

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

IDÉOLOGIES LINGUISTIQUES ET STRATÉGIES DE RÉSISTANCE  
VÉHICULÉES PAR LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE  
QUÉBÉCOISE EN ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ANGLAISE : UNE  
ANALYSE CRITIQUE DU DISCOURS

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR  
JACYNTHÉ CARON

FÉVRIER 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Je suis profondément reconnaissante envers de nombreuses personnes qui ont contribué à cette recherche et qui m'ont apporté leur soutien durant ce périple à la maîtrise. J'aimerais d'abord remercier mes étudiants et étudiantes qui me donnent continuellement des leçons de courage, d'humilité et de détermination. Ils et elles donnent un sens à mon travail d'enseignante et me confirment quotidiennement l'importance de m'engager de manière critique dans des questions de pouvoir, de justice et d'égalité en éducation. Je suis très reconnaissante envers ma compagne de maîtrise et amie, Élisabeth Doyon, qui a usé de patience et de pédagogie pour me guider dans ce projet. Merci à Dre Gina Thésée de m'avoir guidé dans les balbutiements de ma compréhension des pédagogies critiques. Un merci particulier à Dre Marina Schwimmer, ma directrice, d'avoir appuyé mon projet de maîtrise avec des commentaires stimulants et une grande perspicacité. Son appui a donné un second souffle à cette recherche. Ce travail n'aurait jamais vu le jour sans le soutien constant de ma famille. Merci à mon père et à ma belle-mère de m'avoir accueilli chez eux pour une retraite d'écriture qui m'a été grandement bénéfique. Merci à ma sœur et à ma mère, qui sont mes éditrices en chef, mes confidentes et mes *coachs* de vie, sans qui je n'aurai jamais eu le courage de persévérer dans ce projet de recherche.

## DÉDICACE

À Yolande Fréchette et Marguerite Gagnon,  
qui n'ont pas eu la chance que j'ai eue  
de pouvoir accéder à l'éducation supérieure,  
bien qu'elles en avaient la volonté et les aptitudes.

Merci de vous être battues pour moi,  
et les générations qui vous ont suivies.

Ce mémoire est pour vous,  
en espérant qu'il soit à la hauteur des femmes avant-gardistes que vous étiez.

## TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES .....	i
LISTE DES TABLEAUX.....	i
LISTE DES FIGURES.....	i
GLOSSAIRE DES TERMES UTILISÉS .....	i
RÉSUMÉ.....	i
ABSTRACT.....	i
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	5
PROBLÉMATIQUE .....	5
1.1 La diffusion et l'enseignement de la langue anglaise dans le monde .....	5
1.2 La situation linguistique du Québec.....	10
1.2.1 Le français et l'anglais au Québec .....	10
1.2.2 Les langues autochtones.....	12
1.2.3 Les langues d'héritage.....	14
1.2.4 Constats de la situation linguistique du Québec .....	16
1.5 La pertinence de la recherche.....	20
1.5.1 Pertinence scientifique .....	21
1.5.2 Pertinence sociale.....	21
1.5.3 Pertinence professionnelle .....	22
CHAPITRE II.....	24
CADRE THÉORIQUE ET REVUE DE LA LITTÉRATURE .....	24
2.1 Le courant poststructuraliste et les pédagogies critiques .....	25
2.2 Les idéologies linguistiques et la résistance à ces dernières .....	30
2.3 La recension des écrits : les idéologies linguistiques dominantes en ELA.....	36
2.3.1 L'idéologie des qualités de l'anglais : intrinsèques et extrinsèques .....	37
2.3.2 L'idéologie des pays du « Centre » .....	40
2.3.3 L'idéologie de l'anglais standard .....	43
2.3.4 L'idéologie du monolinguisme .....	45
2.3.5 L'idéologie des locuteurs natifs et les locutrices natives .....	47
2.4 La recension des écrits : les discours et stratégies de résistance en ELA .....	50
2.4.1 La contre-écriture .....	50
2.4.3 La communication transfrontalière .....	59
CHAPITRE III .....	63

MÉTHODOLOGIE.....	63
3.1 Rappel des questions et objectifs de la recherche .....	63
3.2 L'échantillonnage et l'échantillon.....	65
3.4 L'analyse critique du discours .....	66
3.4.1 Le modèle textuellement orienté de Fairclough.....	68
3.5 Le déroulement et la méthode d'analyse.....	71
3.5.1 L'analyse contextuelle .....	72
3.5.2 L'analyse discursive générique .....	72
3.6 L'instrumentation.....	74
3.6.1 La codification par thème.....	74
3.6.2 L'opérationnalisation du codage .....	75
3.6.3 L'analyse des segments.....	76
3.7 Les limites de l'approche méthodologique .....	77
3.8 Synthèse des éléments méthodologiques .....	78
CHAPITRE IV .....	80
RÉSULTATS DE L'ANALYSE .....	80
4.1 L'analyse contextuelle .....	80
4.2 L'analyse discursive générique .....	83
4.3 L'analyse interdiscursive : les idéologies linguistiques .....	88
4.3.1 L'idéologie des qualités de l'anglais : intrinsèques et extrinsèques .....	88
4.3.2 L'idéologie des pays du « Centre » .....	93
4.3.3 L'idéologie de l'anglais standard .....	96
4.3.4 L'idéologie du monolinguisme .....	101
4.3.5 L'idéologie des « locuteurs natifs et les locutrices natives » .....	104
4.4 L'analyse interdiscursive : les stratégies de résistance .....	109
4.4.2 La contre-écriture .....	110
4.4.3 Vers une pédagogie de l'appropriation .....	112
4.4.3 La pédagogie transfrontalière.....	117
4.5 Synthèse du chapitre IV .....	119
CHAPITRE IV .....	121
DISCUSSION ET CONCLUSION.....	121
5.1 Synthèse de la recherche .....	121
5.2 Discussion .....	123
5.3 Suggestions pour de recherches futures .....	131
ANNEXE A .....	134
RÉFÉRENCES .....	148

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 L'étiquetage de l'anglais et des autres langues .....	40
Tableau 2.2 Synthèse de la recension des écrits : les idéologies linguistiques dominantes en ELA.....	49
Tableau 2.3 Synthèse de la recension des écrits : les discours et stratégies de résistance en ELA .....	62
Tableau 3.1 Grille d'analyse de départ : idéologies linguistiques .....	75
Tableau 3.2 Grille d'analyse de départ : stratégies de résistance.....	75
Tableau 3.3 Les outils du cadre tridimensionnel de Fairclough (1992).....	77
Tableau 3.4 Structure méthodologique .....	78
Tableau 3.5 Les niveaux d'analyse adoptés.....	79

## LISTE DES FIGURES

Figure 3.1 Le cadre tridimensionnel de Fairclough pour l'analyse du discours ..... 70

## GLOSSAIRE DES TERMES UTILISÉS

**Langue(s) première(s) :** La ou les première(s) langue(s) parlée(s) le plus souvent à la maison.

**Enseignement de l'anglais langue seconde :** Enseignement de l'anglais dans un pays ou une nation où l'anglais est principalement parlé ou est la langue officielle.

**Enseignement de l'anglais langue étrangère :** Enseignement de l'anglais dans un pays ou une nation où l'anglais n'est pas une langue officielle.

**Enseignement de la langue anglaise (ELA) :** Enseignement de l'anglais à des locuteurs et locutrices d'autres langues.

Guidée et inspirée par les travaux de Thomas Paul Bonfiglio (2010), Tove Skutnabb-Kangas et Robert Phillipson (1989), j'ai choisi de ne pas utiliser les expressions « enseignement de l'anglais langue seconde » ou « enseignement de l'anglais langue étrangère » dans cette recherche. L'expression « enseignement de la langue anglaise », expression plus englobante, a été retenue. Ce choix a principalement été motivé par les réflexions émises par les chercheurs et la chercheuse précédemment mentionnés-ée qui m'ont fait constater que les termes « langue seconde » et « langue étrangère » impliquent des hypothèses idéologiques et épistémologiques qui peuvent être reproductrices de relations de pouvoir. Ces expressions sont notamment associées à celles de langue *maternelle* ainsi que de *locuteurs natifs* et *locutrices natives*. Ces termes seront problématisés ultérieurement dans cette recherche. De plus, les expressions « enseignement de l'anglais langue seconde » ou « enseignement de l'anglais langue étrangère » sont, à mon sens, peu utilisées de façon à reconnaître cette distinction qui ferait valoir leur pertinence éducative, soit la notion de contact avec la langue cible, mais utilisées servant une vision monolingviste des nations et des pays (voir Blackledge, 2000). Ce dernier usage, à mon avis, ne rend nullement compte des contextes complexes et multiples dans lesquels les apprenants et apprenantes vivent.

## RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche est de repérer et décrire les idéologies linguistiques dominantes ainsi que les stratégies de résistance dans le discours du *Programme de formation de l'école québécoise : anglais, langue seconde, programme de base* afin d'évaluer dans quelle mesure ce dernier perpétue des idéologies linguistiques dominantes ou, au contraire, cherche à leur résister. Pour ce faire, les contextes complexes mondiaux et québécois dans lesquels l'enseignement de la langue anglaise se situe ont d'abord été campés, pour ensuite présenter les assises théoriques de la recherche, à savoir celles du courant poststructuraliste et des pédagogies critiques. Puis, une recension des écrits a permis de dégager les grands discours idéologiques et de résistance desquels ce programme peut potentiellement se rattacher ou se distancer. La méthodologie empruntée, soit l'analyse critique du discours, fournit un cadre technique d'analyse pour répondre à la question de recherche, en se basant plus précisément sur le concept d'intertextualité et sur le modèle textuellement orienté de Fairclough (1992). Les résultats montrent que le discours du *Programme de formation de l'école québécoise : anglais, langue seconde, programme de base* perpétue les idéologies linguistiques dominantes et n'y résiste pas.

Mots-clés : idéologie linguistique, enseignement de la langue anglaise, enseignement de l'anglais langue seconde, enseignement de l'anglais langue étrangère, programme de formation à l'école québécoise, pédagogie critique, analyse critique de discours, poststructuralisme.

## ABSTRACT

### LANGUAGE IDEOLOGIES AND RESISTANCE STRATEGIES CONVEYED BY THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING QUÉBEC EDUCATION PROGRAM: A CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS

The purpose of this research is to identify and describe the dominant linguistic ideologies and resistance strategies in the discourse of the *Québec Education Program: English as a second language, Core Program*, in order to evaluate the extent to which this curriculum perpetuates or resists the dominant linguistic ideologies. To do this, the complex global and Québec contexts, in which English Language Teaching is located, are initially mapped. Next, the theoretical foundations of this research are presented, namely those of the post-structuralist current, and critical pedagogy. Subsequently, a literature review exposes the main ideological and resistance discourses this program can potentially adhere to or distance itself from. Critical Discourse Analysis, specifically the concept of intertextuality and Fairclough's textually oriented model, provides a useful technical framework to answer the research question. The results show that the discourse of the *Québec Education Program: English as a second language, Core Program* perpetuates and does not resist the dominant linguistic ideologies.

Keywords: linguistic ideology, English Language Teaching (ELT), English as a Second Language (ESL), English as a Foreign Language (EFL), *Québec Education Program*, critical pedagogy, critical discourse analysis, post-structuralism.

## INTRODUCTION

Le questionnement qui a fait émerger chez moi une réflexion sur les idéologies linguistiques véhiculées en enseignement des langues part d'une expérience d'enseignement en Colombie où j'ai enseigné l'anglais dans une institution privée. Ce qui m'a d'abord déstabilisée, c'est l'engouement des jeunes envers l'anglais principalement motivé par l'aspiration d'une vie dite meilleure et le prestige social qui y est associé. Puis, leur stupéfaction devant mon désir de vivre en Colombie et d'apprendre l'espagnol était également déstabilisante.

Ensuite, ce qui a aussi alimenté ma réflexion, c'est le nouveau statut qui m'a été accordé au sein de cette institution. En effet, j'ai été accueillie comme une « locutrice native » de l'anglais, malgré le fait que ce n'est pas ma langue première. Selon mon analyse personnelle, ma citoyenneté canadienne et ma peau blanche ont suffi pour m'accorder tout le prestige et les privilèges d'une « locutrice native » de l'anglais. J'ai pris un certain temps pour comprendre comment et pourquoi ce nouveau pouvoir m'était accordé, car dans le contexte québécois, je suis plutôt perçue comme une « locutrice non native » du fait d'être une « francophone » québécoise pour qui l'anglais est une langue « seconde ». Dans cette institution, j'étais devenue une référence auprès de mes collègues ; « est-ce que ça se dit ça en anglais ? ». Les étudiants et étudiantes, pour leur part, vérifiaient auprès de moi leurs questionnements linguistiques même si leurs enseignants et enseignantes « locuteurs non natifs et locutrices non natives » leur avaient déjà répondu. J'étais habitée par un sentiment d'imposture considérant que

j'avais construit mon identité professionnelle d'enseignante en intégrant et en normalisant l'idée que je n'étais pas une autorité linguistique en anglais. Ces changements de pouvoir ont suscité de nombreux questionnements et malaises qui m'ont amenée à tenter de faire sens de ces constats. Le courant poststructuraliste, les pédagogies critiques et le concept d'idéologies linguistiques m'ont donné des clés de compréhension pour comprendre ce qui était en jeu.

Étant moi-même enseignante de français et d'anglais, je pose dans cette recherche à la fois un regard de praticienne soucieuse des idéologies véhiculées, de chercheure interpellée par les problématiques linguistiques, de femme féministe sensible aux questions de rapports de pouvoir, d'ancienne étudiante dans un programme de formation des maitres, d'ancienne élève qui a appris l'anglais à l'école et de citoyenne concernée par les questions sociales vives. Ainsi, mon approche théorique repose sur la reconnaissance du caractère situé et non neutre de mes divers positionnements, notamment en tant que sujet et auteure de ce discours.

De plus, ma démarche de recherche s'inscrit dans le cadre des théories sociales critiques qui reconnaissent que « chaque individu est digne indépendamment de son emplacement dans la toile de la réalité »<sup>1</sup> et qui cherchent « à réduire la souffrance humaine dans le monde »<sup>2</sup> (Steinberg et Kincheloe, 2010, p. 140). Ceci se traduit dans la présente recherche par le désir de repérer et de décrire des discours et des idéologies linguistiques nuisibles, qui positionnent certains-es apprenants et apprenantes ainsi que certains-es enseignants et enseignantes comme subalternes, pour ultimement entrevoir des possibilités de changement et des stratégies de résistance qui permettraient de (ré)habiliter ces derniers-ères. Les prémisses de mon questionnement, mon

---

<sup>1</sup> Traduction libre

<sup>2</sup> Traduction libre

positionnement ainsi que les fondements de ma démarche étant établis, les lignes qui suivent constituent un survol du contenu de cette recherche.

Le premier chapitre traite de la problématique dans laquelle s'inscrit la présente recherche. Il s'agit d'abord de dresser un portrait de la diffusion et l'enseignement de la langue anglaise (ELA) dans le monde. Cette section révèle l'existence de tensions entre les possibilités qu'une langue « internationale » semble vouloir offrir et les impacts sociaux, politiques et culturels qui en découlent. Ensuite, après avoir positionné la situation linguistique du Québec, en portant une attention particulière aux relations sociales et politiques entre les communautés linguistiques majoritaires et minoritaires, il est question d'aborder le pouvoir discursif du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), notamment en ce qui concerne la transmission d'idéologies linguistiques et la résistance à ces dernières. Finalement, la question de recherche, qui traite des idéologies linguistiques et des stratégies de résistance présentes dans le PFEQ, ainsi que les pertinences scientifiques, sociales et professionnelles de la recherche sont présentées.

Le second chapitre porte sur le cadre théorique dans lequel sont étayés les courants théoriques qui influencent cette recherche, à savoir le courant poststructuraliste et les pédagogies critiques. Ensuite, les concepts d'idéologie linguistique et de résistance sont introduites de façon à circonscrire leur sens dans le contexte de cette recherche. Finalement, une recension des écrits permet de détailler les principales idéologies linguistiques présentes en ELA ainsi que les principales stratégies de résistance.

Le troisième chapitre examine la démarche globale de la recherche et présente les théories de l'analyse critique du discours, plus précisément l'analyse textuellement orientée du discours de Fairclough (1992) et ses trois niveaux d'analyse : contextuel,

discursif générique et interdiscursif. Puis, le déroulement et la méthode d'analyse de la recherche sont abordés. Ce chapitre termine en présentant les limites de la méthodologie au regard de cette recherche ainsi qu'une synthèse de la méthodologie empruntée.

Le quatrième chapitre est consacré à l'analyse du corpus qui est constitué du Programme de formation de l'école québécoise : *enseignement secondaire, deuxième cycle : domaine des langues : anglais, langue seconde* (MELS, 2006). Ce corpus est analysé à la lumière des trois niveaux d'analyse sélectionnés. Le troisième niveau, à savoir le niveau interdiscursif qui est au cœur de cette recherche, présente une analyse détaillée de chaque idéologie linguistique et stratégie de résistance recensée au cadre théorique.

Finalement, une synthèse des résultats est présentée au cinquième chapitre. Ce dernier propose aussi une discussion qui porte un regard critique sur certains paradoxes présents dans le PFEQ. Les limites de l'approche de cette recherche sont présentées avant de conclure avec des suggestions de recherches futures.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre aborde la problématique qui sous-tend cette recherche. Il présente d'abord brièvement le contexte mondial dans lequel l'enseignement de la langue anglaise (ELA) s'inscrit et les tensions qui y sont à l'œuvre. Puis, un bref portrait de la situation linguistique complexe et conflictuelle du Québec est mis de l'avant. Ensuite, le rôle du programme de formation à l'école québécoise est problématisé afin de mettre en lumière la question de recherche. Ce chapitre se conclut par la pertinence scientifique, sociale et professionnelle de cette recherche.

#### 1.1 La diffusion et l'enseignement de la langue anglaise dans le monde

La diffusion de l'anglais dans le monde est unique, tant par sa portée géographique que par la profondeur de son ancrage (Phillipson, 1992). En effet, l'anglais est bien établi sur six continents (Ulrich, 2010) puisqu'il est la langue officielle ou semi-officielle dans plus de 60 pays et occupe une place prépondérante dans 20 pays (Crystal, 2010). L'anglais est aussi la langue principale des livres, des journaux, des aéroports, de la médecine, de la diplomatie, des sports, des compétitions internationales, de la musique pop, du cinéma, du tourisme, de la communication scientifique, de la publicité, des

affaires, des organisations internationales et des relations internationales (Alptekin, 2005; Crystal, 2003, 2010; Graddol, 1997; Louhiala-Salminen et Kankaanranta, 2012). Dans ses recherches, Graddol (1997) indique qu'environ 375 millions de personnes ont l'anglais comme langue première, que tout autant l'utilise comme langue « seconde »<sup>3</sup> et qu'environ 750 millions de personnes le parlent comme langue « étrangère »<sup>4</sup> (p. 10). Il y a donc davantage de personnes qui ont l'anglais comme langue « étrangère » ou « seconde », que comme langue maternelle.

Selon Pennycook (1994), la diffusion de l'anglais est largement et positivement considérée comme « naturelle, neutre et bénéfique »<sup>5</sup>; « naturelle » puisqu'elle serait « le résultat de forces mondiales inévitables »<sup>6</sup>; « neutre » puisqu'elle serait déconnectée des préoccupations économiques et politiques; et « bénéfique » puisque l'apprentissage de l'anglais serait une avenue de grandes possibilités ouvrant les portes du marché du travail, de l'accès aux savoirs, de l'économie locale et mondiale et de la communication à tous et à toutes (p. 9). De ce point de vue, une langue internationale serait nécessaire pour la communication mondiale entre les gouvernements, les entreprises et l'industrie, les sciences et la technologie et l'éducation. Elle rendrait notamment la communication internationale plus efficace, réduisant ainsi les chances de conflits politiques (Tollefson, 2000). Par le biais de l'anglais, les populations du monde entier auraient accès à la science, à la technologie, à l'éducation, à l'emploi et à la culture de masse (Tollefson, 2000). Ce discours, selon lequel la diffusion de l'anglais serait « naturelle, neutre et bénéfique », a grandement été remis en question notamment par les travaux d'Alastair Pennycook (1994 ; 2004b) et Robert Phillipson (1992). Ces derniers ont en commun de faire un examen critique des hypothèses et

---

<sup>3</sup> L'anglais est considéré une langue seconde dans les pays où l'anglais a un rôle officiel.

<sup>4</sup> L'anglais est considéré une langue étrangère dans les pays où l'anglais n'a pas de rôle officiel.

<sup>5</sup> Traduction libre

<sup>6</sup> Traduction libre

idéologies qui sous-tendent ce discours et des impacts sociaux, économiques et politiques qu'il occulte.

Dans *Linguistic imperialism*, Phillipson (1992) examine l'évolution historique de l'anglais dans le monde et plus attentivement son rôle dans certains pays colonisés. Il explique que l'anglais n'est pas « naturellement » devenu une langue dominante, mais que ce sont, principalement, des actes politiques délibérés qui lui ont permis une telle expansion. En effet, l'expansion de la puissance coloniale britannique, l'émergence des États-Unis en tant que principale puissance économique du monde (Crystal, 2003), la mondialisation et l'impérialisme linguistique<sup>7</sup> des pays anglophones (Phillipson, 1992) ont permis à l'anglais de s'ériger au statut de langue dominante de notre époque. La « neutralité » de la propagation de l'anglais est ainsi difficilement soutenable dans un contexte où cette dernière relève de la sphère politique, et conséquemment, de décisions ancrées dans des fondements idéologiques. Ainsi, l'idée d'une propagation « neutre » et « naturelle » de l'anglais est, selon ces auteurs, infondée.

Pour ce qui de l'aspect « bénéfique » de la propagation de l'anglais, Pennycook (1994) soutient que,

l'utilisation répandue [de l'anglais] menace d'autres langues ; [l'anglais] est devenu la langue du pouvoir et du prestige dans de nombreux pays, agissant ainsi comme un gardien essentiel du progrès social et économique ; son utilisation dans des domaines spécifiques, en particulier professionnels, peut exacerber différentes relations de pouvoir et rendre ces domaines plus inaccessibles à de nombreuses personnes ; sa position dans le monde lui confère également un rôle de gardien international, régulant le flux international de personnes ; il est étroitement lié aux formes nationales et de plus en plus non nationales

---

<sup>7</sup> L'impérialisme linguistique est, selon Phillipson (1992), la domination affirmée et retenue par l'établissement et la reconstitution continue des inégalités structurelles et culturelles entre l'anglais et d'autres langues.

de culture et de savoir qui dominant dans le monde ; et il est également lié à des aspects des relations mondiales, tels que la diffusion du capitalisme, l'aide au développement et la domination des médias nord-américains en particulier.<sup>8</sup> (Pennycook, 1994, p. 13)

Ici, Pennycook (1994) souligne que la diffusion de l'anglais peut être source d'inégalités sociales et économiques, voire même d'aliénation, ce qu'occulte le discours selon lequel l'anglais serait « bénéfique ». De plus, lorsqu'on s'attarde aux preuves empiriques des avantages de l'anglais pour les individus à l'échelle internationale, on y trouve un tableau très complexe et incertain (Tollefson, 2000). En effet, les facteurs sociopolitiques, y compris la discrimination de certains groupes linguistiques minoritaires, déterminent les avantages de l'apprentissage de l'anglais des uns et des autres. Ainsi, dans certains contextes, le lien entre la connaissance de l'anglais et la réussite économique (accès au marché du travail, aux savoirs, à l'économie locale et mondiale) demeure un mythe (García et Baker, 1995; Pennycook, 2004b).

Néanmoins, dans de nombreux pays, des ressources considérables sont investies dans l'enseignement de la langue anglaise (ELA), terme qui inclut ce qui est communément appelé enseignement de l'anglais langue seconde et langue étrangère. Ce secteur est devenu « l'une des principales industries en croissance dans le monde au cours des 50 dernières années »<sup>9</sup> (Crystal, 2003, p. 112). Partout dans le monde, du Chili à la Mongolie, de la Chine au Portugal, l'ELA est introduit dans les écoles primaires à des enfants de plus en plus jeunes, et ce, comme matière obligatoire (Graddol, 2006). De nombreux pays ont commencé à exiger des étudiants et étudiantes universitaires de tous les domaines d'atteindre un certain niveau de compétence en anglais avant de pouvoir obtenir leur diplôme (Graddol, 2006). L'idée de la maîtrise de l'anglais en tant

---

<sup>8</sup> Traduction libre

<sup>9</sup> Traduction libre

que qualification à la sortie de l'université a progressivement été supplantée par l'idée qu'il s'agit d'une exigence d'entrée (Graddol, 2006). L'ELA est désormais considéré comme un « investissement éducatif clé »<sup>10</sup>. Derrière le projet éducatif de l'ELA, il y a souvent un projet politique et économique plus grand basé sur l'idée que l'anglais serait une passerelle vers la richesse et des perspectives meilleures, tant pour l'économie des nations et que pour les individus (Graddol, 2006). Heller (2010) souligne d'ailleurs que « la langue est devenue une marchandise en elle-même et, par conséquent, sert de ressource à produire, à contrôler, à distribuer, à valoriser et à contraindre »<sup>11</sup> (p. 108).

Conséquemment, il existe des tensions entre les possibilités qu'une langue « internationale » semble vouloir offrir et les impacts sociaux, politiques et culturels qui en découlent. Ceci s'applique particulièrement à ceux et celles qui n'y ont pas facilement accès et également aux groupes linguistiques minoritaires. Ces tensions permettent aussi de mieux situer le contexte complexe dans lequel l'ELA a lieu et indique qu'une lunette de lecture sociale et politique est nécessaire pour l'analyse critique de ces enjeux. De plus, comme l'indiquent les recherches de García et Baker (1995), lorsqu'il est question d'ELA, il est important de se soucier des relations sociales et politiques entre les communautés linguistiques majoritaires et minoritaires. La présente recherche se situant dans le contexte linguistique singulier et complexe qu'est celui du Québec, il est important de s'y attarder.

---

<sup>10</sup> Traduction libre

<sup>11</sup> Traduction libre

## 1.2 La situation linguistique du Québec

Les prochaines lignes visent à brosseur un bref portrait du contexte dans lequel l'ELA se fait au Québec. La situation linguistique y étant complexe tant d'un point de vue culturel, politique qu'historique, cet aperçu ne permet pas de rendre compte de toute la complexité de la situation. Néanmoins, il permet de situer cette recherche en abordant brièvement la situation de l'anglais et du français, ainsi que celle des langues minoritaires, à savoir les langues autochtones et les langues d'héritage.

### 1.2.1 Le français et l'anglais au Québec

Les premières langues à prendre racine en Amérique du Nord sont bien certainement celles des peuples autochtones. Ces dernières sont l'objet de la section suivante. De la fondation de la ville de Québec en 1608 à l'annexion de la Nouvelle-France à la Grande-Bretagne en 1763, le français s'est d'abord imposé comme langue coloniale. À la suite de la Conquête par les Britanniques, le français devient une langue sans statut et l'anglais prend le relai comme langue coloniale <sup>12</sup>(Plourde *et al.*, 2000). L'oppression du nouveau pouvoir colonial anglais fait naître, au fil du temps, de la résistance chez de nombreux peuples et nations du Canada, notamment les descendants et descendantes des premiers colons français, ce qui marque le début de « la longue histoire d'insécurité linguistique des Québécois [et des Québécoises] » (Bouchard, 1998, p. 21). La domination politique et économique des Britanniques, et par la suite des anglophones canadiens et canadiennes, a donné lieu à de grandes tensions et hostilités notamment avec la population canadienne-française (Plourde *et al.*, 2000). Pour celle-ci, la langue devient un cheval de bataille important dans leurs luttes pour l'autodétermination.

---

<sup>12</sup> Le français continue à être une langue coloniale pour les peuples autochtones, et ce, encore aujourd'hui.

Ces tensions se sont traduites ensuite en mesures et mouvements politiques qui marquent encore l'imaginaire collectif. Pensons au rapport Durham de 1839 qui recommande d'assimiler culturellement, et donc linguistiquement, la population canadienne-française, qu'il qualifie de « peuple sans histoire ni littérature » (Mills, 2006) ; à l'œuvre de Pierre Vallières (1968) *Nègres blancs d'Amérique* qui dénonce l'état de colonisé dans lequel se trouve la classe ouvrière formée principalement des personnes franco-canadiennes de l'époque ; ou encore, au poème de Michèle Lalonde (1974) inspiré de l'injure raciste « Speak White » qui était dirigée vers les groupes linguistiques minoritaires incluant les personnes franco-canadiennes. En 1977, les luttes de la population canadienne-française ont mené à l'adoption de la Charte de la langue française (Québec, G. d., 2018). Cette charte établit, entre autres, le français comme la langue officielle de l'État et des tribunaux au Québec, tout en en faisant la langue d'usage au travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires. Jusqu'à aujourd'hui, la Charte de la langue française continue d'encadrer l'organisation scolaire, notamment l'intégration des nouveaux arrivants et arrivantes qui se fait généralement au sein des réseaux scolaires francophones.

Aujourd'hui, les francophones jouissent d'un statut particulier que Mc Andrew (2010) qualifie de « majorité fragile ». Ce statut met en lumière la grande complexité des rapports entre les anglophones et les francophones, et les nuances qu'il faut apporter dans l'examen de ces rapports. Au Québec, environ 79 % de la population a le français comme langue première, 9 % l'anglais, 14 % une langue d'héritage<sup>13</sup> et moins de 1 % une langue autochtone (Statistique, 2017). Au Canada, environ 58 % de la population a l'anglais comme langue première, 21 % le français<sup>14</sup>, 22 % une langue d'héritage et moins de 1 % une langue autochtone (Statistique, 2017). Ainsi, la population de langue

---

<sup>13</sup> Une « langue d'héritage » est une langue apprise dans le milieu familial dès la petite enfance dans un contexte où une langue dominante est parlée à l'extérieur du foyer.

<sup>14</sup> Ce chiffre inclut les personnes qui ont le français comme langue première et qui vivent hors Québec.

française constitue une majorité au sein du Québec, mais représente une minorité au sein du Canada. À l'inverse, la population de langue anglaise constitue une majorité au Canada, mais une minorité au Québec. Tant au Québec qu'au Canada, les termes francophones et anglophones sont chargés de sens. Ces termes revêtent une dimension identitaire forte qui dépasse le simple fait de parler le français ou l'anglais au quotidien. La relation tendue par rapport à l'usage de l'anglais au Québec continue de se manifester, comme en témoigne la décision controversée de la Commission scolaire de Montréal qui a voulu interdire les langues autres que le français à l'intérieur même de la cour d'école (Gervais, 2012), ou encore l'annulation du projet souhaitant rendre obligatoires les programmes intensifs d'immersion en anglais en dernière année du primaire dans les écoles du Québec (Press, 2013). Malgré les relations tendues teintées par un passé colonial et par de l'insécurité linguistique, un attachement et un engouement pour l'ELA persistent dans la société québécoise. Ces derniers sont principalement motivés par les bénéfices qu'apporterait l'anglais à ses locuteurs et locutrices « dans la vie professionnelle et quotidienne, dans un contexte de mondialisation et d'innovation ouverte » (Lamari et Anstett, 2015, p. 7).

Enfin, les tensions entre les francophones et les anglophones au Québec ont très certainement été mises de l'avant historiquement et le sont encore aujourd'hui. Bien qu'elles soient importantes, elles ont souvent monopolisé l'attention politique et médiatique au détriment d'autres luttes linguistiques vécues par les personnes de langues minoritaires.

### 1.2.2 Les langues autochtones

Comme mentionnées, les premières langues à prendre racine en Amérique du Nord sont celles des peuples autochtones. L'arrivée et l'installation progressives des

Européens en Amérique du Nord ont posé et posent encore aujourd'hui des menaces à ces langues. À cette époque, l'enjeu le plus important était celui de « la minorisation progressive des langues et des populations autochtones, qui ont été peu à peu marginalisées par l'implantation des cultures et sociétés européennes » (Dorais, 1992, section « Le choc européen », paragr. 2). Si au début la communication se faisait à l'aide d'interprètes ou de pidgins empruntant à peu près également à toutes les langues en présence, cette situation a changé et les langues autochtones ont progressivement été considérées comme faisant obstacle à l'avancement de la civilisation (Dorais, 1992).

On décompte au Québec aujourd'hui 41 025 locuteurs et locutrices<sup>15</sup> de langues autochtones, « parmi lesquels figurent : 2 030 locuteurs de l'algonquin ; 5 360 de l'atikamekw ; 13 550 du cri ; 590 du micmac ; 9 470 de l'innu-naskapi ; 90 du mohawk ; et 9 740 de l'inuktitut » (Drapeau, 2011, p. 9). Quelques-unes d'entre elles, comme le huron et le malécite, sont aujourd'hui disparues, certaines qui ont survécu sont gravement menacées, et d'autres constituent encore le principal moyen de communication de plusieurs centaines, voire quelques milliers de personnes (Drapeau, 2011). La plupart des communautés autochtones ont dû adopter au moins une langue officielle, soit le français ou l'anglais. L'apprentissage des langues officielles se fait généralement aux dépens des langues autochtones, souvent impuissantes à s'imposer face aux détenteurs du pouvoir (Drapeau, 2011).

Selon le rapport au ministre du Patrimoine canadien en juin 2005, « la perte des langues des Premières nations, des Inuits et des Métis a été attribuée aux politiques d'assimilation du Canada »<sup>16</sup> (Cultures, 2005). En effet, des idéologies linguistiques postulant la supériorité de l'anglais et du français ont marqué l'histoire coloniale et

---

<sup>15</sup> Drapeau (2011) spécifie que « [l]es données sur le nombre de locuteurs peuvent varier selon la base de calcul. Les chiffres présentés ici prennent pour base l'ensemble du Québec, ce qui inclut les Autochtones résidant à l'extérieur des réserves et autres communautés autochtones » (p.9).

<sup>16</sup> Traduction libre

contemporaine du Canada : les langues autochtones dites « primitives » étaient perçues comme des barrières à la civilisation et à la modernité. (Haque et Patrick, 2015). Aux XIXe et XXe siècles, ces idéologies étaient à la base des politiques d'assimilation hautement destructrices qui régissaient les pensionnats guidés par un programme assimilationniste d'éradication des langues autochtones et imposaient aux enfants autochtones l'apprentissage de langues « civilisatrices » (Milloy 1999, cité dans Haque et Patrick, 2015, p. 28).

Même si les pensionnats ont commencé à disparaître au cours de la seconde moitié du XXe siècle, les effets pervers de ce programme se font encore sentir aujourd'hui (Barman 1986, Miller 1996, Chrisjohn et Young 1997, Milloy 1999 et Castellano 2008, cités dans Haque et Patrick, 2015). Bien que de nombreuses personnes considèrent leur langue ancestrale comme faisant partie intégrante de l'expression et de la continuité de leur culture, les intérêts des langues autochtones ont été et sont encore aujourd'hui marginalisés dans les priorités politiques « façonnées par les fondements colonialistes et racistes de l'État canadien » <sup>17</sup> (Haque et Patrick, 2015, p. 28). La situation des langues autochtones est sans doute bien meilleure aujourd'hui qu'elle ne l'était à l'époque des pensionnats en raison de la mobilisation des peuples autochtones. Malgré celle-ci, il subsiste toujours des lacunes importantes dans les politiques linguistiques et les protections juridiques de ces langues (Haque et Patrick, 2015).

### 1.2.3 Les langues d'héritage

Une « langue d'héritage » est une langue apprise dans le milieu familial dès la petite enfance dans un contexte où une langue dominante est parlée à l'extérieur du foyer. Un

---

<sup>17</sup> Traduction libre

terme commun est celui de langues immigrantes. Les locuteurs et locutrices des langues d'héritage sont souvent minimalement bilingues puisque, de façon générale, ces personnes pratiquent à la fois la langue dominante du pays dans lequel elles vivent ainsi que leur langue d'héritage. Selon le recensement de 2016, on dénombre 1 124 020 locuteurs et locutrices de langue d'héritage au Québec, soit 14 % de la population, dont les plus parlées sont l'arabe, l'espagnol, l'italien, le créole et le mandarin (Statistique, 2017). Au Québec, la diversité de langues d'héritage est plus grande dans la région métropolitaine de Montréal. En effet, la métropole est marquée par une forte diversité linguistique comparativement au reste de la province qui est caractérisé par une homogénéité linguistique. À Montréal, 626 000 personnes ont déclaré parler une langue d'héritage le plus souvent à la maison (Statistique, 2011). Ce phénomène de diversité linguistique se traduit dans les écoles montréalaises où le nombre de personnes de langues d'héritage (43 %) dépasse dorénavant le nombre de personnes ayant le français comme langue première (37 %) (Québec, G. d., 2014, p. 7).

Malheureusement, bien que « la réussite scolaire des enfants d'immigrants [soit] associée au maintien de la langue [d'héritage] », la pérennité de celle-ci n'est pas toujours garantie (Houle, 2011, p. 3). La survie et la transmission entre générations des langues d'héritage au Canada sont encadrées par la « *Loi sur le multiculturalisme* et le préambule de la *Loi sur les langues officielles* » (Houle, 2011, p. 3). Le gouvernement canadien est donc tenu d'« encourager la préservation et le renforcement du statut et de l'usage » de ces langues (Houle, 2011, p. 3). Toutefois, les différents groupes linguistiques de langues d'héritage n'ont pas tous la même pérennité, et ce en raison de facteurs multiples. Selon Houle (2011), l'intensité de la transmission des langues immigrantes est généralement à la hausse au Canada. Ces données étant issues du contexte canadien, il ne faut pas oublier que les personnes de langues d'héritage au

Québec ont souvent un fardeau linguistique double, soit celui d'apprendre le français comme langue de la scolarisation et l'anglais comme « langue seconde »<sup>18</sup>.

#### 1.2.4 Constats de la situation linguistique du Québec

Considérer les dimensions sociales, politiques, linguistiques et historiques qui façonnent la réalité de différents groupes linguistiques au Québec permet d'émettre des constats pertinents à la présente recherche. D'abord, pour la population ayant le français comme langue première, l'ELA suscite à la fois de l'engouement et des craintes quant à la pérennité du français au Québec. Néanmoins, l'utilisation du français est encadrée par des lois et le Québec est reconnu comme une nation francophone, ce qui n'est pas le cas des langues minoritaires. Ensuite, les personnes locutrices de langues minoritaires au Québec sont dans une situation linguistique singulière par rapport à leurs homologues linguistiques dominants puisqu'elles sont confrontées à un fardeau linguistique plus lourd. En effet, ces personnes doivent apprendre deux langues supplémentaires tout en maintenant, si désiré et si possible, leur(s) propre(s) langue(s) première(s). Ainsi, lorsqu'il est question d'ELA au Québec, cela concerne plusieurs communautés linguistiques qui n'ont pas toutes les mêmes réalités sociales, politiques et linguistiques. De ce fait, ceux et celles qui apprennent ou enseignent l'anglais investissent la classe avec une variété d'expériences culturelles et linguistiques, d'intentions, d'objectifs et de niveaux d'insécurité linguistique. En plus de ces constats, ce bref portrait confirme qu'une lunette de lecture sociale et politique est nécessaire dans l'analyse des enjeux entourant l'ELA au Québec.

---

<sup>18</sup> Tout dépend des contextes d'immigration et des origines des personnes. Par exemple, les personnes des Philippines parlent souvent déjà anglais.

### 1.3 Le Programme de formation de l'école québécoise en ELA : un discours politique

Au Québec, c'est le ministère responsable de l'éducation qui établit la mission de l'école, définit les orientations pédagogiques qu'il privilégie et clarifie les caractéristiques du programme scolaire. C'est par l'entreprise du curriculum québécois, mieux connu sous le nom de Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), que le ministère énonce et distribue des responsabilités, établit des priorités éducatives, organise des discours sur l'éducation et met en place les finalités, les caractéristiques et les priorités du programme. Celui-ci constitue la pièce maîtresse des politiques éducatives québécoises d'ordres primaire et secondaire.

Le PFEQ prévoit l'ELA dès la première année du primaire depuis septembre 2006<sup>19</sup> (Québec, G. d., 2014). Au primaire, le nombre d'heures alloué à l'ELA n'est pas fixé par l'État. Ainsi, chaque établissement peut personnaliser sa grille-matières en fonction des caractéristiques et des besoins de son milieu jusqu'à concurrence de 2 heures 30 minutes par semaine, partagées entre l'enseignement des arts et de l'anglais (Québec, G. d., 2014). Le nombre d'heures peut osciller entre 36 et 56 heures par année scolaire et environ 300 heures pour l'ensemble des six années du primaire (Québec, G. d., 2014). Après deux ans d'enseignement primaire, deux programmes sont offerts, soit le programme de base et l'enrichi, et ceux-ci sont axés sur la dimension orale de la langue<sup>20</sup> (MELS, 2006). Au secondaire, le régime pédagogique indique 100 heures d'ELA pour chacune des cinq années du secondaire, pour un total de 500 heures (Québec, G. d., 2014). Dès la troisième année du secondaire, deux programmes d'ELA sont offerts : le programme de base et le programme enrichi. Tous deux ont comme

---

<sup>19</sup> Entre 2001 et 2006, l'enseignement de l'anglais commençait en 3<sup>e</sup> année alors qu'avant 2001, il commençait en 4<sup>e</sup> année.

<sup>20</sup> Le programme s'articule autour de deux compétences, soit *Mobiliser sa compréhension de textes entendus* et *Communiquer oralement en anglais* au premier cycle, et à ces dernières s'ajoute au deuxième cycle *Réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus* et *Écrire des textes*.

pierre angulaire la compétence orale, bien que la production, la rédaction et la compréhension de textes soient sollicitées. Ainsi, dans un parcours linéaire sans interruption, une personne devrait suivre environ 700 heures d'ELA en 11 ans d'enseignement primaire et secondaire.

Le PFEQ joue aussi un rôle critique dans la régulation et dans la planification de l'ELA. Il définit les orientations pédagogiques, les approches et il établit le « rôle de l'élève » ainsi que celui des enseignants et enseignantes (MELS, 2006). Il oriente aussi le contenu qui est privilégié et établit les compétences à évaluer, les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle. À travers cette myriade de décisions prises, le PFEQ initie les étudiants et étudiantes à la langue anglaise en accordant une valeur aux langues.

En effet, ce programme accorde une valeur aux langues puisqu'il sert d'espace discursif dans lequel des langues et des pratiques linguistiques spécifiques (modes de parole, de lecture et d'écriture) deviennent chargées de légitimité et d'autorité. Il bénéficie aussi d'un pouvoir discursif sur la place et sur le prestige accordés aux différentes langues au Québec. Enseigner une langue signifie aussi de soutenir l'existence d'une matrice culturelle et idéologique donnée (Pennycook, 1994). En effet, l'apprentissage d'une langue expose un individu à une culture, à un savoir-faire technique étranger ainsi qu'à une nouvelle épistémologie et une nouvelle ontologie. Les identités des membres de la classe sont en constante construction via l'exposition à des discours et des pratiques multiples. Dès lors, le PFEQ contribue à une forme de socialisation aux langues, soit « le processus par lequel [une personne] acquiert les connaissances, les orientations et les pratiques linguistiques lui permettant de participer de manière efficace et appropriée à la vie sociale d'une communauté particulière » (Garrett et Baquedano-López, 2002, p. 339). Par cette socialisation, un individu vient à comprendre comment sa communauté organise et privilégie les ressources linguistiques, comment le prestige

est accordé à un groupe et nié à d'autres ou encore quelles variétés et/ou manières de s'exprimer sont légitimes, socialement acceptables ou marginalisées dans une société (Garrett, 2007). Ainsi, tout en acquérant des langues, une personne acquiert également les idéologies dominantes de sa société à leurs égards.

Certains chercheurs et certaines chercheuses, comme Kathryn Ann Woolard (1998), ont mis de l'avant le concept d'idéologie linguistique pour identifier ces conceptions implicites qui confèrent du pouvoir à certaines langues et qui en justifient la structure et l'utilisation. Concrètement, les idéologies linguistiques peuvent, par exemple, justifier la subordination de certains groupes linguistiques souvent minoritaires, comme celles mentionnées précédemment qui positionnaient l'anglais et le français comme des langues « supérieures » aux langues autochtones qualifiées de « primitives » et de barrières à la « civilisation » (Haque et Patrick, 2015). Le concept d'idéologie linguistique est abordé plus en profondeur au chapitre suivant, mais il est toutefois important de souligner que celles-ci ont un grand effet sur les interactions entre les locuteurs et les locutrices puisque ces derniers-ères tendent à internaliser le statut, supérieur ou inférieur, de leur(s) langue(s). Si la langue maîtrisée d'un individu est celle qui est socialement considérée comme supérieure, il se retrouve donc en position sociale dominante et, de même, si sa langue est socialement considérée comme inférieure, il se retrouve en position sociale dominée. Les idéologies linguistiques reflètent ainsi des rapports de pouvoir présents dans la société et ces dernières mènent parfois à des inégalités structurelles, de la stratification et la subordination linguistique. Les programmes de formation peuvent à la fois résister aux idéologies linguistiques dominantes par leur discours, mais peuvent aussi les perpétuer. Il faut ainsi reconnaître la nature idéologique et politique du PFEQ et de l'ELA et cela implique de penser les classes d'ELA comme « des arènes culturelles et politiques »<sup>21</sup> dans lesquelles différentes valeurs et idéologies sont en lutte (Pennycook, 1994, p. 297). Toutefois,

---

<sup>21</sup> Traduction libre

cette complexité politique, incluant la transmission d'idéologies linguistiques, semble être sous-estimée dans le PFEQ en ELA.

#### 1.4 Problème et question de recherche

La problématique a mis en évidence les contextes complexes mondiaux et québécois dans lesquels l'ELA se situe et qu'une lunette de lecture sociale et politique est nécessaire. Dans ce contexte, le PFEQ bénéficie d'un pouvoir discursif sur la place et le prestige qui sont accordés aux différentes langues. Il peut perpétuer des idéologies linguistiques qui favorisent la stratification et la subordination linguistique et/ou résister à ces dernières. Ainsi, la question de recherche générale qui guide cette étude est la suivante : comment le programme de formation de l'école québécoise perpétue-t-il ou résiste-t-il aux idéologies linguistiques dominantes en ELA ? Pour répondre à cette question, cette recherche propose de poursuivre deux objectifs spécifiques : 1) repérer les idéologies linguistiques véhiculées par le discours du PFEQ en ELA ; 2) repérer les stratégies de résistance aux idéologies dominantes dans le discours du PFEQ en ELA.

#### 1.5 La pertinence de la recherche

Les lignes qui suivent mettent de l'avant la pertinence scientifique, éducative et professionnelle de la recherche. Cette recherche vise notamment à contribuer à promouvoir des changements dans les pratiques pédagogiques en ELA et à mettre de l'avant tant les implications sociopolitiques et idéologiques que les rapports de pouvoir impliqués en ELA. Pour ce faire, l'étude propose d'étudier les idéologies linguistiques intégrées dans le discours du PFEQ en ELA.

### 1.5.1 Pertinence scientifique

Dans le contexte spécifique du Québec, peu de recherches abordent la question des idéologies linguistiques et des stratégies de résistance véhiculées en éducation. Encore moins de recherches tentent de définir et de préciser comment celles-ci prennent forme dans les discours du PFEQ en ELA. Un apport majeur de cette recherche est la recension des écrits sur les idéologies linguistiques dominantes en ELA. Celle-ci offre un moyen intelligible de repérer ces dernières dans différents discours en agissant à titre de grille d'analyse. De plus, Rodgers (1989) avance que le domaine de l'ELA a été historiquement abordé en matière de recherche surtout dans le cadre du champ de la linguistique appliquée et peu dans le champ de l'éducation. Ainsi, cette recherche tente de combler ce manque dans la littérature en s'attardant aux discours idéologiques et aux stratégies de résistance véhiculées par le discours du PFEQ en ELA, et ce, via le champ de recherche de l'éducation. Comblé ces manques dans la littérature permettrait de mieux comprendre et de donner un sens aux discours en ELA et peut-être de servir de point de départ pour réfléchir à des questions fondamentales sur la nature de l'éducation, la langue et la culture.

### 1.5.2 Pertinence sociale

Comprendre comment l'équité peut être obtenue nécessite de déconstruire les réseaux complexes des rapports de pouvoir entre les différents acteurs et actrices, et cela afin de discerner les approches qui peuvent soit empêcher ou faciliter la pleine participation éducative des apprenants et apprenantes, peu importe leur groupe d'appartenance. Identifier les idéologies linguistiques véhiculées par le discours du PFEQ en ELA, et par extension possiblement dans les institutions scolaires, permet de souligner les rapports de pouvoir qui sont entretenus dans la sphère scolaire. Cela ouvre la possibilité

de considérer l'ELA comme un site de négociation et de réappropriation qui pourrait contribuer à la préservation et au renforcement du statut et de l'usage des langues autochtones comme d'héritage. Puis, cela ouvre également la possibilité d'envisager l'ELA comme un site de (ré) conciliation des tensions linguistiques entre le français et anglais en contexte québécois. L'étude des idéologies linguistiques permet donc non seulement de générer de nouvelles connaissances, mais aussi de canaliser le savoir afin de confronter et perturber les idées fausses qui mènent à des inégalités structurelles, de la stratification et la subordination linguistique.

### 1.5.3 Pertinence professionnelle

Le PFEQ en ELA joue un rôle crucial, notamment dans le développement professionnel des futurs-es enseignants et enseignantes en ELA. Cela est d'autant plus important considérant que ces derniers-ères sont des médiateurs influents et médiatrices influentes quant aux idéologies linguistiques et stratégies de résistance véhiculées en contexte scolaire. Il est donc nécessaire que les professionnels-les de l'ELA soient conscients-es de la nature critique de leur pratique et des idéologies linguistiques véhiculées en classe. Une compréhension critique du discours du PFEQ en ELA en contexte québécois permettrait aux enseignants et enseignantes de prendre conscience des idéologies linguistiques nuisibles et de construire de nouveaux savoirs critiques en ELA (stratégies de résistance) qui considèrent la stratification et la subordination linguistique dans son analyse.

Considérant le contexte colonial et les tensions linguistiques historiques au Québec ainsi que l'importance des langues d'héritage comme autochtones, les enjeux de justice sociale et de linguistique sont d'autant plus cruciaux. Identifier les idéologies linguistiques permet d'aborder la question litigieuse des groupes dont les langues

minoritaires sont potentiellement défavorisées par une sphère éducationnelle de plus en plus dominée par l'ELA. Cette identification permet aussi de mettre en lumière des stratégies de résistance que l'on pourrait développer face aux idéologies linguistiques dominantes.

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE ET REVUE DE LA LITTÉRATURE

Ce deuxième chapitre est destiné à identifier et définir les concepts et les recherches qui permettent l'élaboration des assises théoriques de cette recherche. Il est donc question, en premier lieu, d'explicitier les courants théoriques généraux dans lesquels s'inscrit la présente recherche, soit le courant poststructuraliste et les pédagogies critiques, pour ensuite présenter les concepts d'idéologie linguistique et de résistance qui sont présentés de façon à délimiter leur sens dans le contexte de cette recherche. Par la suite, une recension des écrits permet de détailler les principales idéologies linguistiques présentes en ELA ainsi que les principales stratégies de résistance. Enfin, cette section tente de décrire différentes idéologies linguistiques qui sous-tendent le discours dominant en ELA afin de répondre à la question de recherche générale : comment le discours du PFEQ en ELA perpétue-t-il ou résiste-t-il aux idéologies linguistiques dominantes en ELA ?

## 2.1 Le courant poststructuraliste et les pédagogies critiques

Les perspectives poststructuralistes caractérisent l'ensemble de cette recherche, tant par le choix de la méthodologie que par la compréhension de différents phénomènes linguistiques. Le poststructuralisme élaboré principalement dans les années 1960 et 1970, dont les figures éminentes sont Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jacques Derrida, Michel Foucault, Jean-François Lyotard et Julia Kristeva, a permis le développement et l'expansion de perspectives centrées sur les concepts de vérité, de discours, de production de connaissances et de pouvoir. Les processus de normalisation et leurs effets sur la production d'identités et de subjectivités ont aussi été mis de l'avant (Williams, J., 2015). Pour les poststructuralistes, la compréhension d'un phénomène, comme la langue qui la permet, n'est jamais neutre. À partir du moment où un phénomène, quel qu'il soit, est appréhendé par une personne, celui-ci « entre dans un ordre sémiologique », considérant que le sujet (la personne) appréhende la réalité en la cadrant dans des perspectives particulières (Schwimmer, 2017, p. 163). Schwimmer (2017) explique que c'est en reconnaissant la non-neutralité de l'appréhension de divers phénomènes qu'il est possible, pour les poststructuralistes, de se rapprocher de la *vérité*. L'histoire, la culture et les différents contextes politiques ou sociaux influencent comment la connaissance est produite et le poststructuralisme offre un moyen d'étudier la complexité de ce milieu. Dans la présente recherche, ce courant permet d'appréhender le phénomène de l'ELA comme prenant racine dans des contextes complexes. Puis, cela permet de critiquer certaines compréhensions restreintes du phénomène de l'ELA dans lesquelles des rapports de pouvoir ainsi que des implications sociales et politiques, comme la perpétuation d'idéologies linguistiques, sont occultés.

Pour ce qui est de la langue plus précisément, les perspectives poststructuralistes ont ouvert des voies à l'élaboration d'une linguistique de résistance. Elles ont contribué à

remettre en question une vision selon laquelle les langues seraient des entités abstraites et neutres qui n'incarneraient pas de valeurs ou d'idéologies et qui présenteraient « une réalité sans distorsion » comme le serait un « outil passif » (Canagarajah, 1999, p. 29). Pour les poststructuralistes, la langue est un système de symboles socialement construit qui reflète, incarne et constitue les valeurs des communautés linguistiques et, ce faisant, est un agent dynamique qui construit et socialise la conscience des individus. C'est à travers le système de symboles de la langue que les individus donnent un sens au monde et conduisent leurs pensées. À ce titre, la langue sert à représenter, interpréter et constituer la réalité à la disposition des individus. Ces notions s'additionnent pour politiser la notion de langue et expliquer sa puissante fonction reproductrice.

Considérant que la langue est chargée idéologiquement et qu'elle sert à définir le sens de la réalité et de la subjectivité des individus, son apprentissage n'est donc plus une simple question de transmission de règles de grammaire sans rapport avec les expériences, les connaissances et les identités des apprenants et apprenantes en tant que membres de diverses communautés linguistiques socioculturelles (Canagarajah, 1999). Il n'est donc pas possible, dans cette perspective poststructuraliste, d'enseigner seulement l'anglais sans transporter tout le poids de son héritage idéologique, historique, social et politique ni de simplifier l'ELA à la transmission d'un ensemble quantifiable de comportements d'enseignement efficaces. Cette perspective implique donc une orientation critique des paradigmes pédagogiques comme celle proposée par les pédagogies critiques.

Les fondements de la pédagogie critique s'inspirent de plusieurs sources, dont la philosophie éducative de Paulo Freire (2005) ; le marxisme, notamment à travers la théorie critique de l'école de Francfort ; les notions postmodernes de pouvoir, de connaissance, du discours et de la subjectivité développées par Michel Foucault (1972, 1984) ; les recherches de Pierre Bourdieu (1966) sur le maintien et la reproduction des

classes sociales via l'éducation (capital culturel et symbolique); l'école des études culturelles contemporaines de Birmingham et les travaux de Stuart Hall (1997) et Raymond Williams, R. (1981); ainsi que des chercheuses féministes en éducation telles que bell hooks (1994). Les pédagogues critiques font valoir que les systèmes éducatifs reflètent les systèmes sociétaux dans lesquels ils opèrent, que dans tous les systèmes sociaux se trouvent de la discrimination et de la marginalisation en termes de race, de classe sociale, de genre, de langue, de religion et de culture et que les mêmes biais sont reproduits dans le système d'éducation. En d'autres termes, les personnes qui ont le pouvoir de prendre des décisions dans la société en général sont celles qui ont également le pouvoir de concevoir et de mettre en œuvre des systèmes éducatifs. Par conséquent, leurs idées et valeurs sont acceptées et promues alors que celles d'autres groupes ne le sont pas ou plus difficilement (Akbari, 2008).

En pédagogie critique, les classes ne sont pas traitées comme des lieux autonomes où les membres de la classe participent à des activités neutres et non politiques. Elles sont plutôt considérées précisément « comme faisant partie de la société [...] à la fois reflétant et reproduisant les relations sociales »<sup>22</sup> (Pennycook, 2001, p. 126). McLaren (1998) explique que les écoles agissent « comme des mécanismes de tri dans lesquels des groupes choisis d'élèves sont favorisés sur la base de la race, de la classe et du genre »<sup>23</sup> (p. 186). Il poursuit en expliquant qu'il faut considérer la scolarité comme « une introduction, une préparation et une légitimation de formes particulières de la vie sociale »<sup>24</sup> (p. 186) et qu'ainsi, les questions de justice sociale et de démocratie ne sont pas distinctes des actes d'enseignement et d'apprentissage (Giroux, 1981; Kincheloe, 2008). L'éducation, en conséquence, est une activité politique dans laquelle les droits de certaines personnes ou certains groupes sont régulièrement niés. En considérant

---

<sup>22</sup> Traduction libre

<sup>23</sup> Traduction libre

<sup>24</sup> Traduction libre

l'éducation comme une activité intrinsèquement politique et axée sur le pouvoir, les pédagogues critiques cherchent à exposer les fondements discriminatoires de l'éducation et à prendre des mesures en faveur d'un changement social de façon à ce qu'il y ait plus d'inclusion et de représentation des groupes marginalisés. Les pédagogies critiques interrogent ainsi la légitimité des relations de pouvoir acceptées et reconnaissent la nécessité d'aller au-delà des contraintes sociales arbitraires afin de permettre aux groupes marginalisés d'explorer les moyens de changer le statu quo et d'améliorer leurs conditions sociales.

Les pédagogies critiques ne présentent pas l'apprentissage comme uniquement une activité cognitive, mais plutôt comme une activité hautement personnelle et sociale. Ce qui est appris forme la personne : sa conscience, son identité et ses relations sont impliquées dans l'expérience éducative (Canagarajah, 1999). L'apprentissage est toujours situé dans un environnement, conditionné par des influences propres à ce contexte, telles que les enjeux sociaux et politiques. Le processus d'apprentissage et les manières de penser sont conçus comme variant selon les pratiques sociales et les traditions culturelles des différentes communautés; l'imposition des modes d'apprentissage soi-disant « universels » peut créer des conflits et être un obstacle pour les apprenants et apprenantes d'autres traditions pédagogiques (Canagarajah, 1999). Finalement, l'apprentissage est politique puisque l'éducation est considérée comme impliquée dans l'exercice du pouvoir et de la domination dans la société. Les pédagogies critiques remettent donc en question la prétendue neutralité en éducation qui est généralement utilisée pour soutenir et maintenir le statu quo.

S'inscrivant dans une perspective critique, différents chercheurs et différentes chercheuses ont étudié le domaine de l'ELA. Les travaux de Pennycook (2004b) ont critiqué le discours dominant en ELA qui célèbre la domination de l'anglais. Ce discours suggère que l'anglais serait une « langue de communication internationale »

plutôt qu'une langue intégrée dans les processus de la mondialisation. Il suggère aussi que l'anglais serait la langue du développement social et économique, plutôt qu'une langue qui offre des avantages à ceux et celles déjà dans des positions sociales privilégiées (Pennycook, 2004b). Enfin, ce discours suggère que l'anglais serait une langue d'égalité des chances, plutôt qu'une langue qui crée des obstacles autant qu'elle présente des possibilités (Pennycook, 2004b, p. 26). D'autres travaux<sup>25</sup> de recherche comme ceux de Canagarajah (1999) ont permis de mettre en lumière le discours dominant en ELA et de le critiquer quant aux éléments suivants : son biais envers les pratiques linguistiques et culturelles des États-Unis et de l'Angleterre, son insistance sur l'anglais « standard » comme norme, son refus d'accorder un rôle actif à la culture et langue première des étudiants et étudiantes dans l'apprentissage et l'acquisition de l'anglais et puis son biais envers les « locuteurs natifs et locutrices natives » qui contribue à marginaliser les « locuteurs non natifs » et les « locutrices non natives ». Les idéologies linguistiques ont été identifiées comme contribuant grandement à ces différents biais.

Bref, le courant poststructuraliste et les pédagogies critiques ont contribué et contribuent à l'examen d'enjeux sociaux et politiques entourant la diffusion de l'anglais dans le monde. Ils participent aussi à la reconnaissance de l'implication de l'ELA dans la perpétuation d'idéologies et plus précisément d'idéologies linguistiques. C'est pour ces raisons que ces perspectives ont été adoptées dans la présente recherche.

---

<sup>25</sup> Ces travaux sont présentés à la section suivante qui comporte la recension des écrits.

## 2.2 Les idéologies linguistiques et la résistance à ces dernières

Les idéologies agissent comme « un système d'idées, de valeurs et de croyances visant à expliquer un ordre politique donné, légitimer les hiérarchies existantes et les relations de pouvoir et préserver les identités des groupes »<sup>26</sup> (Chiapello et Fairclough, 2002, p. 187). Le concept d'idéologie est étroitement lié à celui de légitimité et de consentement, car la domination et la conformité exigent la croyance des dominés (consentement) dans la légitimité du dominant. Ainsi, les idéologies servent notamment à fabriquer le consentement des groupes subalternes. Ceux-ci consentent à des formations particulières du pouvoir parce que les groupes dominants qui génèrent les discours les représentent comme « naturels » et « légitimes ». Il est donc supposé que plus le consentement est généré au sein de la population, plus la légitimité des groupes dominants serait forte, et moins la coercition devrait être appliquée. Ainsi, les idéologies concernent les rapports de pouvoir et sont agencées à l'usage des dominants pour que les systèmes sociaux oppressifs semblent naturels et souhaitables, masquant les mécanismes d'oppression (Gramsci, 1971).

Les idéologies ne sont toutefois pas simplement imposées aux groupes subalternes par une classe dominante ; il s'agit d'un processus dynamique de production et de reproduction (Rivkin et Ryan, 2004). Les idéologies ne sont ni simples ni monolithiques ; elles existent sous plusieurs formes et contrastent souvent les unes avec les autres. Il y a donc parfois des idéologies conflictuelles. L'idéologie et le discours sont considérés comme des aspects d'un même phénomène, mais à partir de deux différents points de vue : « le discours est la réalisation linguistique du construit social, l'idéologie »<sup>27</sup> (Canagarajah, 1999, p. 30), ils sont donc inséparables.

---

<sup>26</sup> Traduction libre

<sup>27</sup> Traduction libre

Dans le cadre de cette recherche, ce sont plus particulièrement les idéologies linguistiques qui sont à l'étude. Celles-ci sont définies comme « des ensembles de croyances sur la langue articulés par les utilisateurs et utilisatrices comme une rationalisation ou une justification de la structure et de l'utilisation de la langue »<sup>28</sup>(Silverstein, 1979, p. 193). Les idéologies linguistiques sont les raisons pour lesquelles chaque ressource linguistique (chaque choix de code, choix grammatical, choix de mots et prononciation) est chargée de valeurs sociales (Heller, 2007). En raison des idéologies linguistiques, la façon dont les gens utilisent la langue est révélatrice d'aspects identitaires tels que l'âge, le sexe, le genre, la classe sociale, la race, l'appartenance ethnique ou encore l'appartenance à un groupe spécifique. Les idéologies linguistiques ne concernent pas uniquement la langue, mais sont toujours socialement situées et liées aux questions d'identité et de pouvoir dans les sociétés. Comme d'autres types d'idéologies, les idéologies linguistiques sont influencées par des intérêts politiques et moraux et sont façonnées dans un contexte culturel précis. Elles rappellent les caractéristiques hégémoniques des croyances sur les langues, les variétés linguistiques et les locuteurs et locutrices. Ces caractéristiques sont perçues comme naturelles et considérées comme allant de soi, même si elles ont été naturalisées par des processus sociopolitiques. En raison de leur nature hégémonique, les idéologies linguistiques demeurent souvent inconscientes.

Le concept d'idéologies linguistiques fournit une explication socialement motivée des processus socioculturels (Irvine et Gal, 2000). La langue est en quelque sorte « un potentiel de sens partagé »<sup>29</sup>qui nécessite une interprétation sociale du sens dans un contexte socioculturel non dépourvu de valeur sociale (Halliday, 1978). Une approche critique vis-à-vis les idéologies linguistiques se préoccupe davantage de ces connotations sociales et des significations associées, impliquant tout type d'inégalité

---

<sup>28</sup> Traduction libre

<sup>29</sup> Traduction libre

sociale, plutôt que de simples significations référentielles. En effet, les idéologies linguistiques ne soulèvent pas que des enjeux de l'ordre linguistique qui peuvent se régler par une meilleure compréhension de phénomènes reliés à la langue. Elles contribuent à l'adoption de formes d'inclusion et d'exclusion sociétales en relation avec différents contextes sociopolitiques, catégories ethnoraciales et pratiques linguistiques. Bien que ce ne soit pas toujours le cas, les idéologies linguistiques prennent souvent racine dans des rapports sociaux existants (race, classe, genre, etc.). Par exemple, des idéologies linguistiques telles que l'idéologie de l'anglais standard ou l'idéologie des « locuteurs natifs et locutrices natives », qui sont présentées ultérieurement, ont été resituées dans une discussion sur la race plutôt que sur la simple théorie linguistique (Lee, E., 2015). À titre d'exemple, il n'est pas anodin que les variétés de l'anglais les plus reconnues, comme les formes dites « standards », soient celles des élites principalement blanches et que les variétés les plus stigmatisées, comme l'*African-american vernacular*, soient celles des groupes racialisés (Lippi-Green, 1997). De plus, comme l'indiquent Kubota et Lin (2006), pour être reconnus comme « locuteurs natifs et locutrices natives » de l'anglais, des critères de performance linguistiques sont souvent évoqués. Toutefois, elles expliquent que le concept de « locuteurs natifs et locutrices natives » de l'anglais est aussi étroitement lié à celui de la blancheur<sup>30</sup>. Ainsi, une personne blanche serait plus facilement reconnue comme une autorité linguistique en anglais qu'une personne racisée, et ce, peu importe la performance linguistique. Ces exemples montrent bien que les idéologies linguistiques prennent souvent racine dans des rapports sociaux existants (race, classe, genre, etc.) et ne peuvent pas se limiter à une compréhension purement linguistique de ce phénomène.

Les processus sémiotiques de *l'iconisation*, de la *récurtivité fractale* et de *l'effacement*, tels qu'exposés par Irvine et Gal (2000), fournissent une base pour reconnaître les

---

<sup>30</sup> Traduction libre de « whiteness »

idéologies linguistiques et leurs fonctionnements. Premièrement, l'icônisation est le processus par lequel une ou des caractéristiques linguistiques qui symbolisent un groupe social apparaissent comme étant une représentation iconique de ce groupe, comme si ces caractéristiques linguistiques (re) présentaient la nature ou l'essence d'un groupe social. Ces caractéristiques linguistiques sont ensuite interprétées comme étant emblématiques des identités des locuteurs et locutrices. Ce processus « essentialisant » simplifie et réduit les comportements linguistiques de certains groupes, les cristallisant dans une identité « fixe ». Les idéologies linguistiques, étant la plupart du temps au service du groupe dominant, témoignent d'un ethnocentrisme linguistique et culturel et s'accompagnent souvent d'un jugement dépréciatif et d'un rejet des autres langues, variétés ou variations. À l'inverse, la manière de parler du groupe linguistique dominant est idéalisée et valorisée. Cette dernière devient « emblématique du caractère social, politique, intellectuel ou moral »<sup>31</sup> de ses locuteurs et locutrices (Woolard, 1998, p. 18-19). De cette façon, une langue vient symboliser le pouvoir et le statut de ses locuteurs et locutrices.

Deuxièmement, la notion de récursivité fractale se réfère au fait que les différences emblématiques sont utilisées dans la création d'un « autre ». Opérant à différents niveaux, la récursivité fractale peut à la fois créer une identité pour un groupe donné et la diviser davantage. Dans chaque groupe ou sous-groupe, il y a donc une création de différences, ce qui permet de diviser davantage les locuteurs et locutrices selon ces mêmes principes. Ces divisions contribuent donc à un phénomène d'« altérisation » des individus, mettant de l'avant un « nous » et un « autre » sur des bases linguistiques. L'« autre » est souvent présenté comme un individu généralisé, indifférencié, inférieur, arriéré, primitif, non développé, moins cultivé et moins intellectuellement capable. En contrepartie, le « nous » décrit un individu non problématique, civilisé, moderne et développé (Hall, 1997; Holliday, 2005; Pennycook, 1998). Ces idéologies permettent

---

<sup>31</sup> Traduction libre

donc aux groupes linguistiques dominants d'utiliser la langue pour maintenir le contrôle des biens sociaux en « altérant » les groupes dominés.

Finalement, l'effacement est le processus par lequel l'idéologie rend invisibles certaines activités ou certains phénomènes sociolinguistiques. Une idéologie linguistique étant une vision totalisante, les éléments incompatibles avec le schéma idéologique passent inaperçus ou sont justifiés. En d'autres mots, les éléments qui ne correspondent pas à sa structure interprétative ou qui ne peuvent être perçus comme tels sont soit ignorés, soit transformés. Toutefois, une représentation idéologique ne signifie pas nécessairement l'éradication réelle des éléments « incompatibles » ; leur existence est simplement inobservée ou ignorée. L'effacement est intégralement lié à la fois à l'iconisation et à la récursivité fractale, car c'est l'effacement de toutes différenciations qui, selon l'idéologie donnée, est sans conséquence. L'effacement détermine donc ce qui peut devenir iconisé et aussi ce qui devient récursif dans un groupe donné. Les processus sémiotiques de l'iconisation, de la récursivité fractale et de l'effacement, tels qu'exposés par Irvine et Gal (2000), mettent en évidence le fonctionnement des idéologies linguistiques et permettent d'avancer qu'elles sont une manifestation de linguisme, c'est-à-dire un ensemble d'« idéologies et de structures utilisées pour légitimer, effectuer et reproduire une répartition inégale du pouvoir et des ressources (à la fois matérielles et non matérielles) entre groupes définis sur la base de la langue (en fonction de leur langue maternelle) » (Skutnabb-Kangas et Cummins, 1988, p. 13).

Le concept d'idéologie linguistique va de pair avec celui de stratégies de résistance. Bien que les idéologies linguistiques soient parfois puissantes, elles ne sont pas des forces déterministes considérant qu'elles sont constamment contestées. Les contestations des discours idéologiques dominants engendrent des stratégies de résistance. Celles-ci ne sont pas nécessairement radicales ou réactionnaires. Elles

peuvent transparaître à travers différentes pratiques au quotidien qui contestent ou transforment les discours existants. Elles peuvent aussi être instiguées comme des actes délibérés et stratégiques, comme une lutte ouverte ou dissimulée afin de s’émanciper du discours dominant. Il peut sembler que pour résister aux discours idéologiques dominants en ELA, il suffirait de ne pas enseigner la langue anglaise. En réalité, ce ne serait pas une résistance réussie, car le succès de la résistance réside dans l’utilité de la langue dominante et la compréhension de ce discours. Refuser l’ELA impliquerait de laisser le pouvoir du discours idéologique incontesté (Canagarajah, 1999). Traiter l’anglais comme étant incapable de représenter d’autres idéologies que celles présentées par le discours dominant serait une perspective déterministe. Canagarajah (1999) explique que le refus d’apprendre l’anglais « pourrait en effet ghettoïser les communautés minoritaires, les empêchant d’avoir des interactions mutuellement enrichissantes avec d’autres sociétés »<sup>32</sup> (p. 177). Le paradoxe, par conséquent, est qu’il faut acquiescer dans une certaine mesure au discours idéologique dominant pour y résister. Comme bell hooks (1994) le souligné, c’est en résistant aux discours dominants que l’on crée un espace pour « sa voix ». Pour répondre (*talk back*), cependant, il faut comprendre et s’engager avec les règles du discours dominant (hooks, 1988). Il s’agit en fait d’un processus qui consiste à amener les valeurs vernaculaires à informer et reconfigurer de façon critique les discours dominants. Ainsi, « l’intention n’est pas de *rejeter* l’anglais, mais de le *reconstituer* en des termes plus inclusifs, éthiques et démocratiques »<sup>33</sup> (Canagarajah, 1999, p. 2).

S’attarder aux stratégies de résistance permet d’explorer comment différents acteurs et différentes actrices en ELA négocient le pouvoir. Puis, cela permet de ne pas considérer les salles de classe seulement comme des sites de reproduction des inégalités sociales, mais aussi comme des sites où tous les membres de la classe peuvent exercer leur

---

<sup>32</sup> Traduction libre

<sup>33</sup> Traduction libre

pouvoir, résister aux formes culturelles dominantes, se les approprier, les déconstruire et les reconstruire. Le pouvoir s'exerce par le biais d'un discours aboutissant à la domination et à l'inégalité, tout en mettant en œuvre des stratégies de résistance. Il convient donc de se concentrer sur l'aspect bidirectionnel du pouvoir, considérant que celui-ci peut être à la fois positif et négatif. L'analyse du discours idéologique ne doit donc pas seulement viser à révéler les idéologies dominantes en les supposant monolithiques et stables, mais doit aussi recueillir les preuves de la diversité idéologique. Néanmoins, les stratégies de résistance doivent être soigneusement interrogées sur leurs potentiels effets par rapport au contexte social, considérant que la résistance s'inscrit dans un processus dynamique qui caractérise les relations sociales pour les communautés marginalisées. C'est donc avec prudence qu'il faut envisager comment la pédagogie peut être localisée dans les luttes en cours.

### 2.3 La recension des écrits : les idéologies linguistiques dominantes en ELA

Cette section aborde les travaux qui portent sur les idéologies linguistiques présentes en ELA. L'objectif ici est de brosser un portrait général des discours idéologiques dominants véhiculés en ELA, afin de repérer les idéologies linguistiques qui les soutiennent. Bien sûr, il est difficile de figer dans le temps des discours qui, par nature, sont évolutifs. De plus, les discours et idéologies présentés émergent de différentes sources qui ont émis des constats propres à leurs contextes, dont la plupart diffèrent de celui de la présente recherche. Néanmoins, les discours et les idéologies dominantes présentés mettent de l'avant des croyances influentes en ELA, qui ont eu et ont toujours une influence décisive sur la manière d'enseigner, les pratiques et le contenu. Elles ont aussi des impacts non négligeables sur les apprenants et apprenantes, les enseignants et enseignantes ainsi que la vie quotidienne des membres de la société dans laquelle elles sont véhiculées. Ces dernières ne sont toutefois pas des vérités absolues, figées et applicables à tous les contextes, de même sorte qu'elles ne sont parfois pas propres à

l'ELA, mais émergent plutôt des pratiques de l'enseignement des langues en général. En tout, cinq idéologies linguistiques ont été repérées dans la documentation : l'idéologie des qualités intrinsèques et extrinsèques, l'idéologie des pays du « Centre », l'idéologie de l'anglais standard, l'idéologie du monolinguisme et l'idéologie des « locuteurs natifs et locutrices natives ».

### 2.3.1 L'idéologie des qualités de l'anglais : intrinsèques et extrinsèques

La première idéologie linguistique est celle des qualités intrinsèques et extrinsèques de l'anglais. Cette dernière consiste en la croyance selon laquelle l'anglais posséderait des qualités qui lui sont propres, inaccessibles sans la maîtrise de cette langue. Les premières, les qualités intrinsèques, seraient des qualités innées qui sont souvent présentées comme appartenant à l'essence même de l'anglais. Les secondes, les qualités extrinsèques, font référence à ce qu'apporterait l'apprentissage de l'anglais comme bénéfiques à l'individu et à la société.

Les qualités intrinsèques donnent à l'anglais une sorte de pouvoir inné qui serait inhérent à la langue, voire préexistant. Phillipson (1992) souligne que l'anglais est souvent présenté comme une langue « divine, civilisée, noble, un véhicule de toute la tradition humaine en développement, bien adaptée au changement et au développement, non ethnique ou idéologique, la première langue mondiale véritablement universelle d'intérêt universel »<sup>34</sup> (p. 276). Ces supposées qualités, souvent présentées comme des attributs esthétiques visibles ou audibles, sont mobilisées pour justifier ou expliquer la domination d'une langue sur une autre. Cette attribution de qualités est problématique principalement parce qu'elle suppose que ces

---

<sup>34</sup> Traduction libre

caractéristiques sont intrinsèques à l'anglais plutôt que le résultat des contextes sociaux, historiques, politiques et économiques qui façonnent cette langue. Dendrinos *et al.* (2008) expliquent que

c'est une erreur épistémologique d'attribuer à l'anglais, ou à toute autre langue, des capacités et des caractéristiques innées. Une langue n'est pas un organisme vivant suivant un cours de croissance, de décadence et de mort par elle-même [...]. Elle ne peut rien faire ou devenir quelque chose par elle-même ; elle ne peut, seule, devenir ni « pure » ni « hybride ». Son état et son statut seront le résultat de représentations et de pratiques culturelles.<sup>35</sup> (Dendrinos *et al.*, 2008, p. 1)

Ainsi, c'est la perception socialement et historiquement construite de ces supposées propriétés qui lui octroie ce statut supérieur. En supposant que ces qualités sont intrinsèques et propres à l'anglais, cela masquerait la possibilité de renverser les rapports de pouvoir de l'anglais envers les autres langues. La supériorité de la langue anglaise est donc présentée comme une réalité immuable. Cette croyance en des qualités innées d'une langue s'applique aussi à presque toutes les variantes à l'intérieur d'une même langue (variétés, accents, etc.). En effet, il est commun d'attribuer, par exemple, des qualités intrinsèques à une variété au détriment d'une autre. L'idéologie reste la même, soit de croire qu'il est possible qu'une langue, une variété, un accent, etc., soient intrinsèquement « meilleurs ».

Aux qualités intrinsèques s'ajoutent les qualités extrinsèques de l'anglais<sup>36</sup>, c'est-à-dire les bénéfices qu'il apporte à ses nouveaux locuteurs et nouvelles locutrices. Les apports de cet apprentissage sont souvent présentés comme des avantages instantanés et indéniables. Sous ce modèle idéologique, l'anglais est un moyen et un outil pour arriver à ses fins. Par exemple, un discours populaire en ELA suppose qu'apprendre l'anglais

---

<sup>35</sup> Traduction libre

<sup>36</sup> Phillipson (1992) utilise le terme extrinsèque pour faire référence aux ressources matériel et immatériel de l'anglais. Dans le cadre de cette recherche, le terme « qualité extrinsèque » se réfère à ce que Phillipson (1992) appelle « English-functional arguments » (p.280)

mène nécessairement vers le progrès, la modernité et la prospérité. L'anglais y est présenté comme « une force positive à la source d'une quête inhérente de la paix et de la compréhension internationales » (Naysmith, 1986, p. 3). Avec l'anglais, une personne pourrait obtenir un meilleur travail, avoir accès à des connaissances et des informations provenant d'ailleurs dans le monde et, finalement, pourrait être reconnue comme une meilleure personne, quelqu'un qui est respecté, apprécié, compétitif et bien ancré dans le marché mondial (Park, 2011). Positionnant l'apprentissage de l'anglais comme un capital linguistique, de telles suppositions façonnent souvent l'investissement linguistique des individus et des États.

Selon Park (2011), ces prétentions sont problématiques, car l'anglais (ou toutes autres langues) n'existe pas dans un espace social neutre, mais dans un système où les langues sont organisées par des rapports de pouvoir et d'inégalité. Elle poursuit en soulignant qu'il est vrai que l'apprentissage de l'anglais apporte des avantages matériels et sociaux à certaines personnes ou communautés dans des contextes spécifiques. Toutefois, sans un soutien institutionnel systématique et social qui peut intervenir contre la dévaluation du capital linguistique des groupes marginalisés, parler l'anglais n'est pas en soi susceptible de conduire à une réussite sociale (Park, 2011). D'ailleurs, Lippi-Green (2012) en fait la démonstration en expliquant qu'il ne suffit pas de parler anglais pour satisfaire le groupe dominant ; il faut notamment parler anglais « sans accent » et s'assimiler aux codes culturels dominants. Comme Park (2011) le souligne, le point ici n'est pas d'affirmer qu'il n'y ait rien à tirer de l'apprentissage de l'anglais, mais que ce qui est possible d'en tirer est toujours soumis « à la structure et aux contraintes du marché linguistique », ce qui n'est donc pas forcément « réalisable en atteignant un but particulier d'une compétence objectivement mesurable »<sup>37</sup> (p. 445). Malgré la critique incisive de nombreux chercheurs et de nombreuses chercheuses (Park, 2011; Pennycook, 2004b; Phillipson, 1992), la foi en ces qualités extrinsèques de l'anglais

---

<sup>37</sup> Traduction libre

persiste. Phillipson (1992) propose un tableau qui témoigne de l'étiquetage de l'anglais et d'autres langues ; la première colonne répertorie les étiquettes communément attribuées à l'anglais, et la deuxième colonne les implications possibles pour les autres langues. Ces dernières peuvent être présentées comme intrinsèques ou extrinsèques selon le discours.

Tableau 2.1 L'étiquetage de l'anglais et des autres langues<sup>38</sup>

Glorification de l'anglais	Dévaluation des autres langues
<ul style="list-style-type: none"> <li>• langue mondiale</li> <li>• langue internationale</li> <li>• langue de communication plus large</li> <li>• langue auxiliaire</li> <li>• langue additionnelle</li> <li>• langue de liaison</li> <li>• fenêtre sur le monde</li> <li>• langue neutre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• langue locale</li> <li>• langue (intra-) nationale</li> <li>• langue à communication plus étroite</li> <li>• langue inutile</li> <li>• langue incomplète</li> <li>• langue de confinement</li> <li>• langue fermée</li> <li>• langue biaisée</li> </ul>

Source: Phillipson (1992, p. 282) voir *Table 2 The labelling of English and other languages*

### 2.3.2 L'idéologie des pays du « Centre »

La seconde idéologie linguistique est celle des pays du « Centre ». Celle-ci fait référence à la croyance selon laquelle il y aurait un noyau (un centre) linguistique et culturel « authentique » de l'anglais et que les variétés issues de ce noyau sont supérieures ou du moins, devraient être privilégiées en ELA. L'anglais n'étant pas une langue uniforme d'un pays ou d'une région à l'autre, différentes variétés<sup>39</sup> coexistent. Toutefois, celles-ci sont hiérarchisées positionnant celles des pays du « Centre » au sommet de la hiérarchie et celles de la « Périphérie » tout au bas, bien qu'elles soient

<sup>38</sup> Traduction libre

<sup>39</sup> Une variété est une forme de langue qui se distingue des autres formes de façon systématique et cohérente.

linguistiquement toutes aussi « valables » les unes que les autres<sup>40</sup>. Selon ce modèle idéologique, les États-Unis, le Canada, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et les pays de la Grande-Bretagne seraient des communautés linguistiques dites « natives ». Celles-ci sont les pays du « Centre »<sup>41</sup>. Le terme « Périphérie » quant à lui fait référence aux communautés dites « non-natives », où l'anglais est en lien avec un passé colonial, comme la Barbade, l'Inde, la Malaisie et le Nigeria. Les communautés qui appartenaient auparavant à d'autres puissances impérialistes, comme la Belgique, la France ou l'Espagne, et qui sont désormais « sous la poussée néo-impérialiste des communautés anglophones » en font aussi parties (Canagarajah, 1999, p. 4). Cela comprend par exemple l'Indonésie, le Mexique, la Corée du Sud, la Tunisie et le Vietnam<sup>42</sup>.

Les termes « Centre » et « Périphérie » revêtent une signification particulière pour la langue anglaise étant donné l'étendue de son apprentissage et de son utilisation dans le monde ainsi que les rapports de pouvoir et le passé colonial entre l'Occident et le reste du monde. Ces rapports de pouvoir ne sont donc pas exclusivement basés sur la langue, mais confèrent néanmoins aux anglais du « Centre » une attraction et une influence considérables tout en inférant aux « autres » anglais un statut périphérique relatif. Les variétés de l'anglais des pays du « Centre » sont considérées comme plus prestigieuses,

---

<sup>40</sup> Les linguistes utilisent une démarche purement descriptive lors de leurs recherches. Ces derniers-ères cherchent à décrire la langue telle qu'elle est utilisée et à expliquer la nature du langage, contrairement à la démarche prescriptive qui cherche à décrire comment une langue devrait être utilisée. La plus grande différence entre les deux démarches est que l'une observe une langue de façon objective et sans jugements pendant que l'autre observe une langue de façon subjective, en déterminant ce qui est bien écrit ou non. (voir ; The University of North Carolina at Chapel Hill, « Understanding Prescriptive vs. Descriptive Grammar – Amy Reynolds »)

<sup>41</sup> Le terme pays du « Centre » est utilisé dans un sens restreint pour désigner ces communautés, sans considérer les communautés du « Centre » « non anglophones » comme la France ou l'Allemagne (voir Canagarajah, 1999, p.4).

<sup>42</sup> Ce dernier groupe de communautés, dans lequel l'anglais a acquis un rôle important relativement limité et récent, est appelé le « cercle expansif » par Krachru (1986) pour le distinguer des colonies britanniques énumérées précédemment, qu'il appelle le « cercle extérieur ». Cependant, dans cette présente recherche le terme « Périphérie » englobe les deux ensembles de communautés.

voire plus valables que les autres, leur permettant d'agir comme les légitimes fournisseuses de normes. Celles-ci seraient « les propriétaires de l'anglais », tout particulièrement, les anglais standards britannique et étatsunien.

Ainsi, non seulement ces variétés sont privilégiées en classe d'ELA, mais les pratiques pédagogiques et le contenu culturel et linguistique qui leur sont associés le sont également. Bien que l'intention ne soit pas nécessairement de propager un ensemble particulier de valeurs et de pratiques pédagogiques, l'effet est de projeter des idéologies considérées comme allant de soi, naturelles et légitimes par les pays du « Centre ». Les variétés de la « Périphérie » deviennent donc dépendantes de la norme imposée par ces derniers. Elles se voient assigner l'étiquette de langues « non-natives », parfois même de langues inférieures, impropres à l'enseignement. Elles ne bénéficient donc pas du même prestige social que les variétés du « Centre », ce qui contribue à une hiérarchisation des variétés. Les variétés de la « Périphérie », « standard » ou « non-standard », sont donc souvent effacées des curriculums ou simplement abordées comme des éléments culturels sympathiques, divertissants et exotiques.

Au cours des deux dernières décennies, de nombreuses recherches sur les « World Englishes » ou le « New Englishes » ont été menées (Bolton et Kachru, 2006; Jenkins, 2006; Singh, 1996). En raison de l'affirmation de la pluriculturalité et pluricentralité de l'anglais, des modèles plus inclusifs des variétés de la « Périphérie » ont été reconnus et acceptés par de nombreux chercheurs et de nombreuses chercheuses (Kachru, B., 2004; Kachru, B. B., 1985; Kachru, B. B. *et al.*, 2006). Cela a permis notamment de nuancer l'idée que la « Périphérie » est un simple récepteur passif et soumis. Dans une certaine mesure, « la propriété de l'anglais » est maintenant partagée avec la « Périphérie ». Cependant, comme le souligne Ferguson (2006), la reconnaissance de la légitimité des variétés de la « Périphérie » en recherche ne conduit pas nécessairement à l'acceptation de ces dernières en ELA. En effet, des doutes

subsistent quant à leur adoption en tant que modèles « adéquats » en ELA. Ce doute est soulevé, en partie, par le prétendu manque de codification de certaines variétés de la « Périphérie » et aux avantages que l'apprentissage du « standard » des pays du « Centre » peut apporter, en particulier son prestige social.

### 2.3.3 L'idéologie de l'anglais standard

La troisième idéologie linguistique est celle de l'anglais standard. Lippi-Green (1997) définit cette idéologie comme « un parti pris envers une langue homogène, abstraite, idéalisée, imposée et maintenue par les institutions dominantes et qui a comme modèle la langue écrite, mais qui est principalement tirée de la langue orale de la classe moyenne supérieure »<sup>43</sup> (p. 64). En effet, les langues standards sont des constructions idéalisées. D'abord, contrairement à la croyance populaire, le standard n'est pas nécessairement le meilleur assortiment possible de caractéristiques linguistiques, mais il est celui qui, essentiellement, bénéficie de l'acceptation sociale générale. Cela n'a donc aucun lien avec une supériorité inhérente des caractéristiques qui le spécifient.

Ensuite, bien que le modèle idéologique présente l'anglais standard comme une langue homogène, en réalité, ce standard inclut une variation significative, largement ignorée au profit d'une vision qui l'érige comme fixe, cohérent et clair, ou encore comme un ensemble de points linguistiques intelligible. C'est pourquoi il est commun de croire que la communication serait plus efficace si tout le monde parlait la forme standard (Tollefson, 2007). Étant une construction idéalisée, l'anglais standard est particulièrement difficile à définir. Néanmoins, il y a un accord général sur le fait que

---

<sup>43</sup> Traduction libre

c'est principalement une question de « grammaire et de vocabulaire » et que c'est « la variété promue par les systèmes éducatifs »<sup>44</sup> (Jenkins, 2014, p. 25).

Cette idéologie se traduit en ELA par l'entremise de différentes pratiques. D'abord, elle se manifeste par la conviction que l'anglais standard est une cible réaliste pour les apprenants et apprenantes. En effet, cette conviction persiste malgré des preuves accablantes selon lesquelles presque toutes les personnes qui apprennent une langue produisent des formes « non standards » d'interlangues<sup>45</sup>, et ce, même après de nombreuses années d'apprentissage (voir la recherche sur la fossilisation dans Selinker, 1991). De plus, l'idéologie de l'anglais standard est manifeste lorsque la variation linguistique est dépeinte comme une déviance ou comme une version corrompue du standard.

À l'inverse, le standard est présenté comme l'entité primordiale de laquelle divergent les autres formes, tel un baromètre social qui indiquerait qui « parle correctement » (Jenkins, 2014). En ce sens, les dimensions sociolinguistiques de la langue sont occultées, car d'un point de vue sociolinguistique, la variation est normale, nécessaire et intrinsèque à toutes les variétés linguistiques, y compris les langues standards (Tollefson, 2007). En dépit de son importance fondamentale, la variation est largement absente des guides pour les enseignants et enseignantes, des manuels d'ELA et des prescriptions méthodologiques (Tollefson, 2007). Un résultat notable est une insistance sur la correction de tout ce qui sort de la norme (idéalisée) et un enseignement centré sur la facilitation des règles linguistiques, ces dernières étant présentées comme un

---

<sup>44</sup> Traduction libre

<sup>45</sup> Une langue ou une forme de langue ayant des caractéristiques de deux autres langues, généralement un pidgin ou une version produite par un apprenant ou une apprenante (langue seconde ou langue étrangère) de la langue.

inventaire méthodique ordonné et fixe (sans variation). Dans ce modèle idéologique, le travail des enseignants et enseignantes consiste à réduire les erreurs des élèves afin que ce qu'ils et elles produisent soit le plus conforme possible à l'anglais standard dans sa forme idéalisée. Accepter ces « erreurs » constituerait un mauvais enseignement.

#### 2.3.4 L'idéologie du monolinguisme

La quatrième idéologie linguistique repérée est celle du monolinguisme. Cette dernière consiste en la croyance selon laquelle l'ELA devrait se faire strictement en anglais et que l'utilisation d'autres langues serait préjudiciables à l'apprentissage<sup>46</sup>. Cette idéologie est à cheval entre une croyance sur la langue (idéologie linguistique) et une croyance sur les méthodes pédagogiques. On pourrait donc considérer les pratiques monolingues comme étant fondées sur des croyances pédagogiques plutôt que comme une idéologie linguistique. En effet, Pennycook (1994) explique que les pratiques monolingues ont été influencées par certaines méthodes d'enseignement des langues, telles que celles de l'audio-orale des années 1950 et 1960 et l'approche communicative des années 1970 et 1980. Celles-ci ont « constamment soutenu la croyance en l'enseignement monolingue de l'anglais et ont maintenu comme un dogme rigide la proscription de toutes autres langues dans la salle de classe »<sup>47</sup> (Pennycook, 1994, p. 169).

Toutefois, la présente recherche considère que les pratiques monolingues en classe d'ELA ont des fondements linguistiques et dès lors, elles peuvent être étudiées sous l'angle d'une idéologie linguistique pour deux raisons principales. D'abord, les

---

<sup>46</sup> voir « tenet one : English is best taught monolingually » (Phillipson, 1992, p. 185)

<sup>47</sup> Traduction libre

pratiques monolingues agissent comme une rationalisation de l'utilisation des langues en classe d'ELA. La rationalisation de l'utilisation d'une langue a été indiquée comme étant un élément important dans la définition du concept d'idéologie linguistique. Puis, ces croyances sur les pratiques monolingues ont été repositionnées par Pennycook (1994) dans des croyances issues des domaines de la linguistique et de la linguistique appliquée qui présument de la normalité du monolinguisme. Ainsi, il est raisonnable de considérer les pratiques monolingues comme relevant d'un modèle idéologique basé sur des croyances sur les langues, et dès lors, agissant au même titre qu'une idéologie linguistique.

Découlant de cette idéologie, une multitude de pratiques en ELA ont émergé telles que celle d'imposer « l'anglais seulement » en classe peu importe le contexte et l'environnement, ou encore celle de proscrire la traduction. La classe d'ELA, telle qu'idéalisée dans ce modèle idéologique, n'est pas un lieu où les langues peuvent être librement utilisées et échangées. Une littérature importante, tant scientifique que populaire, tente par de nombreuses méthodes, approches ou systèmes d'émulation, de maximiser l'utilisation de l'anglais en classe. Toujours selon ce modèle idéologique, des activités comme la lecture ne devraient être faites qu'en anglais, laissant l'univers culturel s'exprimer à travers l'œil de cet unique médium. La référence aux langues premières des membres de la classe ne doit être faite qu'en cas extrême et uniquement comme un contrôle de la compréhension (Phillipson, 1992).

Ce modèle idéologique est souvent justifié par ce que Phillipson (1992) appelle the *maximum exposure fallacy*, soit l'illusion de l'exposition maximale (p. 209). Cette dernière se base sur le principe que plus l'exposition à la langue est grande, meilleurs seront les résultats, mettant ainsi de l'avant le facteur « quantité ». Bien que ce principe ne soit pas complètement infondé, l'isolement du facteur « quantité » est parfois surexploité et appliqué sans considération pour d'autres facteurs importants comme

l'adéquation et la compréhensibilité de l'exposition. Ce modèle idéologique a des effets néfastes, particulièrement pour les apprenants et apprenantes qui sont réduits-es à la définition stricte de personnes qui ne maîtrisent pas l'anglais, sans reconnaissance de leurs bagages linguistiques et culturels.

### 2.3.5 L'idéologie des locuteurs natifs et les locutrices natives

La dernière idéologie linguistique repérée est celle des « locuteurs natifs et locutrices natives ». Les catégorisations « locuteur natif et locutrice native » et « locuteur non natif et locutrice non native »<sup>48</sup> sont profondément ancrées dans un large éventail de réflexions et d'activités professionnelles en ELA, ainsi que dans la perception populaire. Pour comprendre cette idéologie, il faut situer les concepts de « locuteurs natifs et locutrices natives » et de « langue maternelle ». Ces concepts soutiennent une idéologie très particulière de la primauté des personnes nées dans une langue, mettant l'accent sur le « biologique » aux dépens du social. Comme Pennycook (1994) l'explique,

ces concepts tendent à suggérer qu'une langue est héritée (génétiquement ou par inclusion dans un groupe social homogène), qu'il existe une correspondance étroite entre le fait d'avoir la citoyenneté d'un pays et celui d'être locuteur natif d'une langue maternelle, que l'héritage de cette langue confère automatiquement un niveau élevé de compétence dans tous les domaines de la langue, et qu'il existe une distinction rigide et claire entre être un locuteur natif et ne pas l'être<sup>49</sup>. (Pennycook, 1994, p. 175-176)

Ce modèle idéologique affecte principalement les enseignants et enseignantes. Selon cette idéologie, les enseignants « natifs » et enseignantes « natives » sont idéalisés-es.

---

<sup>48</sup> L'utilisons des guillemets dans l'expressions « locuteur natif et locutrice native » et « locuteurs non natifs et locutrices non natives » indique ces termes sont subjectifs et idéologiques. Idéalement ces termes seraient évités, mais considérant que l'ELA est profondément marquée par cette classification il est donc nécessaire d'utiliser et de problématiser ces termes afin de dissiper les préjugés sous-jacents.

<sup>49</sup> Traduction libre

Ils et elles sont considérés-es comme intrinsèquement meilleurs-es et mieux qualifiés-es pour enseigner en raison d'une supposée plus grande facilité à démontrer un langage fluide et idiomatiquement, à apprécier les connotations culturelles de la langue (Phillipson, 1992). Dès lors, ils et elles sont amenés-es à être l'arbitre final de l'acceptabilité de ce qui « se dit » ou « ne se dit pas » en anglais. Ce modèle idéologique présume qu'il est impossible d'acquérir de telles compétences linguistiques et culturelles que si une personne est « née dans une langue ». Bien que les concepts mêmes de « locuteurs natifs et locutrices natives » et « locuteurs non natifs et locutrices non natives » aient été déconstruits et invalidés notamment parce qu'ils sont linguistiquement insoutenables, cette idéologie persiste en ELA (Holliday, 2006).

L'adhérence à cette idéologie se traduit de différentes façons. Notamment, comme Holliday *et al.* (2015) le soulignent, il y a une croyance répandue selon laquelle « l'authenticité » des leçons d'anglais découlerait de la langue et du contenu culturel des « locuteurs natifs et locutrices natives »<sup>50</sup>. Ainsi, il est commun que la langue de ces derniers-ères soit érigée comme modèle et cible d'apprentissage. Cette idéologie se manifeste aussi par la présupposition que les apprenants et apprenantes voudraient et devraient communiquer avec des personnes « natives » (Jenkins, 2006; Kachru, B., 2004). Ainsi, le succès et l'échec des membres de la classe sont jugés sur la base des normes, parfois même des normes sociales, des « locuteurs natifs et locutrices natives » (Kaur et Raman, 2014).

---

<sup>50</sup> Traduction libre

### 2.3.6 Constats et synthèse

Selon les cinq modèles idéologiques présentés, le *nec plus ultra* à des fins éducatives serait d'apprendre l'anglais standard (britannique ou étatsunien) enseigné par une personne « native » dans un contexte monolingue. L'ensemble des idéologies entraîne l'ELA à être conçu et véhiculé par l'entremise un prisme culturel et linguistique très restreint, qui mène à reproduire des rapports de pouvoir inégaux dans la classe et dans la société. Cette recension des écrits a permis de soulever quelques impacts préoccupants découlant de ces idéologies. Toutefois, il existe une littérature scientifique importante à ce sujet qui mérite une attention particulière notamment pour les personnes qui œuvrent dans la sphère éducative (voir Apple, 1990; Benesch, 1993; Blackledge, 2000; Blommaert, 1999; Heller, 2007; Kubota, 1998, 2015; Kubota et Lin, 2006; Lee, J., 2010; Lippi-Green, 2004, 2012; Milroy, 2001; Rosa, 2016; Shuck, 2006; Tollefson, 2007; Tsuda, 2010). Le tableau 2.2 qui suit permet de faire la synthèse de la recension des écrits des idéologies linguistiques dominantes en ELA.

Tableau 2.2 Synthèse de la recension des écrits : les idéologies linguistiques dominantes en ELA

Idéologies linguistiques	Définitions
L'idéologie des qualités de l'anglais : intrinsèques et extrinsèques	Croyance selon laquelle l'anglais posséderait des qualités qui lui sont propres et voire inaccessibles sans la maîtrise de cette langue.
L'idéologie des pays du « Centre »	Croyance selon laquelle il y aurait un noyau (un centre) linguistique et culturel « authentique » de l'anglais et que les variétés issues de ce noyau sont supérieures.
L'idéologie de l'anglais standard	Croyance qui confère « un parti pris envers une langue homogène abstraite idéalisée, imposée et maintenue par les institutions dominantes et qui a comme modèle la langue écrite, mais qui est principalement tiré de la langue orale de la classe moyenne supérieure » (Lippi-Green, 2004, p. 64)
Les idéologies du monolinguisme	Croyance selon laquelle l'ELA doit se faire strictement en anglais et que l'utilisation d'autres langues est préjudiciables à l'apprentissage
L'idéologie des locuteurs natifs et les locutrices natives	Croyance selon laquelle les enseignants « natifs » et enseignantes « natives » seraient intrinsèquement meilleurs-es et mieux qualifiés-es pour enseigner en raison d'une supposée plus grande facilité à démontrer un langage fluide et idiomatiquement, à apprécier les connotations culturelles de la langue.

## 2.4 La recension des écrits : les discours et stratégies de résistance en ELA

Comme mentionné, une approche non déterministe des idéologies linguistiques permet de considérer la résistance à ces dernières. Les salles de classe ne sont donc pas que des lieux de domination ou de reproduction des inégalités, mais aussi des lieux où tous ses membres peuvent exercer un pouvoir et peuvent résister aux formes culturelles dominantes, se les approprier et les adapter à leurs propres fins. Il n'est pas question de faire miroir aux idéologies linguistiques dominantes, car les discours de résistance ne sont pas nécessairement leur reflet contraire. Toutefois, ces perspectives suggèrent des possibilités de changement. Le mot « perspective » est important puisque la résistance en ELA n'est nullement réductible à des techniques, méthodes ou approches d'enseignement, mais orientée vers un engagement à questionner les relations de pouvoir. Les stratégies de résistance sont à la fois multiples, difficiles à catégoriser et à repérer. Le fait qu'elles ne soient pas portées par des institutions, qu'elles soient souvent marginales et occultées par les discours dominants peut expliquer ce phénomène. Ainsi les stratégies de résistance présentées dans la présente recherche sont loin d'être une liste exhaustive des stratégies possibles. Les trois perspectives de résistance recensées sont la contre-écriture, les pédagogies de l'appropriation et la communication transfrontalière.

### 2.4.1 La contre-écriture

La contre-écriture s'inscrit dans une forme de résistance plus large qui cherche à négocier les discours dominants. Confrontés à ceux-ci, les groupes marginalisés peuvent se repositionner dans de tels discours en passant de leur position assignée d'« objet » à une position intentionnelle d'« agent ». Une telle perspective critique a été principalement pensée par bell hooks (1988) dans ce qu'elle appelle « talk back ».

En ELA, cette négociation peut se traduire notamment par ce que Pennycook (1994) appelle la « contre-écriture »<sup>51</sup> (*writing back*) (p.309). Celle-ci reconnaît et accorde aux apprenants et apprenantes une « agentivité » dans la construction culturelle et linguistique. Ceci permet aux « locuteurs non natifs et locutrices non natives » de s'approprier l'anglais pour leurs propres fins créatives et critiques, car la contre-écriture permet de produire des réalités et de les refléter. Cette production est cependant « toujours une question politique et culturelle, de luttes sur des significations telles qu'elles se situent dans la langue et le discours »<sup>52</sup> (Pennycook, 1994, p. 267).

Ainsi, « la langue est autant un *site* qu'un *moyen* de lutte »<sup>53</sup> (Pennycook, 1994, p. 267). La contre-écriture « est plus qu'une question d'ajouter du nouveau vocabulaire et de la nouvelle grammaire »<sup>54</sup> (Pennycook, 1994, p. 296). Cela implique le refus de « l'anglais standard », de son utilisation normative et de sa prétention à inscrire la signification statique de chaque mot. Cela implique aussi l'appropriation de l'anglais par laquelle la langue est saisie et remplacée/replacée (*replaced*) dans un lieu culturel spécifique (Ashcroft *et al.*, 1989). Essentiellement, la contre-écriture révoque la centralité privilégiée de l'anglais des pays du « Centre » en utilisant la langue pour signifier la différence, tout en employant des similitudes qui permettent l'intelligibilité de ce qui est produit par la contre-écriture (Ashcroft *et al.*, 1989). Pennycook (1994) explique que

c'est en créant un nouveau sens, en s'opposant à la prétention du centre de contrôler les significations et les formes de la langue que ce processus commence : en inscrivant le sens, écrire libère une prolifération dense de possibilités et le mythe de centralité intégré dans le concept d'une « langue standard » est renversé<sup>55</sup>. (Pennycook, 1994, p. 268)

---

<sup>51</sup> Traduction libre

<sup>52</sup> Traduction libre

<sup>53</sup> Traduction libre

<sup>54</sup> Traduction libre

<sup>55</sup> Traduction libre

Cela encourage donc les membres de la classe à être des créateurs et créatrices et ne plus être réduits-es à de simples consommateurs et consommatrices de connaissances. Pennycook (2008) suggère aussi de considérer la possibilité d'une multiplicité de significations au sein d'une langue (sémiodiversité) aussi sérieusement qu'une multiplicité de langues (glossodiversité). Ce n'est pas tout d'explorer la glossodiversité (différentes langues, variétés et variations), puisque cela ne donne pas automatiquement lieu à des expressions alternatives.

Selon Pennycook (2008), pour que des formes alternatives soient créées, il faut s'engager dans la sémiodiversité qui envisage les possibilités d'un sens alternatif. Pour les enseignants et enseignantes, cela ouvre à la possibilité de voir son travail comme contribuant à la diversité non seulement en termes d'augmentation du nombre de personnes utilisant des langues ou du nombre de langues utilisées, mais aussi en termes de largeur de sens offerts dans une langue. Pennycook (2004a) ne préconise pas un cadre particulier d'écriture, mais cherche plutôt ce qu'il appelle des « moments critiques »<sup>56</sup> dans l'enseignement (p. 342). Il décrit ces moments comme des situations quotidiennes qui surgissent dans la classe de langue. Ces situations impliquent les décisions quotidiennes et spontanées que les enseignants et enseignantes prennent pour corriger ou ne pas corriger une forme dite « non standard ». Cela implique aussi les décisions sur les variétés linguistiques dont les apprenants et apprenantes, dans un contexte particulier, peuvent avoir besoin ou non. Finalement, il peut être aussi question d'exposer des questions de pouvoir sous-jacentes qui peuvent se retrouver dans différents types d'échanges. Il encourage les enseignants et enseignantes à toujours garder en tête que l'attitude critique est un processus continu, lent et de chaque instant.

---

<sup>56</sup> Traduction libre

Pennycook (2008) propose d'explorer l'étendue des significations dans une langue (sémiodiversité) en utilisant la traduction comme un outil important. Il est crucial de comprendre ici la traduction ni en termes de rôle réducteur et péjoratif qui lui a été donné dans l'enseignement des langues (grammaire-traduction) ni comme l'activité menée par ceux et celles qui travaillent à traduire un texte d'une langue à l'autre. Pennycook (2008) souligne qu'il est question de ne pas considérer l'ELA comme une entreprise fonctionnaliste toujours au service d'autres fins, mais plutôt comme une pratique « de l'activisme translinguistique »<sup>57</sup> dans laquelle les apprenants et apprenantes utilisent la traduction comme un mécanisme leur permettant d'entrer dans le « trafic du sens »<sup>58</sup> où circulent les idées, les notions, les symboles et les discours (Pennycook, 2008, p. 43). Pour Kramersch (2006) ce « trafic de sens » implique qu'en enseignement des langues, la compétence linguistique ne doit pas être mesurée comme la capacité à maîtriser une langue dans un domaine spécifique, mais plutôt comme « la capacité de traduire, de transposer et de réfléchir de manière critique sur les significations sociales, culturelles et historiques véhiculées par la grammaire et le lexique »<sup>59</sup> (p. 103). Par conséquent, le rôle des enseignants et enseignantes dans cette perspective est « de diversifier les significations, de signaler les significations non choisies et de mettre en évidence d'autres significations possibles »<sup>60</sup> oubliées par l'histoire ou dissimulées par des idéologies (Pennycook, 2008, p. 34).

L'enseignement des langues est ainsi lié de manière indélébile à la traduction et à la diversité des significations, et ainsi, lorsqu'un individu apprend une langue, il ou elle entre dans le « trafic de sens » (Pennycook, 2008). Selon Pennycook (2008), l'un des grands crimes de la domination de l'approche de l'enseignement communicatif des

---

<sup>57</sup> Traduction libre

<sup>58</sup> Traduction libre

<sup>59</sup> Traduction libre

<sup>60</sup> Traduction libre

langues<sup>61</sup> au cours des dernières décennies a été non seulement de permettre la promotion d'une version monolingue de l'anglais (ou d'autres langues), mais aussi de négliger la complexité et la profondeur de l'enseignement des langues.

#### 2.4.2 Vers une pédagogie de l'appropriation

Canagarajah (1999), inspiré par les modes d'appropriation « instinctifs, non encadrés et non théorisés »<sup>62</sup> des apprenants et apprenantes et enseignants et enseignantes de la « Périphérie », suggère de se tourner « vers une pédagogie de l'appropriation » (p.185). Les modes d'appropriation dégagés par Canagarajah (1999) signalent que les apprenants et apprenantes rendent compte des textes avec leurs propres cadres sociaux et culturels, et alternent entre leur langue première et la langue cible pour négocier leurs relations, leurs rôles, leurs valeurs et leurs connaissances de manière stratégique. Puis, ils et elles interprètent le matériel pédagogique et les curriculums selon leurs savoirs familiaux et ceux de leur communauté, et évoluent entre des traditions rhétoriques et discursives conflictuelles afin de trouver une cohérence avec leurs pensées et leurs expressions. Canagarajah (1999) explique que « les étudiants et étudiantes entrent et sortent des dialectes, des langues, des discours, des contextes et des communautés dans les activités en classe, alors qu'ils et elles s'approprient l'anglais à leurs fins »<sup>63</sup> (p.185). Ils et elles traversent constamment les frontières culturelles et discursives.

Pour s'approprier une langue à ses propres fins, Canagarajah (1999) explique que « l'histoire oppressive et les valeurs hégémoniques associées à l'anglais doivent être

---

<sup>61</sup> Traduction libre de « global hegemony of communicative language teaching »

<sup>62</sup> Traduction libre

<sup>63</sup> Traduction libre

gardées à l'esprit et engagées judicieusement »<sup>64</sup> (p.2). C'est notamment pourquoi une telle pédagogie implique une réflexivité qui consiste en une négociation de multiples codes et discours. Il est question d'une réflexivité sur les discours établis par les institutions dominantes, d'une réflexivité interculturelle et d'une réflexivité intraculturelle. Ces processus de réflexion forment un tout et ne sont pas des compétences distinctes sur lesquelles il faut travailler séparément. Chacune facilite la réflexion sur les autres.

Premièrement, afin de s'engager dans une réflexivité sur les discours établis par les institutions dominantes, les apprenants et apprenantes sont invités-es à faire la navette entre les codes, les conventions, les valeurs, les idéologies et les pratiques imposés en établissant des liens avec leurs propres contextes culturels. Ce faisant, ils et elles démystifient les curriculums et relèvent les valeurs et idéologies cachées. Ce processus de négociation peut se faire, par exemple, via les manuels existants qui ont parfois une tendance anglocentrée. Canagarajah (1999) explique que l'idée est

de problématiser le message culturel des manuels afin que les étudiants et étudiantes atteignent une compréhension critique des pratiques de discours conflictuelles. À cette fin, les conflits culturels qui se développent dans les salles de classe ne doivent pas être ignorés ou résolus, mais exposés, afin que les étudiants et étudiantes puissent les explorer de manière critique. L'objectif derrière ces exercices n'est pas de trouver une réponse correcte ; c'est de permettre aux étudiants et étudiantes d'entrer et de sortir des cultures puisque le processus même permet de développer une compétence sociolinguistique d'un niveau supérieur à celui envisagé par les pédagogies communicatives.<sup>65</sup> (Canagarajah, 1999, p. 189)

Selon Canagarajah (1999), c'est une telle pédagogie qui permettrait aux membres de la classe de s'approprier les codes et les discours dominants en fonction de leurs besoins

---

<sup>64</sup> Traduction libre

<sup>65</sup> Traduction libre

et de leurs intérêts. Une réflexion critique sur les valeurs cachées, les idéologies et les intérêts inhérents dans l'activité d'apprentissage est habilitante (*empowering*) pour les apprenants et apprenantes considérant que les outils, les connaissances et les méthodes pour y parvenir sont les leurs et sont valorisés.

Deuxièmement, développer une réflexivité sur les discours établis par les institutions dominantes implique aussi une réflexivité interculturelle. Celle-ci est le processus réflexif par l'entremise duquel les apprenants et apprenantes viennent à comprendre comment une identité et une culture sont socialement construites et développent les capacités d'en découvrir d'autres. À ce sujet, Kramsch (1993) souligne que la culture primaire des membres de la classe sert toujours de médiateur dans leur conscience de la nouvelle culture. Elle suggère que de laisser ces derniers-ères négocier les frontières de chaque culture en confrontant la langue cible a une plus grande valeur éducative. Elle explique que

« nous pouvons enseigner la frontière, nous ne pouvons pas enseigner le pont. Nous pouvons « parler de » et essayer de « comprendre » les différences entre les valeurs célébrées [dans des cultures contrastées]. Nous ne pouvons pas enseigner directement comment résoudre le conflit entre les deux. <sup>66</sup> (Kramsch, 1993, p. 228)

Canagarajah (1999) suggère qu'au lieu de trouver des méthodes culturellement confortables qui éviteraient les conflits culturels, « il est important de développer des stratégies qui les encouragent à explorer les différences interculturelles » (p.188). Cela exige un passage « du discours au métadiscours »<sup>67</sup> (Kramsch, 1993, p. 231). Kramsch (1993) encourage tous les membres de la classe à « s'engager dans une exploration hautement interprétative, imaginative et impressionniste des différentes sensibilités

---

<sup>66</sup> Traduction libre

<sup>67</sup> Traduction libre

culturelles »<sup>68</sup> (Canagarajah, 1999, p.188). Les moments réflexifs n'ont pas besoin d'être complexes ou intellectuellement chargés, ils peuvent prendre une forme ludique. Par exemple, les apprenants et apprenantes pourraient être amenés-es à remettre en question des conceptualisations restreintes de la culture et de l'identité culturelle telle celle qui les limite à l'État-nation, comme c'est le cas dans l'idéologie des pays du « Centre ». Ils et elles pourraient aussi repenser une conceptualisation qui réduit la culture à un ensemble de points communs normalisés et qui ne parvient pas à saisir la dynamique de la construction discursive des cultures et des identités culturelles.

Finalement, une réflexivité interculturelle mène aussi à une réflexivité intraculturelle. En plus de s'engager dans une pratique de réflexion critique sur ce qui leur est proposé, les membres de la classe sont encouragés à devenir réflexifs sur eux-mêmes. Une réflexivité intraculturelle est le processus par lequel les membres de la classe sont amenés à négocier leur(s) identité(s) et leur(s) culture(s) en explorant leurs constructions et les façons de les transmettre. À cet effet, tous les membres de la classe sont amenés à comprendre « comment leurs valeurs, leur appartenance à la communauté, leur contexte historique et leur position de sujet les motivent à négocier la langue et la connaissance de manière particulière »<sup>69</sup> (Canagarajah, 1999, p.186). Canagarajah (1999) souligne que d'inclure la culture populaire est aussi important que d'inclure la littérature pour pouvoir jouer avec la rigueur, l'art, l'érudition, l'imagination et l'intellect. L'inclusion d'une multitude d'objets ou de discours culturels ne signifie pas de les célébrer aveuglément, mais au contraire, permet de les problématiser. Canagarajah (1999) explique qu'

« [i]l est très important d'utiliser des lectures d'écrivains et d'écrivaines minoritaires et même des textes oraux ou folkloriques provenant des communautés des élèves. Une telle pratique leur montrera que leur propre capital culturel est valorisé par l'école. Cela leur donnera la

---

<sup>68</sup> Traduction libre

<sup>69</sup> Traduction libre

confiance nécessaire pour exploiter leurs propres ressources linguistiques et discursives et les développer ensuite». <sup>70</sup> (Canagarajah, 1999, p.190)

Les langues premières des membres de la classe sont aussi des outils précieux. Canagarajah (1999) explique qu'il est crucial de reconnaître les utilisations subreptices et non reconnues de celles-ci dans la salle de classe. Il suggère que les enseignants et enseignantes créent des situations où tous les membres de la classe peuvent utiliser leur langue première pour soutenir leur processus d'apprentissage « même lorsque les enseignants et enseignantes ne maîtrisent pas les langues vernaculaires de leurs étudiants et étudiantes » <sup>71</sup> (p.193). Canagarajah (1999) encourage des pratiques telles que la traduction de textes, l'utilisation de textes ou de dictionnaires bilingues ou encore la rédaction d'un journal dans lequel des codes mixtes (multilingues) sont valorisés pour favoriser une écriture imaginative. En ce qui a trait aux variétés de l'anglais, Canagarajah (1999) souligne que les enseignants et enseignantes doivent faire connaître

autant de variantes que possible (y compris des variantes plus formelles, publiques et institutionnalisées - dont certaines sont actuellement « possédées » par [le « Centre »]), il est également important d'enseigner [...] que tout dialecte doit être personnellement et communautairement approprié à des degrés divers afin d'être sensé et pertinent pour ses utilisateurs et utilisatrices. Cela conduit à la pluralisation des standards et à la démocratisation de l'accès à l'anglais. <sup>72</sup> (Canagarajah, 1999, p. 181)

Par l'entremise de cette pédagogie, les enseignants et enseignantes sont amenés-es à devenir des « border-crossers » en mettant de l'avant des pratiques pédagogiques qui négocient les cultures et discours concurrents (Canagarajah, 1999, p.194). Ils et elles sont donc invités-es à être, au moins de manière informelle, des chercheurs et

---

<sup>70</sup> Traduction libre

<sup>71</sup> Traduction libre

<sup>72</sup> Traduction libre

chercheuses afin d'apprendre de tous les membres de classe et de repenser constamment leurs pratiques pédagogiques. En bref, une telle pédagogie mène à « une prise de conscience critique du raisonnement, des règles et des conséquences des discours conflictuels en classe et à l'extérieur »<sup>73</sup> (Canagarajah, 1999, p.186). Cette orientation vers une pédagogie de l'appropriation tend vers la libération de tous les membres de la classe des méthodes totalisantes et les outille à développer une approche réflexive qui tient compte des contextes respectifs dans lesquels l'ELA se déroule.

### 2.4.3 La communication transfrontalière

Ultimement, d'autres stratégies de résistance sont proposées par Kubota (2015) par le biais de la communication transfrontalière, c'est-à-dire une forme de communication qui permet « une compréhension mutuelle non seulement en anglais, mais aussi dans d'autres langues, et favorise un engagement actif, critique et réfléchi dans la communication à travers différents types de différences »<sup>74</sup> (p.477). Cette approche fait écho à ce que Pratt (2002) appelle la « traduction culturelle » dans la mesure où une compétence linguistique dite « avancée » consiste en la capacité de traduire, de transposer et de réfléchir de façon critique sur les significations sociales, culturelles et historiques véhiculées d'une langue à l'autre. Une telle pédagogie cherche à développer chez les apprenants et apprenantes (1) une conscience critique qui considère les positions de pouvoir et de privilèges dans l'apprentissage des langues ; (2) une attitude d'ouverture, encouragée dans tous les apprentissages linguistiques et (3) des stratégies de communication et d'adaptation.

---

<sup>73</sup> Traduction libre

<sup>74</sup> Traduction libre

Premièrement, cette pédagogie considère les positions de pouvoir et de privilèges dans l'apprentissage des langues et cherche à développer chez tous les membres de la classe une conscience critique de ces mêmes positions. Les apprenants et apprenantes sont ainsi encouragé-es à considérer comment, par exemple, la classe sociale et l'origine raciale affectent l'apprentissage et l'enseignement des langues. Il est question de comprendre différentes perspectives dans des contextes historiques, politiques et idéologiques ainsi que de problématiser des relations de pouvoir inégales.

Deuxièmement, une attitude d'ouverture est encouragée dans tous les apprentissages linguistiques. Tous les membres de la classe doivent être prêts à communiquer à travers les différences raciales, ethniques, linguistiques et de classe, même s'ils ne partagent pas la même langue. Il s'agit de reconnaître l'expérience et le vécu des personnes impliquées dans la communication, d'être intéressé-e à apprendre de nouvelles langues et à propos de ces dernières, d'éviter les jugements rapides. Il s'agit aussi de s'engager dans une communication active et respectueuse, notamment par le développement d'attitudes sans préjugés ou antiracistes (Kubota, 2012, 2015). De cette manière, les membres de la classe sont encouragés à écouter attentivement et à négocier pleinement afin de comprendre et d'être compris des personnes de tous les milieux.

Enfin, des stratégies de communication et d'adaptation sont mises de l'avant. Elles permettent à tous les membres de la classe d'interagir avec des personnes de bagages linguistiques et culturels différents, et ce, tant en contexte scolaire que dans la vie en général. Il est ainsi question de reconnaître que les membres de la classe ne vont pas uniquement communiquer avec des « locuteurs natifs et locutrices natives ». Si tel était le cas, ils n'auraient pas systématiquement à se plier aux normes de ces derniers-ères. Les apprenants et apprenantes peuvent aussi être en contact avec des personnes qui parlent différentes variétés de l'anglais, qui ont différents accents, débits, intonations, etc. Ils et elles peuvent aussi communiquer avec des personnes qui ne parlent pas

l'anglais, mais qui parlent leur(s) langue(s) première(s) avec ces mêmes différences de variétés, d'accents, de débits, d'intonations, etc. Dans d'autres situations, aucune langue partagée n'existe entre les interlocuteurs et interlocutrices. Peu importe la situation, ils et elles ont besoin d'écouter et d'adapter leur langage pour que la communication puisse se faire. Des stratégies habilitantes pour tous les membres de la classe sont proposées, telles que demander des précisions et des répétitions, reformuler, demander et autoriser des temps d'attente, exprimer son accord et son désaccord, gérer la prise de parole, etc. Des « repères extralinguistiques tels que les gestes et les dessins, la mesure des répertoires linguistiques des interlocuteurs et interlocutrices, l'écoute de soutien, le contact visuel et l'ajustement du discours en simplifiant, paraphrasant et ralentissant »<sup>75</sup> permettent aussi des échanges plus égalitaires (Kubota, 2012, p. 65). Ces stratégies complètent le développement d'une conscience critique et les attitudes d'ouvertures décrites précédemment.

En bref, cette orientation pédagogique permet de développer chez tous les membres de la classe la capacité de communiquer dans une autre langue, mais aussi une conscience du contexte socioculturel, politique et idéologique dans lequel les langues (et les locuteurs et locutrices) sont positionnées et fonctionnent. Elle permet également le développement d'une attitude critique d'ouverture ainsi que des stratégies de communication et d'adaptation.

#### 2.4.4 Constats et synthèse

Les perspectives et les stratégies de résistance présentées défient les discours idéologiques dominants en éducation en mettant de l'avant que les langues ne sont ni

---

<sup>75</sup> Traduction libre

des systèmes abstraits ni un phénomène neutre. Elles mettent en lumière le fait que l'idéalisation répandue incite les gens à ignorer les conditions politiques et sociohistoriques qui ont permis la domination et la légitimité de certaines pratiques linguistiques. Il est question de permettre aux apprenants et apprenantes de créer des contre-discours afin de se repositionner par rapport aux discours dominants. Ceci permet d'encourager l'appropriation de l'anglais en développant des capacités métalinguistiques et métadiscursives, ainsi qu'une sensibilité culturelle critique. L'enjeu est de transformer la salle de classe en lieu où les canons de la connaissance peuvent être interrogés, contestés et ultimement appropriés. Le tableau 2.3 permet de faire la synthèse des stratégies de résistance analysées dans la section précédente.

Tableau 2.3 Synthèse de la recension des écrits : les discours et stratégies de résistance en ELA

Stratégies de résistance	Définitions
Contre écriture	Une forme de négociation des discours qui permet aux apprenants et apprenantes une « agentivité » dans la construction culturelle et linguistique afin qu'ils et elles s'approprient l'anglais pour leurs propres fins créatives et critiques.
Vers une pédagogie de l'appropriation	Pédagogie qui implique une négociation de multiples codes et discours. (1) une réflexivité sur les discours établis par les institutions dominantes (2) une réflexivité interculturelle (3) une réflexivité interculturelle
La communication transfrontalière	Approche qui cherche à développer chez les apprenants et apprenantes (1) une conscience critique qui considère les positions de pouvoir et de privilèges dans l'apprentissage des langues ; (2) une attitude d'ouverture ; (3) des stratégies de communication et d'adaptation.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre examine la démarche globale de la recherche dans le but de fournir un cadre d'analyse pour répondre à la question de recherche, en incluant principalement les théories de l'analyse critique du discours et de l'intertextualité. Il s'agit de rappeler les questions et objectifs de recherche, ainsi que de présenter le type de recherche. Une description de l'échantillonnage suivi de l'approche méthodologique est présentée. Puis, le déroulement et la méthode d'analyse de la recherche sont abordés. Ce chapitre se termine en présentant les limites de la méthodologie au regard de cette recherche et une synthèse de la méthodologie empruntée.

#### 3.1 Rappel des questions et objectifs de la recherche

Ce troisième chapitre décrit le design méthodologique envisagé pour répondre à la question générale suivante : comment le PFEQ en ELA perpétue-t-il ou résiste-t-il aux idéologies linguistiques dominantes à travers son discours ? La question de recherche générale permet ensuite de répondre à la question spécifique : quelles sont les idéologies linguistiques et les stratégies de résistance véhiculées par le discours du

PFEQ en ELA ? L'objectif général de cette recherche est d'analyser les discours du PFEQ en ELA afin de repérer les idéologies linguistiques et les stratégies de résistance véhiculées. Le but de cette recherche est de décrire comment sont exprimées les idéologies linguistiques dominantes et les stratégies de résistance dans le PFEQ en ELA. Ce but est répondu par les objectifs spécifiques suivants :

1. faire ressortir les idéologies linguistiques dominantes de ces discours
2. faire ressortir les stratégies de résistance véhiculées de ces discours.

Le phénomène à l'étude est donc l'expression d'idéologies linguistiques et de stratégies de résistance dans le discours du PFEQ en ELA. Il s'agit d'une recherche empirique, puisqu'elle comprend une collecte de données pour expliquer ce phénomène. Elle est aussi qualitative, car elle s'intéresse à la subjectivité du phénomène étudié et à son interprétation. Elle est aussi descriptive dans la mesure où elle tente de faire ressortir des éléments qui caractérisent un phénomène et d'en brosser un portrait.

De plus, cette recherche s'inscrit dans les fondements épistémologiques associés au courant poststructuraliste présenté ultérieurement. Cette posture épistémologique implique que les forces sociohistoriques et les pratiques discursives, situées dans des contextes socioculturels particuliers, agissent comme un cadre interprétatif qui contraint et gouverne la manière dont un phénomène (objet) est interprété par un sujet (Foucault, 1972). Par exemple, dans le cas de cette recherche, le phénomène à l'étude est l'expression d'idéologies linguistiques et de stratégies de résistance dans le discours du PFEQ en ELA. L'objet est donc le discours du PFEQ en ELA et le sujet est l'auteur du PFEQ. Ainsi, la présente posture épistémologique suggère que pour bien cerner le phénomène à l'étude il faut considérer qu'il est impossible pour le sujet d'appréhender la réalité sans la situer dans un cadre interprétatif (Schwimmer, 2017). C'est-à-dire que l'auteur du PFEQ, lorsqu'il a produit le discours du PFEQ en ELA, était influencé par un certain cadre interprétatif et ainsi, pour comprendre le discours et ce qu'il véhicule, il faut aussi s'attarder au cadre interprétatif. Pour le présent projet, cet ancrage

épistémologique a notamment orienté le choix de la méthodologie, soit l'analyse critique du discours, plus précisément le modèle textuellement orienté de Fairclough (1992). Cette approche a été sélectionnée puisqu'elle considère dans son analyse les forces sociohistoriques, les pratiques discursives ainsi que les contextes socioculturels particuliers dans lesquels elles sont situées. Ainsi, les sections qui suivent abordent cette approche en présentant l'analyse critique du discours, le déroulement et la méthode d'analyse, l'instrumentation ainsi que les limites de la présente approche. Toutefois, avant d'y arriver, il est important de présenter comment et pourquoi le corpus a été sélectionné.

### 3.2 L'échantillonnage et l'échantillon

Dans le cadre de cette recherche, c'est le discours du PFEQ en ELA qui est au cœur de l'analyse. Le corpus est constitué du *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle : domaine des langues : anglais, langue seconde* (MELS, 2006). Il a été sélectionné pour différentes raisons, d'abord parce qu'il est un document de référence pour la constitution des programmes de formation des maîtres en ELA. En effet, le ministère responsable de l'éducation au Québec définit les orientations générales, les compétences professionnelles et les profils de sortie attendus au terme de la formation initiale des futurs professionnels et professionnelles de l'enseignement (Québec, 2017b). Ces orientations, compétences et profils se retrouvent dans le PFEQ. Ensuite, le PFEQ « constitue un repère commun à l'ensemble des acteurs scolaires et sociaux » puisqu'il est « un outil du quotidien » pour les enseignants et enseignantes, et constitue une référence pour les directions d'école, l'ensemble du personnel, les membres des conseils d'établissement ainsi que pour les parents (MELS, 2013). Puis, le PFEQ est un programme qui s'applique à l'échelle du Québec dans toutes les écoles ; il fait donc partie intégrante du discours officiel. Le choix d'analyser le PFEQ destiné aux apprenants et apprenantes du secondaire a été motivé par son

potentiel d'y trouver des éléments plus critiques ou plus politiques qui enrichiraient l'analyse. Par exemple, la compétence « exercer son jugement critique » est plus étoffée au secondaire qu'au primaire.

De plus, il a été question de sélectionner le deuxième cycle du secondaire, soit le dernier, puisque cette section représente l'aboutissement du programme d'ELA tel que pensé par l'auteur du PFEQ. À première vue, on pourrait croire qu'un document institutionnel comme le PFEQ présenterait difficilement des traces d'idéologies linguistiques. Toutefois, la précédente recension des écrits a permis de faire émerger des indicateurs facilement repérables dans un tel document formel, comme en témoignent les tableaux 2.2 et 2.3 présentés précédemment. De plus, la méthodologie proposée, soit l'analyse critique du discours décrite à la prochaine section, permet justement d'analyser tout texte provenant d'un discours dominant qui a fait l'objet d'un processus de naturalisation. Ainsi, bien que le corpus choisi présente un défi quant à son analyse, des moyens conséquents ont été déployés pour ce faire.

### 3.4 L'analyse critique du discours

L'analyse critique du discours se démarque par son étude des façons dont les textes affirment, reproduisent ou résistent à l'abus de pouvoir social, à la domination et aux inégalités dans un contexte social et politique. Contrairement à l'analyse de discours, l'analyse critique du discours ne limite pas à l'examen des structures spécifiques de textes, mais les rapproche systématiquement des structures du contexte sociopolitique.

En étudiant les textes, l'analyse critique du discours souligne « la façon dont la langue est impliquée dans des questions telles que le pouvoir et l'idéologie qui déterminent

comment le langage est utilisé, son effet et comment il réfléchit, sert et renforce les intérêts, les positions, les perspectives, et les valeurs de ceux qui sont au pouvoir »<sup>76</sup> (Waugh *et al.*, 2015, p. 72). Selon cette perspective critique, le discours perpétue les modèles sociaux tels que la domination, la discrimination, l'exploitation, la déshumanisation et la naturalisation. La présente recherche cherche à comprendre comment les inégalités sociales sont exposées et remises en question (résisté) dans le PFEQ en ELA. En s'inscrivant dans ce cadre d'analyse critique, cette recherche soutient que la langue est une partie irréductible de la pratique sociale, dialectiquement interconnectée avec d'autres éléments de la vie sociale.

Fairclough (2001) précise que l'analyse critique du discours est un moyen d'analyser tout texte présentant un penchant idéologique clair, comme peut l'être une publicité, mais aussi tout texte venant d'un discours dominant qui a fait l'objet d'un processus de naturalisation. Ce cadre d'analyse est pertinent à la présente recherche, considérant que le PFEQ s'inscrit dans cette dernière conception des discours dominants qui inclut de la naturalisation. La naturalisation est le procédé par lequel un texte, qui met de l'avant des valeurs et positions, est présenté comme un fait naturel de telle sorte que le discours dominant semble perdre sa connexion avec les idéologies ainsi que les intérêts particuliers. Il devient alors la pratique du sens commun de l'institution. En tant que telle, la force de l'analyse critique du discours réside dans sa capacité à montrer les relations de pouvoir de textes apparemment banales (Fairclough, 2003). Autrement dit, « dénaturer » le discours dominant consiste à (dé) montrer ses mécanismes rendus invisibles. L'analyse critique du discours peut être résumée de la façon suivante :

l'analyse du discours [explore] systématiquement les relations de causalité et de détermination souvent opaques entre (a) les pratiques discursives, les événements et les textes, et (b) les structures, relations et processus sociaux et culturels plus vastes ; [elle étudie] comment ces

---

<sup>76</sup> Traduction libre

pratiques, ces événements et ces textes découlent des relations de pouvoir et des luttes de pouvoir et sont idéologiquement façonnés par eux ; et [elle examine] comment l'opacité de ces relations entre le discours et la société est elle-même un facteur de sécurisation du pouvoir et de l'hégémonie.<sup>77</sup> (Fairclough, 1993, p. 135)

Il existe différentes approches à l'analyse critique du discours. Celle préconisée par la présente recherche est le modèle textuellement orienté de Fairclough (1992).

### 3.4.1 Le modèle textuellement orienté de Fairclough

Cette étude est principalement guidée par le cadre analytique de Fairclough (Fairclough, 1992, 1993, 1995, 2001), plus précisément le modèle textuellement orienté. Fairclough décrit le discours ainsi :

D'une part, le discours est façonné et contraint par la structure sociale au sens le plus large et à tous les niveaux : par la classe et d'autres relations sociales du point de vue sociétal, par les relations propres à des institutions particulières telles que le droit ou l'éducation, par des normes et des conventions diverses de nature discursive et non discursive, etc. [...] D'autre part, le discours est socialement constitutif [...] Le discours contribue à la constitution de toutes les dimensions de la structure sociale qui directement ou indirectement, la forme et la contraint : ses propres normes et conventions, autant que les relations, les identités et les institutions qui les sous-tendent. Le discours est une pratique qui sert à non seulement représenter le monde, mais à être révélatrice du monde, constituant et construisant le monde dans le sens.<sup>78</sup> (Fairclough, 1992, p. 64)

Fairclough (1992) identifie ainsi trois aspects des effets constructifs du discours. Tout d'abord, le discours contribue à la construction des « identités sociales » et des « positions des sujets », interpellant les acteurs sociaux et actrices sociales d'une

---

<sup>77</sup> Traduction libre

<sup>78</sup> Traduction libre

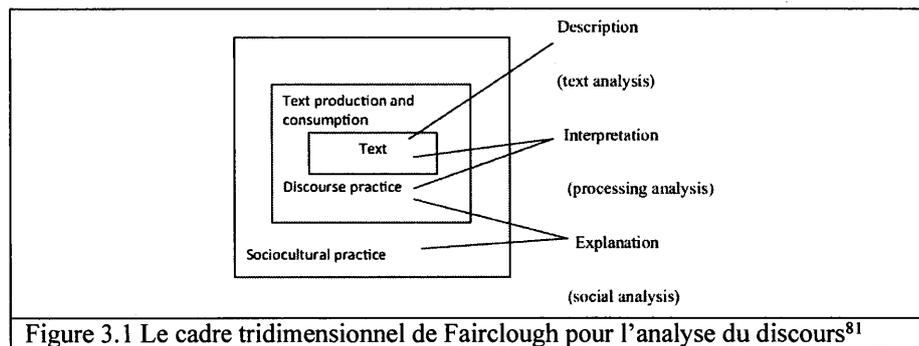
certaine manière. Deuxièmement, le discours aide à construire des relations sociales entre les gens. Troisièmement, le discours contribue à la construction de systèmes de connaissances et de croyances. Ces trois aspects correspondent à ce que Fairclough (1992) appelle la fonction d'« identité », la fonction « relationnelle » et la fonction « idéationnelle » de la langue. La fonction d'identité se rapporte à la manière dont les identités sociales sont établies dans le discours, la fonction relationnelle se rapporte à la façon dont les relations sociales entre participants au discours sont promulguées et négociées, tandis que la fonction idéationnelle se rapporte à des façons dont les textes signifient le monde et ses processus, entités et relations (Fairclough, 1992). Les textes, au sens large de la langue parlée ou écrite, peuvent reproduire, soutenir, menacer ou renverser les notions dominantes ou hégémoniques d'identité, de relations sociales ou de systèmes d'idées et de croyances, ayant un véritable impact « physique » sur le monde social. Pour Fairclough (1992), le discours « n'est pas seulement un lieu de lutte pour le pouvoir, mais aussi un enjeu de la lutte pour le pouvoir »<sup>79</sup> (p. 67). Cela signifie que l'étude des textes n'est pas simplement un exercice de description « extra-lexico-grammaticale »<sup>80</sup>, mais une analyse d'un outil clé dans la reproduction ou la réforme du monde social plus large (Rear et Jones, 2013, p. 15).

Soulignant l'importance de procéder à des analyses systématiques de la langue parlée ou écrite (textes), Fairclough (1992) propose un cadre tridimensionnel qui est utilisé pour relier les micros cas d'utilisation de la langue (« événements communicatifs ») à des aspects plus vastes de la pratique sociale. Fairclough (1992) propose d'analyser trois dimensions qui constituent chaque événement communicatif ; le texte, la pratique discursive et la pratique sociale. La figure 3.1 schématise les trois dimensions.

---

<sup>79</sup> Traduction libre

<sup>80</sup> Traduction libre



1. Texte : les traits linguistiques du texte, y compris la lexicalisation, la grammaire, la cohésion et la structure du texte. L'analyse se fait au niveau des mots.
2. La pratique discursive : processus liés à la production et à la consommation du texte, y compris la « force » des énoncés, la cohérence, l'intertextualité et l'interdiscursivité. L'analyse se fait au niveau du texte.
3. La pratique sociale : les circonstances institutionnelles et organisationnelles de l'évènement discursif et les effets constitutifs du discours. L'analyse se fait au niveau « des normes ».

La dimension textuelle se concentre sur la façon dont les discours sont réalisés linguistiquement. La pratique discursive analyse comment les « producteurs ou productrices de textes » s'appuient sur des discours déjà existants pour créer un texte et sur la manière dont les destinataires des textes utilisent les discours disponibles pour les interpréter. Ce niveau d'analyse médiatise la relation entre le texte et la pratique sociale, montrant comment les textes forment et sont façonnés par les pratiques sociales. La dimension de la pratique sociale elle-même examine comment les textes reproduisent ou contestent des aspects plus larges de la société, en particulier comment ils se rapportent à « la production, la reproduction ou la transformation des relations de

<sup>81</sup> La figure est tirée de : [https://www.researchgate.net/figure/Faircloughs-three-dimensional-framework-for-analysis-of-discourse\\_fig1\\_256188966](https://www.researchgate.net/figure/Faircloughs-three-dimensional-framework-for-analysis-of-discourse_fig1_256188966)

domination »<sup>82</sup> (Fairclough, 1992, p. 87). La méthode de Fairclough repose sur les trois composantes de la description, de l'interprétation et de l'explication. Les propriétés linguistiques sont décrites, la relation entre les processus productifs et interprétatifs de la pratique discursive et du texte est interprétée, et la relation entre la pratique discursive et la pratique sociale est expliquée. Ce sont ces trois niveaux d'analyse qui sont retenus pour cette recherche.

### 3.5 Le déroulement et la méthode d'analyse

Cette étude étant principalement guidée par le cadre analytique de Fairclough (1992), certains de ses outils, à savoir les trois processus d'analyse interdépendants liés aux trois niveaux interreliés du discours, sont sélectionnés afin d'analyser les textes à l'étude. Les trois niveaux d'analyse proposés par Fairclough (1992), qui ont été retenus par la présente recherche, sont l'analyse contextuelle, l'analyse discursive générique et l'analyse interdiscursive. Cette dernière constitue la principale dimension analysée puisqu'elle permet d'établir des liens entre les idéologies linguistiques dominantes, les stratégies de résistance et le discours du PFEQ. Ci-dessous, chaque niveau d'analyse adopté ainsi que le déroulement associé est présenté.

---

<sup>82</sup> Traduction libre

### 3.5.1 L'analyse contextuelle

La première étape est de faire l'analyse contextuelle qui s'appuie sur l'idée que les discours sont historiques et ne peuvent être pleinement compris en dehors de leur contexte social et historique. Cette dernière porte sur les différents cadres contextuels qui façonnent le discours éducatif. Il est question d'évaluer le milieu du corpus sélectionné en examinant les conditions contextuelles qui caractérisent le moment où il a été produit. L'analyse de cette dimension comprend l'exploration de la façon dont les discours opèrent dans un contexte précis. À cette étape, une vue d'ensemble du développement du PFEQ est présentée. Le but de cette section de l'analyse est de montrer comment les événements discursifs éducatifs étudiés sont intégrés dans de tels cadres contextuels sélectionnés.

### 3.5.2 L'analyse discursive générique

La dimension discursive générique de l'analyse est essentiellement descriptive et se situe au niveau de la macroanalyse puisqu'elle regarde les caractéristiques structurelles des textes. Cette analyse aborde les données en tant que textes génériques, décrivant leurs conditions de production et de distribution ainsi que leurs fonctions communicatives (Fairclough, 2001). Cette analyse s'attarde aussi aux structures internes et à l'organisation des textes sélectionnés. L'analyse discursive générique équivaut à comprendre les processus impliqués dans la production et la consommation des textes. Plus précisément, les questions interdépendantes suivantes guident l'analyse discursive générique :

1. Quelles sont les conditions de production, de distribution et de consommation du texte ?

2. Que révèle le texte à propos de son ou ses public(s) visé(s) ? Quels lecteurs sont inclus et quels lecteurs sont exclus ?
3. Quelle(s) est (sont) la ou les fonction(s) communicative(s) du texte ?

Ensuite on cherche à savoir comment ces informations influencent la lecture des textes.

### 3.5.2 L'analyse interdiscursive

Le concept d'interdiscursivité découle de l'idée que les textes ne peuvent pas être vus ou étudiés de manière décontextualisée, car ils ne sont pas produits ou consommés dans l'isolement. Interdiscursivité fait référence à la façon dont les discours sont toujours connectés à d'autres discours qui ont été produits plus tôt, ainsi qu'à ceux qui sont produits en synchronie ou par la suite (Fairclough et Wodak, 1997).

Une analyse interdiscursive du discours éducatif vise donc à révéler comment des perspectives, des méthodes et des vérités particulières sont rendues disponibles et légitimées en éducation. Dans une analyse critique comme celle-ci, l'analyse interdiscursive est menée en examinant « les relations structurelles opaques et transparentes de dominance, de discrimination, de pouvoir et de contrôle telles qu'elles se manifestent dans le langage »<sup>83</sup> (Wodak, 1995, p. 204). Dans le cadre de cette recherche, le cadre théorique permet de faire des liens avec des discours externes, notamment ceux qui se rapportent aux idéologies linguistiques et stratégies de résistance évoquées au cadre théorique, et ainsi de savoir si le PFEQ en ELA est imprégné des idéologies linguistiques dominantes et/ou s'il tente de résister à ces dernières. Fairclough (2001) affirme que chaque texte intègre, reformule ou

---

<sup>83</sup> Traduction libre

réinterprète des textes précédents et que tout acte de communication est fondé sur un historique sémantique et pragmatique qui n'est ni simple ni linéaire, mais complexe, multicouche et fragmenté.

L'interdiscursivité est importante dans cette recherche, car cette analyse permet de révéler les discours externes avec lesquels l'auteur choisit de s'aligner et ceux avec lesquels il choisit de se distancer. Autrement dit, l'interdiscursivité renvoie aux différentes manières dont un certain discours est ou non colonisé par d'autres discours externes. Puisque la question spécifique de recherche est centrée sur les idéologies linguistiques et les stratégies de résistance présentes dans les discours du PFEQ en ELA, il est important de comprendre l'influence des discours externes.

### 3.6 L'instrumentation

Une première lecture du PFEQ a permis de sélectionner des énoncés clés en lien avec chaque idéologie linguistique et stratégie de résistance. Ces énoncés ont ainsi été codés par thèmes, chaque idéologie linguistique ou stratégie de résistance étant considérée comme des thèmes d'analyse.

#### 3.6.1 La codification par thème

Coder des données signifie affecter des attributs à des unités spécifiques d'analyse, telles que des paragraphes, des phrases ou des mots individuels (Alazzam-Alwidyan, 2010). Cette unité est un segment du discours. Le but du présent codage n'est pas de produire des résultats quantifiables, mais d'organiser les données en ensembles faciles

à gérer et liés thématiquement. Ainsi, l'objectif est de distinguer les segments du corpus en thèmes qui sont pertinents puisqu'ils se rattachent soit aux idéologies linguistiques dominantes (tableau 3.1) ou aux stratégies de résistance (tableau 3.2) mises en évidence par la recension des écrits au précédent chapitre. Ces thèmes sont issus du cadre théorique, par exemple l'*idéologie des pays du « Centre »*. Il convient de noter que ces thèmes n'existent pas nécessairement dans les données sous des formes explicites, mais qu'ils sont déduits par l'analyse. Le codage permet ultimement de classer les segments du discours comme étant associés soit à une ou des idéologies linguistiques dominantes ou à une ou des stratégies de résistance.

Tableau 3.1 Grille d'analyse de départ : idéologies linguistiques

Thème 1	L'idéologie des qualités de l'anglais : intrinsèques et extrinsèques
Thème 2	L'idéologie des pays du « Centre »
Thème 3	L'idéologie de l'anglais standard
Thème 4	Les idéologies du monolinguisme
Thème 5	L'idéologie des locuteurs natifs et les locutrices natives

Tableau 3.2 Grille d'analyse de départ : stratégies de résistance

Thème 1	La contre-écriture
Thème 2	Vers une pédagogie de l'appropriation
Thème 3	La communication transfrontalière

### 3.6.2 L'opérationnalisation du codage

Le codage a suivi une méthode manuelle qui consiste à utiliser des surligneurs de couleur et des notes manuscrites. Des étiquettes ont été données aux instances représentant des thèmes et des sous-thèmes au besoin. Ce codage permet de classer les données en ensembles faciles à gérer qui sont liés thématiquement et de les organiser

dans des tableaux (voir Annexe A). À cette étape, des constances ont été établies<sup>84</sup>, en se concentrant non seulement sur ce qui a été dit, mais aussi sur ce qui a été omis. Il s'agit de cerner quelles fonctions communicatives sont accomplies par les thèmes choisis, et ce, au regard de la perpétuation des idéologies linguistiques dominantes et/ou de la résistance à ces dernières.

Lors du codage, certains thèmes étaient plus implicites que d'autres. Wallen et Fraenkel (2001, cités dans Alazzam-Alwidyan, 2010, p. 80) ont examiné la différence entre le contenu explicite et le contenu implicite. Le premier, le contenu « manifeste », désigne le contenu « évident à la surface » et le second, le contenu « latent », désigne « le sens sous-jacent à ce qui est dit et montré » (Wallen ; Fraenkel, 2001, cités dans Alazzam-Alwidyan, 2010, p. 80). Par conséquent, la réalisation de ce type de codage qualitatif repose sur des motifs à la fois descriptifs et interprétatifs. Deux approches de codage ont donc été suivies ; la première a permis de localiser toutes les instances où des mots-clés, des expressions, des métaphores et des énoncés pertinents étaient employés ; la deuxième a permis de trouver toutes les instances où les thèmes étaient plus latents et existants à travers des relations et des constructions intégrées.

### 3.6.3 L'analyse des segments

Finalement, les énoncés clés tirés du corpus ont été analysés. À cette étape, les fragments ont été classés par leur appartenance à chaque idéologie linguistique ou stratégie de résistance. Les outils du cadre tridimensionnel de Fairclough (1992) pour l'analyse du discours ont été utilisés. Le tableau 3.3 présente ces outils.

---

<sup>84</sup> Traduction libre de « partern »

Tableau 3.3 Les outils du cadre tridimensionnel de Fairclough (1992)

La pratique discursive	L'interdiscursivité	
	Les chaînes intertextuelles	
	La cohérence	
	Les conditions de la pratique du discours	
	L'intertextualité manifeste	
Le texte	Le contrôle interactionnel	Les thèmes
	La cohésion	La modalité
	La politesse	Le sens des mots
	L'éthos	La formulation
	La grammaire	La métaphore
	La transitivité	
La pratique sociale	La matrice sociale du discours	
	Les ordres du discours	
	Les effets politiques et idéologiques du discours	

L'analyse est donc à la fois linguistique et sémantique. Ces outils ne sont pas utilisés systématiquement pour chaque énoncé. C'est leur pertinence au propos qui justifie leur utilisation.

### 3.7 Les limites de l'approche méthodologique

Comme toute autre approche méthodologique dans le domaine des sciences sociales, l'analyse critique du discours n'est pas parfaite. En fait, elle est critiquée par ses détracteurs et détractrices pour de multiples motifs. L'aspect le plus souvent critiqué de l'analyse critique du discours est son mode d'enquête. Widdowson (1998) affirme que l'analyse critique du discours est idéologiquement biaisée, car elle commence souvent par un engagement idéologique du chercheur ou de la chercheuse qui est ensuite confirmé par la sélection des textes, un processus qui produit des résultats prédéterminés et souhaités. Le prétendu manque d'objectivité dans la recherche de l'analyse critique du discours peut être caractérisé par son approche descriptive de l'analyse du discours, mettant de côté la quantification systématique. Ainsi, cela créerait une forte dépendance à l'égard de la perspective du chercheur ou de la chercheuse. En se concentrant sur la pertinence et non seulement sur la fréquence des

catégories analysées, l'analyse critique du discours s'écarte des méthodes qui mettent l'accent sur la quantification systématique de la communication, comme les méthodes d'analyse de contenu par exemple (Alazzam-Alwidyan, 2010). Meyer (2001) suggère que, étant donné que tous les êtres humains prennent position socialement, le chercheur ou la chercheuse dans le domaine des sciences sociales est toujours soumis à un certain type de perspective. L'important est que le chercheur ou la chercheuse soit consciente de sa position et la manière dont cette dernière pourrait influencer sur la sélection des données et l'analyse des résultats. Autrement dit, il serait vain de proscrire l'analyse critique du discours sous prétexte qu'elle créerait une forte dépendance à l'égard de la perspective du chercheur ou de la chercheuse considérant que toute recherche s'inscrit d'une façon ou d'une autre dans une perspective nécessairement influencée par la subjectivité de ceux et celles qui la mènent. L'important est de s'engager envers la transparence et la véridiction.

### 3.8 Synthèse des éléments méthodologiques

Le troisième chapitre a mis en évidence la démarche globale de recherche, incluant principalement les théories de l'analyse critique du discours et de l'intertextualité, utile pour répondre à la question de recherche. La structure méthodologique qui informe et fournit les lignes directrices pour l'étude est résumée au tableau 3.4.

Tableau 3.4 Structure méthodologique

Objectifs	Corpus	App. méthodologique	Méthode d'analyse
Repérer les idéologies linguistiques et les stratégies de résistance véhiculées	Le PFÉQ en ELA	Analyse critique du discours	Analyse textuellement orientée du discours

De plus, le modèle textuellement orienté de Fairclough (1992) a fourni une base pour la méthodologie de la présente étude. Le tableau 3.5 fournit un résumé des méthodes d'analyse adoptées, montrant les trois niveaux de l'analyse contextuelle, générique

discursif et interdiscursif, ainsi que les différents paramètres utilisés à chaque niveau d'analyse.

Tableau 3.5 Les niveaux d'analyse adoptés

1. L'analyse contextuelle Se concentre sur les différents cadres contextuels qui façonnent le discours du PFEQ
2. L'analyse discursive générique Se concentre sur les conditions de production et de consommation, les structures organisationnelles internes et la (les) fonction (s) communicative (s).
3. L'analyse interdiscursive Se concentre sur les affinités du texte avec les idéologies linguistiques et les stratégies de résistance

Il est important de souligner que mon approche critique ne vise pas à discréditer le PFEQ, mais vise plutôt à trouver des voies de transformation pour améliorer l'ELA en contexte québécois. De plus, dans la conduite de l'analyse, je ne prétends pas produire la seule lecture possible de ce corpus. Au contraire, j'affirme qu'il existe une variété d'autres lectures et interprétations possibles du présent corpus. Pour établir la validité de la lecture interprétative que j'offre dans cette analyse, je me suis constamment posé deux questions : quels éléments textuels ont produit cette lecture ? Et pourquoi est-ce que je choisis ce thème ou énoncé et l'interprète de cette manière particulière ? La validité de ma propre lecture du PFEQ en ELA est établie en surveillant mes subjectivités et ma « positionnalité » en tant qu'analyste en interaction avec les textes examinés. La réflexivité est donc une composante essentielle de ma position méthodologique. Le but de la réflexivité dans la recherche sociale est de remettre en question les hypothèses épistémologiques et ontologiques qui éclairent les revendications de connaissances et les vérités qui sont en train de se produire. Comme l'expliquent Bourdieu et Wacquant (1992), l'intention de « surveiller » ses propres hypothèses et processus de pensée en tant que chercheur-e est de « renforcer les amarres épistémologiques » de la recherche (p.46). Ainsi, les résultats présentés au prochain chapitre ont été possibles grâce à ce processus de réflexivité constant.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS DE L'ANALYSE

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse de chacun des trois niveaux sélectionnés : contextuel, discursif générique et interdiscursif, ce dernier constituant l'analyse centrale de la présente recherche. Ainsi, l'analyse interdiscursive est plus détaillée et approfondie que le sont les deux autres niveaux d'analyse. En tout, 88 énoncés clés ont été repérés pour les idéologies linguistiques et aucun pour les stratégies de résistance (voir Annexe A). Néanmoins, l'absence de résultat a permis de repérer des éléments qui font obstacle aux stratégies de résistance et d'autres qui témoignent potentiellement d'une ouverture à leur considération.

#### 4.1 L'analyse contextuelle

L'analyse contextuelle s'intéresse aux différents cadres qui façonnent le discours éducatif. Il tente d'évaluer le « milieu » du PFEQ en ELA en examinant les conditions contextuelles qui caractérisent le moment où il a été produit. Le PFEQ découle d'une réforme majeure de l'éducation au Québec qui a été amorcée au début des

années 2000<sup>85</sup>, qui s'est déployée dans les établissements secondaires au cours de l'année scolaire 2005-2006, et qui s'est finalisée au terme de l'année scolaire 2009-2010 (Québec, 2017). Comme l'indique Bélanger (2008), depuis le début des années 1990, dans la foulée du rapport Delors (1996) qui émet des constats sur l'éducation dans le monde et sur les nouvelles visées de l'éducation dans une époque de mondialisation, le ministère de l'Éducation de l'époque exigeait que l'on se penche davantage sur la situation de l'éducation au Québec pour remédier à la crise à laquelle elle faisait face.

Au Québec, et ailleurs en Occident, il y a alors un sentiment d'urgence et de perte de repère. C'est notamment l'époque des discours sur la mondialisation qui mettent notamment de l'avant l'idée que le monde actuel subit un éclatement de ses valeurs et une ouverture sur différentes cultures (Bélanger, 2008). Puis, il y a une désillusion quant aux systèmes démocratiques qui ne remplissent pas leurs promesses, le pouvoir et la richesse demeurant entre les mains d'une minorité (Bélanger, 2008). Comme Bélanger (2008) le souligne, ce n'est plus « l'ère des débuts du capitalisme et de la révolution bourgeoise, [l'économie] de marché est devenue le moteur même du monde et repose entre les mains d'une minorité » (p. 9).

Du point de vue des savoirs, c'est l'époque de « l'amélioration des moyens de communication » qui « permet d'un côté l'accès rapide à des savoirs, mais, d'un autre côté, [qui] ne garantit pas la qualité des informations » (Bélanger, 2008, p. 9). C'est donc dans ce contexte socio-politico-économique fragile, qu'en avril 1995, le ministre de l'Éducation du Québec de l'époque, Jean Garon, lance officiellement les États

---

<sup>85</sup> Formellement, c'est en avril 1995 que le ministre de l'Éducation du Québec de l'époque, Jean Garon, lance officiellement les États généraux sur l'éducation, enclenchant du même coup un processus devant mener à une réforme du système scolaire québécois.

généraux sur l'éducation qui ont pour objectif de dégager les consensus qui constitueront les grandes orientations de la réforme. Selon Savoie-Zjac (2000, cité dans Bélanger, 2008), il s'agit « d'une réforme systémique importante : on touche, à la fois, aux programmes d'enseignement (structure et contenu), aux stratégies pédagogiques (intégration de matières), aux valeurs qui y sont associées (vision transdisciplinaire) » (p. 5). Le PFEQ met désormais de l'avant une approche par compétence contrairement à une approche par objectif qui était autrefois préconisée. Celui-ci a aussi été épuré pour privilégier les matières de base, soit le français, l'anglais et les mathématiques (Québec, 2017). Le PFEQ s'appuie sur différents courants théoriques, soit le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Ces derniers « ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant de celui qui apprend dans l'édification de ses compétences et de ses connaissances » (MELS, 2007, p. 17). C'est dans cette réforme que s'inscrit le corpus à l'étude, soit *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle : domaine des langues : anglais, langue seconde*.

Bien que ce ne soit qu'un bref portrait, il est possible d'affirmer que le PFEQ est contextuellement influencé principalement par les discours sur la mondialisation, sur l'économie de marché et sur le progrès des moyens de communication. À titre d'exemple, le programme situe l'ELA dans « une société en évolution constante » (MELS, 2006, p. 1) et comme permettant de développer « des qualités essentielles dans le monde du travail d'aujourd'hui » (MELS, 2006, p. 3), de communiquer « avec des personnes venant des quatre coins du monde » (MELS, 2006, p. 34) et comme donnant accès « à une profusion de sources d'information et de divertissement » (MELS, 2006, p. 1). Il est intéressant de noter que le contexte linguistique tendu, évoqué au premier chapitre, n'est pas considéré dans le PFEQ, ni les tensions entre les possibilités qu'une langue « internationale » semble vouloir offrir et les impacts sociaux, politiques et culturels qui en découlent, particulièrement pour les groupes linguistiques minoritaires. D'un point vu pédagogique, les courants théoriques du cognitivisme, du

constructivisme et du socioconstructivisme et l'approche par compétence transcendent l'entièreté du programme tant dans les méthodes d'évaluation que dans l'approche aux connaissances. Il est question notamment pour les apprenants et apprenantes de « construire [leur] vision du monde » (MELS, 2006, p. 1) et de « construire [leur] savoir » (MELS, 2006, p. 4). L'évaluation, quant à elle, vise le développement de compétences<sup>86</sup> conçues comme des constructions signifiantes que les apprenants et apprenantes ou encore la « communauté d'apprenants » forment afin de dégager le sens des situations dans lesquelles ils ou elles se trouvent (MELS, 2006, p. 6).

#### 4.2 L'analyse discursive générique

L'analyse discursive générique s'intéresse aux caractéristiques structurelles des textes. Cette analyse aborde les données en tant que textes génériques, décrivant leurs conditions de production et de distribution ainsi que leurs fonctions communicatives en plus de s'attarder aux structures internes et à l'organisation des textes sélectionnés. Ensuite, elle cherche à savoir comment ces informations influencent la lecture (consommation) des textes. Plusieurs personnes ont été impliquées dans le processus de création de ce document, comme l'explique le ministre de l'Éducation de l'époque dans son introduction.

Ce programme est le fruit de la réflexion de plus de cinq-cents personnes associées à l'éducation, majoritairement des enseignantes et des enseignants, spécialistes des diverses disciplines scolaires. Lors de la validation et de l'expérimentation de la version préliminaire, le texte a aussi bénéficié des commentaires avertis de différents partenaires du Ministère, dont ceux du milieu universitaire. Également, l'avis du Comité-conseil des programmes d'études a hautement contribué à son amélioration. (MELS, 2007, p. 17)

---

<sup>86</sup> Les trois compétences visées par le programme d'ELA sont : interagir oralement en anglais, réinvestir sa compréhension des textes ainsi qu'écrire et produire des textes.

D'abord, bien que cet extrait explicite que de multiples personnes aient contribué à la consolidation du PFEQ, la présente recherche reconnaît le ministère responsable de l'éducation comme étant « l'auteur » du PFEQ. La forme singulière est donc privilégiée pour s'y référer. De plus, cet extrait souligne un désir de mettre de l'avant que le PFEQ a été fait en collaboration avec le milieu scolaire, principalement les enseignants et enseignantes. Cela permet de donner une crédibilité au document dans le milieu scolaire dans la mesure où cela sous-entend que c'est un programme pensé « par vous et pour vous ». Considérant qu'il y avait une certaine appréhension du nouveau programme, notamment de la part des enseignants et enseignantes, il n'est pas anodin comme stratégie communicative de souligner la participation de ces derniers-ères.

Néanmoins, la version finale du PFEQ a été « améliorée » grâce à des « commentaires avertis », ce qui permet aussi d'asseoir une certaine autorité issue d'une expertise : le milieu universitaire et le Comité-conseil des programmes d'études. Ce sont donc les voix des « personnes associées à l'éducation, majoritairement des enseignantes et des enseignants », « différents partenaires du Ministère », et le « Comité-conseil des programmes d'études » (MELS, 2007, p. 17) qui sont légitimés dans l'élaboration du PFEQ. Il est intéressant de noter que les apprenants et apprenantes ainsi que les groupes linguistiques minoritaires particulièrement touchés par les impacts sociaux, politiques et culturels qui découlent de l'implantation d'un programme national d'ELA, ne sont pas mentionnés. Ces personnes sont ainsi exclues des conditions de production n'ayant pas été consultées dans l'élaboration du programme.

De plus, selon le ministère responsable de l'éducation

[le] Programme de formation constitue un repère commun à l'ensemble des acteurs scolaires et sociaux. Il s'agit d'un outil du quotidien pour l'enseignant et d'une référence incontournable pour la direction de

l'école, l'ensemble du personnel, les membres du conseil d'établissement ainsi que les parents. (MELS, 2013)

Cette énumération nous informe à la fois sur la distribution, sur la consommation et sur les publics visés par l'auteur. Bien que ce document soit public, l'intention de distribution est centrée sur le milieu scolaire. Pour les enseignants et enseignantes, c'est un « outil du quotidien », un guide qui offre des balises pour le travail à accomplir. Pour la direction de l'école, l'ensemble du personnel, les membres du conseil d'établissement et pour les parents, il est une « référence incontournable ». Il est intéressant de noter que les apprenants et apprenantes ne sont pas explicités-es dans la liste, les positionnant comme des personnes qui « reçoivent » ou « subissent » le programme, mais qui ne le « consomment » pas. Les personnes à l'extérieur du milieu scolaire, sauf les parents, semblent aussi exclues de la conversation. Néanmoins, son statut d'« outil du quotidien » et de « référence incontournable » positionne le PFEQ comme une autorité. Les extraits présentés soulignent en bref que le texte a été produit d'une manière qui anticipe sa distribution, sa transformation, sa consommation, et ses multiples publics cibles, mais que, malgré cette anticipation, certaines voix sont volontairement ou non, exclues de des processus de production et de distribution.

Pour ce qui est des fonctions communicatives, le PFEQ en ELA est un texte conçu, rédigé et transmis avec une certaine formalité. D'abord, c'est un texte émis par une autorité politique, cautionné par des experts scientifiques (« le milieu universitaire », mentionné précédemment) dans le but d'être implanté à l'échelle provinciale comme un « outil du quotidien » et comme une « référence incontournable ». La formalité du texte transparait aussi dans *la structure du texte* (Fairclough, 1992, p. 77) qui est organisée en sections (titres, sous-titres, introduction par le ministre responsable de l'éducation, bibliographie) et aussi par le registre de langue formelle utilisé. Le texte est marqué par l'absence de vocabulaire technique ou scientifique, ce qui laisse croire que l'auteur tente de rejoindre un public large et cherche à s'y rapprocher, en ne créant

pas de barrières par l'entremise d'une langue trop spécifique. Les éléments discutés par l'auteur sont entièrement abordés et contrôlés par ce dernier dans la mesure où il gère toutes *les fonctionnalités de contrôle interactionnel* (Fairclough, 1992, p. 152), notamment *le contrôle du sujet* (Fairclough, 1992, p. 154), *la mise en place et le contrôle de l'ordre du jour* (Fairclough, 1992, p. 155) et *la formulation* (Fairclough, 1992, p. 157).

Du début à la fin, le texte a aussi une tendance descriptive puisque l'auteur cherche à expliquer et justifier le PFEQ en ELA. La *modalité* du texte dans son ensemble est forte. Selon Fairclough (1992) la modalité est le degré d'engagement de l'auteur d'un texte en la véracité d'une affirmation. Cela se traduit par un ton affirmatif, voire autoritaire, qui présuppose que les lecteurs et lectrices sont familiers-ères ou en accord avec les affirmations proposées. De ce fait, l'auteur cherche à transformer en « faits » les affirmations émises, et ce, même si elles relèvent parfois davantage d'interprétations d'éléments complexes. En général, la modalité forte vient avec une forme de pouvoir de la part de l'auteur. Une modalité forte, ajoutée à la main mise sur toutes les fonctionnalités de contrôle interactionnel et à la formalité du texte, sont des indicateurs du peu de place que l'auteur laisse à la négociation des affirmations émises.

La dynamique discursive décrite ci-dessus (type de texte, contrôle interactionnel, modalité) confère aux lecteurs et aux lectrices un *éthos*, soit une position de sujet (Fairclough, 1992, p. 166) dans laquelle ils et elles sont positionnés-es comme ceux et celles à qui on explique ; comme les récepteurs passifs et réceptrices passives du texte. Ce processus discursif leur confère des statuts d'agents et d'agentes pouvant négocier le texte. À l'inverse, l'auteur du PFEQ se positionne discursivement comme celui qui sait, présente un type de rationalisation et d'argumentation attendues d'une autorité en éducation et utilise un ton rassurant qui a pour effet de les positionner comme une « autorité bienveillante ».

Avant de s'engager dans l'analyse principale, soit l'analyse interdiscursive, il est intéressant d'établir des liens entre l'analyse contextuelle et discursive générique. D'abord, le PFEQ étant contextuellement caractérisé par une émergence de discours sur la mondialisation, par une « crise » de l'éducation au Québec et en Occident ainsi que par un contexte de désillusion envers les institutions démocratiques, il n'est pas anodin de retrouver dans l'analyse discursive générique un désir de l'auteur du PFEQ de se positionner discursivement comme une « autorité bienveillante ». Cette position d'« autorité bienveillante », notamment mise de l'avant par des dynamiques discursives telles que la formalité du texte, le contrôle interactionnel total et la modalité forte, permet à l'auteur de montrer qu'il est en contrôle de la situation malgré le contexte socio-politico-économique fragile. Ainsi, il est possible de supposer que les dynamiques discursives qui positionnent l'auteur comme une « autorité bienveillante » sont en réaction au contexte fragile dans lequel le PFEQ est produit.

Ensuite, il est pertinent d'établir un autre lien entre l'analyse contextuelle et discursive générique, soit celui entre certains éléments contextuels absents du PFEQ et ses conditions de production. En effet, certains éléments contextuels sociopolitiques, tels que le contexte linguistique tendu au Québec ou encore les tensions entre les possibilités qu'une langue « internationale » semble vouloir offrir et les impacts sociaux, politiques et culturels qui en découlent, ne sont pas considérés dans la contextualisation offerte par PFEQ. Il est vrai que les conditions de production explicitées par l'auteur du PFEQ indiquent que « plus de cinq-cents personnes associées à l'éducation, majoritairement des enseignantes et des enseignants », « différents partenaires du Ministère, dont ceux du milieu universitaire » et le « Comité-conseil des programmes d'études » ont été impliqués dans l'élaboration du programme (MELS, 2007, p. 17). En les explicitant clairement, le PFEQ indique qu'ils et elles sont des sources nécessaires et légitimes de consultation dans l'élaboration du programme. Ceci dit, il est intéressant d'émettre la possibilité que parce que certains éléments contextuels sociopolitiques n'ont pas été considérés, la légitimité de certaines voix lors

de la production du PFEQ n'ait pas été envisagée. Par exemple, si les groupes linguistiques minoritaires, qui sont potentiellement plus affectés par l'implantation d'un programme national d'ELA, avaient été considérés par le PFEQ, peut-être que ces derniers auraient pu être consultés afin que leurs réalités soient prises en compte dans l'élaboration du PFEQ. Toutefois, cela ne semble pas être le cas considérant que les éléments contextuels sociopolitiques sont occultés dans le PFEQ. Ces liens entre l'analyse contextuelle et discursive générique suggèrent, pour l'analyse interdiscursive, que cette défaillance contextuelle, intentionnelle ou non, puisse influencer l'ensemble de la vision de l'ELA transmise par l'auteur du PFEQ. Conséquemment, dans l'analyse interdiscursive qui suit, une attention particulière est portée aux effets de cette défaillance dans l'analyse des idéologies linguistiques et les stratégies de résistance présentes dans le PFEQ.

#### 4.3 L'analyse interdiscursive : les idéologies linguistiques

Le niveau interdiscursif de l'analyse est divisé en deux parties. La première partie concerne les cinq idéologies linguistiques, soit l'idéologie des qualités intrinsèques et extrinsèques, l'idéologie des pays du « Centre », l'idéologie de l'anglais standard, l'idéologie du monolinguisme et l'idéologie des « locuteurs natifs et locutrices natives », et les trois stratégies de résistance, soit la contre-écriture, la pédagogie de l'appropriation et la communication transfrontalière. Cette analyse est basée sur des énoncés qui ont été sélectionnés pour leur résonance avec les idéologies linguistiques présentées dans la recension des écrits. Ceux-ci sont présentés en annexe de la présente recherche (voir Annexe A). Les extraits les plus significatifs sont intégrés aux sections subséquentes afin de contextualiser et d'exemplifier les résultats de l'analyse.

##### 4.3.1 L'idéologie des qualités de l'anglais : intrinsèques et extrinsèques

La première idéologie est celle des qualités intrinsèques et extrinsèques de l'anglais. Cette dernière consiste en la croyance selon laquelle l'anglais posséderait des qualités qui lui sont propres, inaccessibles sans la maîtrise de cette langue. Les qualités intrinsèques sont présentées comme étant innées et comme appartenant à l'essence même de la langue anglaise. Les qualités extrinsèques font référence à ce que l'apprentissage de l'anglais apporte comme bénéfices à l'individu ou à la collectivité. Au total, sept énoncés faisant écho à cette idéologie ont été repérés et permettent d'exemplifier l'omniprésence de cette idéologie dans le PFEQ. Les résultats de l'analyse indiquent la présence d'une qualité intrinsèque et de deux qualités extrinsèques.

Premièrement, la qualité intrinsèque repérée est celle de l'universalité de l'anglais. L'auteur du PFEQ affirme explicitement que

[...] l'élève est appelé à s'ouvrir au monde et à en respecter la diversité : c'est ce que l'élève fait dans le cadre du programme de base, lorsqu'il découvre d'autres cultures et communique en anglais, langue de communication universelle, avec les membres de ces diverses communautés. (MELS, 2006, p. 3)

Si l'on porte attention à la cohésion de cet énoncé, l'affirmation « langue de communication universelle » est introduite par le procédé de l'enchâssement qui donne une dimension factuelle à l'affirmation. L'affirmation enchâssée est glissée comme un fait, voire une évidence, ce qui a pour effet de rendre factuelle l'idée que l'anglais serait une « langue de communication universelle ». L'« universalité » de l'anglais est renforcée dans le texte par *la cohésion lexicale*, procédé défini par Fairclough (1992) comme un processus dynamique par lequel une cohésion est établie. Cette cohésion se fait notamment par la répétition des mots, par la liaison des mots ainsi que par la liaison des expressions dans les relations de sens, telles la synonymie (similitude du sens) ou l'hyponymie (lorsque le sens plus général d'un mot inclut le sens plus spécifique d'un

autre) (p. 176). Ainsi, l'auteur met en place ce procédé dans l'extrait précédemment présenté en faisant appel à des termes tels que « monde », « diversité », « autres cultures » et « diverses communautés », en stipulant que son apprentissage est associé étroitement aux contacts internationaux, perceptible dans les termes « s'ouvrir au monde » et « respecter la diversité »<sup>87</sup>, ou encore associé aux contacts interculturels, visible par les termes « découvre d'autres cultures » et communique avec « les membres de ces diverses communautés ». L'extrait « langue de communication universelle » est contextualisé de manière à lui donner le statut d'évidence, et donc peu négociable, puisqu'il est entouré d'un contexte qui tente de l'expliquer. L'anglais est ainsi présenté comme étant une langue universelle.

Cet extrait semble vouloir justifier l'ELA en induisant un argument pour sa rationalisation. La métaphore « langue de communication universelle » tente d'évoquer que ce n'est pas seulement au Québec que l'on doit l'apprendre l'anglais, mais dans le monde entier. Ainsi, il serait *naturel* et *incontournable* d'enseigner l'anglais aux apprenants et apprenantes du Québec puisque l'anglais serait universellement pertinent. Il n'est pas question dans le discours du PFEQ de souligner le contexte linguistique tendu du Québec en évoquant, par exemple, que l'anglais est une langue coloniale, notamment pour les personnes autochtones. Le choix discursif de l'auteur est de se concentrer sur l'universalité de l'anglais et ne semble pas offrir un regard précautionneux qui soulignerait, par exemple, que dans certains contextes l'anglais déplace et remplace les langues locales plutôt que de fonctionner comme une langue « auxiliaire » ou « additionnelle » (Phillipson, 1992, p. 281-282).

---

<sup>87</sup> Il n'est pas explicité quelle diversité doit être respectée, mais le contexte suggère la diversité culturelle.

Pour ce qui est des qualités extrinsèques, le discours du PFEQ met d'abord de l'avant que l'anglais est une porte d'accès à différentes sources d'information et de divertissement. En effet, l'auteur explique que

[l'apprentissage de l'anglais] donne [aux élèves] également la possibilité d'accéder à une profusion de sources d'information et de divertissement offertes en anglais. Pensons, entre autres, aux magazines, à la radio, à la télévision ou encore aux technologies de l'information et de la communication (TIC). (MELS, 2006, p. 1)

L'utilisation des termes « donne », « possibilité » et « accéder » indique que l'apprentissage de l'anglais offre la capacité, les moyens ou le pouvoir d'accéder « à une profusion de sources d'information et de divertissement » (MELS, 2006, p. 1). Ce pouvoir de l'apprentissage de l'anglais est ainsi promis aux apprenants et apprenantes, comme une qualité extrinsèque, soit ce que l'apprentissage de l'anglais apporte comme bénéfices. Les termes « profusion » et « entre autres » précisent qu'il y a une grande abondance, voire une surabondance de sources en anglais, et indiquent encore une fois qu'il est *incontournable* de l'apprendre pour en bénéficier.

L'énumération « aux magazines, à la radio, à la télévision ou encore aux technologies de l'information et de la communication (TIC) » est aussi intéressante en ce qui a trait au choix des exemples. La radio, la télévision et les TIC font échos à l'aspect technologique de l'anglais. D'autres exemples auraient pu être mis de l'avant comme le théâtre Shakespearien ou encore le savoir scientifique, mais l'auteur a choisi d'établir un lien étroit entre les « technologies de l'information et de la communication » et l'anglais. De plus, comme dans le modèle idéologique des qualités extrinsèques, l'auteur souligne explicitement que l'anglais est *un moyen* ; « [l']anglais devient pour l'élève un moyen supplémentaire d'accéder à d'autres sources d'information » (MELS, 2006, p. 4). Ainsi, le choix discursif de l'auteur glorifie l'apprentissage de l'anglais en le présentant comme un *moyen incontournable* d'accès à l'information. Il n'adopte pas une position critique qui, par exemple, problématiserait le fait que des ressources

importantes soient disponibles majoritairement en anglais, limitant corolairement leur accès et permettant leur modulation par l'unique médium de cette langue.

Deuxièmement, une autre qualité extrinsèque suggérée par l'auteur est que l'apprentissage de l'anglais mène à *un meilleur avenir pour les individus*. On souligne notamment qu'« [en] classe, l'élève prend graduellement conscience de l'importance de l'apprentissage de l'anglais » (MELS, 2006, p. 1) et que ce dernier « est un atout de taille dont [il] profitera [...] dans sa vie » (MELS, 2006, p. 3). L'utilisation du verbe au future simple, « profitera », met de l'avant une prédiction et indique la véracité avec laquelle l'auteur affirme que l'apprentissage de l'anglais mène à *un meilleur avenir pour les individus*. De plus, l'auteur semble suggérer que peu importe à quoi ressemblera la vie des apprenants et apprenantes, ils et elles tireront des avantages de l'apprentissage de l'anglais et il n'est jamais mentionné que ces bénéfices sont tributaires de différents facteurs sociopolitiques et contextuels (voir García et Baker, 1995). À deux reprises, trois secteurs d'amélioration sont visés : « la vie personnelle, les études postsecondaires et la vie professionnelle » (MELS, 2006, p. 3). Dès lors, l'auteur positionne l'anglais comme un capital linguistique pour les individus qui l'apprennent. Présenter l'anglais comme garant *d'un meilleur avenir pour les individus* agit dans le discours comme une façon de rationaliser l'ELA dans le contexte québécois ; il faut enseigner l'anglais pour améliorer le capital linguistique des individus et leur compétitivité « dans une société en évolution constante » (MELS, 2006, p. 1).

Enfin, l'analyse permet de mettre de l'avant une qualité intrinsèque, l'anglais comme une langue universelle, ainsi que deux qualités extrinsèques, à savoir l'anglais comme source d'accès à l'information et au divertissement et l'anglais comme moyen d'accéder à un meilleur avenir. Ces qualités sont présentées comme allant de soi dans la mesure où elles ne sont pas expliquées et sont basées exclusivement sur les bénéfices

que l'apprentissage de l'anglais apporterait aux apprenants et apprenantes. L'accent mis sur l'accès aux « technologies de l'information et de la communication » peut être interprété comme résultant en partie de l'influence du discours sur le progrès des moyens de communication soulignée dans l'analyse contextuelle précédente et celui sur le capital linguistique des individus et leur compétitivité « dans une société en évolution constante » (MELS, 2006, p. 1) peut être associé à l'influence du discours sur la mondialisation. Finalement, le manque de considérations critiques général à l'égard des « bénéfiques » qu'offrirait l'anglais peut être mis en lien avec l'aveuglement du PFEQ au contexte linguistique québécois tendu et aux tensions entre les possibilités qu'une langue « internationale » semblerait offrir et les impacts sociaux, politiques et culturels qui en découlent, particulièrement pour les groupes linguistiques minoritaires.

#### 4.3.2 L'idéologie des pays du « Centre »

La seconde idéologie est celle des pays du « Centre ». Cette dernière fait référence à la croyance selon laquelle il y aurait un noyau (un centre) linguistique et culturel « authentique » de l'anglais, et que les variétés issues de ce noyau sont supérieures ou du moins, devraient être privilégiées en ELA. Les pays du « Centre » sont les communautés dites « natives » comme les États-Unis, le Canada, la Grande-Bretagne, l'Australie et la Nouvelle-Zélande. Il est ici question de comprendre si l'auteur a un souci pour l'« origine de l'anglais » qu'il favorise et de regarder à quels pays ou nations l'anglais est associé, et en quoi cette association légitime les variétés de l'anglais parlées par le « Centre » plutôt que celles parlées dans la « Périphérie ». La lecture du PFEQ a permis de souligner l'utilisation fréquente des termes « cultures anglophones » ou « communautés anglophones » sans qu'ils soient définis. L'ambiguïté et l'ambivalence de ces termes indiquent qu'ils s'appuient potentiellement sur un modèle idéologique pour prendre sens. C'est à travers l'analyse de ces termes, présents dans

deux énoncés clés, qu'il est possible de mieux comprendre comment l'auteur est influencé par l'idéologie des pays du « Centre ».

Il est d'abord important d'établir *les sens potentiels* (Fairclough, 1992, p. 186) de l'adjectif « anglophone » dans le PFEQ. Le qualificatif « anglophone » pourrait prendre le sens de « en anglais » ou « de langue anglaise ». Un tel sens ne s'appuierait pas ou peu sur le modèle idéologique des pays du « Centre » dans la mesure où l'origine de cet anglais (« Centre » ou « Périphérie ») n'importerait pas. Un second sens potentiel serait celui qui s'appuie sur l'idéologie des pays du « Centre » selon laquelle les variétés de l'anglais « légitimes » en ELA seraient celles des communautés dites « natives » comme les États-Unis, le Canada, la Grande-Bretagne, l'Australie et la Nouvelle-Zélande. Les énoncés suivants montrent que l'adjectif « anglophone » prend un sens plus étroit qu'« en anglais » puisque les pays du « Centre » sont tous associés à l'adjectif « anglophone » tandis qu'aucun pays de la « Périphérie » ne l'est.

En effet, on indique que

[l]'enseignant guide l'élève dans sa découverte des cultures anglophones afin qu'il puisse faire des liens entre ces dernières et la sienne (ex. par une lecture sur les fêtes célébrées en Nouvelle-Zélande). (MELS, 2006, p. 9)

Ici, la proposition sous-jacente est qu'il existe des « cultures » qui peuvent être qualifiées d'« anglophones » et que la Nouvelle-Zélande en fait partie. L'auteur suggère aussi d'autres exemples de « cultures anglophones » comme

la culture anglophone du Québec et du reste du Canada, celle d'autres collectivités anglophones (la culture américaine, irlandaise, écossaise, australienne, etc.), de même que celle des collectivités qui utilisent l'anglais comme langue seconde. (MELS, 2006, p. 43)

D'abord, bien que « etc. » indique que la liste n'est pas exhaustive, il n'est pas anodin de souligner que les quatre exemples proposés sont des pays du « Centre ». Considérant l'énoncé précédent, la liste complète des pays du « Centre » est présente dans le PFEQ sans qu'aucun pays de la « Périphérie » ne soit mentionné. Ensuite, le dernier ensemble, soit les « collectivités qui utilisent l'anglais comme langue seconde », prend potentiellement le sens de « non-natives » comme dans le modèle idéologique des pays du « Centre ». En effet, l'adjectif « anglophone » ne leur est pas accolé, contrairement aux ensembles précédents. Si le qualificatif « anglophone » prenait un sens large (« anglo » pour anglais, et « phone » signifiant « son » ou « voix ») dans lequel il n'y aurait pas de notion de noyau linguistique et culturel authentique, « les collectivités qui utilisent l'anglais comme langue seconde » seraient aussi considérées comme des collectivités « anglophones ». Ainsi, la possibilité que les « collectivités qui utilisent l'anglais comme langue seconde » soient associées à des pays ou nations de la « Périphérie » et qu'un statut moindre de « non-natives » leur soit accordé semble persister. Il est possible d'induire que dans les trois ensembles précédemment nommés, il est question de « cultures anglophones natives » du Québec et du Canada ainsi qu'américaine, irlandaise, écossaise, australienne. Ainsi présenté, l'adjectif « anglophone » semble implicitement prendre le sens de « anglophone native » s'appuyant fortement sur le modèle idéologique des pays du « Centre ».

Conséquemment, les résultats de l'analyse mettent ainsi de l'avant une certaine adhésion au modèle idéologique des pays du « Centre » de la part de l'auteur. Cette adhésion transparait notamment dans l'utilisation étroite de l'adjectif « anglophone » strictement associé aux pays du « Centre ». De plus, comme mentionné, l'ambiguïté et l'ambivalence du terme « culture anglophone » indiquent qu'il s'appuie potentiellement sur un modèle idéologique pour prendre sens. Une interprétation cohérente de l'expression « culture anglophone » dépend des inférences faites par le lecteur ou la lectrice lors de la reconstruction des liens cohérents mis en place par l'auteur (Fairclough, 1992). Autrement dit, le lecteur ou la lectrice ne peut donner un

sens à l'expression qu'en présumant son « sens commun ». Il est intéressant de noter que les associations « culture anglophone » et « collectivités anglophones » ne peuvent pas être trouvées dans un dictionnaire ; elle doit être mise en place par l'auteur du texte. Ainsi, ces expressions font potentiellement référence au discours dominant, le « sens commun », soit celui privilégié par l'idéologie des pays du « Centre ». Ainsi, le sens discursivement porté aux termes « culture anglophone » et « collectivités anglophones » semble inférer une croyance selon laquelle il y aurait un noyau (un centre) linguistique et culturel « authentique » de l'anglais et que les variétés issues de ce noyau sont « natives » et plus propices à l'enseignement.

#### 4.3.3 L'idéologie de l'anglais standard

La troisième idéologie est celle de l'anglais standard. Cette dernière fait référence à « un parti pris envers une langue homogène abstraite idéalisée, imposée et maintenue par les institutions dominantes et qui a comme modèle la langue écrite, mais qui est principalement tirée de la langue orale de la classe moyenne supérieure » (Lippi-Green, 1997, p. 64). Les résultats de l'analyse montrent que cette idéologie est explicitement présente dans le PFEQ.

D'abord, il est important de souligner que l'auteur n'énonce pas quelles variétés devraient être privilégiées en ELA. Néanmoins, comme Milroy (2001) l'explique, l'anglais standard est probablement l'idéologie la plus ancrée en éducation, dans le « sens commun » et dans les « attitudes populaires », et ce, encore plus dans ce qu'il appelle les « standard language cultures » (p. 535), comme c'est le cas au Québec où l'anglais et le français font partie intégrante de la culture. Le PFEQ est donc dans un contexte social et politique favorable à l'acceptation de cette idéologie. Ensuite, l'anglais standard est, par définition, « la variété promue par les systèmes éducatifs »

(Jenkins, 2014, p. 25). Considérant que le présent corpus d'analyse est un programme de formation en ELA, il est probable qu'il en fasse la promotion. De plus, comme mentionné, il n'y a aucune spécification dans le PFEQ à l'égard de la ou des variétés privilégiées. Considérant que les questions concernant les variétés qui devraient être privilégiées en ELA sont des questions vives, qui suscitent l'attention de nombreux chercheurs et de nombreuses chercheuses, et que le discours du PFEQ est un discours informé par le milieu académique et celui de l'éducation, il est peu probable que l'absence de cette spécification soit liée à un oubli ou à la volonté délibérée de ne pas le spécifier. Cette absence peut être interprétée comme indiquant que le discours du PFEQ s'appuie sur le modèle idéologique de l'anglais standard pour prendre sens.

Ainsi, l'hypothèse retenue est qu'à moins de se dissocier explicitement de l'idéologie de l'anglais standard, celle-ci est probablement tenue pour acquise par l'auteur. Bien que le PFEQ n'utilise pas le terme « anglais standard » explicitement, il est fort probable que ce soit la forme privilégiée. Les résultats subséquents abondent dans le sens de cette hypothèse, en montrant que le PFEQ insiste sur l'essentialité de la grammaire et du vocabulaire, sur « la forme correcte » et sur la « correction des erreurs ». L'analyse se poursuit en montrant que le PFEQ propose une vision idéalisée de « la forme correcte » et finalement, fait abstraction de la variation linguistique.

Premièrement, il y a dans le discours une insistance sur l'essentialité de la grammaire et du vocabulaire. Comme mentionné dans le cadre théorique, bien qu'il n'y ait pas de consensus sur ce qu'est « l'anglais standard », il y a un accord général sur le fait que c'est principalement une question de « grammaire et de vocabulaire » (Jenkins, 2014, p. 25). Une interprétation cohérente du PFEQ nécessite une compréhension de la part des lecteurs et des lectrices du modèle idéologique de l'anglais standard pour justifier cette insistance. Par exemple, l'auteur insiste sur l'essentialité des « notions grammaticales » (MELS, 2006, p. 45) et du « répertoire linguistique » qui inclut la

grammaire (MELS, 2006, p. 44). Il semble aussi important de « mettre en évidence les structures grammaticales » (MELS, 2006, p. 46), de « [mettre] l'accent sur la grammaire » (MELS, 2006, p. 45) ainsi que de faire des « activités centrées sur les structures grammaticales contextualisées » (MELS, 2006, p. 45). Même lorsqu'il est question du français, il y a une association étroite entre la grammaire et le vocabulaire et ce que l'auteur appelle la « connaissance du français » (MELS, 2006, p. I). Une section entière du répertoire linguistique est consacrée au vocabulaire (voir MELS, 2006, p. 45). Ce répertoire n'est pas contextualisé et est présenté comme un inventaire méthodique d'éléments neutres. La présentation du « rôle de l'enseignant » souligne aussi l'importance de la grammaire et du vocabulaire dans le PFEQ en indiquant qu'afin de développer les trois compétences visées par le programme, l'enseignant doit « enseigner explicitement » la grammaire et le vocabulaire<sup>88</sup> (MELS, 2006, p. 23-33-41).

Ainsi, en se concentrant sur la facilitation des règles linguistiques, l'auteur indique que connaître la grammaire et le vocabulaire sont des éléments déterminants de la connaissance d'une langue. Bien sûr, lorsqu'on apprend une langue, la grammaire et le vocabulaire sont des éléments à considérer. Néanmoins, l'insistance sur l'essentialité de la grammaire et du vocabulaire cadre avec ce que Fairclough (1992) appelle « overwording » (p. 193). Selon lui, cette insistance est un signe de « préoccupation intense » qui pointe vers un cadre idéologique latent. Cette insistance semble vouloir mettre de l'avant le caractère essentiel et déterminant de la grammaire et du vocabulaire afin que ceux et celles qui l'apprennent produisent un anglais spécifique, soit l'anglais standard, comme hypothétiquement proposé précédemment. Il aurait pu être question, par exemple, d'explorer différentes variantes de l'anglais, incluant la forme standard, et de dégager de cette exploration des constats linguistiques, sémantiques, phonétiques

---

<sup>88</sup> L'intonation, la prononciation sont ajoutées lorsqu'il est question de la compétence « interagir oralement en anglais ».

ou encore des constats d'ordre politique, social ou culturel. Ceux-ci permettraient aux apprenants et apprenantes de développer une conscience métalinguistique et métadiscursive.

Deuxièmement, il y a dans le discours une insistance sur « la forme correcte » et la « correction des erreurs » cohérente avec le modèle idéologique de l'anglais standard. L'auteur souligne que « les erreurs grammaticales font partie intégrante du processus d'apprentissage de la langue » (MELS, 2006, p. 45). De plus, il est indiqué qu'en classe d'ELA, l'élève « s'efforce d'employer la forme correcte » (MELS, 2006, p. 8), « est prêt à corriger lui-même ses erreurs », « reçoit une rétroaction spontanée », « assimile la rétroaction reçue, se rend de plus en plus compte de ses erreurs et tente de les corriger » (MELS, 2006, p. 46). Pour ce qui est des enseignants et des enseignantes, une section est consacrée aux « techniques de rétroaction corrective » afin qu'ils ou elles puissent « [offrir] à l'élève une rétroaction corrective individuelle » pour ensuite concevoir « des activités axées précisément sur ces erreurs » (MELS, 2006, p. 46). Il est intéressant de s'attarder à la *formulation* (Fairclough, 1992, p. 190-194) et au *choix des mots* (Fairclough, 1992, p. 185-190) de l'énoncé suivant :

[L'élève] considère les erreurs qu'il commet comme des éléments à surveiller et à travailler. Aidé par les autres, l'élève prend conscience de ses erreurs, tente de les corriger et s'efforce d'employer la forme correcte dans ses interactions ou textes ultérieurs (MELS, 2006, p. 8).

Les mots comme « erreur », « commettre », « à surveiller », « à travailler », « aider », « prendre conscience », « tenter », « corriger », « s'efforcer » et « forme correcte » signalent que l'auteur conçoit qu'il y a une norme de laquelle il est possible de dévier et que cette déviation doit être prévenue. De plus, considérant que la légitimité de « l'anglais standard » dépend de son acceptation sociale et politique, il est particulièrement intéressant de souligner que tous les membres de la classe sont invités à devenir des vecteurs de réaffirmation de la norme en corrigeant les autres pour

qu'ils et elles utilisent « la forme correcte ». Par exemple, on souligne que si un élève commet des erreurs, « les autres élèves attirent son attention sur [ces dernières] » (MELS, 2006, p. 46). Ce champ lexical de la rectification et de la rectitude, qui se retrouve dans la majorité des énoncés sélectionnés, indique une cohésion lexicale qui renforce discursivement la notion de « forme correcte » et de la nécessité de « corriger les erreurs ». Ce faisant, le champ lexical utilisé par l'auteur du PFEQ pointe vers une adhésion au modèle idéologique de l'anglais standard.

Ensuite, l'auteur propose une vision idéalisée de la forme correcte, potentiellement l'anglais standard, en suggérant notamment que « l'utilisation de structures précises contribue à la clarté du message » (MELS, 2006, p. 45). Tous les membres de la classe doivent non seulement tendre vers la « forme correcte », mais apprennent à être aux aguets : il ne faut pas diverger de cette dernière sans quoi il y aurait une perte de « précision dans [leurs] interactions » (MELS, 2006, p. 46). Selon l'auteur, la norme, potentiellement l'anglais standard, serait donc synonyme de justesse et garante d'une meilleure communication. La proposition sous-jacente est que la communication serait meilleure si tous les membres de la classe parlaient une variété standard, faisant écho à une vision idéalisée telle que celle présente dans le modèle idéologique de l'anglais standard. Finalement, le concept de variation linguistique n'est pas exposé dans le PFEQ. Sans explicitement qualifier la variation linguistique de déviance, l'insistance sur les notions de « forme correcte », d'« erreur » et de « correction » témoigne d'une vision difficilement compatible avec un point de vue sociolinguistique, selon lequel la variation est normale, nécessaire et intrinsèque à toutes les variétés linguistiques, y compris les langues standards.

Conséquemment, tous ces éléments réunis, à savoir l'insistance sur l'essentialité de la grammaire et du vocabulaire, les notions de « forme correcte » et de « correction des erreurs » ainsi que la présentation d'une vision idéalisée de la « forme correcte » et

l'absence de la notion de variation, permettent de croire que l'auteur s'appuie sur le modèle idéologique de l'anglais standard pour prendre sens. Ces éléments pointent vers un discours qui se concentre sur la facilitation des règles linguistiques, présentées à la manière d'un inventaire méthodique ordonné et fixe (sans variation). L'absence de problématisation de ces règles linguistiques porte à croire qu'elles sont perçues comme des éléments neutres et sans implication idéologique.

#### 4.3.4 L'idéologie du monolinguisme

La quatrième idéologie est celle du monolinguisme. Cette dernière consiste en la croyance selon laquelle l'ELA devrait se faire strictement en anglais et que l'utilisation d'autres langues serait préjudiciable à l'apprentissage. Il y a donc un rejet de la pertinence des autres langues et pratiques culturelles dans la classe d'ELA. L'analyse suivante montre que cette idéologie est explicitement présente dans le PFEQ.

En effet, selon l'auteur, les interactions orales doivent se faire « en anglais » « dans toutes les situations » « en tout temps » (MELS, 2006, p. 9-18). L'auteur spécifie aussi que l'anglais doit être utilisé dans des contextes informels « à des fins personnelles, sociales ou liées à une tâche » (MELS, 2006, p. 18). Ainsi, tant les situations formelles qu'informelles doivent se dérouler « en anglais ». Il est donc explicitement question d'imposer l'anglais en salle de classe, et ce, peu importe le contexte et l'environnement. De plus, les enseignants et enseignantes doivent se conformer à cette « règle » puisque le PFEQ indique que « l'enseignant s'exprime en anglais en tout temps et exige de l'élève qu'il fasse de même » (MELS, 2006, p. 9). Le choix du mot « exige » par rapport à une formulation alternative qui pourrait être « encourage l'élève à faire de même » ou « guide l'élève afin qu'il puisse en faire autant » témoigne d'un désir prescriptif de la part de l'auteur et du caractère non négociable de la langue d'expression en salle de

classe. Tout comme dans le modèle idéologique du monolinguisme, la salle de classe ne semble pas être un lieu où les langues autres que l'anglais peuvent être librement utilisées et échangées. De surcroît, l'auteur présente cette « règle » comme universellement pertinente ; universelle, parce tous les membres de la classe doivent s'y soumettre et ; pertinente, parce que la présente analyse présume que la croyance sous-jacente à cette pratique monolingue est liée à la bonne intention d'aider les apprenants et apprenantes dans leur apprentissage. Toutefois, considérer que le contrôle du médium d'expression est universellement pertinent, ignore le fait que les modes d'apprentissage peuvent varier d'un individu à l'autre, d'une culture à l'autre, d'une communauté à l'autre, etc. Dès lors, les pratiques culturelles des membres de la classe sont ignorées.

Il est intéressant de noter que nulle part dans le PFEQ cette insistance sur le fait que tous les membres de la classe doivent s'exprimer en anglais en tout temps et dans toutes les situations n'est justifiée. Il aurait été possible de justifier cette insistance en évoquant la croyance selon laquelle plus les apprenants et apprenantes sont exposés-es à l'anglais, meilleurs sont les résultats, tel que proposé par Phillipson (1992) dans le *maximum exposure fallacy* (p. 209). Une justification implicite semble être offerte lorsqu'il est affirmé que l'enseignant ou l'enseignante veille à ce que « l'élève utilise et réutilise l'anglais » pour permettre de « développer les compétences du programme » (MELS, 2006, p. 9). Hormis cette brève mention, s'exprimer en anglais en tout temps et dans toutes les situations est positionné comme une « évidence » qui ne nécessite pas d'explications ou de justifications, même si les pratiques monolingues en ELA sont grandement contestées. Il semble que ce discours « va de soi » pour l'auteur et que les lecteurs et lectrices devraient abonder dans le même sens, permettant de croire que le discours se base sur un modèle idéologique dominant comme celui du monolinguisme.

Une dimension intéressante dans le discours du PFEQ est que les membres de la classe doivent non seulement s'exprimer en anglais en tout temps et dans toutes les situations, mais qu'ils doivent aussi le faire avec « aisance », « facilité », « fluidité », « persévérance », « assurance », et ce, spontanément (MELS, 2006, p. 18-19-20). La « détermination à s'exprimer en anglais en tout temps » et la disposition à « interagir volontiers » font partie des attentes de fin de cycle (MELS, 2006, p. 19-20). L'auteur tente donc de contrôler le médium et la manière dont les membres de la classe s'expriment. Il y a donc transmission d'un ensemble de « bons » comportements communicatifs. Ceux-ci impliquent que l'interaction soit faite avec un engagement personnel et émotionnel. Encore une fois, ces « bons » comportements communicatifs sont présentés comme étant universellement pertinents, négligeant que les normes ou préférences communicatives peuvent varier d'un individu à l'autre, d'une culture à l'autre, d'une communauté à l'autre, etc. Il est important de rappeler qu'il est possible et bénéfique d'inclure les langues premières des membres la classe pour soutenir leur processus d'apprentissage. Par exemple, des pratiques telles que la traduction de textes, ou encore la rédaction d'un journal dans lequel des codes mixtes (multilingues) sont valorisés peuvent non seulement permettre de développer une sensibilité accrue aux différences entre les langues, mais aussi ouvrir des portes à un univers créatif et imaginaire autrement dissimulé (Canagarajah, 1999). Il serait aussi possible que les enseignants et enseignantes créent des situations où tous les membres de la classe peuvent utiliser leur langue première pour soutenir leur processus d'apprentissage « même lorsque les enseignants et enseignantes ne maîtrisent pas les langues vernaculaires de leurs étudiants et étudiantes »<sup>89</sup> (Canagarajah, 1999, p. 193).

Bref, l'exigence pour que l'anglais soit utilisé par tous les membres de la classe dans toutes les situations en tout temps indique que les langues premières des apprenants et apprenantes sont constamment soumises à un contrôle. Puis, l'auteur met l'accent sur

---

<sup>89</sup> Traduction libre

la transmission d'un ensemble de « bons » comportements communicatifs sans égard aux normes et préférences communicatives des membres de la classe. Ainsi, tout comme dans le modèle idéologique du monolinguisme, l'unique médium d'expression est l'anglais et il y a peu de reconnaissances du bagage linguistique et culturel des apprenants et apprenantes. Les résultats portent croire que l'auteur se préoccupe davantage de faire la promotion de « bons » comportements communicatifs et des moyens pour y arriver (imposition de l'anglais), que des implications pour les apprenants et apprenantes d'un tel modelage.

#### 4.3.5 L'idéologie des « locuteurs natifs et les locutrices natives »

Enfin, la dernière idéologie linguistique est celle des « locuteurs natifs et des locutrices natives ». Selon ce modèle idéologique, les enseignants « natifs » et enseignantes « natives » seraient plus compétents-es et meilleurs-es que les autres, à savoir « les locuteurs non natifs et les locutrices non natives », notamment en raison d'une compétence « innée » de la langue. La lecture du PFEQ a permis de souligner l'utilisation fréquente des termes « personne anglophone »<sup>90</sup> ou « anglophone » ( le nom). Par exemple, l'auteur indique que le développement de compétence communicative « aide l'élève à acquérir l'assurance dont il a besoin pour communiquer avec des anglophones [...] » (MELS, 2006, p. 18) et aussi que « [...] l'élève peut communiquer avec une personne anglophone qui ne parle pas sa langue maternelle » (MELS, 2006, p. 20). Il importe donc de comprendre qui sont les personnes « anglophones » selon l'auteur du PFEQ. S'agit-il de toutes les personnes qui communiquent en anglais (« anglo » pour anglais, et « phone » signifiant « son » ou « voix ») sans allusion au fait d'être « née dans une langue » ? Ou plutôt s'agit-il de

---

<sup>90</sup> Dans le PFEQ, il est parfois question d'utiliser le terme « personne anglophone » ou directement le nom « anglophone » pour référer à des individus.

« locuteurs natifs et locutrices natives » tels qu'idéalisés-es dans ce modèle idéologique ?

Il est d'abord important de souligner que, puisque l'auteur ne définit pas les termes « personne anglophone » ou le nom « anglophone », il est fort possible que ces derniers s'appuient sur l'idéologie des « locuteurs natifs et locutrices natives » même si les termes « natif » et « non natif » ne sont pas explicitement mobilisés. En effet, le lecteur ou la lectrice doit faire appel au « sens commun » de ces termes afin d'avoir une interprétation cohérente de ces derniers dans le PFEQ. Ainsi, en l'absence de définition, les termes « personne anglophone » ou le nom « anglophone », font potentiellement référentiel au discours dominant, soit celui qui privilégie une idéologie de la primauté des personnes nées dans une langue comme dans le modèle l'idéologique des « locuteurs natifs et locutrices natives ».

Cette absence de définition est d'autant plus surprenante pour deux raisons principales. Premièrement, comme mentionné dans la problématique, tant au Québec qu'au Canada, les termes francophones et anglophones sont chargés de sens et revêtent une dimension identitaire forte. Ainsi, il aurait été prudent, considérant le contexte linguistique québécois tendu, de fournir une définition. De plus, comme le soulignent Holliday *et al.* (2015), « [i]l n'est pas exagéré d'écrire que la tyrannie des locuteurs natifs domine depuis des décennies le discours mondial en l'enseignement de la langue anglaise »<sup>91</sup> (Holliday *et al.*, 2015, p. 1). Considérant que les questions concernant les « locuteurs natifs et locutrices natives » sont des questions vives, qui suscitent l'attention de nombreux chercheurs et de nombreuses chercheuses, et que le discours du PFEQ est un discours informé par le milieu académique et celui de l'éducation, il est peu probable que l'absence de définition soit liée à un oubli ou à la volonté délibérée de ne pas le spécifier. Cette absence peut être interprétée comme indiquant que le

---

<sup>91</sup> Traduction libre

discours du PFEQ s'appuie sur le modèle idéologique des « locuteurs natifs et locutrices natives » pour prendre sens. Ainsi, l'hypothèse retenue est qu'à moins de se dissocier explicitement de l'idéologie des « locuteurs natifs et locutrices natives », celle-ci est probablement tenue pour acquise par l'auteur. Ce constat permet donc de poursuivre la présentation des résultats en considérant que le terme « anglophone » dans le PFEQ signifie « locuteur natif et locutrice native ». Les lignes qui suivent exemplifient comment ce modèle idéologique se traduit dans le PFEQ notamment par des pratiques (1) qui supposent que l'« authenticité » des leçons d'anglais découle de la langue et du contenu culturel des « anglophones », (2) qui mettent l'accent sur la communication avec ces derniers et ces dernières, (3) qui imposent leurs normes de communication et (4) qui positionnent les « anglophones » comme les jurys de la compétence langagière des apprenants et des apprenantes.

Premièrement, à maintes reprises, l'auteur spécifie que les textes utilisés en classe sont des « textes authentiques » définis comme « des documents fondés sur une langue naturelle, telle que parlée ou écrite par des anglophones » (MELS, 2006, p. 7). L'auteur explique aussi que « [dans] la classe d'anglais, langue seconde, des textes authentiques sont utilisés en vue d'offrir un environnement linguistique et culturel riche, propice à l'apprentissage de l'anglais » (MELS, 2006, p. 59). Cet extrait fait écho à la croyance répandue selon laquelle « l'authenticité » des leçons d'anglais découlerait de la langue et du contenu culturel des « locuteurs natifs et locutrices natives ». L'utilisation et l'insistance sur les « textes authentiques » qui offriraient « un environnement linguistique et culturel riche » (MELS, 2006, p. 59) dénotent une certaine adhésion au modèle idéologique des « locuteurs natifs et locutrices natives » dans la mesure où la langue et le contenu culturel sont centrés sur les « anglophones », et ce contenu est considéré comme étant meilleur pour les membres de la classe. L'importance du contenu culturel et linguistique des « anglophones » ne se traduit pas seulement par une insistance sur les « textes authentiques ». Par exemple, on explique aussi que via « le cinéma, l'histoire, les expressions idiomatiques et l'humour, l'élève se familiarise peu

à peu aux usages, aux valeurs et aux croyances des anglophones » (MELS, 2006, p. 7). Il est aussi présenté comme important de « se familiariser avec les repères culturels » des « anglophones » (MELS, 2006, p. 48). Discursivement, l'auteur met de l'avant la centralité du contenu culturel et linguistique des « anglophones » comme un aspect entièrement bénéfique pour les membres de la classe et ne présente pas cette exposition « aux valeurs et aux croyances des anglophones » (MELS, 2006, p. 7) comme pouvant être problématique. La langue ne semble pas être conçue comme un vecteur d'idéologies, permettant ainsi de promouvoir la centralité du contenu culturel et linguistique des « anglophones » comme un aspect entièrement bénéfique.

Deuxièmement, l'auteur met l'accent sur la communication avec des « anglophones » à plusieurs reprises. D'ailleurs, la première phrase de la section « présentation du programme de base d'anglais, langue seconde » stipule que « [l]'apprentissage de l'anglais, langue seconde, permet aux élèves du Québec de communiquer avec les anglophones de la province, du reste du Canada et de partout dans le monde » (MELS, 2006, p. 1). Bien que d'interagir avec des « personnes anglophones » soit probablement enrichissant, l'insistance sur les contacts avec celles-ci, compris par la présente analyse comme étant des « locuteurs natifs et locutrices natives », fait abstraction des possibilités d'interactions en anglais avec des membres de différentes communautés linguistiques où l'anglais agirait comme une langue de contact. Ces interactions peuvent non seulement être riches sur le plan de l'échange culturel, mais aussi permettent de développer des repères extralinguistiques tels que la mesure des répertoires linguistiques des interlocuteurs et interlocutrices, l'écoute de soutien et l'ajustement du discours en simplifiant, paraphrasant et ralentissant (Kubota, 2012, p. 65). Dans une perspective d'échanges plus égalitaires, ces aptitudes sont pertinentes et enrichissantes pour les apprenants et apprenantes.

Troisièmement, l'auteur du PFEQ insiste sur l'enseignement des normes de communication des personnes « anglophones ». En effet, on explique que « [sous] la dimension sociolinguistique se trouve, entre autres, les connaissances nécessaires pour communiquer efficacement avec des anglophones » (MELS, 2006, p. 44). La dimension sociolinguistique comporte les aspects suivants :

- conventions sociales (ex. saluer quelqu'un, faire quelque chose à tour de rôle et exprimer poliment son désaccord) ;
- aptitudes paralinguistiques (ex. gestes et expressions du visage) ;
- code linguistique (ex. dialectes, accents et expressions idiomatiques) ;
- humour (ex. blagues, devinettes, jeux de mots et histoires à dormir debout). (MELS, 2006, p. 44)

Ce sont ces « connaissances nécessaires » (conventions sociales, aptitudes paralinguistiques, code linguistique et humour) qui sont mises de l'avant pour « communiquer efficacement avec des anglophones » (MELS, 2006, p. 44). La notion de « bonne communication » dans le sens d'une interaction sociale non conflictuelle, plaisante et sans irritant est mise de l'avant : saluer quelqu'un, faire quelque chose à tour de rôle et exprimer poliment son désaccord, blagues, devinettes, etc. Les apprenants et apprenantes doivent apprendre à communiquer conformément aux normes interactives spécifiques « des anglophones ». Il ne semble pas être question de compétences interculturelles et intraculturelles où l'on explore les constructions identitaires et culturelles. Les normes des « anglophones » sont enseignées aux membres de la classe afin qu'ils puissent « communiquer efficacement » avec ces derniers-ères. L'adverbe « efficacement » dénote un souci pour l'aspect utilitaire de la communication plutôt que, par exemple, pour la compréhension mutuelle ou l'exploration des constructions identitaires. Il y a donc une logique de transmission des « connaissances » des « anglophones » vers les « non-anglophones », leur relayant ainsi le fardeau de mener « une bonne communication » selon les codes de ces derniers-ères. Ce sont ainsi les « non-anglophones » qui s'adaptent aux « anglophones » en incarnant des identités et des rôles sociaux familiers à ces derniers-ères, à la manière d'une

« correction culturelle ». Il s'agit de promouvoir des normes interactionnelles particulières, des genres et des styles de discours à travers l'ELA, au motif qu'elles sont « efficaces » à des fins de « bonne communication ».

Dernièrement, l'auteur positionne les « anglophones » comme le jury de la compétence langagière des membres de la classe, cohérent avec l'idéologie des « locuteurs natifs et locutrices natives ». À titre d'exemple, l'auteur souligne que les textes des apprenants et apprenantes doivent pouvoir « être compris par une personne anglophone » imposant comme baromètre d'acceptabilité le regard d'une personne « anglophone » (MELS, 2006, p. 37).

En somme, le PFEQ mobilise plusieurs éléments en adéquation avec l'idéologie des « locuteurs natifs et des locutrices natives » : la centralité du contenu culturel et linguistique des anglophones, l'importance donnée uniquement aux interactions avec des « anglophones », puis le renvoi systématique aux normes de communication des « anglophones ». Le terme « anglophone » utilisé par le PFEQ s'appuie, dès lors, sur le concept de « locuteurs natifs et locutrices natives », tel qu'idéalisé dans ce modèle idéologique.

#### 4.4 L'analyse interdiscursive : les stratégies de résistance

Comme mentionné dans le cadre théorique, la pensée de résistance reconnaît la puissance des discours dominants, mais considère ces derniers comme n'étant pas complètement et absolument totalitaires. En effet, en réponse à ces derniers, des actions et contre-discours peuvent être produits. Les stratégies de résistance permettent de renégocier les idéologies linguistiques dominantes, même si ces dernières ne sont pas

nécessairement leur miroir. L'adhésion, du moins partielle, aux cinq idéologies linguistiques de la part de l'auteur est d'abord en contradiction avec les stratégies de résistance. De plus, contrairement aux idéologies linguistiques dominantes, les stratégies de résistance ne font pas partie du « sens commun ». Dès lors, elles n'agissent pas comme un modèle idéologique sur lequel l'auteur s'appuie, et présume que ses lecteurs et ses lectrices font de même. Pour les stratégies de résistance recensées, aucun énoncé démontrant une adhésion n'a été repéré, ni explicitement ni implicitement. Néanmoins, cette absence est porteuse de sens et peut être examinée. Ainsi, l'analyse des stratégies de résistance est donc plus globale, interprétant chaque stratégie dans l'ensemble du discours plutôt que sur la base d'énoncés sélectionnés.

#### 4.4.2 La contre-écriture

La première stratégie de résistance est celle de la contre-écriture. Celle-ci permet aux apprenants et apprenantes d'exercer une « agentivité » dans leur construction culturelle et linguistique. L'objectif est de faire en sorte qu'ils et elles puissent être des agents-es dans leur apprentissage plutôt que de simples consommateurs et consommatrices de l'anglais. C'est notamment ce que la contre-écriture permet en ne préconisant pas un cadre particulier d'écriture, mais en cherchant plutôt des « moments critiques » dans l'enseignement (Pennycook, 2004a). Il s'agit entre autres d'explorer l'étendue des significations dans une langue (sémiodiversité) en utilisant la traduction comme un outil qui permet aux membres de la classe d'entrer dans le « trafic du sens » (Pennycook, 2008, p. 43).

Aucun extrait ne laisse croire que l'auteur adhère, complètement ou en partie, à une telle stratégie de résistance. Au contraire, l'écriture est conçue à travers une « démarche » précise qui agit comme un cadre de référence. Il est surtout question de

s'exprimer « de façon cohérente et structurée » et de suivre une « démarche d'écriture » qui « se divise en cinq étapes : la préparation, la rédaction de l'ébauche, la révision, la correction et la publication » (MELS, 2006, p. 54). Les membres de la classe ne sont pas invités à s'engager de manière créative dans la sémi-diversité. La démarche proposée confère peu d'« agentivité » à ces derniers dans la mesure où ils doivent suivre une démarche préétablie. L'adhésion au modèle de l'idéologie du standard dans le discours va aussi à l'encontre de la notion de « trafic du sens » qui souligne que la compétence linguistique ne doit pas être mesurée comme la capacité à maîtriser une langue dans un domaine spécifique, mais plutôt comme « la capacité de traduire, de transposer et de réfléchir de manière critique aux significations sociales, culturelles et historiques véhiculées par la grammaire et le lexique »<sup>92</sup> (Kramsch, 2006, p. 103).

De plus, comme souligné précédemment à l'analyse de l'idéologie du standard, le rôle de l'enseignant et de l'enseignante, selon l'auteur, serait surtout de « veiller » à ce que les membres de la classe utilisent « la forme correcte » et d'« [enseigner] explicitement la grammaire et le vocabulaire » (MELS, 2006, p. 24). À l'inverse, la notion de « trafic du sens » suggère que leur rôle serait, notamment, « de diversifier les significations, de signaler les significations non choisies et de mettre en évidence d'autres significations possibles oubliées par l'histoire ou couvertes par la politique »<sup>93</sup> (Pennycook, 2008, p. 34). Ainsi, l'auteur du PFEQ ne semble pas considéré l'ELA comme un site où les membres de la classe peuvent se (re) positionner dans le discours dominant. Au contraire, il semble plus préoccupé par facilitation de règles linguistiques et des compétences communicatives. Bref, les pratiques encouragées par la contre-écriture sont absentes du discours.

---

<sup>92</sup> Traduction libre

<sup>93</sup> Traduction libre

#### 4.4.3 Vers une pédagogie de l'appropriation

Les secondes stratégies de résistance sont celles de la pédagogie de l'appropriation telle que le suggère Canagarajah (1999). Cette dernière considère que les membres de la classe traversent constamment les frontières culturelles et discursives. Ainsi, une réflexivité critique, qui consiste en une problématisation et une négociation de multiples codes et discours, est encouragée. Il s'agit d'une réflexivité sur les discours établis par les institutions dominantes, d'une réflexivité interculturelle, et d'une réflexivité intraculturelle. Aucun extrait ne porte à croire qu'une telle réflexivité critique n'est encouragée. Néanmoins, le discours laisse entrevoir certains éléments incomplets certes, mais compatibles avec certains aspects d'une pédagogie vers l'appropriation.

Avant de passer à l'analyse de ces trois formes de réflexivités, il est important de noter que, comme présenté dans les résultats de l'analyse des idéologies linguistiques, le discours se centre sur « les cultures anglophones » qui semblent être restreintes aux pays du « Centre » ; au mieux, « les collectivités qui utilisent l'anglais comme langue seconde » sont incluses (MELS, 2006, p. 43). Ainsi, c'est la « langue cible », l'anglais, qui détermine les cultures abordées en classe, ce qui restreint grandement les perspectives interculturelles et affecte la réflexivité intraculturelle. De plus, l'adhésion à l'idéologie de l'anglais standard et celle du monolinguisme limite les possibilités de passer d'une langue à l'autre ou d'une variété à l'autre. Ces passages sont selon Canagarajah (1999) ce qui rend possibles les bases de la réflexivité métalinguistique et permet d'entrer dans une appropriation contextuelle de l'anglais.

Premièrement, pour ce qui est d'une réflexivité sur les discours établis par les institutions dominantes, aucun extrait ne laisse croire qu'une telle pratique réflexive est

encouragée. Il est parfois question de « la formation de consommateurs mieux avisés et davantage critiques » (MELS, 2006, p. 34), mais cela ne semble pas s'ancrer dans une réflexion sur les pratiques imposées par les institutions dominantes ni permettre aux membres de la classe de démystifier le curriculum. Il n'y a pas d'invitation à problématiser les différents contenus proposés, comme les « textes authentiques », « l'anglais standard », les pratiques monolingues ou le programme lui-même. Cela porte à croire que les apprenants et apprenantes sont limités dans leur possibilité de s'approprier les codes et les discours dominants en fonction de leurs besoins et de leurs intérêts.

Deuxièmement, pour ce qui est de la réflexivité interculturelle, l'auteur ne semble pas non plus s'engager dans une démarche qui permettrait aux apprenants et apprenantes de comprendre comment une identité et une culture sont socialement construites et de développer les capacités d'en découvrir d'autres. Il est question de « comparer » (MELS, 2006, p. 27), de « [constater] certaines similitudes et différences » (MELS, 2006, p. 8), de « découvrir et comprendre » (MELS, 2006, p. 1), d'explorer et d'« améliorer [la] compréhension » (MELS, 2006, p. 43) des « cultures anglophones » sans toutefois s'engager dans une pratique de réflexion critique. Les messages culturels et les discours provenant des « cultures anglophones » ne semblent pas être négociés ni problématisés.

Néanmoins, l'auteur souligne que « [la] langue et la culture sont étroitement liées et ne peuvent être dissociées ni enseignées séparément » (MELS, 2006, p. 7). Il reconnaît dès lors que l'ELA contribue à initier les membres de la classe à de nouvelles matrices culturelles. Cependant, l'auteur ne démontre pas dans leur discours une reconnaissance des dimensions et des implications politiques de cette construction identitaire et culturelle qui prend place en ELA. Il semble plus être question de souligner qu'en plus d'apprendre l'anglais, les apprenants et apprenantes vont aussi apprendre « les cultures

anglophones» comme un simple supplément sans impact pour les membres de la classe. Sans développer des capacités métadiscursives et métalinguistiques, ces derniers-ères sont invités-es à découvrir les « cultures anglophones » (p.8). L'approche aux « autres cultures » ou encore à « la diversité culturelle » qui est prônée dans le PFEQ semble restreinte à des comparaisons potentiellement superficielles sans réflexion, problématisation et négociation réelles.

Il est aussi intéressant de souligner que l'auteur indique que « [les] repères culturels présentés doivent être exempts de représentations stéréotypées ou idéalisées de la société à laquelle ils appartiennent » (MELS, 2006, p. 43). Cela témoigne d'une certaine conscience qu'en ELA, la présence inhérente de contenu culturel peut mener à des représentations erronées et dommageables. Toutefois, il aurait aussi été pertinent, selon la réflexivité interculturelle proposée dans la pédagogie de l'appropriation, de problématiser les représentations stéréotypées ou idéalisées afin que les apprenants et apprenantes atteignent une compréhension critique et sensible aux implications idéologiques de ces dernières. Des représentations exemptes de stéréotypes ou le fait de ne pas y être exposées ne permettent pas nécessairement aux membres de la classe de saisir la dynamique de la construction discursive de la culture et de l'identité culturelle ni de comprendre comment des représentations stéréotypées ou idéalisées peuvent être utilisées pour différencier, exclure ou privilégier certains groupes de personnes. Ainsi, bien que des représentations stéréotypées ou idéalisées ne soient pas souhaitables, seulement les bannir en amont ne permet pas aux apprenants et apprenantes de les déconstruire, de comprendre leur fonctionnement et de les situer dans les différents rapports de pouvoir dans leurs contextes, processus réflexif préconisé par la pédagogie de l'appropriation.

Finalement, pour ce qui est de développer une réflexivité intraculturelle, les apprenants et apprenantes ne semblent pas non plus être amenés-es à comprendre « comment leurs

valeurs, leur appartenance à la communauté, leur contexte historique et leur position de sujet les motivent à négocier la langue et la connaissance de manière particulière »<sup>94</sup> (Canagarajah, 1999, p.186). Il est tout de même question d'améliorer la compréhension de leur propre culture ainsi que d'établir des comparaisons avec cette dernière (MELS, 2006, p. 4-8-43). L'auteur ajoute aussi que l'ELA est une occasion de parler « de ses valeurs, de ses idées et de ses points de vue », de réfléchir « à son processus d'apprentissage » (MELS, 2006, p. 1), de « [découvrir] ses propres principes et valeurs, ainsi que ceux de la société » (MELS, 2006, p. 51) en plus de permettre « d'explorer et de promouvoir sa propre culture » (MELS, 2006, p. 1). Ainsi, l'auteur reconnaît néanmoins que les membres de la classe construisent leur identité culturelle tout en apprenant l'anglais et doivent être outillés-es pour exprimer leur(s) propre(s) culture(s).

L'auteur souligne aussi que les apprenants et apprenantes sont amenés-es à prendre « conscience de l'incidence de la culture dans [leurs] interactions orales en anglais, dans le réinvestissement de [leurs] compréhension[s] des textes de même que dans l'écriture et la production de textes » (MELS, 2006, p. 8). Bien que cette « conscience de l'incidence de la culture » soit limitée à cette compréhension, il y a tout de même une certaine reconnaissance que les membres de la classe négocient la langue et la connaissance de manière particulière. Toutefois, l'incidence de leurs valeurs, leur appartenance à la communauté, leur contexte historique ainsi que leur position de sujet dans cette négociation sont occultés, ou du moins pas explicités. De plus, il n'est jamais question de négocier ni de problématiser les discours et les cultures des membres de la classe. De plus, comme mentionné à l'analyse contextuelle, le contexte linguistique tendu, évoqué au premier chapitre, n'est pas considéré par PFEQ, ni les tensions entre les possibilités qu'une langue « internationale » semble vouloir offrir et les impacts sociaux, politiques et culturels qui en découlent, particulièrement pour les groupes linguistiques minoritaires. Les apprenants et apprenantes peuvent donc difficilement

---

<sup>94</sup> Traduction libre

développer une conscience de leur contexte socioculturel, politique et idéologique dans lequel ils et elles sont positionnés-es.

De plus, hormis la mention que les apprenants et apprenantes améliorent leur compréhension de leur propre culture, le contenu abordé en classe d'ELA doit concorder avec la notion de « texte authentique », soit « des documents fondés sur une langue naturelle, telle que parlée ou écrite par des anglophones » (p.59). Que cette expression s'appuie ou non sur les modèles idéologiques des pays du « Centre », de l'anglais standard et des « locuteurs natifs et locutrices natives », il est tout de même question d'exclure les pratiques culturelles et discursives des membres de la classe et d'autres communautés linguistiques, et ce, sans compter que les langues premières sont bannies de la classe. Il y a une mention que les apprenants et apprenantes « sont capables de transférer le bagage linguistique et culturel acquis dans leur langue maternelle pour l'apprentissage de l'anglais ». La phrase qui suit explique que pour ce faire les apprenants et apprenantes « puisent dans leur connaissance du français (par exemple de la grammaire et du vocabulaire) pour développer leur compétence linguistique en anglais ». Ainsi, « le bagage linguistique et culturel » semble restreint à celui du français, occultant ainsi les langues autochtones et les langues d'héritage, tout en réduisant ce transfert de connaissances à la grammaire et au vocabulaire. De telles pratiques à la fois dévalorisent et délégitiment le capital culturel des membres de la classe et les empêchent de remettre en question et de négocier leurs propres pratiques culturelles, identitaires, linguistiques et discursives. Bref, la présence des trois formes de réflexivité encouragées par la pédagogie de l'appropriation est limitée dans le discours du PFEQ.

#### 4.4.3 La pédagogie transfrontalière

Les dernières stratégies de résistance sont celles de la pédagogie transfrontalière. Une telle pédagogie cherche à développer chez tous les membres de la classe trois éléments importants, soit une conscience critique des positions de pouvoir et de privilèges dans l'apprentissage des langues, une attitude d'ouverture dans tous les apprentissages linguistiques et des stratégies de communication et d'adaptation.

D'abord, aucun extrait ne permet de penser qu'une conscience critique qui considère les positions de pouvoir et de privilèges dans l'apprentissage des langues est encouragée. Toutefois, le programme de base d'anglais indique qu'il aborde tous les domaines généraux de formation ce qui inclut « d'importantes problématiques de la vie moderne auxquelles l'élève fait face dans la société actuelle » (MELS, 2006, p. 3). Il y a donc un potentiel pour intégrer certaines considérations sur les positions de pouvoir et de privilèges dans l'apprentissage des langues. Néanmoins, des sujets comme la complexité des conditions sociales dans lesquelles les membres de la classe se retrouvent (comme la pauvreté, les maladies, la violence familiale, le racisme, le sexisme, l'homophobie, la transphobie) semblent, au mieux, relayés à l'initiative personnelle des enseignants et enseignantes ou des apprenants et apprenantes.

Ensuite, une attitude d'ouverture qui permet aux membres de la classe de communiquer à travers les différences raciales, ethniques, linguistiques et de classes sociales n'est pas non plus abordée par l'auteur. Néanmoins, on souligne que « [chacun] contribue activement à l'instauration d'un climat d'apprentissage stimulant, empreint de confiance mutuelle et de respect, et laissant place aux différences personnelles » (MELS, 2006, p. 6). Bien que des concepts comme « confiance mutuelle » « respect » et « différences personnelles » ne soient pas explicités, il semble quand même possible

qu'une attitude d'ouverture, telle que préconisée par la pédagogie transfrontalière, ait sa place dans le programme. De plus, il y a une insistance de la part de l'auteur sur le fait que les apprenants et apprenantes doivent adopter une « attitude de respect et d'ouverture » (MELS, 2006, p. 8) et doivent « respecter la diversité » (MELS, 2006, p. 3). Toutefois, la forme de respect promu par l'auteur semble se référer à un comportement non conflictuel plutôt qu'un comportement qui émane d'un processus de réflexion critique. Nulle part dans le PFEQ il n'est question d'exposer les conflits culturels qui peuvent se développer en classe, mais il est attendu de la part des membres de la classe d'adopter une « attitude de respect et d'ouverture » (MELS, 2006, p. 8), et ce, sans avoir nécessairement les outils pour comprendre comment les identités culturelles se construisent et comment elles peuvent être négociées. L'attitude de respect et d'ouverture envers la « diversité » ne semble pas résulter d'une pratique de réflexion critique impliquant la reconnaissance de l'expérience et du vécu des interlocuteurs et interlocutrices, le désir d'apprendre une nouvelle langue et à propos d'elle (cultures et expériences de vie), la capacité d'éviter les jugements rapides ainsi que le développement d'attitudes sans préjugé et antiracistes.

Finalement, les stratégies de communication et d'adaptation permettant aux apprenants et apprenantes d'interagir avec des personnes ayant des bagages linguistiques et culturels différents ne semblent pas non plus être explicitées dans le discours. D'abord, considérant que le contenu culturel et discursif est restreint à celui des « différentes communautés anglophones » via des « textes authentiques » et que les contacts avec « les anglophones » sont favorisés, il n'est donc pas question de développer chez les apprenants et apprenantes des stratégies de communication et d'adaptation. Ces stratégies peuvent prendre la forme de repères extralinguistiques qui permettent de mieux entrer en contact avec des personnes de divers horizons culturels et linguistiques. Néanmoins, certaines stratégies sont présentes dans le PFEQ, telles que demander des précisions et des répétitions, reformuler, demander et autoriser des temps d'attente,

exprimer son accord et son désaccord, gérer la prise de parole et prendre des pauses<sup>95</sup>. Toutefois, considérant que le discours du PFEQ se centre seulement sur la compréhension des personnes « anglophones », ces stratégies ne visent pas particulièrement à interagir avec des personnes de bagages linguistiques et culturels différents, mais selon les résultats de la présente analyse, seulement avec des « locuteurs natifs et locutrices natives » issus-es des pays du « Centre ». C'est donc une perspective restreinte qui ne cadre pas avec la pédagogie transfrontalière. Enfin, les trois éléments importants visés par la pédagogie transfrontalière sont généralement absents du discours du PFEQ.

#### 4.5 Synthèse du chapitre IV

Analyser le discours du PFEQ en ELA a permis de faire ressortir les idéologies linguistiques dominantes et les stratégies de résistance véhiculées par ce dernier. Les cinq idéologies linguistiques ont été repérées et aucune stratégie de résistance n'a été repérée. Il est important de souligner que le PFEQ ne fait pas ouvertement l'apologie des cinq idéologies linguistiques. En effet, les résultats montrent qu'il s'appuie sur ces idéologies pour donner sens à son discours. Cela implique que les idéologies sont présentées comme naturelles, même si elles ont été naturalisées antérieurement par des processus sociopolitiques. De plus, le discours du PFEQ n'adhère pas toujours complètement aux cinq modèles idéologiques ou du moins, parfois, seulement certains indicateurs sont repérés. Par exemple, bien que les résultats de l'analyse indiquent une adhésion à l'idéologie des « locuteurs natifs et locutrices natives », aucun extrait du

---

<sup>95</sup> Voir ; « conventions sociales », « aptitudes paralinguistiques », « Mots de remplissage et formules pour gagner du temps », « Accords, désaccords et opinions », « Sentiments, champs d'intérêt, goûts et préférences », « Offres d'aide et formulations des besoins » et « Demandes ou offres de clarifications » (p.44 - 45).

PFEQ ne montre que celui-ci infère des capacités différentes aux enseignants et enseignantes sur la base de leur « nativité » dans la langue.

Les résultats ont permis de souligner que les qualités de l'anglais, identifiées comme intrinsèques et extrinsèques par l'analyse, sont utilisées par l'auteur pour rationaliser et justifier l'ELA. À cet égard, l'anglais serait une langue universelle, qui permettrait à ceux et celles qui l'apprennent d'avoir accès à différentes sources d'information et de divertissement ainsi qu'un meilleur avenir. Puis, il a été convenu que les termes « culture anglophone » et « collectivités anglophones » traduisent un biais envers les variétés des pays du « Centre ». Ensuite, l'influence du modèle idéologique de l'anglais standard a été située comme imprégnant l'ensemble du discours. Ce modèle se manifeste dans la vision axiologique de la langue, par la réduction de la compétence langagière à la maîtrise de « la forme correcte » et par le confinement de l'enseignement à la facilitation des règles linguistiques figées et décontextualisées. Puis, les résultats ont permis d'indiquer que le médium d'expression en classe est limité à l'anglais et exhorte à une vision universelle des modes d'apprentissage et d'expression. Enfin, le PFEQ mobilise plusieurs éléments en adéquation avec l'idéologie des « locuteurs natifs et des locutrices natives » : la centralité du contenu culturel et linguistique des anglophones, l'importance donnée uniquement aux interactions avec des « anglophones », puis le renvoi systématique aux normes de communication des « anglophones ». Pour ce qui est des stratégies de résistance, celles de la contre-écriture et de la pédagogie transfrontalière sont absentes du discours. Puis, certains éléments du discours du PFEQ, bien que limités et incomplets, ont été identifiés comme pouvant être compatibles avec la pédagogie de l'appropriation.

## CHAPITRE IV

### DISCUSSION ET CONCLUSION

Ce dernier chapitre propose d'abord une synthèse de la recherche. Ensuite, il propose une discussion qui porte un regard critique sur trois aspects du discours du PFEQ : 1) le caractère décontextualisé de l'ELA, 2) la réification de l'aspect instrumental de la langue et 3) la réification de la fonction de capital linguistique. Finalement, des propositions pour des recherches subséquentes sont émises.

#### 5.1 Synthèse de la recherche

L'objectif général de cette recherche était d'analyser les discours du *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle : domaine des langues : anglais, langue seconde* afin de répondre à la question de recherche suivante : comment le PFEQ en ELA perpétue-t-il ou résiste-t-il aux idéologies linguistiques dominantes à travers son discours ? Il a fallu, dans un premier temps, situer la recherche dans ses assises théoriques, soit le courant poststructuraliste et les pédagogies critiques, pour ensuite présenter les concepts d'idéologie linguistique et de

stratégies de résistance afin de délimiter leur sens dans cette recherche. De plus, une recension des écrits sur les idéologies linguistiques dominantes et les stratégies de résistance véhiculées en ELA a été présentée. Au moyen de l'analyse critique du discours, plus précisément les outils de Fairclough (1992), il a été possible de faire ressortir les idéologies linguistiques et les stratégies de résistance présentes dans le discours du PFEQ. Des analyses contextuelles, discursives génériques et interdiscursives ont été menées. Cette dernière analyse constituait le point crucial de l'étude. Les résultats de celle-ci ont permis de mettre de l'avant que le discours du PFEQ s'appuie sur les cinq modèles idéologiques identifiés et dès lors, les perpétue. N'adhérant ni explicitement ni implicitement aux stratégies de résistance, le discours ne s'engage pas dans la résistance aux idéologies linguistiques dominantes. Ainsi, le discours du PFEQ perpétue les idéologies linguistiques dominantes et n'y résiste pas.

Bien que la lentille dichotomique (perpétuation et résistance) ait permis un examen pratique du corpus, elle n'a peut-être pas permis de saisir et de rendre compte des complexités du milieu étudié avec ses nombreuses contradictions, chevauchements et paradoxes. Considérant que les stratégies de résistance recensées n'étaient pas issues du contexte québécois, cela peut expliquer en partie leur absence dans le discours. Cette absence peut aussi être expliquée par le choix du corpus qui, étant un discours officiel, est plus propice à contenir des éléments du discours dominant que des stratégies de résistance qui sont plus marginales et souvent liées à l'initiative des communautés linguistiques minoritaires et des enseignants conscients et enseignantes conscientes de la dimension politique de l'ELA.

En dépit de ces limitations, cette étude a toutefois apporté des contributions précieuses, comme celle de situer le discours du PFEQ comme un agent de la perpétuation des idéologies linguistiques dominantes tout en mettant de l'avant la possibilité de considérer l'ELA comme un site potentiel de réappropriation et de (ré)conciliation.

Cette recherche a aussi contribué à expliciter les dimensions politiques et idéologiques de l'ELA permettant, notamment, aux enseignants et enseignantes de prendre conscience de la nature critique de leur pratique et de leur rôle de médiateurs influents et de médiatrices influentes dans la transmission d'idéologies linguistiques et de stratégies de résistance en contexte scolaire. Puis, la recension des écrits a aussi permis de dégager cinq idéologies linguistiques dominantes en ELA et les pratiques qui en découlent. Ces dernières ont servi d'indicateur pour soulever l'interdiscursivité entre le discours du PFEQ et ces cinq modèles idéologiques. Ainsi, de subséquentes recherches pourraient utiliser cette recension afin de l'appliquer à d'autre corpus. Ensuite, considérant que le domaine de l'ELA a été historiquement abordé par l'entremise de la linguistique appliquée, cette recherche a permis de l'aborder via le champ de l'éducation. Enfin, ces contributions peuvent aussi servir de point de départ pour (re)penser le programme de formation en ELA au Québec en considérant des questions fondamentales sur la nature de l'éducation, la langue, la culture et les rapports de pouvoir. Cela permettrait de donner plus de profondeur à la conception de l'ELA dans des élaborations futures de programme.

## 5.2 Discussion

À la lumière des résultats de l'analyse, j'aimerais approfondir la discussion en proposant un regard critique sur trois aspects présents dans le discours du PFEQ : 1) le caractère décontextualisé de l'ELA, 2) la réification de l'aspect instrumental de la langue et 3) la réification de la fonction de capital linguistique.

Au chapitre précédent, j'ai souligné à plusieurs reprises l'absence de certains éléments contextuels sociopolitiques comme le contexte linguistique tendu évoqué au premier chapitre et les tensions entre les possibilités qu'une langue « internationale » semble

vouloir offrir et les impacts sociaux, politiques et culturels qui en découlent. Seuls les éléments contextuels en lien avec la mondialisation, l'économie de marché et le progrès des moyens de communication sont évoqués et ils le sont de manière à justifier l'ELA au Québec. Le PFEQ semble parachuté dans l'univers scolaire québécois sans vraiment s'inscrire dans ses divers contextes et sans être façonné par ceux-ci. Ainsi, les résultats de l'analyse montrent le caractère décontextualisé de l'ELA, tant d'un point de vue macrosociologique que d'un point de vue microsociologique. Le point de vue macro se réfère aux contextes québécois et mondiaux, alors que le point de vue micro se réfère quant à lui aux contextes des membres de la classe.

D'abord, l'apprentissage de l'anglais n'est pas présenté comme étant conditionné et influencé par les grands contextes sociaux et politiques dans lesquels il est situé au Québec. Par exemple, il n'est pas question dans le discours d'évoquer le contexte linguistique tendu du Québec ou d'évoquer que l'anglais est une langue coloniale, notamment pour les personnes autochtones. La diversité linguistique du Québec et du Canada, impliquant des interactions interlinguistiques riches et diversifiées dans lesquels l'anglais pourrait jouer un rôle de langue de contact, n'est pas non plus évoquée. Ensuite, l'auteur ne semble pas considérer le contexte mondial dans lequel l'ELA prend place. Par exemple, il ignore le fait que dans certains contextes l'anglais déplace et remplace les langues locales plutôt que de fonctionner comme une langue auxiliaire ou additionnelle. Il n'est pas non plus question de rappeler que la diffusion de l'anglais dans le monde crée des obstacles autant qu'elle présente des possibilités à ceux et celles qui l'apprennent (Pennycook, 2004b; Phillipson, 1992).

Les seuls éléments contextuels évoqués servent les propos de l'auteur qui cherche à rationaliser l'ELA au Québec. Par exemple, on indique que communiquer en anglais est incontournable pour répondre aux besoins des apprenants et apprenantes dans une

« société en évolution constante » (MELS, 2006, p. 1). Cette évolution est un élément contextuel, mais il sert strictement à créer un pouvoir coercitif sur les apprenants et apprenantes afin qu'elles apprennent l'anglais. Il n'est pas question d'utiliser cet élément contextuel pour situer ou problématiser le phénomène de l'ELA.

En plus de peu considérer les contextes macros, les contextes micros des membres de la classe sont également peu pris en compte dans l'enseignement. Par exemple, des sujets comme la complexité des conditions sociales dans lesquelles les membres de la classe se retrouvent (comme la pauvreté, les maladies, la violence familiale, le racisme, le sexisme, l'homophobie, la transphobie, etc.) semblent, au mieux, relayés à l'initiative personnelle des enseignants et enseignantes ou des apprenants et apprenantes. Un autre exemple est celui des pratiques monolingues en classe qui témoignent du manque de reconnaissance des bagages linguistiques des membres de la classe, et ce, sans compter que l'apport des bagages culturels est limité par la notion de « textes authentiques ». Conséquemment, l'affect et l'héritage culturel et linguistique de ces derniers sont évincés, dévalorisant ainsi leurs moyens et façons de rendre le monde intelligible. Ce faisant, ce manque de reconnaissance laisse peu de place aux perspectives intraculturelles qui leur permettent de comprendre comment ce qu'ils et elles sont les motive à négocier la langue et la connaissance de manière particulière. Ainsi, l'auteur semble vouloir enseigner seulement l'anglais sans transporter tout son héritage idéologique, historique, social et politique, en assumant que les membres de la classe peuvent s'élever au-dessus de leur contexte social, culturel, idéologique, politique et historique et être à la fois impartiaux et neutres dans l'acquisition de l'anglais.

Considérant que lorsqu'il est question d'ELA au Québec, plusieurs communautés linguistiques n'ayant pas toutes les mêmes réalités sociales, politiques et linguistiques

ni les mêmes chances de pérennité sont concernées, le caractère décontextualisé de l'ELA est problématique à plusieurs égards. Par exemple, il ne considère pas dans l'évaluation, les méthodes, les approches, etc., que les locuteurs et locutrices de langues minoritaires sont confronté-es à un fardeau linguistique plus lourd puisqu'ils et elles doivent apprendre deux langues supplémentaires, tout en maintenant, si désiré, leur(s) propre(s) langue(s) première(s). De plus, le caractère décontextualisé occulte les différentes luttes linguistiques en cours et passées en négligeant aussi que la décision d'enseigner une langue signifie de soutenir l'existence d'une matrice culturelle et idéologique donnée. Cette décontextualisation masque aussi le pouvoir des individus et des collectivités à remodeler l'anglais de manière créative à des fins d'*empowerment*. Par exemple, contextualiser l'ELA permettrait de l'entrevoir comme un site de négociation et de réappropriation qui pourrait contribuer à la préservation et au renforcement du statut et de l'usage des langues autochtones comme des langues d'héritage. L'ELA pourrait aussi être considéré comme un site de (ré)conciliation des tensions linguistiques entre le français et anglais en contexte québécois.

Lorsque l'ELA est décontextualisé, il devient donc possible de promouvoir l'anglais comme un simple « moyen », comme un instrument (MELS, 2006, p. 4). En effet, le discours du PFEQ réifie l'aspect instrumental de la langue au détriment de l'expression de divers aspects tels que la culture, la classe, le pouvoir, les relations, les croyances, les idéologies, les valeurs et le mode de vie. Phillipson (1992) explique, avec la métaphore du tracteur, le raisonnement derrière cette vision instrumentaliste de la langue.

Ce qui est vendu est présenté comme un instrument technique (comme un tracteur) et non un ordre mondial. L'instrument, l'outil, peut être utilisé pour le meilleur ou pour le pire, et il appartient à l'acheteur de décider de l'utilisation. Une fois que le vendeur a remis le produit, il ne porte aucune trace du contexte dans lequel il a été développé. En tant qu'instrument, il

est présenté comme étant complètement neutre vis-à-vis des utilisations possibles.<sup>96</sup> (Phillipson, 1992, p. 287)

Dans cet extrait, Phillipson (1992) articule le lien entre le caractère décontextualisé de l'ELA et la vision instrumentaliste de l'anglais. Ces derniers s'alimentent mutuellement pour neutraliser l'anglais et son enseignement. En tant qu'instrument, l'anglais est perçu dans le PFEQ comme une entité abstraite et neutre, qui n'incarne aucune valeur ni idéologie, et qui offre « une réalité sans distorsion »<sup>97</sup> (Canagarajah, 1999). Toutefois, paradoxalement, l'auteur explique que « [la] langue et la culture sont étroitement liées et ne peuvent être dissociées ni enseignées séparément » et que les apprenants et apprenantes au cours de leur formation en ELA « se [familiarisent] peu à peu aux usages, aux valeurs et aux croyances des anglophones » (MELS, 2006, p. 7). Il y a donc une reconnaissance que la langue et son enseignement *exposent* une personne à d'autres valeurs et matrices culturelles. Toutefois, cette exposition n'est aucunement problématisée et n'est pas perçue comme nécessitant un examen critique de la part des membres de la classe, laissant cette charge idéologique non négociée. Il y a donc, paradoxalement, une reconnaissance que l'anglais *expose* les membres de la classe aux valeurs de certaines communautés linguistiques, mais il n'y a pas de reconnaissance que l'anglais incarne et constitue ces valeurs et que son apprentissage construit et socialise la conscience des personnes qui l'apprennent. Ainsi, le discours du PFEQ présente l'anglais et son enseignement comme étant neutres.

L'anglais étant un instrument, le discours du PFEQ propose de l'utiliser à des fins intéressées. L'ELA et la langue sont donc au service d'autres fins ; on apprend l'anglais pour un but « utile ». Ce faisant, le discours positionne l'anglais comme un capital linguistique. Il est question d'accumuler des connaissances (apprendre l'anglais) pour

---

<sup>96</sup> Traduction libre

<sup>97</sup> Traduction libre

ensuite capitaliser sur le pouvoir que l'anglais confère. Le pouvoir premier de l'anglais, selon l'auteur, réside dans sa fonction communicative : « l'anglais langue de communication universelle » (MELS, 2006, p. 3). La compétence orale est en effet la pierre angulaire du programme de formation. Toutefois, la fonction communicative est étroitement conçue comme la transmission de message en harmonie avec « la forme correcte », les « bons » comportements communicatifs et les normes de communication des « anglophones ». Avant de poursuivre avec les autres raisons de capitaliser sur l'apprentissage de l'anglais, il est intéressant de souligner un autre paradoxe ancré dans le discours du PFEQ ; celui de l'universalité de l'anglais. En effet, bien que l'auteur stipule explicitement que l'anglais est « une langue de communication universelle » qui permet aux apprenants et apprenantes de « s'ouvrir au monde et [de] respecter la diversité » (MELS, 2006, p. 3), ce dernier s'appuie discursivement sur l'idéologie des pays du « Centre » et l'idéologie des « locuteurs natifs et locutrices natives ». Effectivement, même s'il est présenté comme universel, l'anglais est principalement rattaché « aux cultures anglophones » des pays du « Centre ». Les variétés à l'extérieur du « Centre » se limitent à la mention de la culture « des collectivités qui utilisent l'anglais comme langue seconde » (MELS, 2006, p. 43).

De plus, s'inscrivant toujours dans le même paradoxe, bien que l'auteur affirme que l'apprentissage de l'anglais permet aux apprenants et apprenantes de communiquer avec « les membres de diverses communautés » (MELS, 2006, p. 3), les interactions considérées et valorisées sont celles faites avec les « locuteurs natifs et locutrices natives » et ce sont les normes de communication et « les repères culturels » de ces derniers-ères qui sont enseignés (MELS, 2006, p. 48). Le paradoxe est que si l'anglais est une langue universelle, pourquoi y aurait-il un noyau linguistique et culturel « authentique » ? Pourquoi doit-on se concentrer uniquement sur les cultures anglophones, les collectivités qui utilisent l'anglais comme langue seconde ou encore la communication avec les anglophones ? Ainsi, de façon paradoxale, l'usage de

l'anglais est décentralisé, mais pas son contenu culturel et linguistique, associé au pays du « Centre » et aux « locuteurs natifs et locutrices natives ».

Pour revenir à la réification du capital linguistique, un autre pouvoir de l'anglais selon l'auteur réside dans l'accès à l'information, au divertissement ainsi qu'à un avenir meilleur. L'auteur suppose que l'apprentissage de l'anglais est la clé de la réussite pour l'avenir personnel, scolaire et professionnel d'une personne. Une telle construction discursive cadre avec celle de *l'anglais comme langue internationale*, discours que Pennycook (2004b) qualifie de mythe dépolitisé dans lequel l'anglais est présenté comme la langue de la communication internationale plutôt qu'une langue intégrée dans les processus de mondialisation. On y présente aussi l'anglais comme la langue du développement social et économique pour tous ceux et celles qui l'apprennent plutôt qu'une langue qui profite seulement à ceux et celles qui occupent déjà des positions sociales particulières. C'est aussi ce que Park (2011) appelle « l'image rose de l'anglais comme langue libératrice d'avancement social et économique ».<sup>98</sup>

Je me permets d'expliquer cet alignement avec ce discours triomphaliste par le contexte social et politique dans lequel PFEQ a été créé. En effet, à cette époque, des discours sur la mondialisation mettant notamment de l'avant l'idée que le monde actuel subit un éclatement de ses valeurs et une ouverture sur différentes cultures étaient présents, ce qui peut expliquer en partie l'adhésion au discours de l'anglais comme langue internationale. Cet alignement avec ce discours peut aussi s'expliquer, en partie, par le contexte historique et la relation tendue en lien avec l'usage de l'anglais au Québec. Dans le PFEQ, l'anglais n'est pas « vendu » en promettant qu'il améliorera le capital linguistique et la compétitivité de la nation comme c'est souvent le cas (voir Lee, J.,

---

<sup>98</sup> Traduction libre

2010; Macedo *et al.*, 2016; Tollefson, 2013), mais plutôt en promettant un meilleur avenir individuel. Chaque individu doit apprendre l'anglais pour améliorer son propre capital linguistique. Considérant le contexte linguistique tendu au Québec, il serait délicat de promouvoir l'anglais comme un capital linguistique national, car cela pourrait être interprété par la « majorité fragile » (Mc Andrew, 2010) comme une menace pour la maîtrise de la langue française et pourrait susciter de la méfiance quant à l'influence de la culture « anglophone » sur la culture québécoise. L'hypothèse est que lorsque positionné comme un atout individuel, l'anglais est perçu comme étant moins menaçant et cela permet d'en faire la promotion en évitant d'aborder certains enjeux contextuels tendus.

Ceci étant, apprendre l'anglais est présenté comme nécessaire ; un capital linguistique essentiel pour les individus. Ceci crée notamment un pouvoir coercitif sur les personnes qui ne le parlent pas afin qu'elles l'apprennent. Encore une fois, ce que cette insistance sur la fonction de capital linguistique place dans son angle mort est le contexte. En effet, comme l'indique Park (2011), les avantages liés à l'apprentissage de l'anglais sont toujours soumis « à la structure et aux contraintes du marché linguistique », ce qui n'est donc pas forcément « réalisable en atteignant un but particulier d'une compétence objectivement mesurable »<sup>99</sup> (p. 445). Le discours ne considérant pas les contextes macro et micro sociologiques, il peut aveuglément faire la promotion de l'anglais comme un capital linguistique sans considérer toute la complexité des facteurs sociaux, politiques et culturels, notamment les inégalités sociales, qui influencent et modulent les avantages en lien avec l'apprentissage de cette langue. La mise en valeur de l'anglais comme capital linguistique fonctionne dans le discours du PFEQ comme une justification de la domination mondiale de l'anglais, une rationalisation de l'ELA au Québec, et ultimement, dissimule et naturalise les inégalités sociales.

---

<sup>99</sup> Traduction libre

En réifiant la fonction instrumentale de l'anglais et en se centrant sur la fonction de capital linguistique, le discours du PFEQ occulte une vaste étendue de possibilités pour les apprenants et apprenantes. Entre autres, cela empêche d'explorer l'étendue des significations dans une langue (sémiodiversité) ou d'encourager les membres de la classe à être des créateurs et créatrices de savoirs plutôt que de simples consommateurs ou consommatrices de ceux-ci. Cela limite aussi les possibilités pour les apprenants et apprenantes d'entrer dans une pratique « de l'activisme translinguistique »<sup>100</sup> et dans le « trafic du sens »<sup>101</sup> (Pennycook, 2008, p. 43) ou encore de développer une conscience critique qui considère les positions de pouvoir et de privilèges dans l'apprentissage des langues. Cette vision étroite agit notamment comme un obstacle à considérer la langue comme un site et un moyen de lutte pour tous les membres de la classe et simplifie l'ELA à la transmission d'un ensemble quantifiable de règles linguistiques et de comportements communicatifs efficaces pour améliorer le capital linguistique des individus.

### 5.3 Suggestions pour de recherches futures

Dans cette recherche, je me suis penchée sur les idéologies linguistiques et les stratégies de résistance véhiculées par le discours du PFEQ. Cette recherche pourrait être étendue de plusieurs façons. En effet, bien que le l'ELA soit un domaine important et pertinent à examiner sous une loupe critique, d'autres domaines pourraient être étudiés sous l'angle des idéologies linguistiques et des stratégies de résistance. Je pense ici plus particulièrement à l'enseignement du français pour les nouveaux arrivants et nouvelles arrivantes aux Québec, à savoir la francisation et les classes d'accueil, et à

---

<sup>100</sup> Traduction libre

<sup>101</sup> Traduction libre

l'enseignement du français au primaire et au secondaire. En effet, l'enseignement du français est aussi un potentiel vecteur d'idéologies linguistiques et de stratégies de résistance. De plus, il a été question de souligner que les idéologies linguistiques prennent souvent racine dans des rapports sociaux existants (race, classe, genre, etc.) comme l'idéologie de l'anglais standard ou l'idéologie « des locuteurs natifs et locutrices natives » qui ont été resitués dans des discussions sur la race plutôt que sur la simple théorie linguistique (Lee, E., 2015). De ce fait, il serait intéressant d'explorer en contexte québécois les assises de ces idéologies dans les rapports sociaux afin d'entrevoir des moyens politiques pour les déconstruire et transformer. De plus, il serait intéressant de se pencher sur des conceptions curriculaires en ELA qui sortent de la vision étroite sur la langue, la culture, l'enseignement telle qu'actuellement préconisée, pour embrasser une vision plus située et plus politique de l'ELA.

En outre et surtout, il serait important de se pencher sur les stratégies de résistance et les formes de négociation et d'appropriation des idéologies linguistiques dominantes telles qu'elles sont pratiquées par les membres des communautés linguistiques minoritaires au Québec. Une approche critique ethnographique, telle que suggérée par Canagarajah (1999), permettrait de considérer les comportements et les attitudes des membres des communautés linguistiques minoritaires tels qu'ils apparaissent dans le niveau quotidien des interactions sociales, notamment en classe d'ELA. Cela permettrait de capter les diverses forces sociales qui influencent ces comportements et attitudes en plus de permettre une analyse des facteurs sociopolitiques qui façonnent l'ELA dans la vie quotidienne des communautés et de la classe. Toutefois, comme Canagarajah (1999) le souligne, l'émergence de stratégies de résistance ne signifie pas que les apprenants et apprenantes sont assurés-es d'une habilitation (*empowerment*) politique et matérielle. Ce n'est donc pas synonyme d'une transformation politique imminente. Ainsi, de subséquentes recherches pourraient considérer l'habilitation politique et matérielle des apprenants et apprenantes et promouvoir d'autres moyens pour assurer une transformation politique à l'extérieur de la sphère scolaire.

Afin de conclure cette recherche, je terminerai par une déclaration de Hawkins et Norton (2009) qui souligne que la promesse d'une approche critique en ELA est de « contribuer à façonner un monde social dans lequel tous et toutes, indépendamment de la langue, de l'ethnie, de la couleur ou de la classe, ont les mêmes voix, accès et possibilités »<sup>102</sup> (p. 36).

---

<sup>102</sup> Traduction libre

## ANNEXE A

### TABLEAUX DES ÉNONCÉS SÉLECTIONNÉS POUR L'ANALYSE

<b>L'idéologie des qualités intrinsèques et extrinsèques</b>		
#	Étiquette	Contenu explicite
1	PFEQ -L'idéologie des qualités de l'anglais - Qualité intrinsèque de l'anglais- apparition 1 – langue universelle p. 3	[...] l'élève est appelé à s'ouvrir au monde et à en respecter la diversité : c'est ce que l'élève fait dans le cadre du programme de base, lorsqu'il découvre d'autres cultures et communique en anglais, langue de communication universelle, avec les membres de ces diverses communautés.
2	PFEQ -L'idéologie des qualités de l'anglais - Qualité extrinsèque de l'anglais- apparition 1 – sources d'information p. 1	[L'apprentissage de l'anglais] leur donne également la possibilité d'accéder à une profusion de sources d'information et de divertissement offertes en anglais. Pensons, entre autres, aux magazines, à la radio, à la télévision ou encore aux technologies de l'information et de la communication (TIC).
3	PFEQ -L'idéologie des qualités de l'anglais - Qualité extrinsèque de l'anglais- sources d'information- apparition 2 – p. 4	L'anglais devient pour l'élève un moyen supplémentaire d'accéder à d'autres sources d'information.

4	PFEQ -L'idéologie des qualités de l'anglais - Qualité extrinsèque de l'anglais- meilleur avenir apparition 1 - p. 1	En classe, l'élève prend graduellement conscience de l'importance de l'apprentissage de l'anglais pour son avenir personnel, scolaire et professionnel.
5	PFEQ -L'idéologie des qualités de l'anglais - Qualité extrinsèque de l'anglais- meilleur avenir - apparition 2 - p. 3	L'apprentissage de l'anglais est un atout de taille dont profitera l'élève tant dans sa vie personnelle que dans ses études postsecondaires et sa vie professionnelle. Le programme favorise également l'acquisition des qualités dont aura besoin l'élève pour actualiser son potentiel tout au long de sa vie : l'autonomie, la confiance en soi, l'esprit d'initiative, la capacité de se fixer des objectifs et la satisfaction du travail bien fait.
6	PFEQ -L'idéologie des qualités de l'anglais - Qualité extrinsèque de l'anglais- meilleur avenir - apparition - apparition 3 - p. 4	L'apprentissage de l'anglais permet à l'élève de construire son savoir et de développer des stratégies qui peuvent être réinvesties dans d'autres domaines d'étude et d'intérêt, en classe ou ailleurs.

#### L'idéologie des pays du « Centre »

#	Étiquette	Contenu explicite
7	PFEQ - L'idéologie des pays du « Centre » - apparition 1 - p.7	Les TIC sont une source précieuse de motivation pour l'élève et lui donnent le goût d'apprendre l'anglais, puisqu'elles le mettent en contact avec des ressources linguistiques et culturelles anglophones authentiques, et ce, particulièrement dans les régions où l'élève est rarement mis en présence de l'anglais à l'extérieur de la classe.
8	PFEQ - L'idéologie des pays du « Centre » - apparition 2 - p.9	L'enseignant guide l'élève dans sa découverte des cultures anglophones afin qu'il puisse faire des liens entre ces dernières et la sienne (ex. par une lecture sur les fêtes célébrées en Nouvelle-Zélande).

9	PFEQ - L'idéologie des pays du « Centre » - apparition 3 - p.43	Il importe également d'évoquer, en plus de la culture anglophone du Québec et du reste du Canada, celle d'autres collectivités anglophones (la culture américaine, irlandaise, écossaise, australienne, etc.), de même que celle des collectivités qui utilisent l'anglais comme langue seconde.
---	---	--

<b>L'idéologie de l'anglais standard</b>		
#	Étiquette	Contenu explicite
10	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- grammaire et vocabulaire - apparition 1 – p. I	Ils puisent dans leur connaissance du français (par exemple de la grammaire et du vocabulaire) pour développer leur compétence linguistique en anglais.
12	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- grammaire et vocabulaire - apparition 2 – p. 8	Il apprend à s'exprimer avec plus d'aisance en expérimentant son répertoire linguistique (langue fonctionnelle, vocabulaire et conventions linguistiques) dans différents types de situations : conversation spontanée, interaction orale planifiée et réalisation de tâches.
13	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- la grammaire et vocabulaire - apparition 3 – p. 9	Bien que ce soit le sens du message qui prime, l'enseignant aide l'élève à communiquer avec précision en mettant l'accent sur la forme (grammaire).
14	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- grammaire et vocabulaire - apparition 4 – p. 13	C'est aussi à l'enseignant qu'il appartient de déterminer quels éléments du contenu de formation prévoir dans les SAE (par exemple, en ce qui concerne le répertoire linguistique, lorsque les élèves ne possèdent pas le vocabulaire ou les structures grammaticales nécessaires pour réaliser une tâche, l'enseignant conçoit des activités adaptées au contexte).
15	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- grammaire et vocabulaire - apparition 5 – p. 19	Il cherche également à utiliser un répertoire linguistique précis (ex. vocabulaire, grammaire, prononciation et intonation) qui convient à l'intention de communication, à l'interlocuteur ou aux exigences de la tâche.
16	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- grammaire	Son répertoire linguistique (ex. vocabulaire, grammaire, intonation et prononciation) est suffisamment précis pour que les erreurs qu'il

	et vocabulaire- apparition 6 – p. 20	commet ne nuisent pas à la compréhension du message.
17	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- grammaire et vocabulaire- apparition 7 - p.23	– Vocabulaire et langue fonctionnelle adéquats – Prononciation et intonation satisfaisantes du vocabulaire et de la langue fonctionnelle ciblés - Utilisation de règles de grammaire ciblées
18	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- grammaire et vocabulaire- apparition 8 – p. 24	(rôle de l'enseignant) Enseigner explicitement la grammaire, l'intonation, la prononciation et le vocabulaire selon un mode d'enseignement proactif
19	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- grammaire et vocabulaire- apparition 9 – p. 24	– Suggérer des expressions de langue fonctionnelle et du vocabulaire
20	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- grammaire et vocabulaire- apparition 10 – p. 27	À mesure qu'il construit le sens des textes, l'élève élargit son répertoire linguistique (ex. nouveau vocabulaire et nouvelles structures grammaticales) et fait appel à diverses stratégies (ex. prêter une attention sélective) et ressources (ex. ses pairs).
21	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- grammaire et vocabulaire- apparition 11 – p. 33	(rôle de l'enseignant) Enseigner explicitement la grammaire et le vocabulaire selon un mode d'enseignement proactif
22	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- grammaire et vocabulaire- apparition 12 – p. 35	Par exemple, s'il doit rédiger un article pour le journal de l'école sur la réduction de l'âge électoral, il utilise des titres et un vocabulaire approprié ; s'il doit produire une affiche visant à informer des adolescents de la tenue prochaine d'un évènement, il utilise des phrases brèves et accrocheuses ainsi que des images susceptibles de plaire à son destinataire cible.
23	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- grammaire et vocabulaire- apparition 13 – p. 37	Il emploie un vocabulaire et quelques expressions idiomatiques qui conviennent au contexte.
24	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- grammaire	– Vocabulaire adéquat – Utilisation de règles de grammaire ciblées- Vocabulaire et règles de grammaire adaptés au contexte

	et vocabulaire- apparition 14 – p. 40	
25	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- grammaire et vocabulaire- apparition 15 – p. 41	(rôle de l'enseignant) Enseigner explicitement la grammaire et le vocabulaire selon un mode d'enseignement proactif (2x)
26	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- grammaire et vocabulaire- apparition 16 – p. 44	Le répertoire linguistique contient des éléments essentiels au développement de la compétence linguistique en anglais. [...]Le répertoire linguistique englobe la langue fonctionnelle, le vocabulaire et les conventions linguistiques (intonation, prononciation et grammaire).
27	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- grammaire et vocabulaire- apparition 17 – p. 45	Vocabulaire – Vocabulaire lié à l'environnement immédiat (ex. classe, école, personnel de l'école et maison)– Vocabulaire lié aux champs d'intérêt et aux besoins de l'élève (ex. loisirs, relations personnelles, mode, musique, sport et carrière)– Vocabulaire lié aux problématiques provenant des domaines généraux de formation – Vocabulaire lié au développement des compétences transversales – Vocabulaire lié aux stratégies de communication et d'apprentissage – Vocabulaire lié aux démarches de réponse, d'écriture et de production – Vocabulaire lié à la grammaire et aux caractéristiques des textes
28	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- grammaire et vocabulaire- apparition 18 – p. 45	Pour l'élève du deuxième cycle du secondaire, les conventions linguistiques se rapportent à l'intonation et à la prononciation ainsi qu'aux structures grammaticales, comme l'ordre des mots, les accords, la forme lexicale, l'orthographe, l'usage de la majuscule et la ponctuation.
29	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- grammaire et vocabulaire- apparition 19 – p. 45	Mettre l'accent sur la grammaire signifie utiliser l'approche communicative pour attirer l'attention de l'élève sur les structures de la langue anglaise dans le contexte d'une classe interactive.
30	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- grammaire et vocabulaire- apparition 20 – p. 45	Il bénéficie d'une rétroaction corrective et participe à des activités centrées sur les structures grammaticales qui tiennent compte de ses besoins immédiats et qui sont intégrées à des situations d'apprentissage et d'évaluation

31	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- grammaire et vocabulaire- apparition 21 – p. 45-46	L'enseignant fait appel au mode d'enseignement proactif lorsqu'il anticipe et planifie les notions grammaticales qui sont essentielles pour l'élève à la réalisation d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Il peut également mettre en évidence les structures grammaticales particulières d'un texte pour encourager l'élève à y porter attention.
32	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- grammaire et vocabulaire- apparition 22 – p. 46	En réfléchissant à la structure de la langue et aidé par les ressources disponibles (ex. grammaires, pairs et enseignant), ...
33	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- grammaire et vocabulaire- apparition 23 – p. 46	... d'un mode d'enseignement pro- actif et de la mise en évidence des structures grammaticales d'un texte.
34	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- grammaire et vocabulaire- apparition 24 – p. 46	L'élève acquiert ce souci de la précision grâce aux activités centrées sur les structures grammaticales contextualisées proposées en classe et dans les situations d'apprentissage et d'évaluation.
35	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- grammaire et vocabulaire- apparition 25 – p. 46	Il doit tenir compte de la maturité langagière de l'élève, c'est-à-dire savoir où il en est dans l'apprentissage de la langue, avant de mettre l'accent sur une structure grammaticale donnée.
36	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- la forme correcte - apparition 1 – p. III	Attention particulière accordée à l'amélioration (révision et correction) de textes écrits et médiatiques dans le cadre des démarches d'écriture et de production
37	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- la forme correcte - apparition 2 – p. III	Plus grande autonomie pour relever et corriger ses erreurs
38	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- la forme correcte - apparition 3 – p. III	Besoin d'aide pour relever et corriger ses erreurs
39	PFEQ - L'idéologie de l'anglais	[L'élève] considère les erreurs qu'il commet comme des éléments à surveiller et à travailler. Aidé par les

	standard- la forme correcte - apparition 4 – p. 8	autres, l'élève prend conscience de ses erreurs, tente de les corriger et s'efforce d'employer la forme correcte dans ses interactions ou textes ultérieurs.
40	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- la forme correcte - apparition 5 – p. 8	Il fait preuve de tolérance envers les erreurs et les opinions des autres élèves.
41	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- la forme correcte- apparition 6 – p. 9	Pour ce faire, il a recours à des techniques de rétroaction corrective et propose des activités en contexte.
42	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- la forme correcte- apparition 7 – p. 10	Demander de la rétroaction et l'assimiler
43	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- la forme correcte- apparition 8 – p. 23	- facilité de compréhension malgré quelques erreurs (vocabulaire, intonation, prononciation et grammaire)
44	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- la forme correcte- apparition 9 – p. 45	[...] qu'il porte une attention particulière à ses erreurs de façon à pouvoir utiliser les formes correctes ultérieurement. Il bénéficie d'une rétroaction corrective et participe à des activités centrées sur les structures grammaticales qui tiennent compte de ses besoins immédiats et qui sont intégrées à des situations d'apprentissage et d'évaluation. Les erreurs grammaticales font partie intégrante du processus d'apprentissage de la langue. L'élève a souvent tendance à surutiliser les éléments fraîchement appris ou à les utiliser au mauvais moment, et il lui arrive même de régresser temporairement. Tout cela fait partie du développement normal de l'apprentissage d'une langue seconde.

45	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- la forme correcte- apparition 10 – p. 45	Bien que la communication en classe soit d'abord et avant tout centrée sur le sens du message, l'élève prend de plus en plus conscience des erreurs qu'il commet. Il sait que l'utilisation de structures précises contribue à la clarté du message. En utilisant la rétroaction spontanée, l'enseignant et l'élève composent avec les erreurs en contexte, au fur et à mesure qu'elles surgissent dans les interactions orales ou les communications écrites.
46	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- la forme correcte- apparition 11 – p. 46	En réfléchissant à la structure de la langue et aidé par les ressources disponibles (ex. grammaires, pairs et enseignant), il tente de corriger ses erreurs. Pour pouvoir utiliser efficacement ces ressources et tirer parti des activités centrées sur les structures grammaticales, l'élève se familiarise avec la terminologie linguistique (ex. nom des temps de verbe et des parties du discours).
47	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- la forme correcte- apparition 12 – p. 46	Lorsqu'il atteint un certain niveau de maîtrise de la langue anglaise, l'élève peut profiter d'une rétroaction spontanée,
48	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- la forme correcte- apparition 13 – p. 46	[L'élève] est prêt à corriger lui-même ses erreurs et comprend l'importance de la précision dans ses interactions orales ou encore dans les textes qu'il écrit et produit.
49	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- la forme correcte- apparition 14 – p. 46	L'enseignant trouve le juste équilibre dans sa façon de recourir à la rétroaction spontanée, au mode d'enseignement proactif et à la mise en évidence des structures grammaticales d'un texte.
50	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- la forme correcte- apparition 15 – p. 46	Il est normal que l'élève répète les mêmes erreurs en cours d'apprentissage ; les structures qui posent des défis particuliers à l'élève doivent être réexpliquées régulièrement tout au long du cycle (ex. la terminaison en « s » des verbes conjugués au présent à la troisième personne du singulier).
51	PFEQ - L'idéologie de l'anglais standard- la forme correcte- apparition 16 – p. 46	L'élève reçoit une rétroaction spontanée lorsque l'enseignant ou les autres élèves attirent son attention sur des erreurs qu'il a commises. Différentes techniques (se reporter aux <i>Techniques de rétroaction corrective</i> ci-dessous) peuvent être utilisées pour souligner ces erreurs. L'élève assimile la rétroaction

		<p>reçue, se rend de plus en plus compte de ses erreurs et tente de les corriger. Au besoin, il fait appel à diverses ressources pour trouver la forme correcte. L'enseignant offre à l'élève une rétroaction corrective individuelle lorsqu'il relève certaines erreurs qui risquent de nuire à la compréhension du message ou encore pour en améliorer la précision sur le plan grammatical. S'il constate que plusieurs élèves commettent les mêmes erreurs grammaticales lorsqu'ils parlent ou écrivent, il conçoit des activités axées précisément sur ces erreurs et les propose à toute la classe. Pour être signifiantes, ces activités portent sur les erreurs commises par les élèves et sont présentées en contexte.</p>
--	--	---

<b>L'idéologie du monolinguisme</b>		
#	Étiquette	Contenu explicite
52	PFEQ - Les idéologies du monolinguisme - « L'anglais seulement » en classe - apparition 1 - p. III	Communication en anglais dans toutes les situations en classe, avec soutien
53	PFEQ - Les idéologies du monolinguisme - « L'anglais seulement » en classe - apparition 3 - p. III	Communication en anglais avec assurance et spontanéité dans toutes les situations en classe
54	PFEQ - Les idéologies du monolinguisme - « L'anglais seulement » en classe - apparition 4 - p. 3	[...] et communique en anglais,
55	PFEQ - Les idéologies du monolinguisme - « L'anglais seulement » en	L'interaction orale constitue la toile de fond de toute activité qui se déroule dans la classe d'anglais, langue seconde, c'est en anglais que se font les communications entre les élèves, d'une part, et entre l'élève et l'enseignant, d'autre part.

	classe - apparition 5 - p. 6	
56	PFEQ - Les idéologies du monolinguisme - « L'anglais seulement » en classe - apparition 4 - p. 8	L'élève communique en anglais de façon respectueuse avec ses pairs et avec l'enseignant dans toutes les situations en classe.
57	PFEQ - Les idéologies du monolinguisme - « L'anglais seulement » en classe - apparition 5 - p. 9	[L'enseignant] veille à ce que l'élève utilise et réutilise l'anglais, les démarches, les stratégies et les ressources nécessaires en vue de développer les compétences du programme, dans différents contextes.
58	PFEQ - Les idéologies du monolinguisme - « L'anglais seulement » en classe - apparition 6 - p. 9	À titre de modèle et de guide, l'enseignant s'exprime en anglais en tout temps et exige de l'élève qu'il fasse de même.
59	PFEQ - Les idéologies du monolinguisme - « L'anglais seulement » en classe - apparition 7 - p. 10	S'exprimer en anglais dans toutes les situations en classe
60	PFEQ - Les idéologies du monolinguisme - « L'anglais seulement » en classe - apparition 9 - p. 10	Tâcher de tirer parti de la façon dont l'enseignant et les pairs communiquent en anglais et utilisent les stratégies, les ressources et les démarches

61	PFEQ - Les idéologies du monolinguisme - « L'anglais seulement » en classe - apparition 10 – p. 18	L'élève et l'enseignant communiquent en anglais dans toutes les situations en classe, que ce soit à des fins personnelles, sociales ou liées à une tâche. Au sein de la communauté d'apprenants, l'élève interagit en anglais lorsqu'il doit travailler en collaboration avec les autres à la mise en commun d'idées ou de renseignements, à la construction de son savoir ou à la réalisation d'une tâche.
62	PFEQ - Les idéologies du monolinguisme - « L'anglais seulement » en classe - apparition 11 – p. 18	Dans le programme de base d'anglais, langue seconde, du deuxième cycle du secondaire, l'élève communique en anglais dans toutes les situations en classe et continue d'y acquérir de l'aisance (c'est-à-dire qu'il s'exprime oralement de façon plus structurée, avec davantage de facilité et de fluidité, et qu'il cherche de moins en moins ses mots).
63	PFEQ - Les idéologies du monolinguisme - « L'anglais seulement » en classe - apparition 11 – p. 19	Il interagit régulièrement et spontanément en anglais en réponse à ses besoins personnels, sociaux ou liés à la réalisation d'une tâche et persévère en ce sens.
64	PFEQ - Les idéologies du monolinguisme - « L'anglais seulement » en classe - apparition 11 – p. 19	Pour mesurer le développement de la compétence <i>Interagir oralement en anglais</i> , l'enseignant utilise les critères d'évaluation. Il observe la participation de l'élève aux interactions orales (ex. détermination à s'exprimer en anglais en tout temps, contribution aux interactions orales et persévérance).
65	PFEQ - Les idéologies du monolinguisme - « L'anglais seulement » en classe - apparition 12 – p. 20	Communiquer en anglais dans toutes les situations en classe
66	PFEQ - Les idéologies du monolinguisme - « L'anglais seulement » en classe -	À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève interagit volontiers oralement en anglais. Il communique en anglais dans toutes les situations en classe avec une certaine assurance.

	apparition 13 p. 20	-	
67	PFEQ - Les idéologies du monolinguisme « L'anglais seulement » classe apparition 14 p. 20	- - - - -	Il communique en anglais avec aisance

<b>L'idéologies des « locuteurs natifs et locutrices natives » (LNs)</b>			
#	Étiquette		Contenu explicite
68	PFEQ - L'idéologie des LNs « authentique » apparition 1 – p. I	- - -	Tous explorent des textes authentiques variés : textes courants, littéraires et informatifs.
69	PFEQ - L'idéologie des LNs « authentique » apparition 2 – p. 7	- -	En classe comme ailleurs, l'élève explore des textes authentiques <sup>2</sup> (ex. romans, journaux, magazines, publicités, émissions de radio et de télévision, films et sites Web).
70	PFEQ - L'idéologie des LNs « authentique » apparition 3 – p. 7	- -	2. On entend par « textes authentiques » des documents fondés sur une langue naturelle, telle que parlée ou écrite par des anglophones. Les documents produits ou adaptés par l'enseignant peuvent être considérés comme authentiques s'ils ressemblent à ceux que l'élève est susceptible de trouver en situation réelle.
71	PFEQ - L'idéologie des LNs « authentique » apparition 5 - p. 13	- -	– fait appel à des textes authentiques ;
72	PFEQ - L'idéologie des LNs « authentique » apparition 6 - p.26	- -	L'élève écoute, lit et visionne une sélection variée de textes authentiques courants, littéraires ou informatifs pour explorer des idées et des problématiques en rapport avec les cultures anglophones, ou encore pour son plaisir personnel.

73	PFEQ - L'idéologie des LNs - « authentique » - apparition 7 - p.27	Afin d'approfondir sa connaissance des textes, l'élève écoute, lit et visionne une variété de textes authentiques courants, littéraires et informatifs.
74	PFEQ - L'idéologie des LNs - « authentique » - apparition 8- p.27	L'élève construit le sens de textes authentiques variés en utilisant la démarche de réponse : explorer le texte, établir un lien personnel avec le texte et généraliser au delà du cadre du texte.
75	PFEQ - L'idéologie des LNs - « authentique » - apparition 9- p.29	À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève a une attitude positive à l'idée d'écouter, de lire et de visionner des textes authentiques en anglais et d'en construire le sens avec les autres au moyen de la démarche de réponse.
76	PFEQ - L'idéologie des LNs - « authentique » - apparition 10- p.29	L'élève écoute, lit et visionne une variété de textes authentiques en anglais qui correspondent à son âge, à ses champs d'intérêt et à son niveau de développement langagier.
77	PFEQ - L'idéologie des LNs - « authentique » - apparition 11- p.34	Ce type de communication permet de s'adresser à un véritable destinataire et est un exemple de situation authentique d'écriture et de production de textes.
78	PFEQ - L'idéologie des LNs - « authentique » - apparition 12- p.48	- Pratiquer (réutiliser la langue dans des situations de communication authentiques).
79	PFEQ - L'idéologie des LNs - « authentique » - apparition 13- p.59	Dans la classe d'anglais, langue seconde, des textes authentiques sont utilisés en vue d'offrir un environnement linguistique et culturel riche, propice à l'apprentissage de l'anglais.
80	PFEQ - LN - anglophones (la personne) - apparition 1 - p.1	L'apprentissage de l'anglais, langue seconde, permet aux élèves du Québec de communiquer avec les anglophones de la province, du reste du Canada et de partout dans le monde
81	PFEQ - LN> anglophones (la personne) - apparition 2 - p. 7	Ainsi exposé à différentes dimensions culturelles, comme la littérature pour jeunes adultes, le cinéma, l'histoire, les expressions idiomatiques et l'humour, l'élève se familiarise peu à peu aux usages, aux valeurs et aux croyances des anglophones du Québec, du reste du Canada et des quatre coins du monde.

82	PFEQ - LN - anglophones (la personne) - apparition 3 - p. 9	Il l'expose à la langue et aux cultures anglophones en proposant, en classe, des textes riches sur le plan culturel et en lui donnant l'occasion de rencontrer des anglophones (ex. voyage à Ottawa, sortie pour voir une pièce de théâtre en anglais ou visite d'un conférencier invité en classe).
83	PFEQ - LN - anglophones (la personne) - apparition 4 - p. 12	On y explique comment se manifeste cette compétence et dans quelles conditions (ex. dans des situations familiales, l'élève peut communiquer avec une personne anglophone qui ne parle pas la langue maternelle de l'élève).
84	PFEQ - LN - anglophones (la personne) - apparition 5 - p. 18	Elle aide l'élève à acquérir l'assurance dont il a besoin pour communiquer avec des anglophones dans divers contextes sociaux, au travail et en explorant le monde.
85	PFEQ - LN - anglophones (la personne) - apparition 6 - p.20	Dans des situations familiales, l'élève peut communiquer avec une personne anglophone qui ne parle pas sa langue maternelle.
86	PFEQ - LN - anglophones (la personne) - apparition 7 - p.37	L'élève écrit et produit des textes variés avec différentes intentions de communication et pour différents destinataires. Ses textes peuvent être compris par une personne anglophone qui ne parle pas la langue maternelle de l'élève.
87	PFEQ - LN- anglophones (la personne) - apparition 8 - p. 44	Sous la dimension sociolinguistique se trouvent, notamment, les connaissances nécessaires pour communiquer efficacement avec des anglophones :
88	PFEQ - LN - anglophones (la personne) - apparition 9 - p.48	- Se familiariser avec les repères culturels (essayer de communiquer avec une personne anglophone, en apprendre le plus possible sur sa culture et s'exercer à s'exprimer en anglais avec elle).

## RÉFÉRENCES

- Akbari, R. (2008). Transforming lives: Introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal*, 62(3), 276-283. doi: 10.1093/elt/ccn025
- Alazzam-Alwidyan, S. (2010). *A critical analysis of the jordanian national English language curriculum planning discours*. Portland State University.
- Alptekin, C. (2005). Dual-Language Instruction: Multiculturalism Through a Lingua Franca. *TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting*. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL).
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum* (2e éd.). New-York : Routledge.
- Ashcroft, B., Griffiths, G. et Tiffin, H. (1989). *The empire writes back : theory and practice in post-colonial literatures* (2e éd.). London : Routledge.
- Bélanger, A. (2008). *Analyse critique des valeurs explicites et implicites du discours de la réforme en éducation au Québec*. Université du Québec à Montréal.
- Benesch, S. (1993). ESL, ideology, and the politics of pragmatism. *TESOL Quarterly*, 27(4), 705-717.
- Blackledge, A. (2000). Monolingual ideologies in multilingual states: language, hegemony and social justice in Western liberal democracies. *Sociolinguistic Studies*, 1(2), 25-45.
- Blommaert, J. (1999). *Language ideological debates* (vol. 2). Berlin : de Gruyter Mouton
- Bolton, K. et Kachru, B. B. (2006). *World Englishes*. Abingdon Angleterre : Routledge.
- Bonfiglio, T. P. (2010). *Mother tongues and nations: The invention of the native speaker*. New-York : de Gruyter Mouton.
- Bouchard, C. (1998). *La langue et le nombril: histoire d'une obsession québécoise*. Montréal : Fides.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.
- Bourdieu, P. et Wacquant, L. J. D. (1992). *Invitation à la sociologie réflexive*. Chicago : University of Chicago Press.

Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Chiapello, E. et Fairclough, N. (2002). Understanding the new management ideology: a transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism. *13*, 185-208. doi: 10.1177/0957926502013002406

Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge : Cambridge University Press.

Crystal, D. (2010). *The Cambridge encyclopedia of language* (3 éd.). Cambridge : Cambridge University Press.

Cultures, T. F. o. A. L. a. (2005). *Towards a new beginning; a foundational report for a strategy to revitalize First Nation, Inuit and Métis languages and cultures* Ottawa : Aboriginal Languages Directorate. Récupéré de [www.aboriginallanguageworkforce.ca](http://www.aboriginallanguageworkforce.ca)

Delors, J. (1996). *L'éducation un trésor est caché dedans : rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : Paris UNESCO.

Dendrinou, B., Karavanta, M. et Mitsikopoulou, B. (2008). Introduction: Theorizing New English(es): the double contingency of postcoloniality and globality. *European Journal of English Studies*, *12*(1), 1-14. doi: 10.1080/13825570801900380

Dorais, L.-J. (1992). Les langues autochtones d'hier à aujourd'hui. Dans *Les langues autochtones du Québec*. Québec : Conseil supérieur de la langue française. Récupéré de [http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx\\_igccpplus\\_pi4%5bfile%5d=publications/pubbl133/b133ch2.html](http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_igccpplus_pi4%5bfile%5d=publications/pubbl133/b133ch2.html)

Drapeau, L. (2011). *Les langues autochtones du Québec : un patrimoine en danger*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge : Polity Press.

Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourses: the universities. *Discourse & Society*, *4*(2), 133-168.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. Boston : Addison Wesley.

Fairclough, N. (2001). The discourse of new labour : critical discourse analysis. Dans M. Wetherell (dir.), *Discourse as data : a guide for analysis* (chap. 229-266). Londres : Sage and the Open University.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London : Routledge.

Fairclough, N. et Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. Dans T. v. Dijk (dir.), *Discourse as social interaction* (p. 258-284). Londres : Sage Publication.

Ferguson, G. (2006). *Language planning and education*. Edinburgh : Edinburgh University Press.

Foucault, M. (1972). *Archeology of knowledge*. New-York : Pantheon.

Foucault, M. (1984). The order of discourse. Dans M. Shapiro (dir.), *Language and Politics*. Oxford : Basil Blackwell.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New-York : The Continuum.

García, O. et Baker, C. (1995). *Policy and practice in bilingual education extending the foundations*. Clevedon : Avon.

Garrett, P. B. (2007). Language socialization and the (re)production of bilingual subjectivities. Dans M. Heller (dir.), *Bilingualism: A Social Approach* (p. 233-256). New-York : Palgrave MacMillan.

Garrett, P. B. et Baquedano-López, P. (2002). Language socialization: reproduction and continuity, transformation and change. *Annual Review of Anthropology*, 31, 339-361.

Gervais, L.-M. (2012). L'école 100% francophone, un raccourci dangereux? *Le Devoir*. Récupéré de <http://www.ledevoir.com/societe/education/339523/l-ecole-100-francophone-un-raccourci-dangereux>

Giroux, H. A. (1981). *Ideology culture & the process of schooling*. Philadelphia : Temple University Press.

Graddol, D. (1997). *The future of English*. Londres : The British Council.

Graddol, D. (2006). *English Next. Why global English may mean the end of « English as a Foreign Language »*. Londres : The British Council.

Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. New York : New York International Publishers.

Hall, S. (1997). *Representation : cultural representations and signifying practices*. Londres : Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications in association with the Open University.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as a social semiotic the social interpretation of language and meaning*. Baltimore : Baltimore University Park Press.

Haque, E. et Patrick, D. (2015). Indigenous languages and the racial hierarchisation of language policy in Canada. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(1), 27-41. doi: 10.1080/01434632.2014.892499

Hawkins, M. et Norton, B. (2009). Critical language teacher education. Dans A. Burns et J. Richards (dir.), *Cambridge guide to second language teacher education* (p. 30-39). Cambridge : Cambridge University Press.

Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. Dans M. Heller (dir.), *Bilingualism: A Social Approach* (p. 1-22). New-York : Palgrave Macmillan.

Heller, M. (2010). The Commodification of Language. *Annual Review of Anthropology*, 39, 101-114. doi: 10.11446/...012809.104951

Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an International language*. Oxford : Oxford University Press.

Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385-387. doi: 10.1093/elt/ccl030

Holliday, A., Aboshiha, P. et Swan, A. (2015). *(En) countering native-speakerism: global perspectives* Springer.

hooks, b. (1988). *Talking back thinking feminist, thinking black*. Toronto : Between the Lines.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress education as the practice of freedom*. New-York : Routledge.

Houle, R. (2011). Évolution récente de la transmission des langues immigrantes au Canada. Récupéré de <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-008-x/2011002/article/11453-fra.htm>

Irvine, J. T. et Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. Dans P. V. Kroskrity (dir.), *Regimes of Language. Ideologies, politics, and identities* (p. 35-83). New Mexico : School of American Research Press.

Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching World Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157-181.

Jenkins, J. (2014). *Global Englishes a resource book for students* (3e éd.). Milton Park, Abingdon, Oxon : Routledge.

Kachru, B. (2004). *Asian Englishes: beyond the canon*. Hong Kong : University of Hong Kong Press.

Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. Dans R. Q. a. H. G. Widdowson (dir.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (p. 11-30). Cambridge : Cambridge University Press.

Kachru, B. B., Kachru, Y., Nelson, C. L. et Wiley Online, L. (2006). *The handbook of world Englishes*. Malden, MA : Oxford.

Kaur, P. et Raman, A. (2014). Exploring native speaker and non-native speaker accents: the English as a lingua franca perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 155(C), 253-259. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.10.288

Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy primer* (2e éd.). New-York : Peter Lang Publishing, Inc.

Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Kramersch, C. (2006). The traffic in meaning. *Asia Pacific Journal of Education*, 26(1), 99-104. doi: 10.1080/02188790600608091

Kubota, R. (1998). Ideologies of English in Japan. *World Englishes*, 17(3), 295-306.

Kubota, R. (2012). The politics of EIL: toward border crossing communication in and beyond English. Dans A. Matsuda (dir.), *Principles and practices of teaching English as an international language* (p. 55-69). Bristol : Multilingual Matters.

Kubota, R. (2015). Race and language learning in multicultural Canada: towards critical antiracism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-10. doi: 10.1080/01434632.2014.892497

Kubota, R. et Lin, A. (2006). Race and TESOL: introduction to concepts and theories. *TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect*, 40(3), 471-493. doi: 10.2307/40264540

Lalonde, M. (1974). *Speak white*. Montréal : l'hexagone.

Lamari, M. et Anstett, E. (2015). *L'enseignement de l'anglais langue seconde (ALS) Que retenir de l'évaluation de l'expérience québécoise?* Centre de recherche et d'expertise en évaluation (CREXE).

Lee, E. (2015). Doing culture, doing race: everyday discourses of culture and cultural difference in the English as a second language classroom. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(1), 80-93. doi: 10.1080/01434632.2014.892503

Lee, J. (2010). *Ideologies of English in the South Korean « English immersion » debate* Cascadilla Proceedings Project.

Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent : language, ideology and discrimination in the United States*. Londres et New-York : Routledge.

Lippi-Green, R. (2004). Language ideology and language prejudice. Dans E. Finegan et J. R. Rickford (dir.), *Language in the USA: Themes for the twenty-first century* (chap. 15, p. 298-304). New-York : Cambridge University Press.

Lippi-Green, R. (2012). *English with an accent : language, ideology and discrimination in the United States* (2nd éd.). Londre : Routledge.

Louhiala-Salminen, L. et Kankaanranta, A. (2012). Language as an issue in international internal communication: English or local language? If English, what English? *Public Relations Review*, 38(2), 262. doi: 10.1016/j.pubrev.2011.12.021

Macedo, D., Dendrinos, B. et Gounari, P. (2016). *The hegemony of English*. New-York : Routledge.

Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. *Canadian electronic library*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

McLaren, P. (1998). *Life in schools an introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (4e éd.). Boston : Pearson Education.

MELS, M. d. l. é., du loisir et du sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle : domaine des langues : anglais, langue seconde*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

MELS, M. d. l. é., du loisir et du sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Récupéré de

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf)

MELS, M. d. l. é., du loisir et du sport. (2013). *Programme de formation de l'école québécoise*. Récupéré de <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/>

Meyer, M. (2001). Between theory, method and politics: positioning of the approaches to CDA. Dans R. Wodak et M. Meyer (dir.), *Methods of critical discourse analysis*. Londres : Sage Publications.

Mills, D. (2006, 2017). *Rapport Durham*. Récupéré le 15 février de <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/rapport-durham/>

Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 530-555.

Naysmith, J. (1986). English as imperialism?, *Annual Meeting of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language 20th*.

Park, J. S.-Y. (2011). The promise of English: linguistic capital and the neoliberal worker in the South Korean job market. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 443-455. doi: 10.1080/13670050.2011.573067

Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. New-York : Longman.

Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. Londres : Routledge.

Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, New Jersey : Routledge.

Pennycook, A. (2004a). Critical moments in a TESOL praxicum. Dans N. e. K. Toohey (dir.), *Critical pedagogies and language learning* (p. 327-345). Cambridge : Cambridge University Press.

Pennycook, A. (2004b). The myth of English as an international language. *English in Australia*, 12(1), 26-32.

Pennycook, A. (2008). English as a language always in translation. *European Journal of English Studies*, 12(1), 33-47.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford : Oxford University Press.

Plourde, M., Duval, H. et Georgeault, P. (2000). *Le français au Québec 400 ans d'histoire et de vie*. Québec : Les Publications du Québec.

Pratt, M. L. (2002). The traffic in meaning: translation, contagion, infiltration. *Profession*, 25-36.

Press, C. (2013). PQ scraps Liberals' English-immersion plan for all Québec sixth-graders. *Global News*. Récupéré de <http://globalnews.ca/news/405651/pq-scraps-liberals-english-immersion-plan-for-all-quebec-sixth-graders/>

Québec. (2017). *Effets du renouveau pédagogique au secondaire sur les étudiants du collégial (projet ERES-Collégial) Le renouveau pédagogique au secondaire : quelle trace laisse-t-il sur le passage de l'étudiant au collégial?* Bibliothèque et Archives nationales du Québec : Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/Rapport\\_ERES\\_collegial\\_final.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport_ERES_collegial_final.pdf)

Québec, G. d. (2014). *Avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport: l'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire: un équilibre à trouver* : Conseil supérieur de l'Éducation. Récupéré de <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0485.pdf>

Québec, G. d. (2018). *Charte de la langue française*. Récupéré le 22 août de <http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/guides/fr/651-charte-de-la-langue-francaise>

Rear, D. et Jones, A. (2013). Discursive struggle and contested signifiers in the arenas of education policy and work skills in Japan. *Critical Policy Studies*, 7(4), 375-394.

Rivkin, J. et Ryan, M. (2004). *Literary theory an anthology* (2e éd.). Malden, Mass : Blackwell.

Rodgers, T. S. (1989). Syllabus design, curriculum development and polity determination. Dans R. K. Johnson (dir.), *The second language curriculum* (p. 24-34). New-York : Cambridge University Press.

Rosa, J. D. (2016). Standardization, racialization, languagelessness: raciolinguistic ideologies across communicative contexts. *Journal of Linguistic Anthropology*, 26(2), 162-183. doi: 10.1111/jola.12116

Schwimmer, M. (2017). Poststructuralisme et éducation: l'apport de Foucault et Derrida. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(2), 159-170.

Selinker, L. (1991). *Rediscovering interlanguage*. New-York : Addison Wesley.

Shuck, G. (2006). Racializing the nonnative English speaker. *Journal of Language, Identity & Education*, 5(4), 259-276. doi: 10.1207/s15327701jlie0504\_1

Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. Dans W. F. H. Paul R. Clyne, Carol L. Hofbauer (dir.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels* (p. 193-247). Chicago : Chicago Linguist Society.

Singh, A. (1996). World englishes as a site for pedagogies of the public sphere. *LFE: Revista de lenguas para fines específicos*, (3), 303-330.

Skutnabb-Kangas, T. et Cummins, J. (1988). *Minority education from shame to struggle*. Clevedon : Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T. et Phillipson, R. (1989). « Mother tongue »: the theoretical and sociopolitical construction of a concept. Dans U. Ammon (dir.), *Status and function of Languages and language varieties* (p. 450-477). New-York : de Gruyter.

Statistique, C. (2011). *Document analytique « Caractéristiques linguistiques des Canadiens », Recensement de 2011. Produit no 98-314-X2011001 au catalogue de Statistique Canada* (Vol. 2018).

Statistique, C. (2017). *Série « Perspective géographique », Recensement de 2016. Produit no 98-404-X2016001 au catalogue de Statistique Canada*. Produits de données, Recensement de 2016. Récupéré de <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/fogs-spg/Facts-can-fra.cfm?Lang=Fra&GK=CAN&GC=01&TOPIC=5>

Steinberg, S. R. et Kincheloe, J. L. (2010). Power, emancipation, and complexity: employing critical theory. *Power and Education*, 2(2), 140-151. doi: 10.2304/power.2010.2.2.140

Tollefson, J. W. (2000). Policy and ideology in the spread of English. Dans J. K. Hall et W. Eggington (dir.), *The Sociopolitics of English Language Teaching* (p. 7-21). Clevedon : Multilingual Matters.

Tollefson, J. W. (2007). Ideology, language varieties, and ELT. Dans C. J. et D. C. (dir.), *International Handbook of English Language Teaching* (vol. 15). Boston : Springer.

Tollefson, J. W. (2013). *Language policies in education : critical issues* (2e éd.). New-York : Routledge, Taylor Francis Group.

Tsuda, Y. (2010). Speaking against the hegemony of English: problems, ideologies, and solutions. Dans *The handbook of critical intercultural communication* (chap. 15, p. 248-269). Chichester, West Sussex ; Malden, MA : Wiley-Blackwell.

Ulrich, A. (2010). World Languages: Trends and Futures. Dans *Handbook of language and globalisation* (chap. 4, p. 592-607). Malden, Mass. : Wiley-Blackwell.

Vallières, P. (1968). *Nègres blancs d'Amérique autobiographie précoce d'un «terroriste» québécois*. Montréal : Montréal Parti pris.

Wagh, L. R., Catalano, T., Masaeed, K. A., Do, T. H. et Renigar, P. G. (2015). Critical discourse analysis: definition, approaches, relation to pragmatics, critique, and trends. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*.

Widdowson, H. G. (1998). The theory and practice of critical discourse analysis. *Applied Linguistics*, 19(1), 136-151.

Williams, J. (2015). *Understanding poststructuralism*. Chesham : Acumen.

Williams, R. (1981). *Culture*. Londres : Fontana

Wodak, R. (1995). Critical linguistics and critical discourse analysis. Dans J. Verschueren, J. Ostman et J. Blommaert (dir.), *Handbook of pragmatics: Manual* (p. 204-210). Amsterdam : John Benjamins.

Woolard, K. A. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. Dans B. B. Schieffelin, K. A. Woolard et P. V. Kroskrity (dir.), *Language ideologies: practice and theory* (p. 3-47). New-York : Oxford University Press.