

D'hier à demain : vers une francophonie inclusive en contexte minoritaire canadien

From yesterday to tomorrow: Toward inclusive Francophonie in a Canadian minority context

De ayer a mañana: hacia una francofonía incluyente en contexto minoritario canadiense

Phyllis Dalley et William Tcheumtchoua Nzali

Volume 50, numéro 3, automne 2022

50 ans de la revue *Éducation et francophonie*

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1091114ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1091114ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Dalley, P. & Tcheumtchoua Nzali, W. (2022). D'hier à demain : vers une francophonie inclusive en contexte minoritaire canadien. *Éducation et francophonie*, 50(3). <https://doi.org/10.7202/1091114ar>

Résumé de l'article

Cet article présente une relecture du passé et du présent ainsi qu'un regard vers un avenir inclusif imaginé pour les francophonies et la Francophonie du Canada. À travers la trame des expériences vécues, il pense le mouvement vers plus d'inclusion au sein de la Francophonie canadienne et des francophonies régionales ou provinciales. Tout en soulignant l'existence de l'insécurité linguistique et du racisme antinoir, l'article reconnaît l'existence de stratégies pour contrer ces phénomènes. Il invite aussi à réfléchir sur la place du *Nous* et de l'*Autre* et postule la recherche collaborative comme moyen par lequel on peut participer au processus de changement du statu quo et travailler ensemble à une inclusion effective en *Francophonies*.

D'hier à demain : vers une francophonie inclusive en contexte minoritaire canadien

From yesterday to tomorrow: Toward inclusive Francophonie in a Canadian minority context

De ayer a mañana: hacia una francofonía incluyente en contexto minoritario canadiense

Phyllis DALLEY

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

William TCHEUMTCHOUA NZALI

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Notes éditoriales

Note de l'auteure et de l'auteur

Les auteures souhaitent remercier les évaluatrices anonymes, la rédaction invitée et les membres du comité de rédaction de la revue d'avoir nourri notre réflexion avec leurs commentaires sur la première version de ce texte.

Authors' note

The authors would like to thank our anonymous reviewers, invited editors and members of the journal's editorial board for their thought-provoking comments on the first version of this paper.

Nota de la autora y del autor

Los autores desean agradecer los evaluadores anónimos, la redacción invitada y los miembros del comité de redacción de la revista de haber alimentado nuestra reflexión con sus comentarios sobre la primera versión de este texto.

Résumé

Cet article présente une relecture du passé et du présent ainsi qu'un regard vers un avenir inclusif imaginé pour les francophonies et la Francophonie du Canada. À travers la trame des expériences vécues, il pense le mouvement vers plus d'inclusion au sein de la Francophonie canadienne et des

francophonies régionales ou provinciales. Tout en soulignant l'existence de l'insécurité linguistique et du racisme antinoirE, l'article reconnaît l'existence de stratégies pour contrer ces phénomènes. Il invite aussi à réfléchir sur la place du *Nous* et de l'*Autre* et postule la recherche collaborative comme moyen par lequel on peut participer au processus de changement du statu quo et travailler ensemble à une inclusion effective en *Ffrancophonies*.

Abstract

This article presents a review of the past and present and a look towards an inclusive future for Canada's Francophonie. Through a thread of lived experiences, we imagine greater inclusiveness within Canada's Francophonie, along with regional or provincial Francophonies. While underscoring the existence of linguistic insecurity and anti-black racism, the article identifies strategies to counteract these phenomena. It also invites us to reflect on the place of *Us* vs *Them* and envisages collaborative research as means of contributing to the process of changing the status quo and working together for effective inclusion in the *Francophonies*.

Resumen

Este artículo presenta una lectura del pasado y del presente así como una mirada hacia un futuro incluyente imaginado para las francofonías y la Francofonía de Canadá. A través de la trama de experiencias vividas, se piensa el movimiento hacia una mayor inclusión en el seno de la Francofonía canadiense y de las francofonías regionales y provinciales. Al subrayar la existencia de la inseguridad lingüística y del racismo anti-negro, el artículo reconoce la existencia de estrategias de luchar contra dichos fenómenos. Se invita a reflexionar sobre el lugar del *Nosotros* y del *Otro*, y postula la investigación colaborativa como medio a través del cual se pueda participar en el proceso de cambio del statut quo y trabajar juntos en una inclusión efectiva en las *Ffrancofonías*.

INTRODUCTION

Professeure-chercheure née au Canada, alliée dans la lutte contre le racisme antinoir^{E1} en éducation de langue française (Phyllis), et étudiant néocolonisé et noir, arrivé récemment au Canada (William), nous écrivons sur les terres non cédées du peuple Anicinabe et reconnaissons que les luttes des Premiers Peuples pour la reconnaissance de notre passé colonial a contribué à la création d'un espace discursif, exprimé dans les pages qui suivent, pour la dé/re/construction du discours sur la Francophonie. Nous reconnaissons aussi que la présence et les contributions importantes du peuple noir sur cette terre précèdent le pays Canada de plus de 150 ans. Les personnes de descendance africaine sont résilientes, courageuses et spirituelles, et sont des maîtres bâtisseurs qui ont été au cœur de la campagne pour l'égalité et un Canada équitable.

La notion d'espace discursif invite à considérer la Francophonie comme construction sociale inscrite dans un discours plus large sur la canadienneté. L'école contribue à ce processus par la (re)production d'identités francophones et leur légitimation différenciée (Dalley et Ruest-Paquette, 2010; Gérin-Lajoie, 2012; Heller, 2006; Pilote, 2004)². Ce texte vise à circonscrire deux enjeux actuels de cet espace : l'un linguistique et l'autre racial. S'y trouve une relecture du passé et du présent, ainsi qu'un regard vers un avenir imaginé à deux. Cette contribution rétrospective et prospective à la recherche sur l'éducation au sein des *Ffrancophonies* est aussi une part du jeu de casse-tête de notre réflexivité, point de départ de recherches à venir (Clandinin, 2016).

CADRE CONCEPTUEL

Cette lecture de l'espace discursif francophone fera usage des concepts de *locuteur légitime* (Bourdieu, 1977) et d'inclusion (Dalley, 2014).

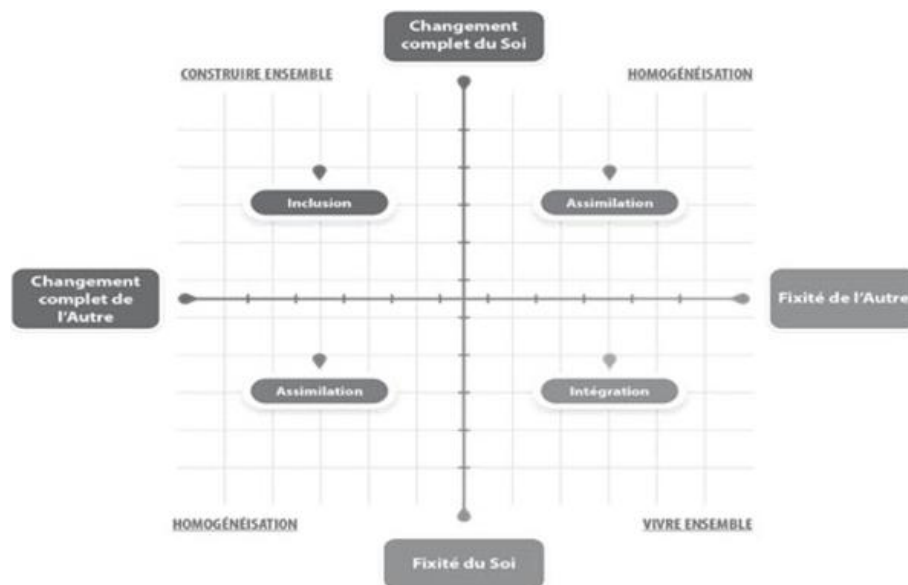
Les locutrices légitimes ont le pouvoir « d'imposer leurs propres produits linguistiques et d'exclure les autres produits » (Bourdieu, 1977, p. 24) linguistiques – lexique, accent, syntaxe – et pratiques, ou savoir dire ce qui peut être dit, comme il se doit et quand il se doit, dans le contexte social approprié. Ensemble, ces compétences forment la *compétence élargie* légitime. Sans cette maîtrise de la situation, la locutrice ne pourra s'imposer comme autorité qu'il faille écouter, quelles que soient ses compétences linguistiques. Puisque les locutrices légitimes des *Ffrancophonies* contrôlent les moyens de production – la socialisation primaire – et de distribution – l'école – et déterminent la compétence élargie légitime, iels contrôlent l'espace discursif francophone. Laissée invisible, la compétence élargie est une limite à l'inclusion, notamment parce que, même explicitement, elle n'est jamais plus légitime que lorsqu'elle est mobilisée par un corps et une corporéité légitime.

En 2009, Dalley propose pour la première fois une réflexion sur les concepts de l'inclusion, de l'intégration et de l'assimilation. Iel décrit l'assimilation comme un « processus par lequel les uns sont contraints à devenir comme les autres » (p. 35). Ce processus tend à (re)produire la « croyance en une légitimité intrinsèque de normes linguistiques [...] qui seraient en elles-mêmes et dans l'absolu meilleures que les autres formes linguistiques » (Blanchet et al., 2004, p. 290). L'intégration, pour sa part, fixe et hiérarchise les différences (Dalley, 2009). Ainsi, « l'intégration [de locutrices de langues et de dialectes divers] dans une même "communauté linguistique" [...] est la condition d'instauration de rapports de domination linguistiques » (Bourdieu, 1982, p. 71) que normalise l'École. Finalement, Dalley (2009) proposait que l'inclusion soit définie ainsi : « [Un] processus faisant appel à l'interdépendance, à l'ouverture d'esprit et à l'ouverture au changement de soi »

(p. 36). Dans un texte publié en 2014, iel proposera la schématisation suivante de ces trois processus selon deux axes, celui du changement du Soi et celui du changement de l'Autre.

Figure 1

Assimilation, intégration, inclusion : une schématisation



Source : Dalley, 2014, p. 17

En termes bourdieusiens, *Soi*, locutrice légitime, est auteurisée à participer à la (re)définition de la compétence élargie légitimant la position sociale des Francophones dans l'espace discursif des Francophonies. Ainsi, là où l'assimilation est le nerf de la guerre, « les locuteurs dépourvus de la compétence légitime se trouvent exclus en fait des univers sociaux où elle est exigée, ou condamnés au silence » (Bourdieu, 1977, p. 42). Au contraire, une prise de conscience du caractère construit de la compétence élargie légitime, ainsi qu'une remise en cause par les locutrices légitimes de leur propre privilège, seraient caractéristiques de Francophonies dont les conditions de participation à l'espace discursif seraient équitables pour toute personne construite, en tout ou en partie, dans la langue française.

Suivant la présentation de notre méthodologie, Phyllis suggérera que l'exclusion des langues autres que le français scolaire du projet de construction identitaire des élèves par l'école est contraire à l'inclusion et William rendra compte de la nécessité de reconnaître *l'Africain* comme sujet connaissant.

MÉTHODOLOGIE

L'ethnographie met en jeu le corps de la chercheuse et l'entrée sur le terrain passe par une négociation de son identité : « Certains terrains, pour ne pas dire tous, inscrivent d'emblée l'ethnologue dans un ensemble d'actes socialement réglés, dans un réseau d'énonciations au sein duquel on lui assigne une position » (Goyon, 2005, p. 16). Iel utilise l'ensemble de ses sens pour constituer sa base de données sur le quotidien, telle qu'elle se déploie, avec iel, dans un espace sociohistoriquement situé. C'est à partir de l'analyse itérative, inductive, déductive et ressentie de ces données que la chercheuse écrit et crée l'ethnographie. C'est ainsi que Phyllis, ethnographe scolaire et chercheuse à la fois de l'extérieur et de l'intérieur de trois francophonies, porte dans son corps une historicité des Ffrancophonies canadiennes.

L'autoethnographie reconnaît ce lien entre le corps, les données et l'écriture : par un retour réflexif, l'expérience de la chercheuse devient corpus à analyser et à interpréter. Ainsi, « elle transcende la pure narration de soi pour s'engager avec davantage de profondeur dans l'analyse culturelle et dans l'interprétation » (Dubé, 2016, p. 4). Pour ce faire, l'autoethnographe doit s'écrire à la fois de l'intérieur et de manière distanciée. Nous avons assuré ce mouvement en faisant appel aux voix de deux auteures.

Nos statuts d'alliée blanche et d'étudiant noir sont l'espace d'où nous assemblons ce casse-tête. Les données présentées sont tirées d'études qualitatives menées par Phyllis depuis l'an 2000 dans diverses provinces anglodominées³ du Canada et de rencontres à l'extérieur d'un programme de recherche formel. Nous ne prétendons pas présenter de perspectives négociées avec des participantes à une étude en cours, mais recadrons notre regard sur les Ffrancophonies afin de mieux situer les prochaines étapes de programmes de recherches engagés dans la construction de Ffrancophonies inclusives par l'éducation.

Ce texte est aussi un espace de négociation de sens entre deux personnes s'étant construites et ayant été construites dans les espaces discursifs de plusieurs Ffrancophonies. Notre recadrage a évolué dans le contexte d'une pandémie mondiale, de la montée en force du mouvement Black Lives Matter, de débats sur l'utilisation du « mot en N » et de notre collaboration à la création du Groupe d'actions contre le racisme antinoire en éducation de langue française (GaCran).

Phyllis : Je n'ai jamais remis en question la grande narration de la subjugation et de l'oppression continue de mon peuple. Le moment que nous traversons m'invite à resituer mon acadianité dans l'histoire coloniale du Canada, question de mieux percevoir les possibilités de l'inclusion pour demain.

Comme le suggère Okri (1997, p.46, cité dans Clandinin, p. 21) : « *If we change the stories we live by, quite possibly we change our lives*⁴. »

RECADRER L'HISTOIRE

Les Ffrancophonies et Anglophonies du Canada ont un fondement sociohistorique colonisateur, raciste, misogyne et de classes, fondement qui est une contrainte au projet d'une société solidaire et équitable. Bien que son pouvoir colonial ait reculé avec la déportation acadienne de 1755, la Conquête en 1763 et l'arrivée massive de Loyalistes venus des États-Unis à compter de 1783 (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013), le Canada français s'est construit en interlocuteur principal du Canada anglais. En fait, la création de l'Ordre de Jacques Cartier (Laurence, 2010; Robillard, 2008; Savoie, 1980), et la construction discursive d'une race canadienne-française et d'une autre canadienne-anglaise, de deux peuples fondateurs et des « Autres groupes ethniques » (Durham, 1969; Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism, 1967) nuancent un fil

narratif qui prolonge l'oppression depuis la guerre de la Conquête⁵ jusqu'à dans les rapports actuels entre Francophonie et Anglophonie (c.f. ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013). Sans suggérer que francophones et anglophones sont sur un pied d'égalité au Canada, nous proposons que c'est la lutte pour le pouvoir de définir le Canada qui se prolonge depuis lors. L'école de langue française y participe en produisant un discours sur l'identité francophone qui renie la place de l'anglais, langue du conquérant, dans la vie de ses élèves (Dalley, 2006; Gérin-Lajoie, 2020; Heller, 2006).

Par ailleurs, la *Loi sur les langues officielles du Canada* a rendu les communautés linguistiques officielles canadiennes-françaises et canadiennes-anglaises *a-culturelles*, donc neutres, « [c]ar, pour dominer par le biais de la langue, c'est la langue elle-même qui doit être comprise comme objet neutre, ayant une valeur en soi, et une valeur universelle » (Heller, 2011, p. 426). Pour sa part, la *Charte de la langue française du Québec* a fait du français la seule langue de l'espace public de cette province. Les politiques du multiculturalisme canadien et de l'interculturalisme québécois ont, quant à elles, soutenu la création de *communautés ethnolinguistiques francophones* (Landry et al., 2006), et de communautés ethniques *Autres* (Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism, 1967), tesselles dans un vitrail devenu symbole de l'ouverture du Canada à la différence. Nous postulons que sont ainsi produites des *Nous* et des *Eux officiels* et des *Autres* marginalisées, allophones ou extraeuropéennes, et passés sous silence les Premières Nations, Inuits et Métis :

La catégorisation ethnique n'est pas seulement classificatoire (productrice de classes de *Nous* et de *Eux*); elle entraîne avec elle tout un faisceau de caractéristiques normatives dont on escompte qu'elles seront rendues manifestes par ceux qui sont ainsi classifiés. Cette logique d'imputation, qui se traduit, lorsqu'elle est mise en oeuvre par des *Eux* dans les situations interethniques asymétriques, par des impositions de stéréotypes et de la stigmatisation, fournit, de l'autre côté de la frontière, les critères de compétence qui justifient les prétentions à se revendiquer d'un *Nous*.

Poutignat et Streiff-Fénart, 2015, p. 8

Les institutions d'enseignement canadiennes ont été impliquées dans la création et la célébration de ce système de classification, symbolisé par la mosaïque canadienne. Cette mosaïque, composée de tesselles ethnicisées et d'un mastic linguistique est un frein à la construction de Francophonies inclusives.

Cela est explicite dans le libellé de l'Article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, qui limite son application aux citoyennes du pays qui ont la langue de la minorité linguistique comme langue première ou qui ont été scolarisées dans cette langue au Canada. De ce fait, toute personne ayant le statut de réfugié, d'immigrant ou de résident permanent peut se voir refuser, *en toute légitimité de jure*, l'accès à une école des communautés francophones et acadienne du Canada. Selon la loi scolaire de la majorité des provinces⁶, les néocanadiennes qui ont le français comme langue de scolarisation, mais une langue indigène des anciennes colonies de la France ou de la Belgique comme langue première, doivent demander une dérogation auprès d'un comité du conseil scolaire de langue française pour faire instruire leurs enfants dans ces écoles, espaces physiques les plus importants à la construction des Francophonies. Cela alors que leur maîtrise de la langue française a joué en leur faveur dans l'évaluation de leur dossier par Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada.

Légitimés dans leur parcours migratoire, ces parents et leurs enfants se trouvent construits par la *Charte* en locutrices illégitimes de l'espace discursif francophone. Cela dit, « la politique proprement linguistique [...] ne [représente] l'aspect le plus superficiel » de la domination linguistique (Bourdieu, 1982, p. 35). À cet effet, l'article 23 et les lois scolaires des provinces représentent l'aspect superficiel de la (re)production sociale des « minorités de langues officielles » du Canada, figées, ethnicisées dans la définition dominante de leurs tesselles. Ces lois, et les

règlements scolaires qui en découlent, sont ouvertes à interprétation par les personnes, ou comités, ayant la responsabilité d'inscrire les enfants à l'école de langue française, et ont le pouvoir de faciliter l'admission des enfants d'immigration récente ou d'en compliquer le processus⁷. Ces personnes participent de ce fait à la définition de qui compte comme Francophone. Par ailleurs, la reproduction discursive continue, notamment par l'École, d'une *Nous* Francophone, minorée, voire opprimée et racialisée, contribue à l'ancrage profond de cette ethnicisation d'une part et à invisibiliser des inégalités fondées sur la race et la langue au sein même des Francophonies d'autre part. Les (re)productrices de ce discours sont appelées à refuser l'hégémonie de la langue anglaise tout en prenant conscience de la propension de tout espace discursif unifié à produire ses propres inégalités sociales. Dit autrement, construire des Francophonies inclusives au Canada, c'est cesser de se faire violence en participant à cette ethnicisation et troubler ses propres systèmes de classification hégémoniques.

Entrelacée : Phyllis (Dalley, 1992, p. 225)

*At home in me:
French frog-Tête carrée
Army Brat
No identity
No home
To call my own
But two cultures
Four houses and two halves
Our sounds
Our smells
And our actions
Made them ours*

*One is left now
Two struggle for harmony
One house on a street
Two languages in a body
I am not called back there
Too different to fit*

*The home
The identity
For which I yearn
For which I grasp
Is mine
Without having ever been so*

*In my heart
In my whole body
Is a home in a house
Is an identity so vibrant
One I call mine
One society would question*

Dans la première école de langue française de Fredericton au Nouveau-Brunswick, j'ai compris l'illégitimité de mon nom anglais, de mon identité et de ma pratique bilingue. Seuls les élèves n'ayant que le français pour langue usuelle étaient idéalisés par le personnel enseignant.

Enseignante en Alberta après la promulgation de la *Charte canadienne des droits et libertés* et à l'aube de luttes renouvelées pour le droit à l'éducation en langue française (Levasseur-Ouimet et McMahon, 2007), je suis devenue militante pour *la cause*. En 2000, j'ai soutenu la première thèse écrite en français à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto.

Débutait alors une carrière de chercheure engagée pour le droit de citer des Francophones, mais surtout pour l'inclusion et l'équité au sein des Ffrancophonies. J'étais sur place pour vivre certains événements marquants de l'histoire récente de l'éducation en contexte de minoration francophone.

Cette vie est de plus en plus marquée par la présence de personnes venues d'Afrique. Au départ, je m'attendais à ce qu'iels viennent en alliées pour *nos* communautés. J'ai appris que le rapport du colonisé à la langue française diffère du mien, colonisatrice déportée colonisée. Les expériences de personnes noires au sein des Ffrancophonies, à l'université et dans *nos* écoles, m'obligent à élargir ma conception de l'inclusion. Cette rencontre avec l'Autre a révélé les limites de mon savoir :

L'arrivée croissante des personnes immigrantes constitue une réalité nouvelle et on se retrouve avec un manque d'information et des moyens limités pour agir, étant peu préparés malgré un grand désir de la part de la communauté d'accueillir les nouveaux arrivants.

Therrien et Société franco-manitobaine, 2002, cité dans Quell, 2002, p. 42

Directrice du programme de formation à l'enseignement de mon université de 2016 à 2019, j'ai participé au processus de légitimation de compétences élargies du milieu de l'enseignement qui excluent des professionnelles d'Afrique, venues s'installer au Canada (Dalley, 2018).

DÉPOUILLÉ : WILLIAM

Sous protectorat allemand et sous mandat international administré par les Français et les Britanniques, les langues française et anglaise ont été imposées au Cameroun. Je suis la résultante de la pluralité ethnolinguistique indigène et de la réalité coloniale héritée de mes parents, scolarisés par des colons blancs. Ayant fait mes études primaires et secondaires à Douala, dans un contexte de langues nationales (*bassa, douala* et *gham'a-lah*) et de langues officielles (*français* et *anglais*), j'ai été dépouillé de ma langue.

J'ai toujours été en quête d'équilibre entre les langues et cultures qui me constituaient. Mes parents nous parlaient davantage en *gham'a-lah* et nous invitaient à le parler pour ne pas oublier nos racines. Le français n'était utilisé qu'à l'école, pour obtenir les grades et prétendre à une bonne situation sociale. Les fautes de français pouvaient y être sanctionnées par des punitions corporelles, par des mains d'enseignantes noires du Cameroun ayant hérité du « fouet » de la colonisation, brimées iels-mêmes par le colon français durant leur apprentissage du français et l'anéantissement de leur langue-culture.

Dans ce « rapport de force symbolique » (Bourdieu, 1977, p. 20), dans la peur de mal parler et mal écrire le français et, du coup, de ne pas avoir un bon statut social, mon amour du français, langue de la violence, de la colonisation, de la scolarisation et du positionnement social, était mitigé.

Au fil du temps, des rencontres m'ont permis de choisir cette langue et de m'insérer dans la communauté francophone. Elle m'a fait voyager en Afrique et dans le monde, découvrir des francophonies comme la mienne, mais aussi celles qui sont canadiennes, ayant le français comme langue minoritaire, avec une attirance qui interroge. J'ai réalisé la différence entre majorité francophone et noire, majorité francophone et minorité noire, minorité noire et francophone. Dans l'expérience de ma double minorité raciale et linguistique (avec des niveaux de minorisation différents), la langue française demeure le lieu de ma rencontre des Ffrancophonies canadiennes blanche ou noire; elle m'unit aux Ffrancophonies et me permet de communier avec elles.

Parallèlement, j'ai réalisé au Canada qu'une Francophone est légitimée dans sa langue et dans son savoir par une professeure selon le positionnement, la conception et les représentations qu'elle a de l'étudiante en face.

Une étudiante noire me disait que pour la rendre Autre et incompétente dans le système canadien, sa professeure prétextait que son français était lacunaire. La compétence se définit par celle qui a autorité de « former » l'étudiante. Ainsi, tout semble faire penser qu'étudier au Canada comme noire francophone est une expérience d'impuissance et d'insécurité de Soi, devenu Autre face à celle qui a un plus grand capital social parce qu'elle est Blanche et Canadienne. Faut-il parler de racisme quand l'expérience d'une autre collègue, Blanche et Française, paraît différente? Il reste qu'elle suscite en nous un engagement et un appel à plus d'inclusion dans les Francophonies. Une inclusion à titre de sujet connaissant, dépassant nos origines, et les préjugés raciaux et linguistiques. Le français est devenu pour moi un outil de lutte pour plus d'inclusion raciale et linguistique. Il me rapproche des autres francophonies noires ou blanches.

LÉGITIMITÉ LINGUISTIQUE

Il semble logique de dire que le français est la langue légitime des Francophonies et que les francophones en sont les locutrices légitimes. Or les travaux de Boudreau et Dubois (1992), Heller (2011) et Dalley (2003) montrent que le « français » n'est ni unitaire ni stable et que ses locutrices n'ont pas toutes la même légitimité dans l'espace discursif des Francophonies. En revanche, on peut signaler des tentatives d'interroger la hiérarchisation de la variation linguistique du français et des identités francophones.

L'entrelacement des langues dans la musique de *bands* et d'auteures-compositrices-interprètes telles que Zéro degré Celsius, Les Toés, Anik Granger et Marie-Jo Thériault contribue à contrer les représentations négatives des parlers bilingues, chiacs et franglophones en contexte minoritaire francophone. Depuis 2005, l'Association canadienne d'éducation de langue française, la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, ainsi que plusieurs conseils et commissions scolaires cherchent à assurer la sécurité linguistique des élèves, du personnel enseignant, voire de l'ensemble des communautés scolaires des Francophonies. Par exemple, le Conseil scolaire acadien provincial (s.d.) de la Nouvelle-Écosse a élaboré une « pédagogie en milieu minoritaire ». En Ontario, le Centre franco (2019) parle, pour sa part, d'une « pédagogie sensible et adaptée à la culture ». Quant à la Fédération de la jeunesse canadienne-française (2021), elle a élaboré un projet mettant en exergue la « violence symbolique » (Bourdieu, 1977) responsable de l'insécurité linguistique au sein des Francophonies. Par ailleurs, des variétés non normées font leur entrée dans certaines salles de classe : « le français acadien est aujourd'hui enseigné à l'école et les enseignants "sont très ouverts et conscients", eux-mêmes victimes d'insécurité dans leur jeunesse » (Boudreau cité dans Pilleri, 2019).

Ainsi un dialogue et une praxis sur l'enjeu de la légitimité des variétés du français sont en cours au sein des Francophonies. Or si la légitimité des locutrices dépend d'une compétence élargie, ce travail sur l'insécurité linguistique peut favoriser l'intégration par l'invisibilisation des rapports de pouvoir et non l'inclusion : parler, en effet, c'est plus que produire de la parole, c'est prendre sa place dans un espace discursif. Dans la prochaine section, nous verrons que le discours de personnes d'Afrique est normatif et que leur expérience dans les maisons d'enseignement en Ontario met en exergue les limites du travail sur l'acceptabilité de la variation proprement linguistique pour la pratique de l'inclusion.

LÉGITIMITÉ EN FRANCOPHONIE PLURIELLE

Au 20^e siècle, le Canada français s'est fragmenté, et des francophonies provinciales sont nées et devenues « communautés d'accueil » de l'immigration francophone. « De "canadienne française" à "Franco-X", puis à "francophone" » (Dalley, 2008, p. 136), ces appellations montrent les transformations opérées dans les francophonies au contact d'une Autre différente et semblable à elles-mêmes. Le chemin vers l'inclusion de cette Autre serait-il entamé?

Le français était pour moi (William) une langue de statut et de mobilité sociale. J'ai donc été surpris de constater sa minoration au Canada, le désengagement linguistique des élèves et la difficulté de l'école à leur inculquer la valeur du « bien parler ». N'avais-je pas réussi à le maîtriser dans un environnement où le français était uniquement langue de scolarisation? J'ai néanmoins incorporé le statut dominant du français, puis Immigration et Citoyenneté Canada⁸ m'a fait comprendre que la maîtrise de cette langue faciliterait mon intégration au pays et la réussite de mes études. Cela m'aide à comprendre la déclassification sociale et linguistique des étudiantes de Phyllis. Au même moment, je me surprends parfois à penser que telle ou telle Canadienne ne devrait pas enseigner, la qualité de sa langue française n'étant pas suffisante. Par ailleurs, l'espace discursif des francophonies d'Afrique est lui aussi traversé de luttes pour le pouvoir de définir le français légitime.

Dans un séminaire dirigé par Phyllis, cinq personnes d'Afrique ont débattu sur la variation du français : « Tout de suite, on te reconnaît parce que tu dis X comme ceci et Y comme cela. » Selon William, seules les Africaines ayant les moyens de voyager peuvent remarquer ces différences. Ainsi, tout comme le discours sur l'insécurité linguistique au Canada est porté par des locutrices légitimes, le débat ci-dessus traduit un statut social marqué par la maîtrise et la valorisation d'un français légitime. Je (Phyllis) comprends mieux l'origine du regard désapprobateur de certaines de mes étudiantes sur le « français canadien », comme cette étudiante, par exemple, qui me demande pourquoi les Québécoises féminisent certains mots, tels que *job* : « Tout le monde sait qu'ils sont masculins. » Mot masculin selon l'Académie française, *job* n'apparaît pas dans le Grand dictionnaire de l'Office québécois de la langue française et est décrit comme un anglicisme utilisé au féminin dans le navigateur linguistique du Gouvernement du Canada (Bureau de la traduction, 2021). Les définitions du français légitime s'entrechoquent et la hiérarchisation des différences se solde, pour certaines Africaines, par leur déclasserement linguistique dans le milieu scolaire canadien.

Une étudiante noire passée par la France et une deuxième scolarisée au Canada ont témoigné en ma (Phyllis) présence du soulagement observé chez leur enseignante de stage dès leur première prise de parole, leur langue orale semblant les rendre plus acceptables que leurs collègues venues directement d'Afrique. Des commentaires d'enseignantes entendus alors que j'étais directrice d'un programme de formation à l'enseignement, tels que « leur français [celui des Africains] est super bon, mais les élèves ne le comprennent pas », tendent à confirmer cette interprétation.

J'ai (William) entendu une étudiante dire avoir pris conscience avec sa superviseuse de stage d'une difficulté à se mettre au niveau des élèves quant à son vocabulaire et au débit de sa parole. Dans mon pays, parler un français « châtié⁹ », c'est inviter ses élèves à la maîtrise de la langue française. De même, un débit rapide, une articulation claire et un timbre vocal fort n'indiquent pas une perte de contrôle, mais sont plutôt des éléments de la compétence élargie qui autorise à enseigner, à être entendue et écoutée par les élèves, à se positionner *comme enseignante* dans son rapport avec iels. L'étudiante a saisi que sa maîtrise des contenus et des compétences linguistiques était trop peu sans la maîtrise de la manière de communiquer et de transmettre ces contenus en situation, de se rapporter aux élèves, soit sans une compétence élargie légitime.

La compétence élargie du Soi, socialisée dès le début de son cursus scolaire au Canada, lui assure une entrée privilégiée dans l'espace discursif des Ffrancophonies scolaires. De ce fait, le sentiment d'exclusion des personnes immigrantes et noires de la profession enseignante dans les écoles de langue française est tel qu'on entend, entre autres dans nos discussions du GaCran, que ces écoles « veulent nos enfants, mais pas de nous [les enseignantes noires] ». Des parents de l'Alberta (Conseil Scolaire Centre-Nord, 2020, p. 2) et plus récemment de l'Ontario (Radio-Canada, 2021) dénoncent également la marginalisation raciste de leurs enfants au sein de leurs écoles et conseils scolaires de langue française. Nous avons toujours du chemin à parcourir.

VERS L'INCLUSION

Dans un espace discursif inclusif toutes sont appelées à vivre un changement identitaire et à remettre ses a priori en question. Nous avons vu que le mouvement vers l'inclusion de la diversité linguistique est enclenché et des stratégies pour contrer l'insécurité linguistique développées. Plusieurs dirigeantes de conseils scolaires agissent également contre le racisme antinoir. Selon un surintendant rencontré par Phyllis, son conseil scolaire (Ontario) a décidé d'éduquer sa haute direction et ses équipes pédagogiques à reconnaître ses propres biais et à contrer le racisme. La stratégie étant de modifier l'attitude des leaders pour l'étendre au personnel des écoles. Du côté du Conseil Scolaire Centre-Nord (Alberta), une lettre¹⁰ envoyée par sa présidente indique : « La proportion de nos enseignants de la minorité visible représente de plus en plus la proportion de nos élèves de la minorité visible. » Ailleurs, on a embauché un commissaire en équité et droits de la personne (Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario, 2020). Le Conseil scolaire fransaskois a nommé une personne d'ascendance africaine à la direction de l'éducation dès 2016 et le nombre de personnes noires nommées à la direction d'écoles augmente dans plusieurs provinces.

Par ailleurs, dans le cadre d'un colloque réunissant les leaders en éducation, j'ai (Phyllis) entendu le chef de l'unité francophone d'un ministère de l'Éducation remarquer, dans ses mots d'ouverture, que la démographie des leaders détonnait avec la diversité grandissante des communautés scolaires. Aujourd'hui, son équipe est formée de personnes issues tant de l'immigration française et africaine que de personnes nées au Canada. Des commentaires reçus dans le cadre de l'élaboration d'une épreuve linguistique témoignent de leur maîtrise d'un français « bon » (absence d'anglicisme, grammaire, syntaxe et lexique respectant la norme) et de la reproduction d'une idéologie linguistique uni-normative. L'inclusion est un processus continu dans lequel le positionnement des unes et des autres peut varier dans le temps et l'espace.

CONCLUSION

L'inclusion est un processus qui requiert le changement de Soi, de l'Autre et du statu quo. Au sein des Ffrancophonies, soit il paraît inexistant, ce qui provoque de grandes tensions, soit il existe de manière encourageante. Sans remettre en question le mouvement qui se fait déjà dans les Ffrancophonies avec la prise de conscience de sa pluralité et de ses défis, ainsi que des actions qui en découlent pour une plus grande inclusion, il est primordial de reconnaître qu'il existe non seulement des contradictions entre le discours et les actions déployés dans l'espace discursif des Ffrancophonies, mais aussi des efforts à consentir pour un changement radical des Ffrancophonies en matière d'inclusion.

Afin de progresser vers des Ffrancophonies pleinement inclusives par l'École, il nous faut établir des espaces, permanents et en constant renouvellement, d'écoute et de parole relationnelle au sein de l'institution scolaire, et avec les communautés occupant des positions diverses par rapport aux

langues, à l'École et aux Ffrancophonies afin d'établir les bases du construire ensemble. Notre cheminement duo-ethnographique nous a fait voir combien les enjeux de la langue et de la race que nous avons soulevés sont sources d'une absence de reconnaissance, et donc sources de douleurs. Nous posons ici le dernier morceau de notre casse-tête de recherche.

Choisir l'inclusion à titre de locutrice légitime, c'est choisir de s'engager à entendre et à voir nos privilèges et les inégalités que nous participons à reproduire. À titre de chercheuse, nous sommes dans une position de privilège et avons, de ce fait, le devoir de laisser place à la voix et aux questionnements des personnes avec qui nous voulons mener nos recherches. Ces voix et questionnements doivent traverser nos projets de recherche. Il nous semble que la recherche collaborative est toute désignée pour ce faire.

Il nous incombe également de créer l'espace nécessaire au sein de nos recherches pour le dialogue entre personnes aux visions diverses pour les Ffrancophonies. Chacune de notre côté, nous n'aurions pu arriver à la compréhension de nos propres positionnements seules. Ainsi, le mouvement vers l'inclusion ne pourra se faire et se théoriser que dans un chantier discursif où s'entrechoquent langues et locutrices (il)légitimes, savoirs et savoir-faire professionnels et communautaires, (in)acceptabilité de la variation linguistique du français et travail antiraciste pour la construction commune d'un espace éducatif inclusif. Il peut encore se comprendre comme cette rencontre entre « Eux » et « Nous », dans laquelle chacune des Ffrancophonies, et par ricochet chaque actrice, positionne l'Autre comme un sujet connaissant au même titre que lui et non comme un objet de sa curiosité et de sa survie ou de son intégration. C'est ce positionnement authentique de Sujet (Nous) à Sujet (Eux) qui permet, au-delà de toutes les complexités des Ffrancophonies et de ses actrices, plus que le vivre ensemble, le construire ensemble.

Ainsi, la pluralité des Ffrancophonies et la pleine inclusion qu'elles impliquent se bâtiront dans la capacité de ses actrices d'être en mouvement et que celles qui ont le plus grand capital social reconnaissent et acceptent les Autres comme autrui. Enfin, ce mouvement n'est pas quête d'uniformisation, mais de solidarité. Collaborer dans la diversité passe par un leadership d'audace, de remise en question, de reconnaissance de ses biais et privilèges, puis de leur mise à profit pour davantage de mouvement vers l'inclusion non seulement dans le discours, mais aussi dans les actions au sein des Ffrancophonies pour une inclusion un peu plus grande. Nous comptons y investir nos privilèges.

Notes

[1] Dans ce texte, nous privilégions l'utilisation du pronom non genré *iel* et un langage neutre. Lorsque c'est impossible, le féminin est utilisé à titre épïcène. Nous comprenons que cette pratique puisse troubler la lecture du texte, mais cela est intentionnel : ce n'est qu'en problématisant le statu quo qu'il devient possible de créer le changement.

[2] Nous marquerons la mouvance, la multiplicité et la hiérarchisation des identités « Ffrancophones » et des « Ffrancophonies » par cette utilisation du double *Ff*.

[3] Nous proposons le néologisme *anglodominé* en remplacement d'*anglodominant*, puisque le premier traduit davantage le rapport de pouvoir que le second, qui réfère davantage à une présence numérique plus grande : « dominé par les anglophones » versus « à dominance anglophone ».

[4] Si nous changeons les histoires par lesquelles nous vivons, nous changeons tout probablement nos vies.

[5] Cette guerre porte plusieurs noms qu'il serait intéressant de lier aux discours sur la place de la Nouvelle-France et des Autochtones dans l'imaginaire états-unien (*The French and Indian War*), européen (la guerre des Sept Ans) et canadien (français) (la Conquête) de l'époque.

[6] La seule province à faire exception à cette règle est le Nouveau-Brunswick où le droit à l'admission aux écoles de langue anglaise et de langue française est fonction soit des compétences linguistiques de l'enfant ou du droit parental par l'article 23. Un enfant qui parle français, français et anglais ou ni l'une ni l'autre de ces langues a droit à l'instruction dans une école de langue française de la province. Voir la *Loi sur l'éducation* du Nouveau-Brunswick ((<https://laws.gnb.ca/fr/showfulldoc/cs/E-1.12/20220502>)).

[7] Provost (2019) rapporte le cas d'une direction d'école qui aurait compliqué ce processus. Pour sa part, une vidéo disponible montre que les enfants d'un couple anglophone et le garçon d'une femme d'origine libanaise ont intégré le rang des élèves d'écoles de langue française (*L'école française, elle est pour qui?* (<https://onfr.tfo.org/lecole-francaise-elle-est-pour-qui/>)). Une analyse en profondeur de ces situations serait nécessaire pour en comprendre les tenants et les aboutissants. Notre intention ici n'est que de démontrer que le droit de jure et le droit de fait ne concordent pas toujours dans le dossier de l'admission dans les écoles de langue française.

[8] Maintenant connu comme Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC).

[9] Particulièrement pur et surveillé.

[10] (https://centrenord.ab.ca/fichiers/cscn/Actuaites/2018-2019/Lettre_parents_20200717_2.pdf)

Bibliographie

Blanchet, P., Clerc, S. et Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 175(3), 283-302. doi : <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>

Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34, 17-34. doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1977.4815>

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.

Boudreau, A. et Dubois, L. (1992). Insécurité linguistique et diglossie : étude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau-Brunswick. *Revue de l'Université de Moncton*, 25(1-2), 3-22.

Bureau de Traduction (2021). *Navigateur linguistique*. Gouvernement du Canada. (<https://www.noslangues-ourlanguages.gc.ca/fr/navigateur-navigator>)

Clandinin, D. J. (2016). *Engaging in narrative inquiry*. Routledge. (<https://doi.org/10.4324/9781315429618>) doi : <https://doi.org/10.4324/9781315429618>

Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario. (2020, 10 décembre). *Le CEPEO accueille son premier commissaire en équité et droit de la personne*. (<https://cepeo.on.ca/2020/12/10/le-cepeo-accueille-son-premier-commissaire-en-equite-et-droits-de-la-personne/>)

Conseil scolaire Acadien Provincial. (s.d.) *Pédagogie en milieu minoritaire*. Programme des écoles publiques de la Nouvelle-Écosse. (<https://www.ednet.ns.ca/psp/fr/equite-et-education-inclusive/pedagogie-milieu-minoritaire>)

- Conseil Scolaire Centre-Nord. (2020, 2 septembre). *Points saillants de la réunion ordinaire du 26 août 2020* [rapport de réunion]. (<https://centrenord.ab.ca/fichiers/cscn/Conseil/Reunions/2020-2021/PS20200826.pdf>)
- Centre Franco. (2019). *Pédagogie sensible et adaptée à la culture*. (<https://psac.lecentrefranco.ca/>)
- Dalley, P. (2003). Le rôle de reproduction sociale de l'enseignante et de l'école : deux paradoxes en classe de première année en Acadie du Nouveau-Brunswick. *Recherches en éducation francophone en milieu minoritaire : regards croisés sur une réalité mouvante*, 1-22.
- Dalley, P. (2006). *Héritiers des mariages mixtes : possibilités identitaires*. *Éducation et francophonie*, 34(1), 82-94. doi : <https://doi.org/10.7202/1079035ar>
- Dalley, P. (2009). Francisation, communication orale et construction identitaire. Dans *Actes du forum sur la francisation* (p. 33-58). Calgary: Consortium pour le perfectionnement professionnel.
- Dalley, Phyllis (2014). Assimilation, intégration ou inclusion : quelle vision pour l'éducation de langue française en contexte minoritaire? Dans Laurie Carlson Berg (dir.), *La francophonie dans toutes ses couleurs et les défis de l'inclusion scolaire en milieu francophone canadien* (p. 13-35), Québec, Presses de l'Université Laval.
- Dalley, P. (2018). From Africa to teaching in Canada. Dans A. M. Phelan, W. F. Pinar, N. Ng-A-Fook et R. Kane (dir.), *Reconceptualizing teacher education worldwide: A Canadian contribution to a global challenge* (p. 141-168), Presses de Université d'Ottawa.
- Dalley, P. et Ruest-Paquette, A.-S. (2010). (Re)nommer l'Association canadienne-française de l'Alberta : un débat entre l'homogénéité et le fractionnement identitaire. Dans N. Bélanger, N. Garant, P. Dalley et T. Desabrais (dir.), *Produire et reproduire la francophonie en la nommant* (p. 81-100). Prise de parole.
- Deveau, K., Landry, R. et Allard, R. (2007). Facteurs reliés au positionnement envers la langue de scolarisation en milieu minoritaire francophone : le cas des ayants droit de la Nouvelle-Écosse (Canada). *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 417-437. (<https://doi.org/10.7202/014572ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/014572ar>
- Dubé, G. (2016). L'auto-ethnographie : une méthode de recherche inclusive. *Présence*, 9, 1-20. (https://www.uqar.ca/uqar/universite/a-propos-de-luqar/departements/psychosociologie_et_travail_social/presences-vol9-2-dube-lautoethnographie-une-methode-de-recherche-inclusive.pdf)
- Durham, L. (1969). *Rapport sur les affaires de l'Amérique du Nord Britannique (1839), translated and published under the title « Rapport Durham, Montréal »*. Les Éditions Sainte-Marie. (https://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/Rbritannique_Durham.htm)
- Fédération de la jeunesse canadienne-française. (2021, 23 avril). *Stratégie nationale pour la sécurité linguistique*. (<https://www.snsf.ca>)
- Gérin-Lajoie, D. (2012). L'école et le rapport à l'identité chez les jeunes des minorités de langue officielle. <https://www.ctf-fce.ca/wp-content/uploads/2020/02/ArticledeDianeGérinLajoie.pdf> (<https://www.ctf-fce.ca/wp-content/uploads/2020/02/ArticledeDianeG%C3%A9rinLajoie.pdf>) doi : <https://doi.org/10.7202/1005883ar>
- Gérin-Lajoie, D. (2020). Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 48(1), 164. (<https://doi.org/10.7202/1070105ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1070105ar>
- Goyon, M. (2005). La relation ethnographique : une affaire de genres. *Socio-anthropologie*, 16. (<https://doi.org/10.4000/socio-anthropologie.444>) doi : <https://doi.org/10.4000/socio-anthropologie.444>
- Heller, M. (2006). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography* (2^e éd.). Continuum.
- Heller, M. (2011). La francophonie et ses contradictions : multiples positions, multiples intérêts. *Sociolinguistic Studies*, 5(3), 423-439. (<https://crefo.oise.utoronto.ca/UserFiles/File/Publicationsetcommunications/SociolingStudies.pdf>) doi : <https://doi.org/10.1558/sols.v5i3.423>

- Landry, R., Deveau, K. et Allard, R. (2006). Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire : le cas de l'identité bilingue. *Éducation et francophonie*, 34(1), 54-81. doi : <https://doi.org/10.7202/1079034ar>
- Laurence, J.-C. (2010, 19 juin). Que reste-il de la « Patente »? *Le Devoir*. (<https://www.lapresse.ca/actualites/201006/19/01-4291692-que-reste-t-il-de-la-patente.php>)
- Levasseur-Ouimet, F. et McMahon, F. (2007). French language education in Alberta. (http://www.ameriquefrancaise.org/en/article-%20603/French-language_Education_in_Alberta.htm)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *Le curriculum de l'Ontario : Études sociales de la 1re à la 6e année; Histoire et géographie, 7e et 8e année*. (<http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/sshg18curr2013Fr.pdf>)
- Pierroz, S. (2019, 7 octobre). Propos de Denise Bombardier : « Elle a pris pour de l'agressivité ce qui était de la fermeté ». *ONFR+*. (<https://onfr.tfo.org/propos-de-denise-bombardier-elle-a-pris-pour-de-lagressivite-ce-qui-etait-de-la-fermete/>)
- Pilleri, L. (2019, 6 avril 2019). Insécurité linguistique : les racines du mal. *L'Express de Toronto*. (<https://l-express.ca/insecurite-linguistique-les-racines-du-mal/>)
- Pilote, A. (2004). *La construction de l'identité politique des jeunes en milieu francophone minoritaire : le cas des élèves du Centre scolaire communautaire Sainte-Anne à Fredericton au Nouveau-Brunswick* [thèse de doctorat, Université Laval]. ProQuest.
- Poutignat, P. et Streiff-Fénart, J. (2015). L'approche constructiviste de l'ethnicité et ses ambiguïtés. *Terrains/Théories*, 3. (<https://doi.org/10.4000/teth.581>) doi : <https://doi.org/10.4000/teth.581>
- Provost, A.M. (2019). L'école élémentaire Pierre-Elliott Trudeau à Toronto accusée de discrimination. *Radio-Canada*. (<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1168049/discrimination-ecole-pierre-elliott-trudeau-toronto>)
- Quell, C., 2002, *L'immigration et les langues officielles : obstacles et possibilités qui se présentent aux immigrants et aux communautés*. Bureau du Commissariat aux langues officielles, Travaux publics et Services gouvernementaux Canada. (https://www.clo-ocol.gc.ca/sites/default/files/obstacle_f.pdf)
- Radio-Canada. (2021, 25 juin). Poursuite contre le CEPEO pour des allégations de racisme et de bulletins falsifiés. *Radio-Canada*. (<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1804367/poursuite-justice-racisme-discrimination-cepeo-ottawa-omer-deslauriers>)
- Robillard, D. (2008). L'Ordre de Jacques Cartier et les droits des Franco-catholiques en Ontario, 1926-1931. *Études d'histoire religieuse*, 74, 93-111. doi : <https://doi.org/10.7202/1006494ar>
- Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism. (1967). *Report of the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism. Book 1, The Official Languages*. (<https://primarydocuments.ca/wp-content/uploads/2019/03/RepRCBBBook11967Oct8.pdf>)
- Savoie, A. J. (1980). *Un siècle de revendications scolaires au Nouveau-Brunswick, 1871-1971* (Volume 2-Les commandeurs de l'Ordre à l'oeuvre, 1934-1939). Edmundston: À compte d'auteur.