je parle français.

Je ne parlerai que le français.

Je gagnerai très bien ma vie en français.

Ce choix va orienter tout mon parcours professionnel. Non carriériste, je suis particulièrement intéressée à étudier, à approfondir mes connaissances dans les domaines où je suis active, que ce soit le travail ou les loisirs. Par exemple, si j'ai un emploi dans une banque, j'étudie en administration ; si j'enseigne, je plonge dans des études dans le monde de l'éducation et si je fais du théâtre, je m'inscris à des ateliers d'écriture ou de mise en scène. Ainsi, je suis toujours en train d'apprendre et ce n'est pas fini... Voilà ! Pour avoir choisi de gagner ma vie en français, inconsciemment, au cours des années, je poursuis des études afin de m'assurer qu'à n'importe quel moment, je pourrai « trouver du travail en français » dans un lieu où l'on parle le français, où la mer est présente et où je serai heureuse de vivre avec ma famille, des amis et les membres de ma communauté d'adoption. L'effet pervers de cette prise de décision est que pendant de très, très nombreuses années, j'ai fermé complètement mon « entendement » à la langue anglaise. Cependant, tout n'est pas perdu. De fait, depuis quelque temps, je travaille avec de jeunes anglophones qui agissent comme mes *coachs* d'anglais et qui ont un plaisir fou à corriger mon « baragouinage » dans cette langue. De plus, je fréquente une université bilingue et comme je souhaite devenir une chercheuse, il est temps de connaître au moins une deuxième langue.

Au fil des années, j'ai appris que notre accent, prédicteur de la position sociale, en dit beaucoup sur nous. À la fin des années 1990, nouvellement arrivée dans le milieu de l'enseignement postsecondaire dans une autre région du Nouveau-Brunswick, il m'arrivait de poser des questions dans le cadre de conférences. Toutefois, le fait que des personnes viennent me rencontrer après les sessions pour me demander d'où je viens a eu comme effet de tuer mon envie de poser des questions dans toutes les réunions subséquentes. Au début, je crois que ces personnes souhaitent me rencontrer pour créer des liens entre collègues. Mais leur attitude ou l'intérêt qu'elles manifestent soit par rapport à mon accent ou à mon « sans accent », je ne sais plus, me perturbe. Lorsque je discute avec une personne qui parle la langue française, je m'intéresse à chacun des mots que raconte son histoire sur sa propre mélodie et c'est sa musique qui touche mon cœur.

Ce que je vois pour m'identifier à la langue française dans ma région immédiate et dans ma province doit être repeint. L'image ou le visuel dans les deux langues officielles faisant partie du paysage langagier me rappelle au quotidien que l'anglais est la langue première au pays et dans notre province. Affichée et entendue comme première langue, l'anglais représente la langue du pouvoir. En outre, au Nouveau-Brunswick, l'anglais domine dans toutes les sphères et pour ce qui est de la chaîne de télévision francophone nationale, Radio-Canada, elle



est le reflet du Québec. Appartenant à l'une des communautés francophones et acadiennes du Canada, il est donc difficile de m'y reconnaître et de s'y reconnaître comme peuple. Mais nous avons la chance que les artistes francophones et acadiens occupent de plus en plus les espaces musical et artistique. Ce qu'ils expriment et les reconnaissances accumulées au Canada et ailleurs me rappellent « qui nous sommes » et surtout, « que nous sommes ». La francophonie avance sur des airs de diversité qui nous permettent de garder espoir.

## La voix de Johanne

Je suis née au cœur du « faubourg à m'lasse<sup>12</sup> » où dominait la langue de Tremblay qui, malgré son succès théâtral, n'évoquait que violence pour l'enfant que j'étais : chaque interpellation semblait une gifle, une invective, expression d'une misère latente, teintée des frustrations liées à la pauvreté. C'était la langue de l'ignorance, des salaires insuffisants, des rêves brisés si on osait rêver. C'était une langue qui façonnait les rapports dans la méfiance, l'envie, la médisance. C'était une langue sans tendresse. Si on l'a trouvée savoureuse sur scène, vivre cette langue au quotidien relevait pour moi d'un abus verbal avilissant. Au hasard des rencontres, notamment celle d'Ève, ma meilleure amie, dont les parents artistes avaient un rapport au monde différent de tout ce qui m'était connu, j'ai pu constater qu'on pouvait parler autrement ailleurs que dans les livres. Je me suis ouverte à la beauté de cette langue qui ne m'était jusqu'alors que douleur. Ma découverte d'une langue en harmonie avec les mouvements du cœur m'a à jamais conquise.

Il y avait autour de moi une division égalitaire d'anglophones et de francophones. Si, jeune, je ne me suis sentie minorisée d'aucune façon, je peux aujourd'hui analyser que l'anglais était certainement dominant, car les « francos » s'échinaient à le baragouiner alors que les « anglos » restaient résolument unilingues. Ainsi, même dans le non-dit, existait une hiérarchie : les anglophones ne parlaient français que par choix personnel.

J'ai été bilingue très jeune. Mais je me suis toujours identifiée comme francophone, sans l'avoir vraiment choisi. En fait, j'ai surtout choisi de bien parler le français. On m'a traité de snob, reproché mon « accent » et de cracher sur mes origines, j'ai été ostracisée ; j'ai tenu bon. Il était hors de question d'adopter le joual. J'avais l'impression qu'à m'y confiner, je me rapetisserais alors que je n'aspirais qu'à déployer mes ailes.

J'ai compris notre fragilité lorsque je suis sortie de mon île. Le centre-ville où j'ai eu mon premier emploi m'a offert maints exemples de l'attitude *Speak White*<sup>13</sup>. J'ai vu des gens se faire insulter lorsqu'ils réclamaient qu'on les serve dans leur langue dans les grands magasins, ainsi que le mépris dans les yeux de la classe dominante. J'ai vécu l'élection d'un parti qui vota, en 1977, une loi qui proclamait le français première langue du Québec et qui en

---

<sup>12</sup> Quartier du Centre-Sud de Montréal qui a vraisemblablement reçu le surnom de « Faubourg à m'lasse » en raison de l'odeur qui provenait des barils de mélasse près de la brasserie Molson. On m'a raconté que les habitants de ce quartier défavorisé venaient, pendant la Grande Dépression (1920-30), racler les fonds de ces barils, faute d'autre chose à manger.

<sup>13</sup> Poème de Michèle Lalonde, créé en 1970 à l'occasion de la première Nuit de la poésie à Montréal, qui condamne l'oppression économique, culturelle et linguistique des Canadiens français.

réglementait la protection. J'ai vu les têtes se redresser, les yeux s'éclairer. Je suis passée d'un statut minoritaire dont j'avais, il faut l'admettre, peu souffert, à celui de majoritaire avec droit d'expression et de fierté.

Minoritaire ? Bien sûr, encore et toujours dans une mer anglophone d'abord canadienne, puis nord-américaine. Mais majoritaire dans mon cœur de francophone assumée. Notre minorité continentale était oubliée dans notre majorité provinciale, laquelle, j'ose dire, s'est repliée jalousement sur ses avancées, détournée des luttes hors ses murs.

Pour moi, le ROC (*Rest of Canada*) signifiait anglais. J'avais pourtant chanté les *Jours de plaine* d'un Lavoie dont j'occultais l'origine manitobaine, sondé gravement le large sur les berges de Grand-Pré<sup>14</sup> et tendu une oreille sympathisante aux manifestations pour la survie de Montfort<sup>15</sup>. J'y ai parlé blanc sans qu'on m'y enjoigne parce que devant ce ROC, c'était pour moi perdu d'avance. À mon arrivée à Ottawa, j'avais le réflexe de m'exprimer d'abord en anglais, réalisant parfois tout le ridicule de se retrouver entre francophones à échanger dans cette langue.

Je me souviens de mon étonnement lorsque j'ai constaté que nos luttes gagnées étaient encore à prendre hors Québec et que chez nous, on en parlait peu.

Je me souviens d'avoir pensé qu'il était inconcevable que le Québec, désormais plus sécurisé dans sa langue et sa culture, ne soit pas des luttes francophones hors-Québec dont le statut minoritaire requiert tous les appuis possibles pour avancer et maintenir ses avancées.

Je me souviens d'avoir eu honte de mon confort proche de l'indifférence et teinté d'arrogance, nourri par mon ignorance du fait français hors mes murs.

Je crois impératif qu'on en finisse avec les divisions qui « provincialisent » notre pensée et nos actions et qu'un couloir-espace-alliance francophone soit établi entre les communautés francophones nord-américaines. Il est temps de sortir d'une solidarité d'occasion et d'un intérêt protocolaire pour, ensemble, poursuivre le combat afin que les deux dernières strophes du *Speak White* résonnent enfin dans la réalité des francophones d'Amérique :

*Nous savons*

*Que nous ne sommes pas seuls.*

## **La voix de Béatrice**

Je suis amoureuse de la langue française, de la lecture, des mots, de son écriture. Après avoir lu *Cyrano de Bergerac*<sup>16</sup>, je ne voulais plus parler, je trouvais ma façon de m'exprimer

---

<sup>14</sup> D'où l'on déporta, en 1755, le tiers de la population acadienne vers la France, les Caraïbes ou des colonies anglaises.

<sup>15</sup> Seul hôpital francophone que le gouvernement ontarien menaça de fermer le 24 février 1997. Une lutte qui devait durer 5 ans s'organisa pour sauver cet hôpital devenu symbole des droits des Franco-Ontariens.

<sup>16</sup> Rostand, E. (1989). *Cyrano de Bergerac*. Pocket.

tellement banale. Mais j'ai aussi eu une relation douloureuse à la langue française liée à son apprentissage formel, probablement à cause d'une dyslexie qui n'a pas été identifiée. J'en ai beaucoup souffert à l'école secondaire, car l'orthographe était pénalisée dans toutes les branches (disciplines). Je n'ai jamais considéré ma langue maternelle comme l'unique moyen de vivre et de communiquer, ce qui a fait, entre autres, que je suis devenue le mouton noir dans mon milieu familial 100% francophone. Dans mon milieu professionnel, pouvoir communiquer en allemand m'a ouvert des portes sur toute la Suisse. L'allemand en Suisse est un peu ce qu'est l'anglais au Canada : sans sa connaissance, pas d'avancement aux niveaux des institutions fédérales et grandes entreprises. L'anglais est venu se greffer plus tard, pour travailler à l'international. En arrivant au Canada, j'ai découvert toute une autre palette de français que je n'imaginai même pas. Curieuse, j'ai beaucoup lu sur l'histoire mouvementée et tumultueuse du français au Canada, au Québec bien sûr et en Acadie, mais aussi et surtout dans les autres provinces, car je vis en Ontario. Aujourd'hui, je me définis comme Franco-Ontarienne. Pour moi, c'est une identité socioculturelle et j'utilise très souvent le français dans ma vie quotidienne. Franco-Ontarienne de cœur (je n'ai pas l'accent ni le vocabulaire ou l'origine, mais je me délecte à l'écouter<sup>17</sup>), je me considère comme faisant partie du groupe au demeurant assez diversifié, mais réuni sous la bannière verte et blanche du français ontarien. Je me sens aussi solidaire de tous les Franco- des provinces où l'anglais domine, et où le français se vit au-delà du parler et de l'écrit, dans ses écoles, dans sa culture, dans ses luttes pour être présent dans les institutions officielles, ainsi que dans l'incarnation fascinante de sa régionalité, tout en se réclamant de la grande famille francophone.

Déjà enfant j'avais compris qu'il y avait des différences d'accent et de vocabulaire au sein même de cette petite région qu'est la Suisse romande. C'était juste un fait, une normalité. Ce n'est que lorsque j'ai fait un stage de deux semaines chez les sapeurs-pompiers de Paris que j'ai découvert une variation de vocabulaire assez étonnante et qu'il n'y avait pas que l'accent qui changeait. Les petites moqueries sur ma façon de parler ne m'ont pas dérangée et j'ai plutôt pris cela comme un label AOC<sup>18</sup>. Cela existe encore aujourd'hui. Je trouve étonnant qu'au sein même de la francophonie, on puisse se moquer ou snober d'autres francophones. Mon accent et mon vocabulaire sont variables, j'ai appris très rapidement à adapter mon français en fonction du récepteur, de la situation, du milieu. J'aime les accents et c'est un bon moyen d'entrer en communication avec les francophones que je rencontre, en cherchant à deviner d'où ils viennent ou en leur demandant d'où vient cet accent si fascinant. Je n'ai jamais eu honte de mon accent, c'est une partie de mon identité, de mes racines, je sais d'où je viens, pourquoi devrais-je le cacher ? Je n'ai découvert assez tardivement que cela pouvait être un complexe chez certaines personnes et un handicap dans la vie professionnelle (glottophobie<sup>19</sup>). Si mon accent permet à mon interlocuteur de m'identifier comme différente de lui, et, quelle que soit

---

<sup>17</sup> Quelle surprise ma première semaine à Ottawa lorsque le mécanicien m'a demandé avec son accent que j'ai trouvé coloré : « tu veux-tu que je te change le *bumper* ? Anyway, ça reste que tu devras revenir *back* pour faire sûr de checker les *repairs* avant de payer ». Vraiment, j'adore cette liberté !

<sup>18</sup> AOC : Appellation d'origine contrôlée. Label qui permet d'identifier un produit dont la fabrication est réalisée dans une même zone géographique et selon un savoir-faire reconnu traditionnel de la communauté.

<sup>19</sup> « Le terme "glottophobie" désigne les discriminations à prétexte linguistique et inclut le processus de stigmatisation qui conduit à ces discriminations » (Blanchet, 2021, p. 155).

la langue parlée, il est aussi le marqueur qui m'a parfois valu des remarques désobligeantes de la part de francophones, de germanophones et d'anglophones. Qu'importe !

Le paysage francophone en Suisse est particulier. Tout ce que l'on achète sur le marché est étiqueté avec deux ou trois de nos quatre langues nationales. En haut, en allemand, au milieu en français et en bas, en italien. J'ai pris très vite l'habitude de ne lire que la partie centrale. Arrivée au Canada, j'ai fait de même, par réflexe, et j'ai souri en voyant que le français était aussi sous l'anglais ; je quittais un milieu minoritaire pour un autre lieu encore plus minoritaire et j'avais déjà l'habitude de lire les lignes du dessous, comme déjà intégrée dans le paysage bilingue du Canada.

Et puis il y avait la fameuse « barrière de Röchti<sup>20</sup> » ou le *Röchtigraben*, cette frontière imaginaire ou réelle pour certains qui marque les différences de mentalités, de langues et parfois, de clivages politiques entre les deux mondes linguistiques de la Suisse romande francophone (ou la Suisse latine, en y incluant parfois le Tessin italophone) et la Suisse alémanique germanophone, deux mondes qui s'ignorent la plupart du temps.

Moins évident, c'était aussi l'« invasion » du français de France sur nos vies de Romands qui faisait que l'on se sentait encore plus minoritaires. Les livres scolaires venaient de France, on était snobé avec la « culture » française. Dans un monde de plus en plus globalisé, cela ne se vit plus ainsi aujourd'hui. Je n'ai pas trop ressenti le fait d'être minoritaire en Suisse, on peut très bien vivre en français en Suisse romande comme les Québécois peuvent vivre en français au Québec, mais je pense que l'on se coupe un peu du monde. C'est sans doute à partir de mes expériences qu'en arrivant au Canada, je n'ai pas été trop dérangée de la prépondérance de l'anglais sur le français. J'avais déjà appris que de vivre ma langue maternelle dépend pour beaucoup de ma volonté, de ma persévérance et de mes choix. Même si je parle en anglais, ma personnalité, mes pensées, mes réflexions, ma façon d'être sont issues pour beaucoup de ma culture et de mon éducation francophone. Le choix de vivre en Ontario pour améliorer mon anglais s'est imposé naturellement pour ma famille afin de tirer le meilleur des deux mondes. Mais je reconnais que vivre en milieu minoritaire au Canada est bien différent que d'être minoritaire en Suisse. Pas besoin de lutter pour sa langue au niveau régional en Suisse romande, un tout autre combat au niveau régional en Ontario. Je pense que le Canada pourrait faire mieux pour ses minorités linguistiques, mais sans volonté politique, c'est difficile.

## Discussion

### Choix de la langue, des langues

Toutes trois amoureuses de la langue, de ses mots et de ses sonorités, Charlyne, Johanne et Béatrice se sont nourries à l'aune de la littérature dès leur plus jeune âge. Charlyne s'est laissée emporter dans des mondes fantastiques et merveilleux à travers des histoires

---

<sup>20</sup> Les röchti [reuchti] sont un plat typique suisse, à base de pommes de terre cuites, puis râpées et frites dans une poêle. En français, elles forment donc une barrière et en suisse allemand, elles forment un fossé (*Graben*), drôlerie de traduction pour parler du même sujet.

marquantes. Pour Johanne, la littérature fournissait une échappatoire à un quotidien morose. Béatrice voyageait dans les livres avant de partir, sac à dos, dans des voyages bien réels ; elle a aussi dévoré la littérature classique une fois échappée de sa scolarité obligatoire.

Si Johanne et Béatrice n'ont pas eu conscience de choisir le français, baignant dans un environnement francophone, Charlyne, pour sa part, bien qu'elle ait aussi grandi dans un environnement francophone, a sciemment choisi de s'exprimer exclusivement dans la langue française en réaction au pouvoir économique de l'anglais. « Le silence fait partie intégrante des pratiques linguistiques même si cette assertion peut paraître contradictoire » (Boudreau, 2019, p. 60). Bien qu'elle maîtrise la lecture et la grammaire anglaises depuis ses études secondaires, Charlyne explique ne s'être ouverte à l'anglais parlé que tout dernièrement. Elle s'y prête sérieusement afin de communiquer avec de jeunes anglophones qu'elle aime particulièrement, y compris des personnes de diverses origines nouvellement arrivées dans la communauté et qui, pour la plupart, ne s'expriment qu'en anglais.

La francophonie de Johanne devait s'accompagner de l'apprentissage de l'anglais, comme celle de Béatrice, de l'allemand, afin de diversifier leurs chances de développement professionnel. Pour elles, avant de s'ouvrir sur d'autres langues et le monde, la maîtrise de la langue dominante était nécessaire pour fonctionner dans leur pays. Cet apprentissage s'est effectué sans douleur pour Johanne, bien qu'obligée par son père qui l'installait devant le petit écran où les *Flinstones* (Les Pierrafeu) étaient ses instituteurs.

À l'âge de 20 ans, Béatrice a fait le choix d'aller travailler et étudier en Suisse alémanique afin d'apprendre mieux cette langue qu'elle avait étudiée à l'école. L'allemand lui a permis de faire partie de commissions qui ont pris des décisions importantes au niveau fédéral. L'anglais lui a ouvert les portes dans l'humanitaire, tant pour les formations qu'elle a enseignées à l'étranger que pour les réponses d'urgence médicale où elle a occupé des fonctions impliquant des responsabilités. Mais au-delà du domaine professionnel, ce sont les cultures liées à ces langues et aux personnes rencontrées qui l'ont enrichie, la poussant à apprendre de nouvelles langues, tels l'italien et la langue des signes du Québec. Beillerot (2014) parle de « désir » dans la motivation à savoir, à apprendre, désir qui dépasse la perspective professionnelle dans le choix d'apprendre une langue et qui permet de rejoindre les autres par une compréhension de leur langue. Précurseure avant l'heure, elle a devancé la décision du Parlement européen qui a déclaré 2001 année européenne des langues, avec comme objectifs le multilinguisme (au moins deux langues en plus de la langue maternelle) par l'apprentissage tout au long de la vie ainsi que la valeur du multilinguisme en matière de civilisation et de culture (Parlement européen, 2000). Mais elle souligne que le français reste sa langue de référence et de choix.

Nous avons également remarqué que n'ayant pas le même vécu que Charlyne, Johanne et Béatrice n'avaient pas conscience des sensibilités liées aux mots choisis pour définir les communautés francophones minoritaires. Par exemple, Johanne a employé dans son texte le terme « francophones hors Québec », ce qui a fait réagir Charlyne qui a souligné que les communautés francophones ne se définissent plus depuis fort longtemps en rapport au Québec,

mais sous la bannière des « Communautés francophones et acadiennes du Canada ». Charlyne nous a fait réaliser qu'il s'agit de l'identité de ces communautés.

## Accents

L'accent n'est pas qu'une variation acoustique, il inclut l'origine, le milieu socioéconomique, l'éducation, l'influence des autres langues parlées, etc. ; il est donc identitaire, c'est un indicateur social qui peut être stigmatisant dans certaines situations (Didelot, 2019). Charlyne, Johanne et Béatrice assument depuis toujours leur accent qui fait partie de leur identité, de leur habitus<sup>21</sup>, de leur origine. Comme le souligne Boudreau (2019), « l'usage ostentatoire de certaines formes régionales permet de mettre en avant une identité, processus particulièrement visible si celle-ci est remise en question, menacée, voire niée » (p. 55). Pour Johanne, la résistance s'est exercée à l'inverse : la négation est venue de l'intérieur. En effet, au contact d'un « autre français » plus articulé, plus riche tant au niveau du vocabulaire que de la syntaxe, elle a développé un sentiment de gêne et a souhaité s'éloigner du français de son environnement pour adopter une langue qui paraissait plus belle à ses oreilles et surtout plus complète, plus efficace. Pour Johanne, les francophones de son enfance n'avaient pas d'accent puisque tous partageaient la même langue, alors que celui des Français était intimidant, semblant mettre en lumière la pauvreté de la langue ambiante. Se rapprocher d'une langue plus normée a influencé positivement son estime de soi, mais l'a par ailleurs placée en porte-à-faux dans son milieu. Si, comme l'exprime Freynet (2018), la discrimination de l'accent « contribue au stress des groupes minoritaires » (p. 144), le stress, pour Johanne, est venu du fait qu'elle s'est détournée délibérément de cet accent pour adopter une langue rejetée par son milieu parce qu'impartie aux « maudits Français ». Son attitude à l'égard de l'accent de son milieu d'origine s'est adoucie avec le temps.

Pour Charlyne, être identifiée à l'Acadie la rend très fière et elle ressent le besoin de faire partie de toutes les communautés francophones et acadiennes, voire celles éparpillées sur d'autres continents. Pour elle, tous les accents chantent à ses oreilles et si vous parlez français, elle n'entend que ce que vous avez à dire sans chercher à savoir d'où vous venez. À cet égard, chaque individu hérite son accent de son milieu et la relation perçue entre la manière d'articuler, la prononciation, le style expressif et un rapport au langage « est commun à toute une catégorie de locuteurs parce qu'il est le produit des conditions sociales d'acquisition et d'utilisation du langage » (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 147). Bien que chaque habitus particulier varie de l'habitus collectif et suive une trajectoire personnelle, l'habitus de Charlyne partage en partie le même que celui de la communauté francophone, acadienne et de la francophonie.

Au contraire de Johanne qui a décidé d'adopter un français plus normé, dans le monde de Béatrice, le français de France était inquisiteur. À l'époque, elle considérait ce français comme une marche au-dessus. Adolescente, elle a instinctivement compris qu'en adaptant son

---

<sup>21</sup> L'habitus est un « système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations » (Bourdieu, 1980, p. 88).

langage à son auditeur, elle se rapprochait de la norme du récepteur. Si pour Vitez (2021) « le comportement du locuteur, ayant intériorisé son rapport avec la norme, sera conditionné inconsciemment dans ses activités langagières par les situations auxquelles il participera » (p. 37), le comportement de Béatrice en tant que locutrice a été tout à fait conscient. De même, elle a eu conscience très tôt des accents, en a fait un jeu avec les autres ; et de son accent, une image de marque pour elle-même, sans honte. Ainsi, même si « la perception d'un accent est tributaire des représentations sociales (in)conscientes de l'auditeur, au point que celui-ci perçoit un accent non natif là où il n'y en a pas » (Didelot, 2019, p. 103), elle ne s'est pas arrêtée à leurs représentations. Arrivée en Ontario, elle découvre ce que Boudreau (2019) démontre dans son étude réalisée au Canada, « comment les francophones bilingues des régions périphériques qui font usage de pratiques mélangées du français et de l'anglais [...] sont souvent ciblés comme exemples à ne pas imiter dans les médias nationaux pour montrer l'appauvrissement du français au pays » (p. 51), conduisant aux discriminations linguistiques et à la minorisation entre francophones au Canada. Ces francophones, déjà minorés dans leur province majoritairement anglophone, sont doublement minorés, et ce, par d'autres francophones. Plus qu'un paradoxe, c'est pour nous trois un contresens aux conséquences majeures.

### **Paysages langagiers**

Si en général, le paysage linguistique est défini comme la présence de textes (tel l'affichage) dans l'espace public (Boschung, 2016 ; Cormier, 2015 ; Landry, 2010), nous envisageons ce terme dans un sens plus large qui inclut l'expression symbolique, langagière, médiatique et culturelle des utilisateurs de cet espace que nous désignons comme paysage langagier. Nous l'illustrons par exemple avec les drapeaux acadiens qui décoorent les maisons et les villages, la fleur de lys que l'on retrouve affichée partout au Québec, les couleurs franco-ontariennes sur les plaques minéralogiques, mais aussi par l'accent et les expressions utilisés dans la sphère publique. En un mot, le paysage langagier signifie pour nous l'identité dans ses manifestations visibles dans la vie sociale.

Pour Charlyne et Béatrice, le paysage langagier de leur enfance était entièrement francophone, tant dans l'affichage public que dans leur vie sociale, alors que hors son milieu familial et ses proches, Johanne a grandi dans un environnement immédiat bilingue et, deux pas plus loin, unilingue anglais. Johanne a vu son paysage se franciser avec la montée du nationalisme, l'avènement d'une expression artistique québécoise et l'adoption de la Loi 101. Il est passé d'un panneau STOP à un panneau ARRÊT/STOP à un panneau ARRÊT.

Arrivée avec sa famille dans sa région d'adoption où 72 % de la population parle le français et l'anglais, Charlyne a dû s'acclimater à un paysage langagier anglo-dominant dans les affiches commerciales. Elle a dû se débrouiller afin d'avoir accès à des films, des jeux et de la musique en français pour ses enfants. Aujourd'hui, même les grandes bannières (chaînes commerciales) québécoises présentes dans son milieu n'offrent que des revues en anglais. Si comme Landry (2010) le mentionne, l'identité collective se manifeste entre autres dans son paysage langagier, des espaces devraient être colorés en bleu, blanc et rouge étoilé donnant

ainsi vie aux affiches en français et accès aux livres, revues, musiques et jeux francophones et acadiens aux personnes de toutes générations.

En déménageant dans une région à cheval sur l'étroite frontière suisse romande — suisse alémanique, Béatrice a vécu le bilinguisme de façon harmonieuse, où chacun s'exprime dans sa langue et est compris par l'autre, où tout est signalé dans les deux langues. Arrivée au Canada, le paysage bilingue ne signifiait plus la même chose. Si à Ottawa, l'affichage et le service officiel sont bilingues, la réalité est anglophone. Mais elle constate également que l'anglais, qui n'est pas une langue nationale en Suisse, s'imisce petit à petit dans les publicités affichées dans toutes les régions linguistiques de la Suisse. Depuis environ 10-15 ans, dans ce que Béatrice interprète comme un profit économique des publicistes (pas besoin de traduire dans trois langues), certaines publicités sous forme d'affiches sont unilingues, en anglais, avec un message court et simple. Dans les trains, les annonces sont faites dans deux des langues nationales (suivant la région où l'on se trouve) ainsi qu'en anglais, ce qui n'était pas le cas il y a quelques années. Il est bien loin le temps où le latin était utilisé pour contourner les quatre langues nationales, comme sur le fronton du Palais fédéral ou les pièces de monnaie.

Au Canada, l'affichage rappelle toujours à Charlyne et Johanne que l'anglais est dominant. L'effet, pour Johanne, est que lorsqu'elle voyage au Canada, elle a l'impression d'être en pays étranger. Pour Béatrice, l'affichage en anglais est tout à fait normal, son vécu des régionalismes linguistiques lui ayant appris que chaque région vit dans sa langue. Mais elle a constaté lors de ses voyages à travers le Canada que les régions s'affichent dans leur identité en voyant les drapeaux acadiens, québécois ou canadiens et même américains dans les Plaines.

Le paysage langagier au Canada est le reflet de la complexité de la cohabitation des deux langues officielles nationales.

### **Conclusion**

Malgré les différences d'origines, de vécus et d'identités francophones, nos trois voix se sont découvert des sensibilités similaires en lien avec la langue française. L'amour du français nous habite, dans des saveurs différentes. Au fil de nos échanges, nous avons réalisé que malgré notre statut de francophones minoritaires, nous avons embrassé notre francophonie sans réserve et avons vécu notre vie en tant que francophones assumées.

Où que l'on naisse et quel que soit le paysage langagier, on construit son identité. Selon notre expérience et notre analyse, on est et on devient la francophone que l'on choisit d'être.

Ce métissage de nos expériences nous a permis de nous enrichir mutuellement par une meilleure connaissance et compréhension du vécu de l'autre. Nous espérons que ces témoignages et réflexions nourrissent les lectrices et les lecteurs comme ils nous ont nourries, dans un plaisir partagé, et contribuent à alimenter le dialogue dans la francophonie diversifiée.



## Références

- Albert, M.-N. et Couture, M.-M. (2013). La légitimation de savoirs issus de récits autobiographiques dans une épistémologie constructiviste pragmatique. *Recherches qualitatives*, 32(2), 175–200.
- Blanchet, P. (2021). Glottophobie. *Langage et Société, hors-série 1*, 155–159.
- Beillerot, J. (2014). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. *Cliopsy*, 12, 73–90. <https://doi.org/10.3917/cliop.012.0073>
- Boudreau, A. (2019). L'identité assignée : du lieu et ses manifestations discursives. *Minorités linguistiques et société/ Linguistic Minorities and Society*, (12), 51–66. <https://doi.org/10.7202/1066521ar>
- Bouchard, L., Batal, M., Imbeault, P., Sedigh, G., Silva, E. E. et Sucha, E. (2015). Précarité des populations francophones âgées vivant en situation linguistique minoritaire. *Minorités linguistiques et société/ Linguistic Minorities and Society*, (6), 66–81. <https://doi.org/10.7202/1033190ar>
- Boschung, S. (2016). Le paysage linguistique : reflet d'une réalité bilingue à Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada. *Revue Tranel*, 64, 161–180. <https://core.ac.uk/download/pdf/79427004.pdf>
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Minuit.
- Confédération Suisse. (1999, 18 avril). *Constitution fédérale de la confédération Suisse*. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/fr>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des Politiques linguistiques.
- Cormier, G. (2015). Le paysage linguistique en milieu minoritaire : une étude de l'affichage commercial à Saint-Boniface, au Manitoba. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (5), 84–99. <https://doi.org/10.7202/1029108ar>
- Coulon, A. (2020). Les méthodes de recherches. Dans *L'École de Chicago* (p. 75-117). Presses Universitaires de France.
- DFAE (Département Fédéral des Affaires Étrangères). (2021, 29.06). Les langues — Faits et chiffres. Récupéré le 1<sup>er</sup> mars 2022 à

<https://www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/fr/home/gesellschaft/sprachen/die-sprachen---fakten-und-zahlen.html>

Didelot, M. (2019). La hiérarchisation des accents en français, entre représentations et réalité : étude de perception d'accents natifs et non natifs en Suisse romande. *Minorités linguistiques et société/ Linguistic Minorities and Society*, (12), 101–124. <https://doi.org/10.7202/1066524ar>

Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives: using educational biographies with adults* (1<sup>e</sup> éd.). Jossey-Bass.

Freynet, N. (2018). *La stigmatisation des accents au Canada français : Contexte, conséquences et facteurs de résilience* [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Canada]. [https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/38667/3/Freynet\\_Nathalie\\_2018\\_the%cc%80se.pdf](https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/38667/3/Freynet_Nathalie_2018_the%cc%80se.pdf)

Gluszek, A. et Dovidio, J. F. (2010). The way they speak: A social psychological perspective on the stigma of nonnative accents in communication. *Personality and Social Psychology Review*, 14(2), 214–237. <https://doi.org/10.1177/1088868309359288>

Hambye, P. (2019). La minorisation linguistique, entre discrimination et domination symbolique. Différences et enjeux de deux lectures des inégalités. *Minorités linguistiques et société/ Linguistic Minorities and Society*, (12), 15–30. <https://doi.org/10.7202/1066519ar>

ISDÉC (Innovation, sciences et développement économique Canada). (2013, 28 mars). *Communautés francophones en situation minoritaire*. Récupéré le 1<sup>er</sup> mars 2022 à <https://www.ic.gc.ca/eic/site/com-com.nsf/fra/00030.html>

Landry, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle : Là où le nombre le justifie... V* [Rapport de recherche]. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. [https://www.researchgate.net/publication/279198807\\_Petite\\_enfance\\_et\\_autonomie\\_culturelle\\_La\\_ou\\_le\\_nombre\\_le\\_justifie\\_V](https://www.researchgate.net/publication/279198807_Petite_enfance_et_autonomie_culturelle_La_ou_le_nombre_le_justifie_V)

ONU (1950). *Rapport de la sous-commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités- 3<sup>e</sup> session* (E/CN.4/358). Conseil économique et social, New-York. <https://digitallibrary.un.org/record/573559>

Parlement européen. (2000, 17 juillet). *Acte établissant l'Année européenne des langues 2001* (N° 1934/2000/CE). Journal officiel L 232. [http://publications.europa.eu/resource/cellar/f9d1b376-a25f-4678-a99f-c4e947a4c9fc.0006.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/f9d1b376-a25f-4678-a99f-c4e947a4c9fc.0006.01/DOC_1)

Passeggi, M. (2017). Du sujet épistémique au sujet autobiographique : quels savoirs pour la recherche biographique avec l'enfant ? *Le Sujet dans la Cité*, 1(6), 123–138.

Rapporteur spécial des Nations Unies sur les questions relatives aux minorités (2017). *Guide du Rapporteur spécial des Nations Unies sur les questions relatives aux minorités*. Bureau du Haut-Commissariat aux droits de l'Homme, Genève.  
[https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Minorities/SR/LanguageRightsLinguisticMinorities\\_FR.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Minorities/SR/LanguageRightsLinguisticMinorities_FR.pdf)

Sall, L. (2019). Les politiques publiques d'immigration francophone en Acadie du Nouveau-Brunswick : entre incomplétude institutionnelle et succès symbolique. *Lien social et Politiques*, (83), 272–294. <https://doi.org/10.7202/1066094ar>

Vitez, P. (2021). Le discours médiatique parlé et la norme en français : Une question d'accent. *Vestnik Za Tuje Jezike*, 13(1), 35–50. <https://doi.org/10.4312/vestnik.13.35-50>

# Négliger ou dépasser : Une exploration de l'hétéronormativité dans un manuel scolaire de français langue seconde de l'Ontario

Robert Grant

## Résumé

Les cours de langue seconde (L2) devraient présenter aux étudiant•e•s qui font partie de la communauté *queer* (bi-spirituel, lesbien, gay, bisexuel, transsexuel, interrogatif/*queer*) une place pour apprendre à s'exprimer (Nelson, 2009 ; Paiz, 2020). Cependant, le matériel utilisé dans les cours de L2 ne représente guère ces individus (Gray, 2013 ; Paiz, 2015 ; Sunderland, 2021), ce qui peut limiter leurs apprentissage (Moore, 2016), et les démotiver à apprendre une L2 (Bollas, 2021 ; Nguyen et Yang, 2015). Bien que de nombreuses recherches aient été menées à l'échelle internationale, peu l'ont été au Canada (Korell, 2021 ; Motschenbacher, 2010 ; Paiz, 2015 ; Shardakova et Pavlenko, 2004). De ce fait, l'idée de cette recherche était d'examiner un manuel scolaire canadien largement utilisé, « Discovering French : Nouveau ! », afin de déterminer si l'hétéronormativité était présente dans ce manuel. Pour ce faire, j'ancrage ma recherche dans le travail de Paiz (2015), qui explore si les manuels sont hétéronormatifs, faiblement hétéronormatifs et non hétéronormatifs. J'entremêle des éléments d'analyse critique du discours (ACD) (Carroll, 2018 ; Fairclough, 1995 ; Van Dijk, 2001) pour examiner ce qui est dit — et ce qui n'est pas dit, et pour étudier la manière dont « l'abus de pouvoir social, la domination et l'inégalité sont adoptés, reproduits et résistés » (Van Dijk, 2001, p. 352).

## Introduction

Les élèves de l'Ontario sont tenus de suivre des cours de français de la 4<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014). Pourtant, Arnott (2019) révèle qu'un grand nombre d'élèves ne reste pas dans le programme après qu'il ne soit plus obligatoire. De nombreux facteurs contribuent à ce manque de rétention, notamment la rare prise en compte de la diversité et de l'inclusion dans le matériel, le personnel et le contenu des programmes de français langue seconde (FLS) (Arnott *et al.*, 2019). Les classes de FLS — comme les classes de langue seconde (L2) en général — sont truffées de discussions sur les univers personnels de l'apprenant•e (Liddicoat, 2009 ; Nelson, 2009). Une grande partie de ces discussions découle du contenu utilisé dans les manuels scolaires (Selvi et Kocaman, 2021). Paradoxalement, les manuels de langue seconde (L2) semblent représenter en grand nombre d'hommes blancs et hétérosexuels dont la présence domine l'ensemble du discours (Shardakova et Pavlenko, 2004). En d'autres termes, les groupes minoritaires, par exemple les personnes bi-spirituelles, lesbiennes, gay, bisexuelles, transsexuelles, interrogatives/*queer*<sup>22</sup>, sont exclues (Kaiser, 2017). En réponse, cette absence de représentation des *queers* peut envoyer un message selon lequel

---

<sup>22</sup> Barozzi et Ojeda (2014) emploient le terme *queer* comme terme générique pour désigner tous les individus qui subissent une marginalisation liée à leur identité et à leur orientation sexuelle.

leurs voix et leurs expériences doivent être réduites au silence<sup>23</sup> (Moita-Lopes, 2006). Plusieurs études axées sur la mise à jour de manuels L2 hétéronormatifs ont été menées (Gray, 2013 ; Korell, 2021 ; Motschenbacher, 2010 ; Paiz, 2015 ; Shardakova et Pavlenko, 2004). Leurs conclusions sont similaires : les manuels L2 sont hétéronormatifs.

Même si plusieurs études ont été faites ailleurs, peu de recherches réalisées en contexte canadien ont été portées à mon attention. De ce fait, le but de cette recherche est de découvrir la mesure dans laquelle l'hétéronormativité est présente dans un manuel scolaire utilisé dans les écoles ontariennes – « Discovering French : Nouveau ! » écrit par Valette et Valette (2006). Ce manuel scolaire de FLS a été choisi, entre autres parce qu'il est souvent utilisé dans le contexte du secondaire en Ontario (9<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année). Le principal objectif de cette recherche est de découvrir si le matériel de FLS est inclusif ou exclusif pour les élèves de l'Ontario. Selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014), les cours de FLS doivent être basés sur l'équité. Plus précisément, il préconise :

le respect de la diversité, la promotion de l'éducation inclusive et l'identification et l'élimination des problèmes de discrimination, des obstacles systémiques et de la dynamique des pouvoirs qui nuisent à l'apprentissage et au développement des élèves et à leur contribution à la société. (p. 69)

Si, comme le dit le MÉO (2014), les cours de FLS s'ancrent sur l'inclusion et la diversité, cette recherche vise à montrer si le matériel utilisé va dans le même sens. Pour effectuer cette recherche, j'emploie les trois niveaux d'hétéronormativité de Paiz (2015), associés à l'analyse critique du discours (ACD) (Carroll, 2018 ; Fairclough, 1995 ; Van Dijk, 2001). Dans cette optique, cet article va 1) passer en revue la littérature entourant l'hétéronormativité que l'on trouve dans le matériel d'enseignement des L2, 2) explorer l'ACD et le travail de Paiz (2015) en tant que méthode, et 3) analyser le manuel de français de base largement utilisé « Discovering French - Nouveau ! » L'article se termine par une discussion des résultats et propose des implications et des recommandations.

## Revue de la littérature

### L'hétéronormativité dans les cours de L2

Dans leur article de 2010, Blackburn et Smith définissent l'hétéronormativité comme « the belief that heterosexuality is normal, which implicitly positions homosexuality ... as abnormal and thus inferior » (p. 625). En d'autres termes, l'hétéronormativité désigne les personnes hétérosexuelles comme étant les seules à être présentées et discutées, et surtout, vues comme étant normales. Avec ces perspectives, il s'avère que les personnes *queers* ne méritent pas d'apprendre à s'exprimer et à parler de leur vie personnelle (Coda, 2018 ; Evripidou et Cavisoglu, 2015 ; Goldstein *et al.*, 2018 ; Kaiser, 2017). Liddicoat (2009) révèle comment

---

<sup>23</sup> Halperin (1995) souligne que le mot *queer* signifie « tout ce qui est en rupture avec le normal, le légitime, le dominant. Il n'y a rien de particulier auquel il se réfère nécessairement. Le terme *queer* ne délimite donc pas une positivité mais une position vis-à-vis du normatif » (Burford et Allen, 2018, p. 128).

L'hétéronormativité imprègne les cours d'espagnol, de français et de japonais lorsque les enseignant•e•s corrigent l'accord des adjectifs des élèves discutant de personnes du même sexe. Par exemple, dans l'étude de Liddicoat sur une conversation en français autour du genre et de la sexualité, les enseignant•e•s corrigent continuellement les élèves qui font des accords de genre qui mettent en évidence leur sexualité et leurs intérêts *queers*. Un autre exemple montre un enseignant corrigeant un élève alors qu'il explique que son copain est beau : « mon copain est beau. Non copine. Non » (Liddicoat, 2009, p. 195). Liddicoat note que lorsqu'on demande aux élèves de parler de leurs partenaires potentiels, s'iels ne restent pas strictement et étroitement enfermés dans un discours hétéronormatif, et donc n'utilisent pas une grammaire qui reflète ces dichotomies, on les qualifie d'échecs linguistiques.

Même si les élèves veulent en savoir plus sur les identités *queers* ou sur des sujets *queers* en général, ces conversations sont souvent fermées par le personnel enseignant (Cahmann-Taylor et Coda, 2018 ; Cardenas, 2012 ; Moita-Lopez, 2006 ; Nelson, 2010). Moita-Lopez (2006), raconte comment l'enseignante de L2 dans son étude se sent mal à l'aise face aux questions liées aux personnes *queers*, et à son tour, choisit de taire toutes les discussions liées à ces individus. Cela est peut-être dû, en partie, au fait que les enseignant•e•s ne se sentent pas équipés pour parler des identités sexuelles en classe (Nelson, 2009 ; Tran-Thanh, 2020), ou parce qu'iels estiment que ce type de discours n'a pas sa place dans une classe de langue (Nelson, 1999). Malgré cela, il est clair que l'inclusion des personnes *queers* a sa place dans la classe de L2 pour soutenir la construction et le développement de l'identité des élèves (Nguyen et Kellogg, 2005). Par exemple, si ces individus ont l'opportunité de voir des personnes qui les reflètent et ont par la suite l'occasion d'apprendre des notions grammaticales liées à leur vie *queers* (Knisely, 2019 ; Spiegelman, 2022), cela les fait sentir en charge de leur identité.

Certains chercheurs, comme Curran (2006) ou Ó'Mòchain (2006), tentent d'intégrer des contenus et des voix *queers*, même lorsque les supports pédagogiques sont rares et que cela n'a pas été fait auparavant. Les deux chercheurs utilisent du matériel provenant de communautés locales (au Japon et en Australie) pour tenter de mettre en lumière les expériences vécues par les personnes homosexuelles. Curran (2006) le fait par le biais d'un dialogue autour du Mardi Gras, tandis que Ó'Mòchain (2006) utilise une approche narrative de l'histoire de vie pour étudier les identités *queers* locales, sans nécessairement perpétuer les stéréotypes occidentaux. Des recherches font également allusion à l'idée que le dialogue *queer* peut être un thème non anticipé — un thème qui se produit naturellement (Ellwood, 2006). Dans chaque cas, cependant, les élèves ont besoin d'espaces d'apprentissage qui leur permettent de « feel comfortable and safe enough to communicate honestly about their lives » (Moore, 2016, p. 105).

## **L'hétéronormativité dans le matériel d'enseignement de la L2**

Un nombre croissant de recherches sur les manuels et matériels linguistiques hétéronormatifs indique que les éditeur•e•s et le corps enseignant doivent actualiser et reconsidérer leurs ressources afin d'inclure tous les élèves (Gray, 2013 ; Paiz, 2015, 2017, 2019 ; Ruiz-Cecilia *et al.*, 2020 ; Selvi et Kocaman, 2021 ; Shardakova et Pavlenko, 2004 ;

Sunderland, 2018, 2021). Il faut cependant noter que ces recherches ont eu lieu à l'extérieur du Canada. Malgré cela, leurs conclusions peuvent servir de toile de fond à ce qui est inclus dans les manuels scolaires au Canada. Pour son analyse des manuels scolaires produits au Royaume-Uni, par exemple, Gray (2013) note qu'il y avait « no reference to same-sexual orientation in any of the titles » (p. 49), ce qui amène les jeunes à se demander où leurs voix et leurs identités s'inscrivent dans les cours et les environnements qui ne privilégient que les perspectives hétérosexuelles. De plus, Shardakova et Pavlenko (2004), dans leur étude de deux manuels basés en Russie, affirment que chaque ouvrage est criblé d'hétérosexualité et positionne les femmes comme inférieures aux hommes. Bien qu'elle se concentre en général sur les identités de genre plutôt que sur les identités sexuelles, leur étude fait état d'un constat pertinent : présenter la supériorité des hommes est valide et légitime dans le matériel d'enseignement des L2. Les conclusions de Selvi et Kocaman (2021) corroborent celles de Shardakova et Pavlenko (2004) sur les femmes et s'étendent au fait qu'il y avait un « blanket avoidance of any representation of clearly identified LGBT characters » (p. 130, cité dans Gray, 2013). Cela peut conduire les élèves à se sentir comme s'ils devaient être caché•e•s ou évité•e•s, car une grande partie de ce qui est utilisé et enseigné dans les classes de L2 ne reflète pas leurs besoins.

Dans le même ordre d'idées, l'étude de De Vincenti, Giovanangeli et Ward (2007) montre que les manuels scolaires français font effectivement état des personnes *queers*, mais qu'ils ont tendance à le faire d'une manière qui les positionne comme « diseased » (p. 64). Plus concrètement, elles détaillent les activités d'un chapitre d'un manuel français centré sur l'expression de l'amour. Dans l'un de leurs exemples, et dans le but de présenter un dialogue authentique, elles montrent un dialogue entre deux hommes dans la section des petites annonces d'un journal. Dans le manuel, il est écrit que l'un des hommes a du « bad blood » et une « illness » (p. 65). Même si cela peut constituer des tentatives de représenter les relations *queer*, c'est fait d'une façon qui renforce les stéréotypes négatifs. Cet exemple dépeint les personnes *queer* comme des gens souffrant à cause de leur « bad blood ». Ainsi, alors que les élèves hétérosexuel•le•s ont des occasions d'apprendre sur les relations amoureuses qu'ils vont vivre, les élèves *queer* apprennent au sujet de leur « illness » (De Vincenti *et al.*, 2007).

Dans son étude de 2005, Temple mène également des recherches dans un contexte français et, bien qu'elles ne soient pas axées sur la L2, ses conclusions suggèrent que les personnes LGBT sont absentes de 95 % des textes de cours (Temple, 2005<sup>24</sup>). Bien que certains manuels soient plus progressistes que d'autres (Pawelczyk *et al.*, 2015), il est clair que l'hétéronormativité imprègne une grande partie du matériel et des manuels de L2 existants, même sur plusieurs continents et dans différentes langues étrangères. Des membres du corps enseignant (De Vincenti *et al.*, 2007) notent que même si les manuels ne représentent pas nécessairement les personnes *queers* et leur vie, ils devraient compléter et étendre les informations contenues dans le manuel pour discuter de diverses identités. Bien qu'il s'agisse certainement d'un pas dans la bonne direction, il est difficile de déterminer si le personnel enseignant a le temps, les ressources ou l'expérience pour le faire (Paiz, 2017, 2019). Comme on l'a vu tout au long de cette analyse documentaire, il est nécessaire de diversifier les

---

<sup>24</sup> Voir aussi Sunderland, 2018.

perspectives et les discussions centrées sur les identités dans les manuels et le matériel d'enseignement des L2. Ceci est dû, largement du fait qu'encore aujourd'hui, les manuels scolaires demeurent hétéronormatifs (Sunderland, 2021).

## Méthodologie

Le manuel étudié dans le cadre de cette recherche est « *Discovering French – Nouveau !* » écrit par Valette et Valette (2006). Ce manuel est destiné aux apprenant•e•s de FLS et il est souvent utilisé dans les écoles secondaires en Ontario (de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année). Même si le manuel date de presque 15 ans, il est néanmoins utilisé dans les écoles selon mon expérience. Apparemment, aux États-Unis, ce manuel a été mis à jour en 2013. Malgré cela, on pourrait penser qu'il présente surtout une diversité « superficielle » (Spiegelman, 2022, p. 137). Une partie du personnel enseignant utilise ce manuel afin de soutenir les pratiques, puisqu'il s'agit d'un manuel qui traite de thèmes importants comme les amis, la famille, les relations ou les passe-temps. Ces thèmes s'alignent aux attentes du curriculum de FLS, qui met l'emphase sur la communication et les tâches authentiques (MÉO, 2014). Il faut noter qu'en Ontario, il n'y a aucun texte obligatoire (MÉO, 2014). Pourtant, d'après mes expériences à la fois comme étudiant et comme enseignant, je constate que celui-ci demeure une ressource largement utilisée. D'ailleurs, pour mon analyse, je ne prends en compte que les images et les textes qui se trouvent sur ces images<sup>25</sup>. Je l'ai fait ainsi, d'une part parce qu'une analyse de tout le manuel dépasse le cadre de cette recherche, et d'autre part parce que les images m'ont permis de considérer également les contextes sociaux et culturels du manuel. En d'autres termes, les images ont contribué à donner vie au texte et à montrer immédiatement dans quelle mesure l'hétéronormativité était présente ou non.

Afin d'analyser dans quelle mesure l'hétéronormativité est présente dans les manuels de FLS de niveaux débutant et intermédiaire en Ontario, j'ancre mon travail dans les évaluations de l'hétéronormativité de Paiz (2015), soit hétéronormatif, faiblement hétéronormatif et non hétéronormatif. Comme l'explique Paiz (2015), un texte est hétéronormatif lorsqu'il positionne les relations et les idéologies hétérosexuelles comme normales. En revanche, les textes faiblement hétéronormatifs présentent des « tensions between non-heteronormative language and heteronormative examples and visuals » (p. 87). Les textes non hétéronormatifs présentent les identités homosexuelles comme égales et aussi valides que leurs homologues hétérosexuels. Je passe en revue le texte et examine les cas où l'hétéronormativité est présente ou absente et l'étiquette en fonction des lignes directrices définies par les notes d'hétéronormativité de Paiz (2015). Plus précisément, je cherche les relations familiales et les relations romantiques pour examiner le niveau d'hétéronormativité qui existe au sein du dialogue partagé avec les apprenant•e•s de L2.

Alors que Paiz (2015) utilise une approche mixte, j'emploie une méthodologie de recherche qualitative à laquelle j'ajoute l'analyse critique du discours (ACD) de Carroll (2018), Fairclough (1995) et Van Dijk (2001). L'ACD permet de prendre en compte quelles voix et

---

<sup>25</sup> Les images en question ne seront pas insérées dans le texte pour des questions de droits d'auteur.



perspectives sont présentes et lesquelles sont absentes (Carroll, 2018), ainsi que les structures de pouvoir en jeu dans la société (Fairclough, 1995). L'examen et l'analyse du manuel à l'aide de l'ACD me permet d'examiner comment le pouvoir est utilisé et comment l'inégalité est mise en œuvre dans les textes, et comment cela reflète le monde politique et social (Van Dijk, 2001, cité dans Carroll, 2018). En m'appuyant sur des exemples tirés du manuel, je serai en mesure d'explorer comment « everyday language use is purposeful, embedded within social practice, signals identities and ideologies, and has active consequences » (Schieble, 2012, p. 211, cité dans Carroll, 2018). Comme mentionné précédemment, je n'examine que des images et les éléments textuels les accompagnant. J'espérais trouver dans les documents en cherchant ces mots « *queer* », « LGBT », « *same-sex* », « partenaire », « homosexuel ». Cependant, tous ces mots étaient absents, ce qui joue un rôle dans l'établissement initial du niveau d'hétéronormativité qui circule probablement dans ces textes et dans les salles de classe.

## Résultats

### ACD du manuel de FLS de Valette et Valette (2006)

#### *Les relations familiales*

Donner aux apprenant•e•s de FLS l'occasion d'apprendre et de discuter de leur famille est une partie importante du développement de leur identité (De Vincenti *et al.*, 2007). De plus, apprendre à parler d'une famille non-nucléaire permet aux jeunes de se sentir inclus (Barozzi et Ojeda, 2014 ; Cahmann-Taylor et Coda, 2018). Toutefois, cela peut s'avérer difficile si les familles sont toujours présentées de manière hétéronormative et nucléaire, comme c'est le cas dans le manuel de Valette et Valette (2006). Des leçons, du vocabulaire et deux photos de familles sont présentés dans le manuel (p. 34 ; 38-39 ; 125 ; 229-235). Dans chaque exemple de dialogue et de photo, cependant, on constate l'absence de personnes homosexuelles. La page 39, par exemple, contient une activité où les élèves doivent utiliser les images incluses pour présenter la famille à d'autres camarades de classe et s'entraîner à dire « ma mère s'appelle x, mon père s'appelle y ». Les photos exposées présentent une femme et un homme d'âge moyen, censés être les parents, tandis qu'un homme plus âgé est représenté comme le grand-père et que les plus jeunes sont les enfants. L'ensemble du dialogue est centré sur une famille hétérosexuelle et nucléaire, comme celle de la photo, où il y a des grands-parents, des parents et des enfants hétérosexuels : pas d'enfants adoptés, de grands-parents pour les parents, d'enfants placés, de parents handicapés, etc. Il en est ainsi pour les autres photos classées sous la catégorie « famille » dans notre base de données. Elle transmet aux élèves de FLS l'idée que les autres types de familles sont rares et que les relations hétérosexuelles sont la seule façon normale d'avoir une famille.

Ces exemples renforcent l'identité des élèves *queers* en tant qu'Autres lorsqu'on leur présente une telle ressource (Kumashiro, 2002). D'autres exemples, comme les arbres généalogiques, contribuent à fossiliser l'invisibilité des familles *queers* dans les manuels, car ils ne présentent pas explicitement des personnes ou des vies *queers*. En gardant cela à l'esprit, il est facile d'imaginer que les élèves *queers* qui lisent ce manuel pensent que leur vie et leur

identité n'ont pas de place (Kaiser, 2017). Ou, plutôt, qu'ils doivent essayer d'adapter leurs identités pour qu'elles correspondent aux constructions hétéronormatives obligatoires (Cashman et Trujillo, 2018). À travers leurs recherches, Cashman et Trujillo (2018) vont même jusqu'à souligner que « it is virtually impossible for a queer student to participate » dans une telle discussion (p. 134).

Des études montrent que les élèves sont prêts à s'intéresser à des sujets *queers*, même s'ils ne le sont pas eux-mêmes, car ils interagissent avec ces individus dans leur environnement quotidien (Murray, 2014). Il est alors intéressant de noter le pouvoir en jeu dans ce manuel. Bien que les élèves, *queers* ou non, soient prêts à s'engager et à en apprendre davantage sur les familles et les personnes *queers*, ils n'ont guère l'occasion de le faire, à moins d'être soutenus par le corps enseignant (De Vincenti *et al.*, 2007). Si l'on s'en tient à l'idée d'intertextualité de Fairclough (1995), les images et les textes relatifs à la famille ne donnent pas une représentation exacte de la manière dont les familles existent réellement dans les sociétés. La présentation hégémonique des familles hétéronormatives peut au contraire servir la manière dont les auteurs veulent que les familles soient dépeintes à travers leurs propres interprétations de ce qu'est une bonne famille (Few-Demo *et al.*, 2016). Oswald *et al.* (2015) constate que les familles, à l'égard de l'hétéronormativité, promeuvent une idéologie « that promotes gender conventionality, heterosexuality, and family traditionalism as the correct way for people to be » (p. 143). Mais, comme on l'a vu, les matériels et les manuels doivent aller au-delà des descriptions et des représentations homogènes de la famille pour soutenir l'éventail des identités qui ne partagent pas ces familles, ni ne souhaitent avoir une telle famille (Cashman et Trujillo, 2018). De plus, selon les évaluations de l'hétéronormativité de Paiz (2015), ces exemples de familles présentées entrent dans la catégorie hétéronormative puisqu'ils « present heterosexuality as the only normal/acceptable sexual identity » (p. 87).

### ***Relations amoureuses***

Plusieurs études suggèrent qu'apprendre à parler des relations amoureuses est d'une grande importance. Ceci est surtout vrai dans le contexte de l'anglais langue seconde (ESL), où les élèves estiment que l'apprentissage de l'anglais leur donne accès à des communautés plus *queer* (Ellwood, 2006 ; King, 2008 ; Moore, 2016 ; Nelson, 2010). Par exemple, Nelson (2010) demande que des immigrants *queers* « come to that country [États-Unis] in order to come out as gay » (p. 442). Puisqu'il est illégal ou interdit dans d'autres pays, le fait que ce le soit aux États-Unis – et pour cette recherche – le Canada, montre que les espaces qui privilégient les conversations *queers* sont importants et nécessaires pour une grande majorité des élèves. Bien que relativement peu étudiée, cette idée s'étend aux élèves de la classe de FLS en Ontario, où ils peuvent vouloir utiliser leur langue nouvellement acquise pour discuter de leur partenaire romantique. Or, le manuel de Valette et Valette (2006) offre peu d'occasions d'apprendre et de s'engager dans des activités entourant les relations romantiques en dehors du domaine hétéronormatif. Par exemple, au début du manuel, Valette et Valette (2006) décrivent la différence entre un « copain » et une « copine » en français (petit ami/petite amie). Ils expliquent également que

lorsqu'un garçon parle d'une copine, il fait référence à une amie qui est une fille. Cependant, lorsqu'il dit "ma copine", il peut faire référence à sa petite amie. De même, une fille appellera son petit ami mon copain » (Vedette et Vedette, 2006, p. 27).

Cette distinction — surtout si tôt dans le manuel — montre un haut niveau d'hétéronormativité (Paiz, 2015) et amène à penser les relations entre les hommes et les femmes comme les seules à être acceptées. En écrivant cela, le manuel envoie un message aux élèves *queers* : leurs expériences et leurs identités ne justifient pas une conversation, puisqu'il n'y a pas d'adverbes et de noms à leur disposition, ni de sections dédiées à parler de leurs identités *queers*. Van Leeuvan (2008) postule que tous les textes et les images de ces ouvrages pédagogiques devraient refléter la représentation des pratiques sociales afin que les élèves puissent se voir dans leurs contextes. Par la suite, les élèves peuvent se sentir plus motivés et investis dans leur apprentissage (Coghill-Behrends, 2019). Cependant, les relations *queers* sont invisibles, ce qui peut souligner pour les élèves que les relations amoureuses homosexuelles sont — ou devraient être — également absentes de la société.

D'autres exemples d'hétéronormativité dans les relations amoureuses se retrouvent tout au long du texte de Valette et Valette (2006). Ceci inclut des rendez-vous entre des hommes et des femmes, des conversations entre garçons discutant de la façon dont les filles sont « jolies » et « gentilles » (p. 162), et d'autres dans lesquelles les garçons demandent aux filles si elles préfèrent Tom Hanks ou Brad Pitt (p. 283). Ces exemples posent la question à savoir pourquoi les seules relations romantiques qui peuvent exister sont celles entre hommes et femmes, alors que la société comprend des relations plus diversifiées (Murray, 2014). Il convient également de noter que je ne suggère pas que les relations hétérosexuelles ne méritent pas d'être étudiées ou discutées — elles le méritent en effet. Cependant, je veux remettre en question l'absence de voix *queer* dans ces exemples et analyser l'impact que l'absence de personnes *queer* peut avoir sur les apprenant•e•s *queer* dans la classe de L2 lorsqu'ils sont constamment exposés à des récits hétérosexuels. Ces réflexions s'alignent sur le travail de Carroll (2018), où elle mentionne que les identités ne sont pas statiques — elles changent et se développent constamment. Pourtant, les manuels et les programmes d'études en particulier présentent une identité stable que l'on peut atteindre (Carroll, 2018). Cette idée ne tient donc pas compte des nombreuses identités, relations et intérêts différents que les élèves peuvent vouloir explorer (Paiz, 2017), et présente plutôt aux élèves l'idée qu'ils doivent atteindre une identité hétérosexuelle (Carroll, 2018, p. 32). À cet effet, ces images et les textes qui les accompagnent montrent un fort niveau d'hétéronormativité. Tout comme Gray le relève en 2013, les individus *queers* sont toujours absents dans ces manuels.

Bien que ce manuel en question montre un haut niveau d'hétéronormativité concernant les relations amoureuses, il y a des cas où des exemples *queers* auraient pu être inclus. Par exemple, au lieu de présenter presque exclusivement des images d'hommes et de femmes en rendez-vous, il y aurait pu avoir un ou deux exemples où deux femmes étaient en rendez-vous, ou encore une photo qui montre deux hommes se tenant la main. Ces textes et ces images pourraient offrir aux élèves l'occasion d'engager une conversation sur les personnes *queers*, sur la façon d'utiliser la version masculine ou féminine des adjectifs pour en parler en français, et

surtout, cela pourrait faire place à la conversation sur les identités multiples qui existent dans la société — et ne pas simplement privilégier les identités hétérosexuelles. De cette façon, les élèves *queers* dans la classe de FLS seraient mieux équipés avec les compétences nécessaires pour discuter de leurs identités en évolution, et certainement, de leurs partenaires romantiques, tout comme leurs homologues hétérosexuels.

## Discussion

Cet article vise à montrer comment un manuel utilisé dans un contexte de FLS au niveau secondaire adopte ou perturbe l'hétéronormativité. Deux thèmes récurrents de cette recherche sont apparus : le manuel privilégie les voix et perspectives des individus hétérosexuels et un présente un manque d'intersectionnalité.

### Le thème de l'hétéronormativité

Le thème de l'hétéronormativité dans les manuels corrobore les données de Nelson (2006). En effet, Nelson déclare que les cours et les matériaux sont « constructed as domains in which straight people are interacting exclusively with other straight people » (p. 1). Cette idée se manifeste dès la première photo analysée. Celle-ci montre une famille nucléaire composée d'une mère, d'un père, d'enfants et de grands-parents. D'ailleurs, dans l'explication de l'activité, le manuel ne laisse pas de place aux membres non binaires de la famille (Speigelman, 2022). Le manuel ne fournit qu'un exemple où les élèves doivent redire des phrases telles que « Voici ma sœur. Elle a douze ans ». Au lieu de demander aux élèves de suivre et de répéter des phrases, le manuel pourrait offrir aux élèves une opportunité de produire des phrases qui reflètent leur famille. Paiz (2015) note qu'un texte est considéré comme hétéronormatif tant que l'hétéronormativité est vue « as the only natural, acceptable, and normal form of sexual identity » (p. 85). Dans le cas de la première photo, il reste évident que l'hétéronormativité est présente et transcende cette présence aux élèves qui doivent participer à cette activité orale.

Tout comme pour ce premier exemple, ces notions de l'hétéronormativité imprègnent le reste des images et le dialogue qu'elles contiennent. Dans la troisième photo, un garçon pose une question à la fille (qui se présente comme telle en tout cas), question qui limite ses explorations d'autres personnes. Comme le garçon lui demande si elle préfère Tom Hanks ou Brad Pitt, la question fermée n'offre pas à l'interlocutrice l'espace pour dévier de la question. On pourrait également imaginer que les élèves d'une classe aient à mettre en scène ou à réaliser une activité similaire. Par exemple, les élèves pourraient avoir à trouver une liste de questions à poser à leurs partenaires, un peu comme celles présentées dans ce manuel. Cela limite le développement linguistique des élèves et, comme l'affirme Liddicoat (2009), peut les obliger à sortir du placard ou à cacher leur identité. Cela peut constituer un espace préjudiciable pour les élèves *queers*. En outre, ce type de dialogue et d'interaction contribue à ce que Coghill-Behrends (2019) appelle le privilège social (p. 11). En effet, l'hétérosexualité est perpétuée dans les programmes d'études et les activités, et privilégie les individus qui en font partie. Il note cependant que ce privilège social n'est pas étendu aux étudiants *queer*. En fait, il écrit que

les écoles « create dangerous spaces » pour les élèves *queers* (p. 11), puisqu'ils doivent participer à ce type d'activité.

De plus, la quatrième photo relevée dans le manuel est également hétéronormative. Non seulement les personnes hétérosexuelles interagissent exclusivement avec d'autres personnes hétérosexuelles, mais les élèves qui se présentent en tant que « garçons » ou « masculins » utilisent des adjectifs stéréotypés pour décrire l'étudiante qui se présente en tant que « fille » ou « féminine ». Par exemple, les élèves dits « masculins » se demandent si la personne qui se présente comme une fille est « mignonne » et « amusante ». De plus, au lieu de s'intéresser à l'identité de la personne qui s'identifie comme une fille, les élèves qui se présentent comme des garçons se demandent si « elle a un copain ». Cette interaction est peut-être à l'apogée de l'hétéronormativité dans le manuel, puisqu'elle s'inscrit dans la lignée de ce que Paiz (2015) considère comme présentant l'hétérosexualité comme la seule façon normale et dominante de voir les individus.

### **Un manque d'intersectionnalité**

Il convient de noter que ce manuel est presque exclusivement centré sur les personnes blanches et leurs expériences. Cela peut être dû à la date de publication (2006), mais n'enlève rien au fait que l'hétéronormativité est un résultat direct du colonialisme de peuplement (Bryd, 2020 ; Driskill, 2004). Trop souvent, on reproche à la théorie *queer* et à l'hétéronormativité de renforcer la blancheur (Nicholas, 2018 ; Smith, 2010). Ce manuel travaille dans le même sens. En d'autres termes, la plupart des personnes présentées dans ce manuel sont hétérosexuelles et blanches. Cela présente une perspective homogène des personnes francophones pour les étudiants apprenant le FLS, et comme Cashman et Trujillo (2018) le soutiennent, ne parvient pas à inclure les personnes LGBTQ+.

### **Limites**

Cette recherche peut servir de tremplin à l'examen du programme de FLS et du matériel pédagogique connexe. Cependant, elle comporte également certaines limites. Par exemple, je cherchais initialement à analyser le seul manuel de FLS approuvé par le ministère en 9<sup>e</sup> année « Tu Parles ! » écrit par Henry *et al.* en 2015. Or, je n'ai pas été en mesure d'obtenir un accès gratuit à ce manuel et je n'ai pas pu trouver une copie gratuite fiable en ligne. Une étude élargie comprendrait une enquête sur ce manuel. Ceci pourrait être utile pour savoir si le seul manuel approuvé sur la liste Trillium en Ontario met en œuvre l'hétéronormativité, et par la suite, si ce dernier mérite une place sur cette liste. Une autre limite de cette étude est que, en raison de la voluminosité du manuel, j'ai décidé de me concentrer uniquement sur les images et le texte les accompagnant. Une étude plus ciblée — peut-être sur les familles ou sur les relations amoureuses séparément — aurait pu permettre une analyse plus approfondie du discours critique. Ainsi, j'aurais pu examiner tout le texte environnant autour de l'un de ces deux sujets, y compris la façon dont les facteurs sociaux et culturels influencent le texte, associé à une compréhension plus profonde des voix qui sont présentes et de celles qui sont absentes (Carroll, 2018 ; Fairclough, 1995). Pour terminer, un examen plus approfondi de la manière dont

l'intersectionnalité des individus radicalisés, ainsi que les personnes non-binaires vivent (ou ne vivent pas) dans ces textes serait bénéfique. Les recherches futures devraient examiner la façon dont les personnes non binaires et transsexuelles sont prises en compte dans les manuels de FLS.

### Conclusion

À travers cet article, il est devenu de plus en plus clair que si l'on présente du matériel scolaire qui ne dépeint que les identités et les voix des personnes hétérosexuelles, les élèves *queers* se sentiront à tel point altérés qu'ils auront l'impression de ne pas avoir leur place dans la classe de L2. Dans le cas du manuel de FLS de Valette et Valette (2006) « Discovering French Nouveau ! », cette tendance à l'hétéronormativité continue de s'imposer. Plus précisément, les membres de la famille sont présentés de manière nucléaire et hétérosexuelle, et ne s'éloignent pas de la norme traditionnelle (Murray, 2014). De même, les relations amoureuses sont présentées de manière à bénéficier aux personnes hétérosexuelles, c'est-à-dire en discutant des sorties avec le sexe opposé, en apprenant à utiliser l'adjectif correct pour le sexe opposé, en explorant l'intérêt pour le sexe opposé et en apprenant le vocabulaire approprié pour le faire. En refusant aux jeunes élèves *queers* la possibilité d'apprendre à discuter de leurs intérêts romantiques (Liddicoat, 2009 ; Moita-Lopes, 2006), on amplifie leur marginalisation, leur invisibilité et leur altérité par rapport à leurs camarades hétérosexuels, ce qui limite leur apprentissage de la L2. D'autres recherches devraient être menées sur les façons dont le matériel créé par les enseignants de FLS inclut ou nuance l'hétéronormativité dans leurs classes, afin de s'assurer que les voix des élèves *queers* sont incluses.

### Références

- Arnott, S. (2019). Giving voice to our core French students: Implications for attrition and the discourse on the benefits of learning FSL in Ontario. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 519–541. <https://doi.org/10.7202/1069769ar>
- Arnott, S., Masson, M. et Lapkin, S. (2019). Exploring trends in 21st century Canadian K-12 French as second language research: A research synthesis. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 22(1), 60–84. <https://doi.org/10.7202/1060906ar>
- Barozzi, S. et Ojeda, J. R. G. (2014). Discussing sexual identities with pre-service primary school English language teachers from a Spanish context. *Perspectives in Education*, 32(3), 131–145.
- Blackburn, M.V. et Smith, J.M. (2010). Moving beyond the inclusion of LGBT-themed literature in English language arts classrooms: Interrogating heteronormativity and exploring intersectionality. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(8), 625–634. <https://doi.org/10.1598/jaal.53.8.1>

- Bollas, A. (2021). A critical discussion of inclusive approaches to sexualities in ELT. *ELT Journal*, 75(2), 133–141. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa075>
- Bryd, J. A. (2020). What's normative got to do with it anyway? Toward Indigenous queer relationality. *Social Text*, 38(4), 105–123. <https://doi.org/10.1215/01642472-8680466>
- Burford, J. et Allen, L. (2018). Starting with queer: An enigmatic concept for higher education research and practices. Dans E. F. Henderson et Z. Nicolazzo (dir.), *Starting with gender in international higher education research: Conceptual debates and methodological considerations* (p. 126-143). Routledge.
- Cahmann-Taylor, M. et Coda, J. (2018). Troubling normal in world language education. *Critical Inquiry in Language Studies*, 16(2), 107–129. <https://doi.org/10.1080/15427587.2018.1450632>
- Cardenas, F. R. (2012). LGBT students' short range narratives and gender performance in the EFL classroom. *Colombia Applied Linguistics Journal*, 14(1), 77–91.
- Carroll, S. M. (2018). Uncovering white settler colonial discourse in curricula with anticolonial feminism. *Journal of Curriculum Theorizing*, 33(1), 22–40.
- Cashman, H. et Trujillo, J. A. (2018). Queering Spanish as a heritage language. Dans K. Potowski (dir.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (p. 124-141). Routledge.
- Coda, J. (2018). Disrupting standard practice: Queering the world language classroom. *SCOLT Dimension*, 74-89.
- Coghill-Behrends, W. (2019). *Willkommen, bienvenido, bienvenue: You are all welcome here. A narrative inquiry of foreign language teachers making sense of LGBTQ identities and queer-inclusive practices in their classrooms*. [Thèse de doctorat, Université de Wisconsin-Madison, États-Unis]. Iowa Research Online. [https://iro.uiowa.edu/esploro/outputs/doctoral/Willkommen-bienvenido-bienvenue-you-are-welcome/9983776827102771?institution=01IOWA\\_INST](https://iro.uiowa.edu/esploro/outputs/doctoral/Willkommen-bienvenido-bienvenue-you-are-welcome/9983776827102771?institution=01IOWA_INST)
- Curran, G. (2006). Responding to students' normative questions gays: Putting queer theory into practice in an Australian ESL class. *The Forum: Journal of Language, Identity, and Education*, 5(1), 85–96. [https://doi:10.1207/s15327701jlie0501\\_6](https://doi:10.1207/s15327701jlie0501_6)
- De Vincenti, G., Giovanangeli, A. et Ward, R. (2007). The queer stopover: How queer travels in the language classroom. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 4(1), 58–72.

- Driskill, Q. (2004). Stolen from our bodies: First nations two-spirits/queers and the journey to a sovereign erotic. *University of Nebraska Press*, 16(2), 50–64.
- Ellwood, C. (2006). On coming out and coming undone: Sexualities and reflexivities in language education research. *Journal of Language, Identity, and Education*, 5(1), 67–84.
- Evrpidou, D. et Cavisoglu, C. (2015). English language teachers' attitudes toward the incorporation of gay- and lesbian-related topics in the classroom: The case of Greek Cypriot EFL teachers. *Sexual Research and Social Policy*, 12, 70–80.  
<https://doi.org/10.1007/s13178-014-0176-3>
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman Publishing.
- Few-Demo, A. L., Humble, Á. M., Curran, M. A. et Lloyd, S. A. (2016). Queer theory, intersectionality, and LGBT-parent families: Transformative critical pedagogy in family theory. *Journal of Family Theory and Review*, 8, 74–94.  
<https://doi.org/10.1111/jftr.12127>
- Goldstein, T., Koecher, A., Baer, P. et Hicks, B. L. (2018). Transitioning in elementary school: Parent advocacy and teacher allyship. *Teaching Education*, 29(2), 165–177.  
<https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1372410>
- Gray, J. (2013). LGBT invisibility and heteronormativity in ELT materials. Dans J. Gray (dir.), *Critical Perspectives on language teaching materials*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, p. 40-63.
- Halperin, D. M. (1995). *Saint Foucault: Towards a gay hagiography*. Oxford University Press.
- Kaiser, E. (2017). LGBTQ+ voices from the classroom: Insights for ESOL teachers. *The CATESOL Journal*, 29(1), 1–21.
- King, B. W. (2008). “Being gay guy, this is the advantage”: Queer Korean language learning and identity construction. *Journal of Language, Identity, and Education*, 7, 230–252.  
<https://doi.org/10.1080/15348459802237855>
- Knisely, K. A. (2019). Le français non-binaire: Linguistic forms used by non-binary speakers of French. *Foreign Language Annals*, 53, 850–876. <https://doi.org/10.1111/flan.12500>
- Korell, J. L. (2021). A corpus study of gender representation in ELE textbooks – language, illustrations and topic areas. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(2), 211–221. <https://doi.org/10.17507/jltr.1202.01>



- Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education: Queer activism and antioppressive pedagogy*. Routledge.
- Liddicoat, A. J. (2009). Sexual identity as linguistic failure: Trajectories of interactions in the heteronormative language classroom. *Journal of Language, Identity, and Education*, 8(2), 191–202. <https://doi.org/10.1080/15348450902848825>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014). Le curriculum de l'Ontario : Français langue seconde. *Imprimeur de la Reine pour l'Ontario*.
- Moita-Lopes. (2006). Queering literacy teaching: Analyzing gay-themed discourses in a fifth-grade class in Brazil. *Journal of Language Identity and Education*, 5(1), 31–50.
- Moore, A. R. (2016). Inclusion and exclusion: A case study of an English class for LGBT learners. *TESOL Quarterly*, 50(1). <https://doi.org/10.1002/tesq.208>
- Motschenbacher, H. (2010). *Language, gender and sexual identity: Poststructuralist perspectives*. John Benjamins Publishing Company.
- Murray, O. J. (2014). *Queer inclusion in teacher education: Bringing theory, research, and practice*. Routledge.
- Nelson, C. (1999). Sexual identities in ESL: Queer theory and classroom inquiry. *TESOL Quarterly*, 33(3), 371–391. <https://doi.org/10.2307/3587670>
- Nelson, C. (2006). Queer inquiry in language education. *Journal of Language, Identity & Education*, 5(1), 1–9. [https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0501\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0501_1)
- Nelson, C. D. (2009). *Sexual identities in English language education: classroom conversations*. New York: Routledge.
- Nelson, C. D. (2010). A gay immigrant student's perspective: Unspeakable acts in the language class. *TESOL Quarterly*, 44(3), 441–464.
- Nguyen, H. T. et Kellog, G. (2005). Emergent identities in on-line discussion for second language learning. *The Canadian Modern Language Review*, 62(1), 111–136. <https://doi:10.1353/cml.2005.0044>
- Nguyen, H. et Yang, L. (2015). A queer learners identity positioning in second language classroom discourse. *Classroom Discourses*, 6(3), 221–241. <https://doi:10.1080/19463104.2015.1093952>

- Nicholas, G. W. (2018). Queer settlers in a one-room schoolhouse: A decolonial queerscape pedagogy. Dans E. McNeil, J. Wermers, J. O. Lunn (dir.), *Mapping Queer Space(s) of Praxis and Pedagogy* (p. 39-56). Springer International Publishing.
- Ó'Mòchain, R. (2006). Discussing gender and sexuality in a context-appropriate way: Queer narratives in an EFL college classroom in Japan. *Journal of Language, Identity, and Education*, 5(1), 51–66. [https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0501\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0501_4)
- Oswald, R. F., Blume, L. B. et Marks, S. R. (2005). Decentering heteronormativity: A model for family studies. Dans V. L. Bengston, A. C. Acook, K. R. Allen, P. Dilworth-Anderson et D. M. Klein (dir.), *Sourcebook of family theory and research* (p. 143-165). Sage Publications.
- Paiz, J. M. (2015). Over the monochrome rainbow: Heteronormativity in ESL reading texts and textbooks. *Journal of Language and Sexuality*, 4(1), 77–101. <https://doi.org/10.1075/jls.4.1.03pai>
- Paiz, J. M. (2017). Queering ESL teaching: Pedagogical and materials creation issues. *TESOL Journal*, 9(2), 348–367. <https://doi.org/10.1002/tesj.329>
- Paiz, J. M. (2019). Queering practice: LGBTQ+ diversity and inclusion in English language teaching. *Journal of Language, Identity, and Education*, 18(4), 266–275. <https://doi:10.1080/15348458.2019.1629933>
- Paiz, J. M. (2020). *Queering the English language classroom: A practical guide for teachers*. Equinox Publishing.
- Pawelczyk, J., Pakula, L. et Sunderland, J. (2015). *Gender and sexuality in English language education: Focus on Poland*. The British Council.
- Ruiz-Cecilia, R., Guijarro-Ojeda, J. et Macias-Marin, C. (2021). Analysis of heteronormativity and gender roles in EFL textbooks. *Sustainability*, 13, 1–17. <https://10.3390/su13010220>
- Schieble, M. (2012). A critical discourse analysis of teachers' views on LGBT literature. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(2), 207–222.
- Selvi, A. F. et Kocaman, C. (2021). (Mis/under-) representations of gender and sexuality in locally-produced ELT materials. *Journals of Language, Identity, and Education*, 20(2), 118–133. <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1726757>
- Shardakova, M. et Pavlenko, A. (2004). Identity options in Russian textbooks. *Journal of Language, Identity, and Education*, 3(1), 25–46. [https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0301\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0301_2)

- Smith, A. (2010). Queer theory and native studies: The heteronormativity of settler colonialism. *Duke University Press*, 16(1), 41–68. <https://doi.org/10.1215/10642684-2009-012>
- Spiegelman, J. D. (2022). Un regard critique sur le traitement de la francophonie dans deux manuels de français langue étrangère. *The French Review*, 95(4), 123–141. <https://doi.org/10.1353/tfr.2022.0077>
- Sunderland, J. (2018). Inclusion and exclusion in foreign language education: A critical overview, with illustrations from studies of a German classroom for young secondary learners and of five Polish textbooks. *International Journal of Applied Linguistics*, 29, 308–321. <https://doi.org/10.1111/ijal.12241>
- Sunderland, J. (2021). Foreign language textbooks and degrees of heteronormativity and representation and consumption. *Language, Gender, and Sexuality*, 29–46. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-64030-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-64030-9_2)
- Temple, J. R. (2005). “People who are different from you”: Heterosexism in Quebec high school textbooks. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 271–294.
- Tran-Thanh, V. (2020). Queer identity inclusion in the EFL classroom: Vietnamese teachers’ perspectives. *TESOL Journal*, 11, 1–16. <https://doi.org/10.1002/tesj.512>
- Valette, J. et Valette, R. M. (2006). *Discovering French Nouveau!* McDougal Little.
- Van Dijk, T. (2001). Critical discourse analysis. Dans D. Schiffrin, D. Tannen, et H. E. Hamilton (dir.), *The handbook of discourse analysis* (p. 352-371). Blackwell.
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford University Press.

# Quelles langues de scolarisation pour quelle communauté linguistique?

**Betty Mbanunu Matondo**

## Résumé

En République Démocratique du Congo (RDC), il y a des langues qui prédominent sur les autres. Hormis le français faisant office de langue officielle, celles-ci sont appelées les langues nationales, soit le lingala, le kikongo, le tshiluba et le swahili. Elles sont réparties en quatre zones linguistiques. Ces zones linguistiques constituent en même temps des communautés linguistiques, qui ont également déterminé le choix des langues de scolarisation dans la réforme sur l'instauration des langues nationales comme médium d'enseignement. Cet article porte sur la réforme de l'introduction des langues nationales congolaises comme moyen d'enseignement-apprentissage. Il vise à montrer qu'à l'intérieur des grandes zones linguistiques, il existe d'autres communautés linguistiques qui, même si elles sont minoritaires, méritent d'être considérées lors de prises de décisions éducationnelles. Ici, nous démontrons combien la redistribution linguistique par les zones dans un contexte multilingue et multiculturel comme la RDC peut ramener au concept des communautés linguistiques imaginées.

## Problématique

Le choix de la langue de scolarisation dans un contexte multilingue doit être l'objet de réflexions pointues (Djihouessi et Cruz, 2014). Plusieurs systèmes éducatifs considèrent l'usage de la langue première comme l'une des voies par excellence afin d'améliorer la qualité de l'éducation. Les réformes éducatives sur l'utilisation des langues premières comme langue de scolarisation sont l'un des moyens incontournables d'améliorer la performance de ses systèmes éducatifs des pays de l'Afrique subsaharienne francophone (Aglo, 2005). Cependant, les cartographies linguistiques de certains pays présentent une diversité considérable. Par ailleurs, bon nombre de ces réformes ne considèrent que les langues prédominantes généralement appelées langues nationales (Djihouessi et Cruz, 2014). Or, bien que ces langues ne soient parlées que dans les grands centres, elles sont perçues comme les langues de la majorité (Gibson et Bagamba Bukpa, 2019). Par conséquent, le fait d'appeler ces langues « nationales » renferme l'idée de l'exclusion de celles vues comme minoritaires.

Ainsi, les réformes éducatives telles que conçues sont vécues différemment par les acteurs éducatifs (Aoki, 1983). Bauer *et al.* (2019), en évoquant la pensée de l'éducation pour tous, estiment que le concept « tous » ne doit pas simplement se résumer à une seule catégorie de personnes, par exemple les personnes vivant avec handicap. Il faut l'élargir à toutes situations pouvant empêcher les parties prenantes d'accéder à l'éducation, d'y rester jusqu'à la fin des cursus et d'être épanouies dans un système éducatif donné.

Cet article s'intéresse à la réforme sur l'instauration des langues nationales congolaises comme médium des enseignements-apprentissages et vise à montrer qu'au sein des grandes zones linguistiques existent d'autres communautés linguistiques, aussi minoritaires soient-elles, qui méritent d'être considérées. Ainsi, comme Levasseur (2018), nous estimons que la zone linguistique, pensée homogène, n'est qu'une communauté imaginée.

De prime abord, présentons l'historique de cette réforme. En 2011, les évaluations régionales des pays de la CONFEMEN (ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel, 2011) ont montré que le niveau de performance des élèves congolais en lecture et en mathématiques était en deçà du seuil minimum des compétences. Ce constat a amené le système éducatif congolais à mettre en place plusieurs actions pouvant permettre d'élever sa qualité. De ces actions ont découlé plusieurs résolutions, entre autres :

- Élever la lecture-écriture au rang des branches (discipline à part entière) ;
- Augmenter le temps d'apprentissage de la lecture-écriture (passer de 30 minutes à 45 minutes par jour) ;
- Utiliser les quatre langues nationales comme médium des enseignements-apprentissages de la lecture.

Ici, nous analysons la troisième résolution, soit le choix des langues nationales comme langue de scolarisation. En effet, la réforme ne prend en compte que les quatre langues nationales (lingala, kikongo, tshiluba et swahili). Or, la République Démocratique du Congo (RDC) est qualifiée de mosaïque linguistique et culturelle (Nkiko-Munya, 2017). À cet effet, elle compte en elle-même plus de 250 langues parlées dans les milieux urbains et ruraux (Nkiko-Munya, 2017). Cela signifie qu'un grand nombre de communautés linguistiques n'est pas pris en compte. Par conséquent, la réforme n'atteint pas toutes les communautés. Pourtant, plusieurs partenaires éducatifs internationaux ont appuyé cette réforme et certains ont contribué au développement des programmes de lecture complémentaires au programme national d'enseignement (ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel, 2012). D'autres ont participé au développement des manuels, et d'autres encore se sont investis dans la distribution des manuels ainsi que dans la formation des enseignants.

Il y a lieu à ce stade de relever qu'en RDC, les langues nationales sont divisées en quatre zones linguistiques. Selon cette répartition, chacune de ces zones constitue une communauté linguistique. Or, à l'intérieur de chacune de ces communautés existent des sous-communautés linguistiques, et chacune d'elles a une langue appelée langue du milieu (ou dialecte). En dépit de cela, les langues nationales s'imposent sur toutes, du moins en ce qui concerne la scolarisation.

## Cadre théorique

### Communauté linguistique

De grands travaux ont utilisé le concept de communauté imaginée, abordé pour la première fois par Anderson (2006). Parmi ces travaux louables, l'un répond de manière très constructive à l'objectif de cet article, à savoir le travail de Levasseur (2018) auprès des parents anglophones de la Colombie-Britannique dans les écoles francophones. Les travaux d'Anderson (2006) ont donné une place au concept de communauté imaginée. L'auteur conçoit un pays comme une communauté politique imaginée ayant des personnes inconnues qui se font l'idée d'avoir une certaine similarité sociale. C'est à travers les discours que cette notion prend place chez l'individu et crée des frontières symboliques entre une communauté imaginée et une autre. Bien avant, Dagenais (2003) et Pavlenko (2003) évoquent les préoccupations qu'ont les parents d'inclure leurs enfants à des communautés imaginées désirées. À son tour, Levasseur (2018) utilise ce concept en expliquant d'abord combien au sein d'une communauté, certaines réalités sociales réduisent la capacité de s'affirmer comme une communauté homogène. Elle montre par la suite comment le vécu de certains statuts octroyés dans les textes juridiques peut engendrer plusieurs défis pour l'accès et la participation de tous et toutes en éducation. Il existe également plusieurs autres travaux provenant du reste du monde qui apportent également des éclaircissements sur la question des réformes et de la langue de scolarisation.

Si nous pouvons les citer, Akkari (2021) évoque quatre conditions pour les potentielles diversités culturelles à l'école : 1) la problématisation de la diversité ; 2) la résistance aux croyances ; 3) l'équilibre entre la différence et l'égalité ; 4) la finesse et la flexibilité dans la compréhension du concept de culture. Licata (2007) évoque la notion du groupe interne et de l'exogroupe. Dans son article, Tshienda Muambi (2014) montre le rôle que doivent jouer les politiques dans la mise en œuvre de la réforme pour un changement réussi. L'auteur attribue l'efficacité de la mise en œuvre de la réforme à l'implication et à la participation des autorités politiques ou mieux, à la volonté politique. Enfin, Pinar et Irwin (2017), dans leur livre regroupant les travaux d'Aoki, « *Curriculum in a new Key* », notent deux facteurs principaux qui font que le conçu des programmes ne puisse pas correspondre à son vécu. Il s'agit de : 1) la non-représentation des bénéficiaires dans l'équipe d'élaboration de la réforme et 2) la vision ou l'orientation scientifique qui ne se rapproche pas souvent du vécu, qu'il qualifie de la « vision tunnel ». Nkiko-Munya (2017) souligne que toute réforme écrite sans la participation des communautés censées en être bénéficiaire dans les travaux de développement reste imposée et de façade. Langlois (2008) renchérit que la non-prise en compte de l'individu pour ce qu'il est peut engendrer des injustices dans la prise de décision. Fleuret *et al.* (2013) à leur tour, soulignent que la non-prise en compte de la langue parlée par les acteurs éducatifs dans le milieu scolaire peut susciter de l'insécurité linguistique.

La compréhension du concept de communauté linguistique imaginée et l'aperçu analytique d'une réforme, grâce à un tour d'horizon des écrits recensés, nous poussent maintenant à aller vers la question du choix de la langue de scolarisation, vue sous plusieurs sphères. Nous en retiendrons deux, soit la sécurité linguistique et l'utilité linguistique.

## **Choix autour de la langue de la scolarisation**

### ***Sécurité linguistique***

Lozon (2002) définit la sécurité linguistique comme la capacité de parler aisément et assurément sa langue dans divers contextes. À l’opposé, Remysen (2018) définit l’insécurité linguistique comme une considération dépréciative et incertaine qu’une catégorie de locuteurs peut avoir sur ses habitudes langagières personnelles, pensant qu’elles ne répondent pas à la norme. Fleuret *et al.* (2013) soulignent que le manque de reconnaissance et d’utilisation des langues d’origine des élèves à l’école crée de l’insécurité linguistique. Pour les auteurs, malgré les efforts fournis dans la mise en œuvre de certains programmes, la question de la diversité linguistique est toujours d’actualité. Quant aux pratiques scolaires, il faut encore un grand travail. L’étude de Sautot (2016) propose que l’utilisation de la langue étrangère ne se limite qu’au respect de la norme. Cependant, lorsque l’enfant utilise en plus le répertoire langagier de sa L1, son niveau de compréhension et de créativité augmente significativement. Comprendre la question de la sécurité linguistique nous amène à la rattacher à la question de l’utilité linguistique.

### ***Utilité linguistique***

Lors du développement d’une réforme éducative, les langues sont utilisées pour résoudre les problèmes didactiques et améliorer les conditions d’apprentissage (Aglo, 2005). Les travaux de Cummins (1979, 2000) prouvent à suffisance la contribution de la L1 aux performances en L2. Plusieurs arguments peuvent justifier le choix de quelques langues comme les langues de scolarisation en contexte multilingue (Djihouessi et Cruz, 2014). Par ailleurs, lors de la mise en œuvre, plusieurs confusions s’insèrent, car les langues sont parfois utilisées pour promouvoir une culture donnée (minorité francophone du Canada), tantôt pour asseoir une vision politique (cas de la cohésion nationale RDC) et même la non-définition de l’approche didactique. Sans compter les dépenses éducatives amenées par la prise en compte de la langue première seulement (Bokolo, 1985). Djihouessi et Cruz (2014) martèlent qu’il faut un postulat clair sur le type de bilinguisme à utiliser dans un contexte multilingue. Vasseur (2003) souligne que l’objectif pour lequel une langue donnée est utilisée doit se trouver à la base du choix.

## **Méthodologie**

Il importe de rappeler que cet article utilise le concept de communauté imaginée (Anderson, 2006) pour bien signifier qu’au sein de grandes zones linguistiques congolaises, il existe d’autres communautés linguistiques qui, même si elles sont minoritaires, méritent d’être prises en considération. Ainsi, l’approche méthodologique utilisée consiste à faire le point sur les différents textes scientifiques qui traitent de la notion de communauté imaginée, en utilisant les notions essentielles qui se dégagent de ce concept et les recommandations qui en découlent.

À l'instar de Chalmers (2003), la stratégie de collecte, de traitement et d'analyse des données a été déployée en cinq des huit étapes proposées, à savoir : 1) l'établissement des critères d'inclusion ; 2) l'identification des études admissibles ; 3) l'application des critères d'admissibilité ; 4) l'analyse des données recueillies ; 5) la compilation d'un corpus de thèmes clés et de recommandations connexes. Afin d'atteindre notre objectif, cet article s'est concentré sur les écrits qui abordent le concept de communauté imaginée à différents échelons.

D'abord, pour sélectionner les écrits inclus dans cet article, quelques critères ont été utilisés, à savoir : 1) les articles scientifiques publiés entre les années 2000-2021. 2), les écrits contenant explicitement la notion clé de communauté imaginée, 3) les écrits qui traitent du multilinguisme ; 4) les écrits ayant une section consacrée à des recommandations claires et pertinentes sur ce sujet. Les écrits qui ne répondaient pas à ces critères ont été automatiquement exclus. Ensuite, nous avons identifié la littérature scientifique en ciblant deux bases de données, à savoir, Érudit et Google Scholar. En raison de la priorité accordée à la configuration linguistique de la RDC, nous avons également repéré en marge des documents sur les politiques éducatives tels que la Loi-Cadre sur l'enseignement national et les programmes d'enseignement, la SSÉF (2016-2025) en utilisant le site du MESPT de la RDC.

Afin d'identifier facilement la littérature nécessaire, les mots-clés suivants ont été utilisés : communauté imaginée ; communauté linguistique ; langues-minorités ; langues de scolarisation. En recourant à ces mots-clés dans les sources susmentionnées, nous avons retenu 10 ressources scientifiques, dont 9 articles et une vidéo. Afin de procéder à une sélection, nous avons consulté les résumés des articles ainsi que les résultats des écrits sur la base des critères d'inclusion un et deux ; tous les articles trouvés répondaient aux critères. Par conséquent, ils ont été sélectionnés. Les 10 ressources sélectionnées ont été analysées sur la base des critères, un, deux et trois. Dans cette étape, notre examen s'est concentré sur les notions clés qui émergent du concept de la communauté imaginée et les recommandations qui en découlent. De ceux-ci, deux notions clés ont émergé : la similarité sociale et l'inclusion. Pour chacune de ces notions, une recommandation majeure a été sélectionnée.

## **Résultats**

Dans les écrits recensés, les auteurs abordent le concept de la communauté imaginée sous plusieurs sphères. S'il faut les mentionner, la notion de la communauté imaginée a été révélée dans les études sur le nationalisme, par son précurseur Anderson en 1983 (Anderson, 2006). Plusieurs études ont suivi, telles que celle de Demanget (2010), qui utilise le concept de la communauté imaginée dans le tourisme. Robins (2009) aborde la communauté imaginée dans le transnationalisme. Breuilly (2016) effectue un travail récapitulatif sur les recherches anthropologiques autour de la communauté imaginée. Dans le secteur de l'éducation, le concept de la communauté imaginée est davantage utilisé dans les études linguistiques (Dagenais, 2003 ; Levasseur, 2018 ; Pavlenko, 2003). De ce fait, Pavlenko (2003) a utilisé le concept de la communauté imaginée dans l'enseignement, plus précisément celui des langues secondes. Ce dernier octroie trois fonctions à l'imagination, à savoir, la fonction idéologique, la fonction identitaire et la fonction éducative. En contexte canadien, plusieurs auteurs ont



choisi la Colombie-Britannique pour mener les études sur la communauté imaginée. Dans cette lancée, Dagenais (2003) présente les compétences multilingues comme les clés qui ouvrent les portes aux familles immigrantes de la Colombie-Britannique à des communautés imaginées souhaitées. Levasseur (2018) a abordé le même concept dans le travail sur les langues de scolarisation en contexte minoritaire français toujours en Colombie-Britannique, en s'intéressant aux parents anglophones. Dans les textes recensés, deux notions clés reviennent, à savoir : la similarité sociale ainsi que l'inclusion.

### **Similarité sociale**

La similarité sociale est un construit imaginaire créé par le sentiment d'appartenance à une communauté donnée (Anderson, 2006). La similarité sociale peut être rattachée aux langues, aux cultures et aux us et coutumes (Demagnet, 2010). Parfois, les membres d'une communauté se construisent l'idée d'avoir un groupe interdépendant et ligué derrière une cause commune (Anderson, 2006). Or, il est difficile de trouver des groupes totalement homogènes, surtout lorsque l'on appréhende les membres de chaque groupe de manière individuelle (Levasseur, 2018). L'idée des similarités sociales est une croyance aménagée à l'intérieur du groupe, car c'est à l'intérieur que les individus tentent d'avoir des manières d'agir identiques afin de se démarquer des exogroupes (Licata, 2007). En ce sens, le fait de partager un même espace géographique ne garantit pas forcément une similarité (Levasseur, 2018). Par conséquent, Pavlenko (2003) préconise le changement de paradigme sur les classifications identitaires, les cadres de légitimités et les discours.

### **L'inclusion et la protection**

L'inclusion scolaire exige une prise de conscience très approfondie des acteurs éducatifs entièrement consacrés à l'amélioration des performances de tous les élèves (Prud'homme *et al.*, 2011). Par ailleurs, le désir de protection de certains statuts linguistiques dans les milieux scolaires estompé tous les mécanismes qui permettent d'avoir des écoles inclusives (Levasseur, 2018). Dagenais (2003) explique combien le souci des parents d'inclure les enfants dans les communautés linguistiques magnifiées laisse parfois place à des cas d'injustices. Souvent, la lutte entre l'inclusion et la protection est traduite par les usages linguistiques et sociaux qui stimulent l'inclusion et l'exclusion des membres de la communauté scolaire (Levasseur, 2018). Les discours et les idéologies linguistiques sont des facteurs qui influencent l'établissement et le maintien des frontières sociales dans les systèmes éducatifs (Levasseur, 2018). Dagenais (2003) recommande les multilingues comme la clé l'inclusion aux communautés linguistiques imaginées. Akkari (2021) recommande de problématiser la diversité pour avoir des écoles réellement inclusives.

### **Perspectives pour la RDC**

À cet effet, l'utilisation du concept de communauté linguistique imaginée dans cet article a pour objectif de déconstruire l'idée d'existence des zones linguistiques homogènes en RDC comme la seule base sur laquelle les décisions essentielles sur l'opérationnalisation des

politiques éducatives et linguistiques doivent être prises. Le cas de la RDC est particulier, car les textes légaux reconnaissent la multiplicité linguistique et les réformes n'en tiennent pas totalement compte. Pour mieux considérer les langues du milieu lors du développement et de la mise en œuvre d'une réforme sur les langues de scolarisation, les acteurs doivent s'inspirer des textes légaux tout en respectant le droit, l'inclusion et l'équité linguistiques (Berrouët-Oriol, 2011).

Par ailleurs, nous savons que les zones linguistiques congolaises renferment plusieurs langues (langue nationale et dialectes) et chaque communauté, si minoritaire soit-elle, a sa langue. Malgré cela, toutes comprennent et parlent la langue nationale de leur zone. Dans ce cas, les travaux ethnolinguistiques, de codification et terminologiques approfondis avec toutes les communautés se trouvant dans une même zone linguistique seraient nécessaires afin de codifier toutes les langues, de comprendre la manière dont ces communautés interagissent et quel est leur degré d'attachement aux langues nationales ainsi qu'aux langues de leur milieu.

Tel que soulevé précédemment, il existe un imbroglio entre le défi d'inclure toutes les langues dans l'enseignement et les moyens logistiques et financiers pour y parvenir. Nous proposons d'utiliser les espaces de pratiques réflexives des enseignants pour dispenser de la formation continue. Ensuite, travailler sur la littérature jeunesse et le développement local de ressources éducatives. Ces deux approches non seulement réduiraient les grandes dépenses engagées dans les formations continues en regroupements, mais aussi les grandes dépenses dans le développement des manuels. En même temps, au niveau logistique, cela permettrait que les actions soient efficaces et transformatrices. Enfin, il faut analyser les travaux antérieurs pour développer les réformes futures et revoir les actions de celles qui sont en cours. Plusieurs travaux linguistiques ont déjà été effectués en sol congolais. L'un des plus récents est celui du développement de l'Atlas linguistique publié par l'université de Lubumbashi et OSISA (Nkiko-Munya, 2017). Ce travail peut marquer un pas vers l'ouverture du grand travail de codification des langues du milieu qui sont évoquées également dans les textes officiels comme langues de scolarisation (ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel, 2014). Ici, il est important de souligner que le travail de codification de toutes les langues congolaises constitue le socle, voire le préalable de tout autre travail ou choix sur les langues congolaises.

En ce sens, nous pensons qu'il est important d'ajouter également la participation des leaders communautaires. La présence des communautés stimule une meilleure appropriation, mais également aide à déterminer une cartographie linguistique vraie et non de commodité.

Problématiser la diversité linguistique congolaise dans le système éducatif, c'est comprendre que le choix des langues nationales seules ne peut pas couvrir linguistiquement toute l'étendue éducative de la RDC. Une façon de résister est de faire des études linguistiques très approfondies sur toutes les langues. Les langues nationales sont codifiées, cependant certains dialectes ne le sont pas. L'équilibre entre la différence et l'égalité ressort lorsqu'on fait la différence entre les langues nationales et les dialectes dans le choix, et ce, tout en ayant la vision d'une école inclusive. En d'autres termes, les divergences relevées devraient mener à l'actualisation et l'accessibilité des autres langues. Toutes ces démarches doivent être menées

avec beaucoup de finesse et de flexibilité de la part de toutes les parties prenantes puisqu'il est question de l'identité des communautés linguistiques, l'inclusion et la réussite scolaire.

### Conclusion

Une réforme éducative est une voie par laquelle le changement peut s'opérer dans le système éducatif. Pour le cas de cette réforme, la langue d'enseignement est l'objet de ce changement. Cependant, la langue apporte effectivement le changement souhaité lorsqu'elle ne déroge pas d'une vision inclusive sur la didactique et la pédagogie. Selon notre entendement, la notion de minorité linguistique varie d'un contexte à un autre. Aussi, il y a lieu de souligner que les utilisateurs minoritaires ne se perçoivent pas comme tels. Il est alors important que la finalité pour laquelle la langue est utilisée soit clairement prescrite. Parfois, il peut même exister des contradictions entre ce que les documents officiels prévoient et ce que la réforme met en œuvre, d'où l'importance de promouvoir le droit, l'inclusion et l'équité linguistiques. En conclusion, ce texte a fait ressortir qu'en RDC, si l'on considère une communauté linguistique de manière isolée, on peut la définir comme une communauté linguistique minoritaire. À l'opposé, si l'on rassemble les nombreuses communautés linguistiques minoritaires, on réalise qu'elles représentent un grand nombre de locuteurs variés. Dans ce cas, il est clair que le choix ne peut être porté sur une communauté linguistique imaginée, mais il doit s'étendre dans les communautés minoritaires qui constituent en elles-mêmes une grande communauté. Ainsi, la répartition en zone linguistique ne devient qu'une répartition symbolique adaptable à toutes fins sauf à des fins pédagogiques et didactiques axées sur l'inclusion.

### Références

- Aglo, J. (2005). *Réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : situation dans les africains au sud du sahara*. Bureau international de l'éducation.
- Akkari, A. (2021). *Au-delà du débat sur le concept du multiculturalisme et d'interculturalisme : comment encourager la diversité dans les écoles ?* [vidéo] Ecolint Institute. <https://www.ecolint-institute.ch/ripe-online-conference-dr-abdeljalil-akkari>
- Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (3<sup>e</sup> éd.). Verso.
- Aoki, T. (1983). Towards a dialectic between the conceptual world and the lived world: Transcending instrumentalism in curriculum orientation. *Journal of Curriculum Theorizing*, 5, 4–21.
- Pinar, W.F. et Irwin, R.L. (2017). *Curriculum in a new key: The Collected Works of Ted T. Aoki*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Bauer, S., Borri-Anadon, C. et Laffranchini Ngoenha, M. (2019). Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers ? *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 17–38. <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.855>
- Berrouët-Oriol, R. (2011). *L'école en créole, en français, dans les deux langues ? État de la question et perspectives*. Aménagement linguistique. <https://berrouet-oriol.com/linguistique/ecole-en-creole-en-francais/>
- Bokolo, E. (1985). *Réformes de l'enseignement au Zaïre, impact du manque de manuels scolaires sur l'échec scolaire* [mémoire de licence, Université de Kinshasa, République Démocratique du Congo]. Bibliothèque CEPAS-Kinshasa.
- Breuilly, J. (2016). Benedict Anderson's imagined communities: a symposium. *Nations and nationalism*, 22(4), p. 625–659. <https://doi.org/10.1111/nana.12236>
- Chalmers, I. (2003). Trying to Do More Good than Harm in Policy and Practice: The Role of Rigorous, Transparent, Up-to-Date Evaluations. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, (589), 22–40. <http://ann.sagepub.com/content/589/1/22>
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Dagenais, D. (2003). Accessing Imagined Communities Through Multilingualism and Immersion Education. *Journal of Language, Identity and Education*, 2(4), 269–283. [https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204\\_3](https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204_3)
- Demanget, M. (2010). Aux sources d'une communauté imaginée. Le tourisme chamanique à Huautla de Jimenez (Indiens mazatèques, Mexique). *Ethnologies*, 32(2), 200–232. <https://doi.org/10.7202/1006310ar>
- Djihouessi, BC. et Cruz, M. (2014). Choix des langues de scolarisation en contexte multiculturel : cas de l'Afrique francophone. *Lettres, langues et linguistique*, 0(0), 1–13.
- Fleuret, C., Bangou, F. et Ibrahim, A. (2013). Langues et enjeux interculturels : une exportation au cœur d'un programme d'appui à l'apprentissage pour les nouveaux arrivants. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 280–289.

- Gibson, M. et Bagamba Bukpa, A. (2019). *Sociolinguistic Mapping and Teacher Language Ability*. United States Agency for International Development.  
<https://www.sil.org/resources/archives/81413>
- Langlois, L. (2008). *Anatomie du leadership éthique*. Les presses de l'Université Laval.
- Levasseur, K. (2018). Vers la reconnaissance de l'engagement des parents anglophones à l'école francophone en Colombie-Britannique. *Cahiers franco-canadiens de l'ouest* 30(1), p. 103–138.
- Licata, L. (2007), La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'auto-catégorisation, le Soi, le groupe et le changement social. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, (1), 19–33.
- Lozon, R. (2002). Représentations et sentiments linguistiques des francophones du Sud-Ouest de l'Ontario et la reproduction des variétés de français. *Francophonies d'Amérique*, 14, 55-70.
- Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (2011 a). *Plan intermédiaire de l'enseignement Primaire*. République Démocratique du Congo.
- Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (2011 b). *Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN*. République Démocratique du Congo.
- Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (2012). *Programme national de l'enseignement primaire*. République Démocratique du Congo.
- Nkiko-Munya, R. (2017). *Atlas Linguistique de la RDC*. Cerdotola.
- Pavlenko, A. (2003). "I never knew I was a bilingual" : Reimagining Teacher Identities. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 251–268.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011) La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6–22.  
<https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Sautot, J-P. (2016). Orthographe et insécurité linguistique. Dans B. Schneider (dir.), *Émotions, interactions et développement* (193-199). HAL
- Tshienda-Muambi, R. (2014). La réforme de la fonction publique en Afrique subsaharienne : enjeux et déploiement d'une stratégie de gouvernance pour le développement. *Revue de droit publique congolais*, 1(1), s.p

# Voix amplifiées, numéro 1 Minoritaire, est-ce moi ?

## Les membres du comité



**Elie Ndala**

Doctorant

Direction intellectuelle – comité de rédaction



**Allison Gagné**

Étudiante à la maîtrise

Direction – comité éditorial



**Agathe Pascaline Atonfo**

Doctorante

Communications – comité de rédaction



**William Tcheumtchoua Nzali**

Doctorant

Conseiller – comité de rédaction

## Un merci spécial à



**Phyllis Dalley**

Superviseure



**Comité sur l'équité, la diversité et l'inclusion (CÉDI)  
Université d'Ottawa**



**Chantiers d'action et de recherche pour des Francophonies  
inclusives  
Université d'Ottawa**