

Qui décide du meilleur français? Représentations des variétés linguistiques du français en immersion

Sylvie Roy
University of Calgary

Résumé

Cet article examine les représentations de la variété du français chez des jeunes d'immersion française. À partir d'une étude ethnographique et sociolinguistique dans deux écoles intermédiaires de l'Ouest canadien, l'auteure examine les discours d'enseignants, d'administrateurs, de parents et de jeunes sur le français appris par ces derniers. Malgré le fait que les jeunes sont satisfaits de leur réussite en français, ils ne se sentent jamais à la hauteur lorsqu'ils parlent la langue. D'une part, l'idéologie dominante au Canada et ailleurs promeut un français normatif pour les apprenants de langue seconde. D'autre part, il faut avoir une certaine légitimité (avoir le droit, selon Bourdieu, 1978) afin de pouvoir faire partie du groupe qui parle français. En ce monde globalisant, l'acceptation de tous les locuteurs du français permettrait à la langue de se faire valoir davantage dans diverses sphères de la vie quotidienne.

Abstract

This article examines perceptions on the variety of French of French immersion students. From an ethnographic and sociolinguistic study conducted in two Junior high schools in Western Canada, the author examines teachers', administrators', parents', and students' discourses on French. Even if students are happy with their overall experience in French Immersion, they also feel that their French is never good enough. Firstly, the dominating ideology in Canada and around the world promotes standard French for second language learners. Secondly, one needs to be legitimate (to have the right, Bourdieu, 1978) to be part of the groups that speaks French. In this globalized world, in order for French to be valued in different areas of our day-to-day life, one needs to accept different French speakers.

« Bonjour. Conformément à votre souhait, nous allons afficher votre pamphlet dans l'entrée de l'école. Je me permets cependant de vous faire remarquer que la façon déplorable dont celui-ci est rédigé donne une mauvaise image de votre programme, ce qui est à mon sens fort regrettable. Cordialement » (une assistante administrative française à un professeur québécois, Calgary, 2010)

Introduction

Depuis longtemps, la langue française a subi de nombreuses variations puisqu'elle a été utilisée par différents membres de différentes communautés linguistiques. Elle s'est adaptée aux différents contextes au cours des décennies. Les variétés linguistiques du français sont aussi nombreuses que les gens qui les parlent ou les écrivent. Plusieurs études ont démontré les différences phonologiques, syntaxiques et sémantiques du français dans le monde (Beeching, Armstrong, et Gadet, 2009) et au Canada (Papen et Chevalier, 2006). Pour leur part, Mougeon, Nadasdi, et Rehner (2010) ont trouvé des différences variationnelles dans le parler formel et informel d'élèves d'immersion française en Ontario en le comparant au parler des locuteurs natifs. Ils ont conclu que la compétence sociolinguistique (savoir utiliser les bonnes expressions au bon moment avec les locuteurs natifs d'une langue) de ces élèves n'était pas adéquate puisque les élèves ne pouvaient pas avoir d'interactions naturelles et aisées avec leurs camarades de langue française. Pour ce faire, ces élèves doivent être davantage exposés en salle de classe aux différences variationnelles (l'utilisation de variants) propres aux locuteurs natifs pour savoir les utiliser correctement, c'est-à-dire avec un locuteur natif et comme celui-ci. Ces recherches sont très intéressantes du point de vue des variations qui existent entre les différentes variétés de français, soit en immersion française soit en Ontario français. Toutefois, elles tiennent peu compte des changements survenus dans les communautés et de ceux qu'apporte la mondialisation. Selon Seidlhofer (2009), les termes tels que communauté et variété ont changé; ce n'est plus une communauté reliée à une variété spécifique, mais bien des communautés de pratique qui définissent les variétés qu'elles utilisent. Cette auteure déclare que :

It seems inevitable that with radical technology-driven changes in society, our sense of what constitutes a legitimate community and a legitimate linguistic variety has to change, too (p. 238).

Malgré le fait que Seidlhofer (2009) soutient l'importance de sortir du cadre strict d'une communauté et d'une langue, des chercheurs, des praticiens et d'autres membres de la communauté scolaire continuent d'évaluer la compétence langagière des apprenants de langue seconde et de comparer cette compétence à celle des locuteurs natifs¹. Cette comparaison apporte des défis aux élèves d'immersion française puisqu'ils essaient constamment d'accéder à un niveau de compétence qui leur est difficile à atteindre. Même entre locuteurs natifs du français, nous ne nous entendons pas sur la variété du français à privilégier et sur la façon dont nous écrivons ou publicisons en français, comme nous l'avons vu dans l'extrait au début de l'article. Les apprenants de langue seconde sont donc pris au cœur d'une idéologie dont la norme, l'accès au pouvoir grâce à cette norme, suscite le débat.

Dans le cadre de cet article, j'aimerais examiner les discours de jeunes qui fréquentent des écoles d'immersion française ainsi que les discours de leurs enseignants et parents sur la variété du français des enfants d'immersion. Cette étude provient d'une recherche sociolinguistique pour le changement (Auger, Dalley, et Roy, 2007) et d'une étude ethnographique (Blommaert et Jie, 2010) dans des écoles intermédiaires d'immersion

¹ Un locuteur natif est une personne qui parle une langue qu'elle a apprise dans son enfance (Cook, 1999).

française en Alberta, Canada. Elle permettra de mieux saisir comment les variétés sont jugées par certains membres d'une communauté linguistique locale et comment elles entraînent des défis et des luttes de pouvoir entre ceux qui veulent apprendre le français et ceux qui sont des locuteurs natifs (ou francophones) ou qui possèdent une compétence élevée en français². Seidlhofer (dans une communication, 2011) mentionne que l'anglais est une langue universelle utilisée par les locuteurs du monde entier et que la variété d'anglais qui en ressort a une valeur en soi. Ces idées sont-elles aussi applicables pour le français?

Cadre théorique

On désigne le français des jeunes de l'immersion comme un « patois » (Fraser, 2006), ou bien on utilise l'expression anglaise « *speak immersion* » pour décrire le français utilisé par les jeunes qui sortent de l'immersion (Lyster, 1987). D'autres auteurs (Mueller, 2010) veulent absolument mettre l'accent sur l'amélioration de la qualité de la grammaire des jeunes qui terminent la 12^e année en immersion. Ces auteurs croient au programme puisque « malgré ses faiblesses, l'immersion est la solution » afin d'atteindre un bilinguisme canadien (Fraser, 2006, p. 197). Ils veulent également améliorer les pratiques, un élément très important en immersion, puisque l'enseignement et l'apprentissage du français varient substantiellement d'une école à l'autre (Lyster, 2007). Le discours véhiculé (et les mots utilisés pour décrire ou nommer l'immersion) ne donne toutefois pas une bonne impression du programme. L'immersion française devrait représenter l'endroit idéal pour apprendre une langue seconde, même si la variété (ou le répertoire acquis) du français des jeunes diffère de la variété d'autres groupes qui apprendraient le français. Ce genre de discours et l'utilisation de ces termes (patois, *speak immersion*, améliorer la qualité) engendrent de l'insécurité linguistique chez les jeunes. Par exemple, Mandin (2010) a démontré que les élèves d'immersion qui entrent dans une institution postsecondaire francophone sont intimidés par les autres élèves qui seraient plus compétents en français. Cette expérience se vit également par plusieurs finissants d'immersion (Brogden, 2008).

Plusieurs auteurs ont travaillé et défini les variétés linguistiques (Klinkenberg, 1999; Poplack et Dion, 2009). Ces recherches, comme je l'ai mentionné en introduction, mettent l'accent sur la comparaison entre le français normé et les variétés du français d'une communauté linguistique. Le français normé n'est pas nécessairement le français de tous les locuteurs natifs, mais ce sont souvent les locuteurs natifs qui établissent le standard dans une communauté ethnolinguistique donnée (Blommaert, 1999). Kuiper (2005) a démontré que les attitudes et les représentations des variations linguistiques ne correspondent souvent pas à la performance actuelle des locuteurs. Ces perceptions ont une influence sur la performance des locuteurs, mais surtout, sur leur façon de voir leur performance. Par exemple, Kuiper a examiné la perception de locuteurs français dans la région provençale en France quant au parler de Paris. Il est noté que :

They seem convinced that, despite all their efforts, their own speech is in some way inferior, and when asked to perform in the target variety, they fail to perceive that they have been doing so all along. The major difference between their native speech and that of Paris exists in their minds, the product of their having adopted not only

² On n'a pas nécessairement besoin d'être un locuteur natif pour imposer une norme en français. Souvent, ceux qui ont appris le français comme langue seconde et qui ont vécu des conflits de pouvoir sont très stricts sur le français des autres.

the Parisian norms for correctness, but the Parisian evaluation of their linguistic performance (Kuiper, 2005, p. 47).

Cet exemple de la France, réalité différente du Canada, ne donne qu'un aperçu des représentations que l'on se fait de sa propre compétence et de la valeur des différentes variétés linguistiques. Dans un milieu de langue seconde comparativement à un milieu majoritaire français, les enjeux sont différents puisque les locuteurs apprennent le français comme langue additionnelle. Cook (1999) mentionne que l'enseignement du français devrait davantage se concentrer sur les locuteurs de la langue seconde au lieu de mettre l'accent sur les locuteurs natifs. Puisque les locuteurs d'une langue seconde font l'utilisation de leur langue seconde (et première) différemment, ils devraient être perçus comme des locuteurs légitimes. Comme le note Cook (1999):

The main benefits of recognising that L2 users are speakers in the own right, however, will come from students' and teachers' having a positive image of L2 users rather than seeing them as failed native speakers. (p.185)

Dans ce présent article, nous partons du principe que les variétés linguistiques ont une existence en soi, c'est-à-dire que les gens qui parlent une variété de français ont tous autant le droit d'utiliser la langue avec les variantes qui existent que ceux qui imposent une norme dans une communauté linguistique (voir également Amedegnato, Gbanou & Ngalasso-Mwatha, 2011, sur la légitimité). Toutefois, ce ne sont pas tous les acteurs sociaux qui abondent en ce sens. Ainsi, l'une des façons d'examiner les langues et le pouvoir, c'est de les étudier à la lumière des idéologies. Les débats idéologiques sont souvent des débats politiques et sociaux, et, en ce qui concerne le français, l'élite, dans le passé, a eu un rôle important à jouer afin d'imposer le français que ce soit en France « to turn 'peasants into Frenchmen' » (Hobsbawm, 1992, p. 91) ou ailleurs. Des répercussions restent encore présentes sous diverses formes, c'est-à-dire que les conflits de pouvoir demeurent sur qui a le meilleur français, dans un contexte local comme l'Alberta, comme le montre la citation au début de l'article. Au Canada entier, ces débats portent également sur qui a le droit ou qui possède l'autorité sur le français puisque un langage légitime est un usage dominant et tacitement reconnu comme légitime (Bourdieu; 1978)

Heller (1999b) a discuté de la controverse historique et sociale du français au Canada. C'est au cours des années 1960 que le gouvernement fédéral inclut explicitement les francophones (locuteurs natifs au Canada) comme faisant partie d'une nation en les reconnaissant comme membres fondateurs du pays. Le gouvernement fédéral adopte également la politique fédérale du bilinguisme, nomme le français et l'anglais comme langues officielles et met en place le financement nécessaire à l'apprentissage des deux langues officielles pour tous les Canadiens. Pourtant,

Francophones tend to fear that it (federal policy on bilingualism) ignores real disparities of power between French and English, putting too much weight on helping English-speakers learn French, thereby helping them to retain their advantage in the marketplace (Heller, 1999a, p. 158).

Malgré le fait qu'Heller parle d'une tension reliée à la mise en place d'une politique du bilinguisme au fédéral, cela nous aide à comprendre les débats d'aujourd'hui puisque les débats politiques et sociaux d'un pays ne changent pas rapidement et continuent de susciter des comportements et d'engendrer des discours sur qui est accepté dans un groupe ou non.

Au Canada, le français appartient aux locuteurs natifs, à ceux qui habitent le territoire dans lequel la langue et la culture francophone sont privilégiées. Les autres, comme par exemple, les francophones qui n'habitent pas sur le territoire québécois (les Franco-ontariens, les Franco-albertains), doivent rappeler aux Québécois leur présence importante dans la promotion du français dans le pays (Cardinal, 2008). Toutefois, comme l'ont démontré Heller et Labrie (2003), la mondialisation apporte de nouveaux défis. On trouve une diversification sociale et linguistique plus importante et le bilinguisme (souvent perçu par les Canadiens comme deux unilinguismes parallèles) est important pour accéder à certaines ressources telles que l'accès à un emploi bilingue, et participer ainsi à la nouvelle économie. Ce discours mondialisant amène une plus grande ouverture sur le plan ethnique et racial, mais une exclusion sur le plan des compétences communicatives. Ces auteurs, qui ont travaillé dans des centres d'appels, ont montré comment ces milieux de travail sont ambivalents par rapport au français (ou au bilinguisme) à privilégier. Cette ambiguïté par rapport aux compétences linguistiques à favoriser enclenche une concurrence entre des locuteurs possédant un bilinguisme standardisé (être capable de parler les deux langues avec une compétence proche des locuteurs natifs) et les locuteurs possédant des compétences variées. Ceux qui possèdent une compétence jugée mixte ou vernaculaire se voient relégués au bas de l'échelle, surtout lorsque la demande du bilinguisme est élevée et que les entreprises ont besoin d'employés bilingues qui veulent faire le travail à moindre salaire. Les réceptionnistes, par exemple, qui reçoivent les appels bilingues, sont au bas de l'échelle salariale dans les centres d'appel.

Les différentes variétés existent dans les différentes communautés. L'établissement des nations s'est surtout fait par rapport à la langue de ceux qui ont construit ces nations. Toutefois, les langues ne sont plus isolées ou léguées à une nation particulière. Dans un monde où les frontières sont perméables, les langues ont une toute autre signification. Elles deviennent des habiletés à promouvoir pour obtenir des ressources telles que des emplois. Au Canada, le français est la langue d'un peuple qui a dû se battre pour avoir accès aux services en français. Les locuteurs natifs sont donc très critiques à l'égard de ceux qui apprennent le français. Une façon d'examiner les débats idéologiques sur les langues au Canada consiste à considérer ce que disent ou font les gens avec la langue de façon quotidienne. Par l'analyse de discours quotidien, les gens construisent leur représentation de la langue, tout en contribuant à la reproduire. De cette façon, nous avons une meilleure compréhension des idéologies qui circulent dans les écoles d'immersion française en Alberta parmi les enseignants, les administrateurs, les parents et les jeunes apprenants. Comme le mentionne Blommaert (1999):

Power (including the (re)production of ideology) must be identified as a form of practice, historically contingent and socially embedded. (p. 7)

Pour cet auteur, l'accès au pouvoir engendre des conflits, des inégalités, des injustices ou un fragile statu quo. Dans le cadre de cet article, les apprenants du français au Canada, surtout les locuteurs natifs de l'anglais (anglophones) qui sont dans le programme d'immersion, sont vus comme des apprenants du français langue seconde qui n'atteindront jamais une compétence satisfaisante. Les enseignants critiquent leur français et se tournent trop souvent vers l'anglais pour enseigner. À ma connaissance, il n'y a pas d'études qui ont examiné de façon positive ces jeunes bilingues de l'immersion française qui possèdent une variété du français propre à leur cheminement scolaire. La question demeure : comment les

discours sur la variété du français en immersion influent-ils sur l'apprentissage du français en immersion chez les jeunes?

Méthodologie de recherche

Le fait que les acteurs sociaux possèdent la compréhension de ce qu'ils vivent par rapport à leurs expériences passées et présentes représente le point de départ de cette recherche. Cette recherche interprétative se base également sur la sociolinguistique interactionniste (Gumperz, 1982), la sociolinguistique critique (Heller, 2002) et la sociolinguistique pour le changement (Auger, Dalley, et Roy, 2007). En ce qui a trait à la sociolinguistique interactionniste, celle-ci étudie les conversations, par l'analyse du discours, en cherchant les indices qui permettront de mettre le doigt sur les inégalités sociales dans les pratiques langagières quotidiennes. C'est par la conversation que les gens donnent un sens à ce qu'ils vivent et c'est en analysant cette conversation que les chercheurs peuvent trouver les indices d'inégalités sociales. La sociolinguistique critique, pour sa part, va plus loin en examinant ce que les pratiques sociales peuvent révéler sur les enjeux sociaux et linguistiques plus larges, mais également en essayant de comprendre d'où proviennent les idéologies, qui les construisent ou qui les reproduit et la façon dont on s'y prend. La sociolinguistique critique, grâce à l'ethnographie, permet de mieux comprendre ce que disent les gens ainsi que leurs actions, comme il est mentionné dans l'extrait suivant :

La distribution inégale des ressources matérielles et symboliques, leur valeur inégale et leur fonctionnement dans un marché symbolique au sens de P. Bourdieu constituent l'une des références de la sociolinguistique critique. Celle-ci est combinée à une approche ethnographique qui situe les acteurs, les interactions et les ressources dans ces marchés, afin de saisir les intérêts et les possibilités influençant les capacités d'action des participants comme leurs actions entreprises (Boutet et Heller, 2007, p. 313)

En ce qui concerne la sociolinguistique pour le changement, nous prenons la sociolinguistique critique et la description des inégalités sociales et nous abordons ces inégalités avec les gens qui ont participé à construire des discours reliés à ces inégalités afin de leur faire prendre conscience de la production et la reproduction des discours (Auger, Dalley, et Roy, 2007). En conclusion, nous donnerons quelques pistes de réflexion aux enseignants et enseignantes de l'immersion française puisqu'ils ont un grand rôle à jouer dans l'apprentissage du français chez les jeunes.

Contexte de la recherche

Les écoles d'immersion qui font partie de cette étude sont deux écoles intermédiaires (de la 7^e à la 9^e années) établies dans une ville de l'Ouest canadien, plus précisément dans le sud de l'Alberta. Ces écoles offrent le programme double³, c'est-à-dire un programme de langue anglaise et un programme d'immersion incluant l'immersion tardive et l'immersion précoce. L'école A comprend plus de 700 élèves inscrits en immersion précoce et tardive. Cette école emploie plusieurs enseignants de langue française du Québec, quelques-uns des provinces maritimes et de l'ouest. Sur une vingtaine d'enseignants, seulement 4 ont appris le français comme langue seconde. L'école B

³ Vers la fin de notre recherche, l'une des écoles a fermé son programme anglais pour avoir l'immersion française seulement.

comprend plus de 400 élèves dans le programme d'immersion (précoce et tardive) et le programme régulier en anglais. Les enseignants de l'école B proviennent des Maritimes (2), du Québec (3), de l'Ontario (1) et trois de l'immersion française pour un total de 9 enseignants. Cette école comprend également 16 enseignants anglophones. Ces écoles desservent une dizaine d'écoles primaires des quartiers environnants pour l'immersion précoce ou encore les enfants de toute la ville pour l'immersion tardive. Les élèves d'immersion précoce ont commencé l'apprentissage du français à la maternelle ou en première année, tandis que les élèves d'immersion tardive ont commencé le français en arrivant en 7^e année (première année du secondaire).

Cueillette et analyse de données

Nous avons fait de l'observation dans les classes une ou deux fois par semaine selon notre disponibilité et celle des enseignants, pendant une période de 16 semaines qui s'étendaient du mois de novembre jusqu'au mois d'avril, cela pendant trois ans. Nous avons suivi les jeunes de la 7^e à la 9^e année de 2005 à 2008⁴. À l'aide d'assistants de recherche qui étaient des étudiants en maîtrise ou au doctorat, nous avons fait plus de 250 heures d'observation de classe. Nous avons observé des classes de français, de mathématiques, d'études sociales et de sciences dans les deux écoles. Au cours de la recherche, 4 étudiants ont participé à la cueillette de données. Nous avons observé les pratiques linguistiques et pédagogiques quotidiennes afin de mieux comprendre comment les jeunes vivaient leurs expériences d'immersion française à tous les jours. Nous avons également interviewé des parents, des jeunes, des administrateurs et des enseignants sur l'immersion (une centaine d'entrevues en tout). Les questions visaient surtout à comprendre pourquoi les parents, jeunes, administrateurs et enseignants avaient choisi l'immersion, ce que représentait le bilinguisme pour eux et comment y accéder. Nous voulions également connaître leurs expériences en immersion française, relever ce qui fonctionnait pour eux en immersion et observer les défis qu'ils affrontaient. Lors des entrevues, notre but était de comprendre les perceptions des gens en lien avec ce qu'ils sont et d'où ils viennent. Nous donnerons une brève description du profil des participants que nous avons choisis dans cet article au moment de les citer. De cette façon, nous aurons une meilleure idée de qui transmet quel discours. L'analyse de données s'est effectuée en relevant des thèmes précis et récurrents dans leur discours ainsi que des indices contextuels importants (Gee, 1999; Gumperz, 1982). Ces thèmes ont été ensuite organisés à l'aide du logiciel NVivo 7 afin que nous ayons accès aux données importantes. Nous avons fait l'analyse de ces thèmes en prenant pour acquis qu'ils étaient importants pour les gens (et pour nous) et qu'ils représentaient leurs expériences avec l'immersion française.

Discours sur le français et les variétés linguistiques en immersion

La majorité des parents anglophones ou allophones ne se questionne pas trop sur la variété de français que les élèves d'immersion parlent ou apprennent. Ils sont satisfaits que leurs enfants aient, au cours de leur scolarité, des enseignants de partout avec des accents et des variétés différentes. Nous avons toutefois rencontré quelques parents qui préféraient que leur enfant apprenne le français du Canada, non d'autres pays, « puisque nous sommes au Canada ! ». Quelques parents pensent que la qualité du français des enseignants de la

⁴ L'auteure aimerait remercier de Conseil de recherches en sciences humaines pour le financement de ce projet (2004-2008)

France est meilleure. Dans l'exemple qui suit, un parent anglophone qui ne parle pas français donne son opinion sur le meilleur français.

J: And I think having Francophone, Madame Grenier is Francophone so it is nice—

S: She is from France?

J: Yeah. So that was good and then they always have to challenge with different languages because Madame Donnelly learned her French in Vietnam so that was different and then my daughter having Madame Lanthier, I think she's from Quebec or not?

S: I'm not sure

J: Yeah, and so just being able; I think one thing that I hear both of my kids say that they really appreciate is the opportunity to learn, as they say it's kind of been drilled into them proper French, so it's not the Québécois. And they've had an opportunity to practice. They went to France for ten days last summer.

S: Oh yes, okay! With you guys or?

J: No, my mother in law took them.

S: Okay.

J: And so they went and immersed themselves in French for those ten days which was really great. They both then received lots of compliments on their, you know, they didn't add a lot of the slang which those in Paris were prepared as French Canadians they thought they were; my kids were very; they don't say stuff you know, they just proper--the teachers they have at school don't use those types of words and it's not; you know they don't say tire and you know those types of things I've seen it. Both the kids if they're watching French TV or something then they're always Mom, you know, that's not the right way to say that word and so for me it's not a bad thing, but it's just an interesting thing to watch because they make a comment about the slang whenever they hear it.

Cette mère est née en Ontario. Son époux est anglais et il a déménagé au Canada dans les années 70. Sa belle-mère, qu'elle mentionne dans la citation, est professeure de français et linguiste dans une université ontarienne. Cette dernière parle plusieurs langues. Ils ont fait le choix d'envoyer leurs enfants en immersion parce que la qualité du français était bonne selon les opinions de la belle-mère. Ce parent anglophone s'appuie beaucoup sur l'opinion de la personne francophone dans sa famille pour prendre des décisions, et pour commenter sur le meilleur français (elle-même ne sachant pas le parler):

J: I don't think that we actually even considered one of the other languages, we actually even looked at the French school; the international French school from the very beginning. But it was a private school and trying to think about paying for things long term. And my mother in law, because she's a linguist, she did some research for us and she found, in her opinion, that this was an excellent school board and the French being taught was really good, and that she really embraced a lot of the philosophies and so just the regular French Immersion program was great

À partir de ces extraits, nous pouvons remarquer que le discours sur les variétés linguistiques est en lien avec les expériences des parents et les opinions des gens qu'ils ont autour d'eux. La belle-mère dans cet exemple a une grande influence sur les choix et les

perceptions de sa belle-fille. Il est donc impératif de comprendre les discours à partir des expériences des gens et de ce qui les influence le plus.

On trouve également des commentaires sur le français chez les éducateurs et les administrateurs et, quelquefois, chez les jeunes francophones en immersion française selon l'endroit d'où ils viennent et en relation avec leurs expériences passées. Les relations de pouvoir (à savoir qui est autorisé à enseigner et à parler le français en immersion) et les critiques quant aux variétés linguistiques sont présents dans les écoles. L'extrait suivant provient d'une enseignante spécialiste⁵ québécoise (je la nommerai Alice) qui habite l'Alberta depuis plus de 20 ans. Elle travaille à l'école A. En entrevue, elle raconte que certains élèves (des Québécois qui viennent de déménager en Alberta) peuvent jouer avec la langue sans que les enseignants qui ont appris le français comme langue seconde s'en aperçoivent. Elle continue en disant que les différentes variétés linguistiques sont critiquées.

A : au niveau des expressions, ils (les élèves québécois fraîchement arrivés dans l'école) sont capables de... j'ai été témoin de ça, d'envoyer « chier » certains profs, sans que le prof le sache.

S : Ok

A : sans savoir les expressions puis tout ça, puis c'est des affaires, tu sais, c'est inconcevable là.

S : oui, c'est ça... Différentes personnes parlent différentes variétés du français, est-ce qu'il y a une variété qui est plus favorisée ou mieux vue qu'une autre? Prends Martin⁶, par exemple. Il a un accent différent

A : oui

S : est-ce qu'il y a des gens qui ont déjà dit des commentaires sur les différentes variétés?

A : oui

S : quel genre?

A : oh, « il parle mal » ou « il fait plein de fautes » ou « il y a de l'anglais » et des trucs comme ça. Moi ça me dérange pas, parce que d'où je viens, si tu veux avoir un français pur, tu en as pas, ça fait que... Tu es capable de communiquer et tout ça, c'est ça.

Je relève différents thèmes à partir de cet extrait. Premièrement, il semble que certains élèves qui sont locuteurs natifs utilisent leur variété linguistique afin d'insulter les enseignants comme il est mentionné au début de l'extrait. Alice (en tant que Québécoise) a compris les nuances, mais pas les autres enseignants qui ont appris le français comme langue seconde. Ceci démontre un certain pouvoir sur « l'autre » grâce aux variétés que l'autre ne comprend pas. Heller et Labrie (2003) donnent plusieurs exemples de pratiques discursives entre des groupes linguistiques et ils montrent que les luttes discursives visent à redéfinir qui est identifié comme francophone ou non. Les jeunes, dans cet extrait, veulent donc montrer à leur enseignant qu'ils ont une certaine expertise en français que les

⁵ Je ne nommerai pas sa fonction pour fin de confidentialité puisqu'elle était la seule à accomplir cette fonction à son école. Son travail consiste à travailler de près avec des jeunes sans être dans une salle de classe avec 25 élèves.

⁶ Nom fictif pour garder l'anonymat. Sans dévoiler l'origine de Martin, il est francophone et provient d'une région particulière du Canada avec une variété de français propre à cette région.

enseignants ne possèdent pas. Ces jeunes ont un capital linguistique (Bourdieu, 1978) qui leur permet d'occuper une place de choix dans une de leurs salles de classe.

Deuxièmement, dans cet extrait, certaines personnes de l'école critiquent le français des autres membres du corps professoral, comme c'est dans le cas de Martin. Ils disent par exemple : « il parle mal » ou « il fait plein de fautes » ou « il y a de l'anglais », ce qui fait référence à l'alternance de code que font les personnes bilingues lorsqu'elles utilisent les deux langues (voir Grosjean, 2008). L'alternance de code est peu acceptée au Canada lorsque l'on parle français, de peur de « contaminer » cette langue. Comme Heller (1999b, p. 13) le mentionne :

On a beaucoup porté attention à l'élimination des anglicismes qui étaient des signes du pouvoir de l'anglais sur le français, et ces signes devaient être combattus [...], on a mis l'accent sur un français qui s'entend comme une langue normée et qui ne possède pas de traces de l'oppression que les Canadiens français ont vécue si longtemps et dont ils voulaient s'échapper (ma traduction de l'anglais)

Dans cet exemple, Martin possède une variété du français et il mélange beaucoup avec l'anglais, ce qui ne semble pas acceptable à l'école, surtout de la part d'un membre du personnel. Enfin, Alice mentionne un « français pur » comme si on pouvait avoir des français purs et impurs; ce français pur étant un idéal difficile à atteindre. Continuons notre conversation avec Alice.

S : donc, ils critiquent. Laquelle des variétés est la meilleure pour certaines personnes?

A : c'est une bonne question.

S : comme la France? Avez-vous des Français de France premièrement ici? Vous avez des Québécois, des Franco-Albertains? Du New-Brunswick, des Acadiens...

A : oui, des Acadiens.

S : de langue seconde, des gens qui enseignent le français comme leur langue seconde?

A : oui

S : qui sont considérés les meilleurs?

A : je ne sais pas

S : pas à enseigner en français comme tel, mais meilleur, le meilleur...

A : parler?

S : oui. Est-ce qu'il y a quelqu'un qui a une réputation : « viens, on va aller la voir, parce qu'elle va savoir ».

A : oui, oui, c'est moi

S : Ok, donc le québécois serait le langage standard?

A : je ne pense pas, je ne pense pas, je ne sais pas, mais je sais que quand il y a un besoin genre « qu'est-ce que ça veut dire »... une personne m'a appelée la semaine passée pour savoir : « Comment on dit ça en français telle affaire? ». Je ne sais pas, je ne sais pas. C'est aux profs de français qu'il faudrait que tu demandes ça.

Dans cet extrait, Alice ne se prononce pas sur la meilleure façon de parler français, elle hésite à dire que le français québécois est le standard. Alice, qui n'enseigne pas le français comme tel, suggère d'aller parler aux enseignants de français puisqu'ils sont les spécialistes dans le domaine. En ce qui concerne le français dans les autres matières, selon nos observations dans les salles de classe, l'enseignement de la langue n'est pas vu de la même

façon. Selon Lyster (2007), les enseignants des matières autres que le français devraient avoir un rôle à jouer dans la transmission de la langue surtout dans un contexte d'immersion. Pour continuer, Alice a son mot à dire sur les fautes que certains enseignants font, comme dans l'extrait suivant :

A : moi, ça me dérange pas que tu parles « pis » et comme ça, mais quand t'enseignes, tu enseignes la bonne chose, puis... « je suis sur l'avion », je ne suis pas capable là... C'est pas parce que mon français est meilleur là, mais c'est une erreur...

S : Une erreur grammaticale

A : big time là, big time là... (rires)

Alice se repositionne ici en disant qu'elle n'est pas meilleure que les autres, mais qu'elle ne peut pas accepter des erreurs d'enseignants comme « je suis sur l'avion », une erreur assez courante chez certains élèves d'immersion (mais aussi chez certains enseignants selon Alice), qui provient directement de la traduction « I am on the plane ».

Je peux conclure qu'Alice a une certaine ouverture sur les variétés linguistiques, puisqu'elle mentionne venir d'un endroit au Québec où « le français pur » n'existe pas, pour que la communication se produise. Elle fait également de l'alternance de code comme nous pouvons voir avec « big time là ! » Elle mentionne toutefois, pour certaines fautes grammaticales : « je ne suis pas capable là.. ». Alice possède donc une compétence qui lui permet de répondre aux questions des autres en tant que locutrice native du français. Elle nous renvoie aux enseignants de français pour savoir qui décide du standard, mais elle donne son opinion sur une faute des enseignants. Pour elle, ces enseignants d'immersion ne devraient pas faire de fautes lorsqu'ils enseignent, ce qui nous amène à la section suivante : « Qui est autorisé à enseigner le français? »

Qui est autorisé à enseigner le français?

Les enseignants de français sont les personnes autorisées à enseigner le français, comme le mentionne Alice dans la section précédente. Ils sont spécialisés dans le domaine, alors c'est, en quelque sorte, leur droit et leur responsabilité de transmettre la langue. En ce qui concerne l'enseignement dans une école d'immersion, les enseignants locuteurs natifs ont souvent priorité pour déterminer la variété de français qui devrait être parlée dans une école, ou du moins, ils s'accordent cette légitimité en tant que locuteurs natifs. Les anglophones sont moins autorisés (ou moins « légitimes » comme le dit Bourdieu, 1978) à utiliser le français comme locuteurs natifs. Quand ils parlent français, ils doivent utiliser les bons mots ou les bonnes expressions. Comme l'explique Brogden (2008):

Si ma collègue française ou mon collègue québécois ou encore mon patron québécois, tous des habitants de la Saskatchewan depuis au moins 20 ans, dit : « j'ai vu de jolis sun dogs à matin », il n'y a personne, je répète, PERSONNE, qui remettra en question leurs compétences linguistiques; personne n'osera penser avoir constaté un manque de vocabulaire; personne ne pensera avoir entendu un anglicisme à cause d'une quelconque paresse linguistique. Mais, et c'est un gros MAIS, si je suis anglophone, identité que je porte, que je dis, veux, veux pas. Devant une telle situation linguistique, il FAUT que j'emploie un mot français. (p. 54)

Nous avons vu le même phénomène avec l'extrait d'Alice qui utilise l'anglais pour certaines expressions (big time là!) mais demeure autorisée à corriger les autres « ... une personne m'a appelée la semaine passée pour savoir : ' Comment on dit ça en français telle affaire?' ». Dans notre étude, les enseignants qui ont appris le français comme langue seconde ou qui ont appris le français dans un milieu minoritaire vivent une forme d'insécurité face à certains locuteurs natifs du Québec et de la France quand ils enseignent la langue française. Plusieurs se font critiquer, comme nous avons vu plus haut avec l'exemple d'Alice. Nous avons également observé que cette situation d'insécurité engendre des pratiques particulières. Par exemple, les enseignants préfèrent parler anglais dans la salle des enseignants et entre eux, ou encore, ils ont voulu faire l'entrevue avec nous en anglais.

Puisque la demande d'enseignants est grande en immersion en Alberta, la compétence en français des enseignants varie. Les enseignants embauchés proviennent de tout le Canada comme nous avons vu dans la description du contexte de notre étude. Kari, enseignante et administratrice, a appris le français comme langue seconde. Elle enseigne les études sociales et le français à l'école B. Elle raconte que les jeunes apprennent souvent le vocabulaire du français en même temps qu'elle:

K : j'ai appris avec les élèves... les élèves ont su que mon français n'était pas super bon et parfait, alors j'ai appris avec les élèves, j'étais un bon modèle pour eux. Si j'ai dû chercher mon vocabulaire, tout le monde a appris mon vocabulaire.

Ce qui est intéressant dans cet extrait, c'est que Kari évalue son français comme « pas super bon » ou « parfait », et ceci est le cas pour plusieurs enseignants d'immersion qui ont appris le français comme langue seconde. Elle raconte également qu'au Canada, on s'attend à ce que les personnes bilingues sachent l'anglais et le français parfaitement comme dans l'extrait suivant :

K : tout le monde aussi, si les personnes qui parlent français au Canada, on pense que si on apprend le français, ce doit être parfait parce que si nous habitons dans un pays avec cinq langues, c'est évident que chaque personne n'a pas une perfection de chaque langue et on accepte les petites fautes, mais ici au Canada, quand on a une langue et peut-être deux langues, je me demande si on demande que la langue qu'on parle est parfaitement parlée.

Cette perception d'avoir un français parfait est très forte au Canada. Cette « idéologie » rejoint également les écrits sur le bilinguisme des jeunes vu comme deux unilinguismes où la compétence en français et en anglais doit être élevée, du moins semblable à celle des locuteurs natifs (Roy et Galiev, 2011). Toutefois, Kari mentionne que les apprenants d'une langue seconde possèdent des stratégies que les locuteurs natifs n'ont pas (l'une d'elle est d'apprendre le vocabulaire en même temps que les élèves). Au cours de son entrevue, Kari fait la différence, sur le plan de la pratique pédagogique, entre une enseignante locutrice native (Chantal, nous en reparlerons un peu plus loin) et elle:

K : elle communique le sens de la langue, elle communique la connotation de la langue, moi je communique l'habileté de communiquer

S : puis qu'est-ce que ça fait comme résultat?

K : j crois que c'est une bonne balance... si on avait tous des professeurs québécois, c'est, j pense que ce serait trop

S : peut-être pour les élèves le standard serait trop haut
 K : mais j' pense que mon standard est plus que son standard
 S : pourquoi?
 K : (6 s) bah, j'crois qu'il faut avoir la (x) (x)_
 S : _la balance?

—
 K : _non non, la structure pour avoir la langue et elle simplement explique la langue, c'est comme elle dans l'océan et je donne la cave de la maison (Elle veut dire les fondements d'une maison donc les fondements structuraux de la langue).

Les enseignants de langue seconde fournissent des stratégies qui aident les jeunes à apprendre la langue. Pour Kari, il faut enseigner la structure, c'est de cette façon que les jeunes apprendront. Cook (1999) suggère également différentes façons de travailler avec les apprenants d'une langue seconde et les enseignants non natifs pourraient aider les jeunes à mieux accéder à un niveau d'apprentissage. Cet auteur (1999) note que :

An interesting type of L2 user role is the nonnative-speaker teacher. Often native speakers are assumed to intrinsically make better teachers than nonnatives do; "learn French from the French" is an advertising slogan for a language school in London. Medgyes (1992) comes to a more balanced conclusion about the possible advantages and disadvantages of being a native speaker. However, students may feel overwhelmed by native-speaker teachers who have achieved a perfection that is out of the students' reach; as Kramsch (1993) puts it, "Nonnative teachers and students alike are intimidated by the native-speaker norm" (p. 9). Students may prefer the fallible nonnative-speaker teacher who presents a more achievable model. (p. 200)

Bien que le français soit une langue seconde pour plusieurs enseignants de français, et que ceux-ci comprennent leur rôle et puissent aider les élèves d'une façon différente, les locuteurs natifs ont un certain pouvoir sur la transmission de la langue, mais surtout ils ont le pouvoir de donner leur opinion sur qui est autorisé à enseigner ou à être bilingue. Un enseignant et administrateur, Michel, locuteur natif originaire du Québec, critique ouvertement les enseignants et les élèves de l'école B lors de son entrevue. Habitant l'Alberta depuis 25 ans, il se considère comme étant plus bilingue que les jeunes « parce que mon français est meilleur! ». Pour lui, les jeunes de l'immersion ne sont pas bilingues, puisqu'ils ne pratiquent pas le français assez souvent. Dans l'extrait qui suit, il mentionne également les fautes des enseignants de son école:

M : Moi, je fais des évaluations des professeurs, mais ils font beaucoup d'erreurs en parlant, beaucoup d'erreurs au tableau quand ils écrivent. Je ne dis pas qu'un francophone n'en fait pas. Moi, je suis quand même assez fort au niveau de la syntaxe du français, donc je ne fais pas beaucoup d'erreurs quand j'écris et pas beaucoup d'erreurs quand je parle quand même, mais eux, ils font de petites erreurs de temps en temps sûrement. Quand je faisais l'évaluation de certaines personnes, ils faisaient des erreurs

Dans le cadre de son entrevue, Michel a également soulevé un point intéressant sur la culture en immersion. Pour lui, si les élèves d'immersion ne vivent pas la culture francophone, ils ne peuvent pas être considérés comme des francophones, donc ils ne sont

pas bilingues non plus. Pour lui, c'est ce qui fait la différence entre être francophone au Canada et ne pas être francophone. L'identité francophone est complexe et est reliée étroitement à l'identité d'un peuple et de sa langue (Charaudeau, 2002). L'identité linguistique se confond souvent avec l'identité sociale ou nationale par ce qui se produit souvent lorsqu'un peuple se sent menacé ou veut reprendre une identité perdue. Si Michel soulève le point de la culture en immersion, pour lui, l'identité d'un peuple et de sa langue reste très forte.

Il semble donc que les personnes autorisées à enseigner le français doivent avoir une compétence élevée en français, toute proche de celle des locuteurs natifs. Toutefois, comme l'affirme Michel sur les erreurs des enseignants, « Je ne dis pas qu'un francophone n'en fait pas », et Chantal, qui enseigne le français à l'école B et qui est la collègue francophone de Kari, nommée plus tôt, nous dévoile qu'elle parle autant anglais que français :

C : c'est plus français avec mes élèves, le quart est francophone, et le reste c'est anglophone, alors avec mes élèves, c'est en français, puis avec mes collègues, c'est anglophone

Chantal raconte plus loin que :

C : c'est le fun de savoir que, surtout dans les provinces maritimes (elle a habité dans les Maritimes), c'est plus bilingue qu'ici, mais pour une province qui est plus majoritairement anglophone (elle parle de l'Alberta), c'est bien ce qui se fait quand même.

Chantal, enseignante de français, qui a des pratiques bilingues quotidiennes, mentionne qu'en Alberta, « c'est bien ce qui se fait quand même ». L'expression « quand même » dénote une satisfaction moyenne face à ce qui se fait. Florence, pour sa part, qui enseigne les études sociales à l'école A semble comprendre davantage la situation des élèves d'immersion puisqu'elle a vécu la même chose en apprenant l'anglais. Florence est née au Québec et était en cours d'apprentissage de l'anglais lors de notre entrevue. Elle a un conjoint anglophone et utilise l'anglais aussi souvent que le français.

S : est-ce que ces élèves-là sont compétents en français? Si oui ou non, à quel niveau ou eh?

F : ben bon, le parler, y font des erreurs comme moi j'fais des erreurs en anglais t'sé, mais le message se fait, je peux les comprendre bien, tu sé y'a pas de problème, leur écrit même affaire sauf qui font encore des grosses erreurs là tu sé, eh tu sé y'a beaucoup d'anglicismes, même moi j'en fais des anglicismes asteure, pi ça fait ben des années que je suis ici, fa que tu sé, eh veux veux pas tu sé, c'est eh, pour être parfait, ça c'est une autre affaire (...) donc j'pense que c'est un autre français qui est aussi bon

Florence possède un vernaculaire québécois à l'oral qui est assez facile à repérer avec les mots tels que « asteure, tu sé, là ». Elle mentionne faire des anglicismes comme les jeunes. Elle se positionne face à sa propre compétence en français avant de déclarer que la variété des jeunes « c'est un autre français qui est aussi bon ». Peut-on dire que les enseignants et administrateurs qui ont un français normé et qui sont locuteurs natifs sont plus critiques face à la variété du français des jeunes de l'immersion? Puisqu'ils ont la compétence et qu'ils sont autorisés à donner leur opinion, ils sont plus critiques, comme le

fait Michel et comme le dit Chantal (c'est bon ce qui se fait quand même!). Pour Florence, qui possède un vernaculaire québécois, son point de vue est plus inclusif sur le français des jeunes. Pour sa part, Kari, anglophone qui a appris le français, essaie d'être « parfaite » et mentionne avoir un standard plus élevé que sa collègue Chantal. Ce qui est intéressant dans ces extraits, c'est le jugement que l'on donne sur la langue française en Alberta. Les locuteurs natifs comparent le français des jeunes à la variété standard, tandis que l'apprenant de langue seconde essaie de l'atteindre. Cook (1999) mentionne qu'il faut changer la façon dont on perçoit les jeunes apprenants d'une langue seconde pour que ces changements leur permettent d'améliorer leur compétence.

These changes can convince students that they are successful multicompetent speakers, not failed native speakers (Cook, 1999, p. 204).

Le point de vue des élèves

La plupart des jeunes sont fiers d'avoir appris le français et d'être en immersion. La plupart aimeraient pouvoir pratiquer davantage pour être meilleurs. Lors de nos observations, plusieurs élèves n'avaient pas l'occasion de parler français, soit parce que c'était les enseignants qui parlaient en avant tout le temps (enseignement dirigé par l'enseignant), soit parce que les jeunes n'étaient pas assez à l'aise en français pour parler devant les autres. De plus, les élèves d'immersion craignent d'utiliser le français quand des locuteurs natifs sont présents (voir les résultats de Mandin, 2010). Comme le raconte Normand, qui a commencé l'immersion à la maternelle et qui est maintenant en 9^e année :

S : je pense que je t'ai interviewé en 7^e

N : oui

S : c'est quoi la différence entre 7^e et 9^e?

N : entre 7^e et 9^e, je pense que je peux parler un peu plus... (Il cherche ses mots)

S : couramment

N : couramment, oui, pardon... J'ai un plus grand vocabulaire maintenant. J'ai aussi une plus bonne compréhension du grammaire et tout ça. Je me sens confortable à parler avec un francophone maintenant...

Les jeunes ont une certaine insécurité linguistique face aux locuteurs natifs. Quand il a cherché ses mots (couramment), il s'est excusé (puisqu'il me parlait et qu'il me considérait comme une francophone). Ensuite, il raconte qu'il est plus « confortable » à parler avec un francophone. Lors de son entrevue en 7^e année, il avait mentionné que s'il allait au Québec, il ne serait pas « éliminé » par son français. Le mot « éliminé » est fort pour expliquer sa perception sur les Québécois qui n'accepteraient pas son français. La compétence en français (plus de vocabulaire, une meilleure grammaire) porte les jeunes à être plus à l'aise en français (une représentation de leur compétence en français) tout en se comparant aux autres (représentation de l'autre, du locuteur francophone, qui possède le « meilleur » français). Pourtant, malgré l'insécurité face aux locuteurs natifs il existe également une sorte de fierté d'avoir la chance d'apprendre le français :

S : des fois quand je parle avec des élèves et je dis « qui sont les bons en français? », ils disent toujours toi. Toi et d'autres, mais ils disent : « Normand, Normand... ». OK, toi, pourquoi tu es considéré bon?

N : je ne sais pas. J'aime la langue, je parle en français, ce qui est un grand facteur. Je ne sais pas vraiment. J'étudie la langue, je connais beaucoup de vocabulaire et

j'ai développé mon accent au cours des 10 années que j'étais en français, alors, je sais pas vraiment... J'aime la langue, j'aime parler en français.

Mais il dit plus tard :

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

Les jeunes de l'immersion ont leur propre variété de français et ils essaient de développer un « accent ». Cette idée d'accent revient souvent lors des entrevues. Elle fait référence « à avoir un accent proche du locuteur natif ». En contact avec les francophones, ils peuvent apprendre de nouveaux mots et une nouvelle façon de parler (peut-être une nouvelle façon de vivre !) ainsi que se pratiquer davantage parce qu'ils « savent la langue plus bon que moi ». Ils sont fiers de parler français, mais ils ont également conscience des défis qu'ils doivent relever puisqu'il est difficile d'être légitime de parler français si 1) on n'est pas francophone et 2) si on n'est pas près de la compétence native (ou d'avoir l'accent!). Le pouvoir du locuteur natif se retrouve dans les discours des jeunes de 13-14 ans. Ils ont déjà conscience des enjeux de pouvoir qui sont reliés au français et à son apprentissage.

Discussion et conclusion

Dans le cadre de notre étude, le discours dominant en immersion française tend vers le français standard. La variété du français des jeunes de l'immersion subit plusieurs critiques surtout par les locuteurs dont la compétence est élevée en français. Pour ceux qui ont des pratiques bilingues et ceux qui possèdent un vernaculaire du français, comme dans l'exemple de Florence, ils semblent mieux comprendre les jeunes quant aux défis à relever lors de l'apprentissage d'une langue seconde. Pour les jeunes, ils ont compris que leur français est différent de celui du Québec ou de la France et qu'ils ne sont pas aussi compétents que les francophones. Toutefois, ils sont fiers d'apprendre le français et ils savent qu'ils devront pratiquer la langue pour être meilleurs et pour être acceptés par les francophones.

Dans le cadre de cet article, nous avons constaté l'importance de l'histoire et de la vie sociale d'un peuple et, surtout, des particularités (expériences, perceptions) des gens d'une région locale afin de comprendre les idéologies et les discours émis sur le français des jeunes de l'immersion. La production et la reproduction de discours sur le français parlé ou sur les variétés du français chez des locuteurs ont souvent une grande influence sur ces derniers. Pour les enseignants et les enseignantes, l'une des premières étapes est d'examiner ce qui se dit et ce qui se transmet dans leur école et de réfléchir sur la façon dont ces discours apportent des défis aux jeunes lors de leur apprentissage du français. De plus, puisque les enseignants de français ont un certain pouvoir sur la transmission du français normé, ils pourraient faire réfléchir les jeunes sur les valeurs attribuées au français en immersion à partir d'une approche historique (d'où viennent les enjeux) et critique (pourquoi c'est comme cela, qui décide, comment et avec quelles conséquences). Dalley

(2008), dans le cadre de son travail en milieu minoritaire francophone, mentionne que les enfants doivent être actifs dans la construction de leur langue, de leur culture et de leur identité et, puisque les variétés linguistiques du français sont multiples et variées, les enfants doivent s'y reconnaître. Prendre conscience de ce que l'on fait (ou dit) engendre toujours un effet sur ce que l'on fait (et dit).

Nous ne pouvons pas changer la façon dont certains francophones interprètent l'apprentissage du français comme dans le cas de Michel pour qui la culture francophone est également importante. Les enseignants, pour leur part, doivent accepter que les jeunes sont en processus d'apprentissage et utiliser une pédagogie propre aux élèves de langue seconde, comme l'a proposé Cook (1999). Il ne s'agit pas, non plus, de régler les problèmes ou les conflits de pouvoir entre les anglophones et les francophones, voire les bilingues et les multilingues. Il faut opter davantage pour une ouverture vers l'avenir, où le français est une langue parlée par plusieurs membres d'une communauté locale. En cette ère de mondialisation, nous devrions concentrer nos énergies afin d'augmenter le nombre de locuteurs du français dans toutes les provinces canadiennes, et surtout en Alberta. Comme un diplômé de l'immersion raconte après avoir passé plusieurs années au Québec (communication personnelle avec un diplômé de l'immersion, Alberta, 2011) :

In order for French to flourish in the west, it cannot simply teach essentially 'foreign cultures' as examples of what it is to speak French, but needs to incorporate what it is to be a French speaker within the culture and society of the west. In this sense, if French were to become a significant part of our society, it will inevitably take on an idiosyncratic form particular to the west. Over time, we will speak differently; use different words, term different expressions, a progression undergone by any language brought to a foreign place. A common standard needs to be maintained, but allowances for development of a western French speaking identity is also needed. As long as learners of French in the west are equated to French speakers in places where French is the majority, one is ignoring the distinct identity and context of western speakers of French.

Bibliographie

- Auger, N., P. Dalley, et S. Roy. (2007). La sociolinguistique du changement : Le cas du bilinguisme stéréotypé en classes de français langue seconde et minoritaires. Dans H. Boyer (dir.) *Stéréotypes, stéréotype: fonctionnements ordinaires et mises en scène* (pp. 25-36.). Montpellier, France: Tome 3, Education, école, didactique, Amedegnato, O.S., S. K. Gbanou, et M. Ngalasso-Mwatha. (dirs). (2011) *Légitimité, légitimation*. Pessac Cedex, France: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Blommaert, J. et D. Jie. (2010). *Ethnographic Fieldwork. A Beginner's Guide*. Bristol, Buffalo and Toronto: Multilingual Matters
- Cardinal, L. (dir.) (2008). *Le fédéralisme asymétrique et les minorités linguistiques et nationales*. Sudbury, Ontario : Éditions Prise de parole.
- Cook, V. (1999). Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209 .
- Beeching, K., Armstrong, N. et F. Gadet. (dir.) (2009). *Sociolinguistic Variation in Contemporary French*. Coll. Impact: Studies in Language and Society (26). Philadelphia, PA: John Benjamins.

- Blommaert, J. (1999). The debate is open., dans J. Blommaert (dir.), *Language Ideological Debates* (pp. 1-38), Berlin, Germany and New York, NY: Mouton de Gruyter.
- Bourdieu, P. (1978) Ce que parler veut dire. *Le français aujourd'hui*, 41, 4-20.
- Boutet, J., et M. Heller (2007). Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique. *Langage et Société*, 3(121-122), 305-318.
- Brogden, L. (2008). De l'interlangue aux architextes : La négociation du bilinguisme chez les enseignant/es en contexte immersif, dans S. Roy et C. Berlinguette (dir.), *Enjeux linguistiques et sociaux au Canada en devenir* (pp. 37-66). Calgary, AB: Blitzprint.
- Charaudeau, P. (2002). L'identité culturelle entre langue et discours, *Revue de l'AQEFLS*, vol.24(1), consulté sur <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-langue.html>
- Cook, V. (1999). Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.
- Dalley, P. (2008). Principes sociolinguistiques pour l'encadrement pédagogique, dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie* (pp. 281-300). Ottawa, Ontario : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Fraser, G. (2006). *Sorry, I Don't Speak French*. Toronto, Ontario: McClelland & Stewart.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to Discourse analysis: theory and method*. London, UK and New York, NY: Routledge.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Heller, M. (1999a). Heated language in a cold climate, dans J. Blommaert (dir.), *Language Ideological Debates* (pp. 143-170). Berlin, Germany and New York, NY: Mouton de Gruyter.
- Heller, M. (1999b). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. London, UK : Longman.
- Heller M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris, France: Didier.
- Heller, M., et N. Labrie (dir.) (2003). *Discours et identités. La francité canadienne entre modernité et mondialisation*. Cordil-Wodon, Belgique : Proximités E.M.E.
- Hobsbawn, E.J. (1992). *Nations and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality* (2e édition). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Klinkenberg, J.-M. (1999). *Des langues romanes*. Paris, Bruxelles: Duculot.
- Kuiper, L. (2005). Perception is reality: Parisian and Provençal perceptions of regional varieties of French, *Journal of Sociolinguistics*, 9(1), 28-52.
- Lyster, R. (1987). Speaking immersion. *Canadian Modern Language Review*, 43(4), 701-717.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching languages through content. A counterbalanced approach*. Amsterdam, Netherlands and Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Mandin, L. (2010). La création d'espaces dialogiques en milieu universitaire francophone, dans S. Roy et C. Berlinguette (dir.), *Enjeux linguistiques et sociaux au Canada en devenir : Identité, diversité et pratiques pédagogiques* (pp. 105-128). Calgary, AB: Blitzprint.
- Mougeon, R., T. Nadasdi et K. Rehner. (2010). *The Sociolinguistic Competence of Immersion Students*. Bristol, Buffalo and Toronto: Multilingual Matters.

- Mueller, K. (2010). Re-thinking the focus of grammar in Canada's French immersion. dans S. Roy et C. Berlinguette (dir.), *Enjeux linguistiques et sociaux au Canada en devenir: Identité, diversité et pratiques pédagogiques* (pp. 59-72. Calgary, AB : Blitzprint.
- Papen, R. A., et G. Chevalier. (dir.). (2006) Les variétés du français en Amérique du Nord. Évolution, innovation et description. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, Vol. 9, n° 2.
- Poplack, S. et N. Dion (2009). Prescription vs. praxis: The evolution of future temporal reference in French. *Language*, 8(3), 557-587.
- Roy, S., et Galiev, A. (2011). Discourses on bilingualism in the Canadian French Immersion Program, *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*, 67 (3), 351-376.
- Seidlhofer, B. (2009). Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca. *World Englishes*, 28(2), 236–245.