

ACTES DU FORUM SUR LA FRANCISATION

Le 21 mai 2009

**Consortium provincial francophone
pour le perfectionnement professionnel**



Le Consortium provincial francophone pour le perfectionnement professionnel aimerait remercier les personnes et les organismes qui, grâce à leur contribution, ont assuré le succès du Forum sur la francisation :

- les facilitatrices des cinq sites vidéoconférence :
 - Linda Arsenault, St-Isidore
 - Josée Verreault, St-Paul
 - Christine Bouchard et Pierrette Messier-Peet, Calgary
 - Martine Moore et Patricia Rijavec, Edmonton
 - Isabelle Baril, Port Coquitlam, C.B.

- les organismes partenaires
 - Alberta Education
 - Alberta Distance Learning Centre

Note :

Les *opinions* exprimées dans le cadre de ce forum et dans les documents suivants sont celles des conférenciers et participants au *Forum sur la francisation* et ne sont pas nécessairement celles du ministère de l'Éducation de l'Alberta.

Table des matières

Introduction	1
Allocution d'ouverture.....	1
La francisation : pour une réussite de l'élève, de la mission de l'école francophone et une nouvelle vitalité de nos communautés, Paul Dubé	2
Notes des discussions des participants.....	18
Période de réponses aux questions des cinq sites : présentation de Paul Dubé	19
Enjeux sociolinguistiques en éducation de langue française : inclusion ou exclusion?, Sylvie Roy.....	21
Notes des discussions des participants.....	31
Période de réponses aux questions des cinq sites : présentation de Sylvie Roy	31
Francisation, communication orale et construction identitaire, Phyllis Dalley.....	33
Présentation électronique : Francisation, communication orale et construction identitaire, Phyllis Dalley	43
Notes des discussions des participants.....	57
Période de réponses aux questions des cinq sites : présentation de Phyllis Dalley.....	58
Tour de table virtuel	59
Conclusion	62

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Introduction

Le 21 mai 2009 a eu lieu une première pour l'Alberta dans la tenue d'un forum sur la francisation qui réunissait 56 participants dans cinq sites par moyen de vidéoconférence : Calgary, Edmonton, St-Isidore et St-Paul en Alberta et Port Coquitlam en Colombie-Britannique. Depuis 2001 le 21 mai 2009 a été déclaré par l'Assemblée générale des Nations Unies, la Journée mondiale de la diversité culturelle pour le dialogue et le développement. L'UNESCO a lancé cette journée mondiale pour offrir la possibilité d'approfondir nos réflexions sur les valeurs de la diversité culturelle et aussi d'apprendre à « mieux vivre ensemble », un objectif auquel le forum a pu certainement contribuer.

Allocution d'ouverture

(Patricia Rijavec, Administratrice de programme, Direction de l'éducation française, Alberta Education)

Au temps des romains, le forum était la place publique où les citoyens se réunissaient pour étaler leurs produits, marchander et traiter d'affaires politiques et économiques. Le forum était le cœur de la ville, le centre vivant car c'est là où se tenaient les mariages, les jeux, les combats.

Aujourd'hui nous tentons de créer ce même centre de façon virtuelle. Nous nous réunissons cinq sites grâce à la technologie afin de nous donner le temps de voir, de discuter et de réfléchir ensemble grâce aux présentations des trois conférenciers invités Paul Dubé, Sylvie Roy, et Phyllis Dalley.

Ce n'est pas une journée où nous prendrons des décisions, arriver à des solutions ou trouver des recettes. Edgar Schein, chercheur et écrivain dans le domaine de la culture organisationnelle dit que nous ne réfléchissons pas et nous ne parlons pas de ce que nous voyons – nous voyons ce que nous sommes capables de conceptualiser et de discuter.¹

Il me fait plaisir de vous présenter nos trois conférenciers qui nous offriront l'occasion de voir et de penser autrement la question de la francisation. Car l'objet du forum aujourd'hui est de mieux comprendre ce que la francisation représenté pour nous hier, ce que la francisation implique maintenant et ce que la francisation peut vouloir dire demain.

¹ Traduction libre de la citation originale : « We do not think and talk about what we see; we see what we are able to think and talk about. »

La francisation : pour une réussite de l'élève, de la mission de l'école francophone et une nouvelle vitalité de nos communautés.

Paul Dubé
Campus Saint-Jean
Université de l'Alberta

Introduction

Énorme sujet; énorme défi! parce que les conditions dans lesquelles on peut et doit agir nous confrontent à des obstacles et à des résistances multiples, pour ne rien dire de la culture ambiante de notre milieu. Comme de nombreux facteurs contribuent aux difficultés de francisation, autant, semble-t-il, concourent à renverser cette situation. Par exemple, et analogiquement, bien qu'on répète après bien d'autres dans le jugement Arsenault-Cameron (2000) que l'école est l'institution la plus importante pour la survie de la minorité linguistique, elle n'est pas la seule institution, ou le seul actant à mobiliser pour atteindre les objectifs d'éducation de la francophonie, notamment celui de la francisation.

Mon propos s'attardera davantage sur ces facteurs connexes à l'éducation francophone en milieu minoritaire, sans pour autant délaissier certains aspects de cette éducation, notamment sa pédagogie, et des éléments qui doivent à mon avis imprégner l'ensemble des programmes et des pratiques scolaires. Alors, voici comment je compte procéder dans ces quelques réflexions sur cette problématique qu'est la francisation : après une introduction qui se doit de définir et de problématiser le terme « francisation », je vais vous relater surtout (I. A) les conclusions et les implications d'une recherche faite auprès de 8 jeunes Franco-Ontariens – âgés de 15 et 16 ans – qui « explore comment s'articule la notion d'identité chez eux » à partir d'une méthode ethnographique qui met « l'accent sur leurs pratiques langagières et le sens qu'ils accordent à ces pratiques » (Gérin-Lajoie). Le deuxième aspect (I. B) de cette première partie m'amène à résumer les propos d'élèves d'un secondaire au Manitoba où il est question de l'enseignement du français qu'on compare à celui de l'anglais, échanges produisant des commentaires révélateurs en ce sens qu'ils interrogent de façon critique la pédagogie du français dans nos écoles. On verra comment ces deux expériences peuvent avoir de profondes résonances sur le rapport de l'élève à la langue, à la culture, à l'identité, au désir d'appartenance et, évidemment, à la capacité de l'institution scolaire de réussir son objectif de francisation. Il va de soi qu'elles suscitent une réflexion sur toute la pédagogie des écoles françaises, pédagogie que nous avons le droit et l'autorité de modifier selon notre entendement, et non selon celui du ministère. J'y reviendrai dans ma troisième partie.

Ma deuxième partie (II) traitera des concepts de valeur et de prestige liés à la langue, d'une perspective théorique d'abord, et dans la pratique ensuite, pour signaler leur pouvoir mobilisateur exceptionnel relatif à une mobilisation qui dépasse les cadres de l'école. Par le biais des deux grandes décisions de la Cour suprême, ma troisième partie (III) nous ramène à notre statut d'ayants droit en raison de notre langue officielle, ce qui nous assure en tant que minorité menacée dans son existence, des autorités et une autonomie nous permettant de créer dans notre système éducatif les programmes dont nous avons besoin, faits sur mesure pour

ainsi dire, y compris celui, par exemple, d'établir une pédagogie appropriée sans qu'elle doive obtenir la sanction du ministère.

Passons donc maintenant au sens du mot « francisation ».

Selon le Petit Robert, le mot signifie (1) « Action de conférer (par un acte de francisation) à un navire, le droit de battre le pavillon français et les privilèges qui s'y rattachent; (2) Action de donner une forme française, un caractère français; fait d'être francisé » (comme on est passé, par exemple, de « e-mail » à « courriel »).

Or, soyons plus précis par rapport à la réalité du Canada français.

1. Dans nos communautés francophones, la francisation consiste à préparer un ayant droit défini par l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés (1982) à fonctionner à l'école française, c'est-à-dire à pouvoir apprendre en français à l'école française; à faire d'un enfant issu d'un ou de parents francophones, à se transformer tranquillement en francophone après avoir été élevé en grande partie en anglais (ou même dans une autre langue).
2. Le vocable peut sans doute aussi vouloir dire l'effort des écoles (en tandem avec le désir parental) à développer chez les élèves une langue et une culture françaises actives et actualisées dans le quotidien d'élèves inscrits dans une école française, c'est-à-dire à insérer dans un vécu anglo-dominant une composante linguistique et culturelle ayant le même niveau de valeur que l'anglais ou même un niveau supérieur, valeur manifestée dans une pratique soutenue avec résonances (mobilisatrices) et effets sur l'identité et l'appartenance.
3. La francisation s'applique aussi aux parents (endo/exogames) qui ont choisi d'éduquer leurs enfants à l'école française et dont l'engagement doit se confirmer et s'affirmer dans l'usage le plus soutenu possible à la maison, produisant ainsi avec l'école le tandem indispensable et incontournable à la réussite scolaire et identitaire de l'enfant francophone, ou appelé à le devenir (dans le sens où Simone de Beauvoir dit : « On ne nait pas femme, on le devient »).
4. Cela s'applique aussi aux intervenants en éducation : (a) aux enseignants, à la fois modèles et instigateurs de francisation, chargés de transmettre connaissances académiques et langagières, ainsi que toute la charge culturelle et symbolique liée à l'identité et à l'appartenance; (b) aux étudiants universitaires se destinant à la profession d'éducateur : s'assurer d'une formation qui dépasse la suffisance actuelle, et trouver son espace d'engagement dans la communauté; (c) aux administrateurs et cadres du ministère : le développement et l'application de programmes correspondant aux besoins : appui, direction, création, financement, pour créer le milieu propice à la francisation; (d) aux universitaires : la formulation de programmes correspondant aux besoins et aux objectifs d'une éducation/formation française de haute qualité fondée sur la recherche et la connaissance; de plus, la responsabilité d'une formation professionnelle d'éducateurs de haut calibre chez qui on a allumé le « feu sacré » de la « vocation » d'enseignant; (e) aux institutions associatives de la communauté : un encadrement organisationnel d'activités culturelles et citoyennes où les jeunes occupent une place de choix et trouvent un lieu d'appartenance.

Mais tout compte fait, c'est à l'école et aux parents surtout que revient la responsabilité d'actualiser le français chez l'enfant dans le quotidien et à long terme par des activités

culturelles de toutes sortes. N'oublions pas non plus ce que peut nous procurer l'Internet en français; nous ne sommes pas les seuls francophones au monde : l'international francophone est à la portée de nos doigts.

I. Réflexions sur l'identité : pour une pédagogie de conscientisation

I. A. Les conclusions et les implications d'une recherche faite en Ontario.

Nombreux sont les prophètes de malheurs – chercheurs, professeurs (mea culpa), éducateurs, associateurs, qui ont vu dans l'identité bilingue revendiquée chez les jeunes le signe d'un glissement inéluctable vers l'assimilation. Des chercheurs de renommée ont démontré, statistiques à l'appui, non pas la probabilité du phénomène, mais des prédictions dans le temps de son incontournable éventualité. Je pense surtout à Charles Castonguay (1995) qui s'inscrit dans la lignée des chantres nous qualifiant de « dead ducks » (René Lévesque) ou de « cadavres encore chauds » (Yves Beauchemin).

Il faut avouer que le phénomène a de quoi nous angoisser quand on considère le contexte dans lequel cette identité bilingue se déploie. En fait, il est difficile d'arriver à une autre conclusion quand on multiplie les facteurs – **objectifs** : milieu, média, mondialisation, culture de masse, valeur de la langue par l'usage public, emplois, etc. – ayant le pouvoir de faire glisser sans heurts l'individu vers cet état qui fait la hantise de nos communautés : l'assimilation.

Or, curieux hasard, il arrive que la recherche nous amène à d'autres constats, comme dans l'étude qualitative qu'a menée Diane Gérin-Lajoie auprès de jeunes sur une période de trois ans, dont les résultats en ont surpris plusieurs... En fait, l'auteure – professeure à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, à l'Université de Toronto – démontre dans ses conclusions « qu'une identité bilingue ne signifie pas nécessairement l'assimilation au groupe dominant » (p. 150), conclusions qui lui permettent de réfuter « l'absolu de certains spécialistes » sur la question.

Parcours identitaires des jeunes francophones en milieu minoritaire, titre de son livre paru aux éditions Prise de Parole (Sudbury) en 2003, rend compte du fait que les jeunes francophones font face dans l'ensemble à des problèmes identiques, à quelques nuances près, d'où l'intérêt de nous pencher sur ce travail, le temps d'y puiser l'essentiel pour sa pertinence à notre propos.

Je vous fais grâce du processus de recherche pour m'en tenir qu'à l'analyse des données et aux conclusions. Je vous donne quand même les paramètres de l'étude tels qu'exprimés à l'endos du volume. On y dit que le livre « explore comment s'articule la notion d'identité chez huit adolescentes et adolescents Franco-Ontariens, âgés de 15 et 16 ans. Ces jeunes ont participé, de 1997 à 2000, à une étude ethnographique qui a mis l'accent sur leurs pratiques langagières et le sens qu'ils accordent à ces pratiques. La recherche a porté une attention toute particulière à la notion d'identité bilingue, qu'elle a déconstruit (sic) en vue d'en comprendre la signification pour ces jeunes et d'examiner si elle peut exister en soi, en tant que phénomène stable, ou s'il s'agit plutôt d'un phénomène transitoire menant, à plus ou moins long terme, à l'assimilation » (Gérin-Lajoie, endos du livre).

Première constatation : Quelle que soit la région où vivent les jeunes, et que leur francité soit vécue de façon majoritaire, comme à Ottawa, ou minoritaire, comme à Toronto (et dans l'Ouest), le rapport aux différents aspects qui touchent « l'identité et leur positionnement face à la langue et à la culture françaises est très semblable » (p. 145). Cela mène à trois constats (ci-dessous) qui, si on s'arrêtait là, seraient susceptibles de mener à la traditionnelle angoisse existentielle quant à l'avenir de nos communautés.

1. Les jeunes disent « posséder une identité bilingue ». 2. Les jeunes sont très fortement influencés par les valeurs véhiculées par la majorité anglophone. 3. Pour eux, la langue possède une valeur marchande, utilitaire, instrumentalisée en fonction, entre autres, de ses retombées positives dans la nouvelle économie mondiale.

Or, dans son dernier chapitre qu'elle a intitulé : « L'impact du processus de recherche sur les participant-es », Gérin-Lajoie énonce peut-être les éléments les plus pertinents pour nous dans le contexte de notre réflexion. Je rappelle que les élèves ont investi beaucoup d'eux-mêmes dans le projet de trois ans : des heures passées avec l'équipe de recherche, l'exigence de réflexion et de communication de leurs pensées au fur et à mesure que le projet évoluait, le partage de leurs sentiments à différentes étapes, l'impact du projet sur leur vie, dans leurs relations avec leurs amis, et comment ils « perçoivent à présent leur rapport à la langue et à la culture (françaises) et leur positionnement par rapport à toute la question identitaire » (p. 172).

Voici les résultats en résumé :

1. Les jeunes ont été « amenés à porter une attention spéciale à la question identitaire à laquelle ils (...) n'avaient jamais vraiment réfléchi (...) » (p. 174); entre autres, qui suis-je : francophone, bilingue, ou quoi? Quel est mon rapport à la langue, à la culture? la question de l'assimilation; en somme, des questions qu'ils ne se posaient jamais, avouent-ils...
2. L'expérience les a « amenés à réaliser l'importance à accorder à la langue française » (p. 174), à se poser des questions sur leur engagement, à faire de plus grands efforts pour parler français avec les amis, même à s'interroger sur l'avenir des communautés francophones à l'extérieur du Québec, et ainsi de suite...

Les leçons à tirer de l'étude sont éloquentes; je vous les donne en sept propositions :

1. Elle démontre qu'il faut reconnaître que nous sommes en présence d'une nouvelle forme de rapport à l'identité.
2. « La représentation que se font les jeunes de la notion d'identité bilingue et le discours qu'ils tiennent sur leur positionnement par rapport à la langue et à la culture minoritaire contredit en quelque sorte la façon dont ce concept est souvent traité... » (p. 180).
3. Il ne faut pas « conclure que le phénomène de bilinguisation qui existe chez les jeunes francophones mènera inéluctablement à l'assimilation (...) » (p. 181).
4. Le projet a occasionné chez les participants « une réflexion sérieuse sur la question de l'identité » (p. 181), débouchant sur une prise de conscience quant à l'importance de la langue française dans leur vie, et un nouvel engagement à la fois personnel et communautaire.

5. L'étude, dont l'approche méthodologique – l'ethnographie – montre l'importance d'examiner le quotidien versus les études quantitatives parce que celle-là permet de « faire ressortir la complexité des pratiques sociales et du rapport à l'identité chez ce groupe de jeunes » (p. 182).
6. À ne pas oublier que la francophonie est aujourd'hui fragmentée, « qu'elle ne peut plus, comme l'a signalé Linda Cardinal en 1994, se présenter comme une réalité transcendante. Elle se voit plutôt comme un espace, une valeur à partir de laquelle les individus sont appelés à participer volontairement à son développement » (p. 182).
7. Pour les intervenants scolaires, il est pertinent de « reconnaître davantage le fait qu'il n'existe pas qu'une seule et même réalité pour les élèves (...); que la clientèle des écoles est diverse à bien des égards et il faut cesser de penser que cette institution peut reproduire les mêmes valeurs que celles qu'elle transmettait il y a 50 ans » (p.182–183).

* * * *

À nous maintenant de ramener les implications de l'étude à la situation qui nous préoccupe aujourd'hui. Il me semble que la première conséquence pour notre propos est le fait que le processus a amené les élèves à s'interroger sur leur réalité – leur rapport à la langue et la culture françaises, à leur engagement personnel, à leur choix comme reflet d'une valeur, à l'avenir de la communauté et du français, et ainsi de suite. L'étude a donc suscité un éveil, une conscientisation, et produit de nouvelles personnes capables de porter le flambeau, et cela, à la mesure de leur réalité qui ne s'arrime plus aux référents du passé. La valeur du processus ethnographique est double en ce sens qu'il a démystifié une conception désuète de l'identité et des rapports complexes qui prévalent, une conception qui établit, en même temps, les bases d'une pédagogie pouvant mener les élèves sur la voie de l'interrogation et de la découverte de leur francité.

Les intervenants scolaires seraient ainsi appelés à transposer dans le curriculum ce genre de parcours heuristique qui mènerait à une interrogation soutenue dans le but d'engager les apprenants dans un processus de découverte des attaches historiques et sociétales dont ils sont issus, comme du monde francophone d'aujourd'hui, tant scolaire et communautaire que national et international.

Permettez que je vous donne un exemple. N'étant pas spécialiste de développement de curriculum, n'ayant pas non plus de formation en pédagogie, je laisse à ces experts le soin de structurer l'ensemble selon les paramètres efficaces du point de vue pédagogique en les enjoignant cependant de penser en termes de rupture d'avec la norme, et originalité de mise en œuvre. N'oublions pas que l'offre d'une salade niçoise dans un MacDo parisien ne modifie d'aucune façon la structuration du *fast food* dans la culture alimentaire française et les résidus idéologiques qui participent à la production d'un certain paradigme.

Alors l'exemple.

Le Canada est très fier de la société multiculturelle qu'il a créée, et malgré les lacunes et les faiblesses que nous lui connaissons, sa réputation à travers le monde fait de lui un modèle à imiter. Mais d'où lui vient cette texture nationale d'intégration que l'article 27 de la Charte canadienne des droits et libertés de 1982 a enchâssée dans la Constitution canadienne, définissant une valeur et un principe fondamentaux au cœur de l'identité canadienne? La question n'est pas de pure rhétorique, c'est-à-dire que la réponse n'est pas de première évidence, ou d'universelle reconnaissance même ici au Canada. Qu'on se garde également de croire qu'elle réside dans le « fair play » anglais souvent invoqué, ou dans l'évolution normale d'une société. Les exemples de sociétés dites hautement civilisées qui accusent un malaise profond dans leur façon de conjuguer dans les structures sociales leur métissage démographique, à tiroir si l'on peut dire, sont légendes. N'eût été au Canada de la résistance active et parfois agressive des francophones aux nombreuses tentatives d'assimilation et de négation de nos droits (ou même, n'ayons pas peur des mots, de génocide culturel : qu'on se souvienne de quelques lignes – typiques et souvent partagées et répétées au Canada anglais – du rapport de Lord Durham :

On ne peut guère concevoir de nationalité plus dépourvue de tout ce qui peut vivifier et élever un peuple que les descendants des Français dans le Bas-Canada, du fait qu'ils ont gardé leur langue et leurs coutumes particulières. C'est un peuple sans histoire et sans littérature. De la même manière, leur nationalité joue contre eux pour les priver des joies et de l'influence civilisatrice des arts (...). Je n'entretiens aucun doute sur le caractère national qui doit être donné au Bas-Canada : ce doit être celui de l'Empire britannique, celui de la race supérieure qui doit à une époque prochaine dominer sur tout le continent de l'Amérique du Nord, (voir Lacoursière et al., p. 324-328)

rapport qui a mené à l'Acte d'union de 1840, ayant un mandat d'assimilation). Donc, je répète : N'eût été au Canada de la résistance passive et parfois agressive des francophones aux nombreuses tentatives d'assimilation et de négation de nos droits – donc résistance au grand paradigme qui mène le monde à l'époque –, le Canada serait aujourd'hui un pays à la structure politique unitaire (comme le postulait John A. Macdonald – voir Lacoursière et al, p. 391), sans doute unilingue, un pays de « melting pot » où toute altérité serait soumise à une action assimilatrice contrôlée dans le temps et l'espace.

En remontant dans l'histoire, on prend connaissance et conscience de notre présence revendicatrice au Canada qui a imposé au fil des ans à notre texture nationale la nécessité d'espaces multiples; ***nous sommes les plus grands responsables d'un pays que tous cherchent à imiter***. Il est facile d'apprécier dans le contexte de cette rencontre la valeur de notre positionnement historique, surtout quand cette valeur est arrimée à la situation actuelle qui encore une fois nous incite à jouer un rôle de premier plan.

I. B. Une pédagogie souffrante...

Passons maintenant au deuxième élément de cette première partie, soit la vidéo évoquée dans l'introduction intitulée : « Des élèves de la 12^e année prennent la parole et nous disent... ». D'une longueur de 7 ou 8 minutes (disponible au CEFCO de Saint-Boniface, CUSB), la vidéo présente une demi-douzaine d'élèves relatant leur expérience de l'apprentissage du français dans une école secondaire française du Manitoba, comparant l'étude du français à celle de l'anglais dans leur école. On y relève trois thèmes dominants : le premier qui frappe à la fois par la force des énoncés s'y rapportant et leur fréquence lors de la discussion, c'est la pédagogie utilisée pour l'enseignement du français. Je vous en donne un échantillon par quelques extraits dans les paroles mêmes des élèves (j'y ai fait un petit travail d'édition pour qu'on s'en tienne à l'essentiel) : (1) Il faut « une expérience en français sans nécessairement penser que je suis en train de faire ceci pour améliorer ma langue, de faire cela pour apprendre mes verbes ». (2) « En français, c'est voici le texte, le sujet – les conjugaisons, la grammaire; il manque des liens avec la culture ». (3) « Dans les cours d'anglais, on lit Shakespeare, on parle de thèmes, de bonnes choses; on discute pendant des heures, même au téléphone après les cours. En français, pas de passion parce qu'on ne parle pas de thèmes, de choses importantes; on touche trop au superflu; on insiste sur les mauvaises choses – la conjugaison, les bons adjectifs, etc. ». (4) « En anglais, t'apprends avec le texte, tu parles de valeurs, tu développes une opinion. En anglais, on écrit pour écrire, pour partager nos valeurs, nos opinions, nos idées; pour apprendre... »

Deuxième thème : Il faut plus que la langue pour être francophone. (1) « Je cherche une expérience positive en français; il faut un attachement pour continuer à parler français ». (2) « Si tu n'as aucun attachement, tu ne vas jamais apprendre. Il faut des sujets importants, intéressants, dans la société; c'est ce qui manque en français ». (3) Pour se développer, c'est « non la langue elle-même mais la culture conduite par la langue, par des événements culturels; s'amuser en français sans y penser; quand c'est spontané les activités culturelles, c'est la meilleure façon de développer un sentiment d'appartenance ». (4) « Il faut que le français soit plus qu'une langue, il faut des expériences dans la langue. Il faut que je sente comme c'est important en français, que c'est une bonne chose ».

Troisième thème : il faut que le français soit une valeur, qu'on veuille s'y attacher. (1) « En français, on reste sur le français, ce qui est fait en français. C'est toujours la même chose sur le Canada – les voyageurs, etc. : c'est répétitif. On veut aller en profondeur, dans le monde, parler de la France, pas seulement du Canada ». (2) « Les choses en classe ne sont pas discutées : si ça n'a aucune importance en dehors des classes, c'est quoi l'idée d'apprendre ». (3) « Il faut rendre cela plus attrayant pour les jeunes ». (4) « Montrer que le français peut t'aider dans la vie, pas seulement pour l'emploi; c'est une autre dimension de qui tu es. (...) Un emploi bilingue, ce n'est pas seulement ça être francophone; c'est une autre dimension, une aventure dans le monde : partager sa culture, son identité avec les autres cultures ». (5) « C'est l'attachement à la langue qui développe la passion, pas sa stricte connaissance ».

* * * *

Ce qui saute aux yeux et aux oreilles en écoutant et en regardant les élèves parler (il y a un malaise physique manifeste dans l'exercice), c'est la difficulté d'expression, les hésitations, les mots qui ne viennent pas, les fautes de syntaxe, l'intonation propre à l'immersion, et ainsi de suite. Ils incarnent parfaitement les faiblesses, les lacunes de la pédagogie dont ils font la critique, sans compter l'évidence de l'anglais comme langue première, langue de culture, pertinente par les thématiques et l'intérêt que les œuvres étudiées suscitent chez eux. Ils relèvent le problème majeur, soit cette pédagogie inefficace parce qu'écrasée dans son paradoxe, une langue instrumentalisée et déculturée parce qu'il n'y a que sa forme de véhiculée, contrairement à l'anglais qui devient la seule langue de culture..., dans un milieu où la langue française n'a de valeur que dans les lieux exigus et contrôlés de la francophonie...

II. Valeur et prestige de la langue

Lors d'une rencontre récente à Edmonton sur les droits linguistiques, un homme d'affaires de la région très impliqué dans la francophonie a raconté comment son travail l'avait amené dans les derniers mois à visiter des écoles francophones de plusieurs régions de la province. Il a expliqué comment il est resté estomaqué par le fait que la seule langue parlée par les jeunes dans les couloirs et dans la cour de récréation soit l'anglais. Ce qui voulait dire pour lui qu'en dehors de la salle de classe où il supposait quand même que le français était parlé, c'est-à-dire en dehors de l'obligation imposée par l'école dans un lieu contrôlé, tout tournait à l'anglais. Il fallait selon lui tirer les conséquences de cette situation en exigeant que le français soit la langue parlée tout le temps à l'école en instituant des mesures de contrôle et d'évaluation qui forcent en quelque sorte les élèves à respecter l'orientation donnée à l'école. Si notre compatriote a bien saisi la situation dans nos écoles françaises, et bien qu'il ait raison quant à la nécessité de produire et de multiplier les mesures qui encouragent les jeunes à utiliser le français, – qu'elles soient cependant incitatives et non coercitives – , il ne semble pas comprendre que le comportement langagier des jeunes est le reflet du prestige et de la valeur dont jouit l'anglais en tant que langue première, langue publique et langue internationale, sans compter ce qu'on pourrait appeler « l'américanisation des imaginaires ».

Dans les années 1980, quand on a créé la première école française à Edmonton, de nombreux francophones qui avaient glissé presque naturellement dans l'anglophonie, faute de scolarisation et d'emplois en français, et qui s'étaient installés dans tous les quartiers de la ville, ont profité de l'occasion pour se relocaliser dans le quartier de l'école. On ne pouvait s'attendre à un plus grand engagement de leur part, surtout que dans bien des cas, plusieurs avaient presque perdu l'usage de leur langue maternelle. Leurs enfants font partie aujourd'hui de cette cohorte de jeunes ayant obtenu une éducation en français et qui se retrouvent maintenant sur le marché du travail. Or, si leur éducation leur a donné la chance d'être de parfaits bilingues, ils sont maintenant dans une situation identique à celle de leurs parents dont la vie publique ou professionnelle n'a pas vraiment changé. Parents et enfants-adultes vivent quotidiennement la même réalité linguistique avec quelques relents parcimonieux de francophonie ici et là! Après l'euphorie des premiers mois ou même des premières années chez certains où l'on a cru pouvoir se donner une réalité plus française, voici que la vieille s'impose tout naturellement.

Sauf que maintenant le monde, dans ses manifestations dominantes (anglaises, faut-il le dire?), dans sa culture de masse, est encore plus présent, plus envahisseur qu'avant, genre « in your

face »... Malgré tous les changements institutionnels significatifs qui permettent un certain *modus vivendi* en français, ce qui reste valorisé dans l'espace public est presque totalement anglais : nous sommes submergés dans l'anglophonie, imprégnés par elle, bombardés, dominés, séduits, etc., au point où la schizophrénie dont on croyait s'être débarrassés est revenue au galop! Ce qu'il nous faut pour changer la pratique langagière des jeunes dans les écoles, c'est-à-dire leur rapport à la langue française, c'est de rétablir la valeur et le prestige du français dans l'espace public, lui redonner l'élan qu'il a déjà connu pour en faire une des composantes identitaires du Canada entier, et non l'unique apanage des communautés francophones et d'un Québec flirtant avec la souveraineté. « Rétablir » et « redonner » vous dites : cela suppose qu'il a déjà existé!

Avant de poursuivre cette pensée, permettez que je fasse un petit détour par la théorie sur les notions de valeur et de prestige en passant par quelques concepts puisés chez le sociologue français, Pierre Bourdieu, concepts que celui-ci a développés dans deux ouvrages : *Ce que parler veut dire* (1982) et *Langage et pouvoir symbolique* (1991).

Quand je dis qu'il faut rétablir le français dans l'espace public, je veux dire qu'il doit occuper une place prépondérante dans l'économie des biens symboliques. Bourdieu explique que les gens agissent à l'intérieur de contextes sociaux spécifiques, auxquels il attribue le nom de « champ » ou « marché », dans lequel il existe différentes sortes de ressources ou de capital, pas uniquement économique (genre richesse matérielle), mais aussi un « capital culturel » (savoirs, compétences, qualifications éducatives, etc.), et un « capital symbolique » (Bourdieu 1991, p. 27) « communément appelé prestige, réputation, renommée, etc., qui est la forme perçue et reconnue comme légitime de ces différentes espèces de capital » (p. 295). Il est possible que des champs qui ne sont pas économiques au sens étroit du terme puissent « obéir à une logique économique dans un sens plus large s'ils sont orientés vers l'augmentation d'un certain type de capital (culturel ou symbolique par exemple) » (p. 28). En d'autres mots, les actions et les intérêts que les gens poursuivent, même ceux en dehors de la sphère économique, et démontrant même un désintéressement pour l'économique, et bien, de préciser Bourdieu, ces pratiques « ne cessent pas d'obéir à une logique économique » en ce sens qu'elles rendent compte « du caractère fondamental des actions humaines » (p. 29), c'est-à-dire que les gens agissent en fonction d'une valeur et que leur pratique concourt à reproduire ladite valeur.

Ainsi, les pratiques linguistiques doivent être comprises à l'intérieur d'un champ ou marché linguistique. « Les énoncés et les expressions linguistiques sont toujours produits dans des contextes et des marchés particuliers, et les propriétés de ces marchés chargent les produits linguistiques d'une certaine 'valeur' » (p. 32). Par exemple, « Lorsque (...) une langue dominée accède au statut de langue officielle, elle subit une *réévaluation* qui a pour effet de modifier profondément la relation que ses utilisateurs entretiennent avec elle. De sorte que les conflits dits linguistiques ne sont pas aussi irréalistes et irrationnels (...) que ne le pensent ceux qui n'en considèrent que les enjeux économiques : le renversement des rapports de force symboliques et de la hiérarchie des valeurs accordées aux langues concurrentes a des effets économiques et politiques tout à fait réels », par « l'appropriation de postes et d'avantages économiques (...) » (p. 82-83), par exemple.

Il suffit d'extrapoler ici pour passer de la reconnaissance de la langue qui produit la valeur et qui modifie les comportements dans le champ des marchés linguistique et symbolique – j'y reviendrai par des exemples – à celle maintenant de l'étape suivante qui produit une langue publique par la reconnaissance dans l'**usage** que la majorité pourrait en faire, rétablissant ainsi sa valeur dans l'économie des biens symboliques.

Voici deux exemples qui illustrent mon propos et qui peuvent servir dans la situation actuelle.

Certains d'entre vous se souviennent peut-être de la fin des années 1960, ou plus précisément, de l'époque Trudeau. La trudeumanie occasionnée par les élections de 1968 est arrivée sur le dos d'une conjoncture qui a grandement favorisé l'engouement assez spectaculaire pour ce presque inconnu, tout frais débarqué sur la colline parlementaire à Ottawa. Le Québec de 1968 baignait encore dans l'éclat d'Expo 67 dont sa grande visibilité dans le monde, et surtout peut-être au Canada anglais. Cette province sortait à peine de la Révolution tranquille dont l'affirmation nationale avait été son cheval de bataille, tandis qu'au ROC, on était en train de se familiariser avec les recommandations de la Commission B & B créée en 1963 ayant pour mandat d'examiner l'état du bilinguisme et du biculturalisme au Canada, et de recommander des façons pour mieux reconnaître le dualisme fondamental du pays dans trois domaines précis : le bilinguisme dans l'administration fédérale, le rôle des organismes publics et privés dans la promotion de meilleures relations culturelles, et les façons par lesquelles on peut produire des Canadiens bilingues (*The Canadian Encyclopedia*, p. 172-173). Tout le monde savait aussi qu'un des grands motifs de sa création était l'agitation politique d'un Québec revendicateur exigeant une plus grande participation dans la gestion du pays ainsi qu'une plus grande protection de sa langue et de sa culture.

Donc, les conditions étaient idéales pour l'apparition sur la scène nationale d'un personnage charismatique qui incarne la dualité officielle, dont l'origine est québécoise, qui parle parfaitement les deux langues, une personne brillante, éloquente, passionnée mais nuancée dans ses prises de position, affichant une indépendance qui plaît, etc. Mais sa grande signifiante pour notre propos, c'est la valeur et le prestige qu'il incarne et déploie pour la francité – dans la mesure où celle-ci se trouve également investie des autres éléments qui habitent l'espace public à ce moment précis dans l'histoire – au point où PET devient le modèle, l'émule de la nation, l'individu que l'on voudrait tous et toutes devenir...

La Loi sur les langues officielles qui suit, les mesures prises pour bilinguiser la fonction publique, la création des écoles d'immersion : tout cela se produit dans une facilité renversante quand on se situe dans la perspective des conflits culturels et linguistiques qui ont ponctué l'histoire du pays. De plus, un véritable engouement, une époustouflante effervescence pour le français traverse le pays, et cela sans exceptions, si ce n'est peut-être des quelques enclaves redneckiens qui perdurent, quel que soit l'état des choses...

Si j'insiste un peu sur cet épisode dans l'histoire, c'est qu'il peut servir d'exemple pour la situation actuelle : pour reprendre ce que disait Bourdieu, la « réévaluation » de la langue, ou la valeur qui lui est accordée grâce à sa nouvelle place dans le marché des biens symboliques, comme nous le démontre l'épisode Trudeau, « modifie (...) profondément la relation que ses utilisateurs entretiennent avec elle » (p. 82), non seulement celle que les nouveaux convertis –

les Anglais – veulent avoir avec le français, mais aussi chez les nôtres, qui retrouvent fierté et désir d'être francophones après avoir languï si longuement dans les marges de l'histoire.

L'affaire Piquette en Alberta en 1987 a produit les mêmes effets : soudainement, des gens perdus à la francophonie se sentent interpellés; le français revient occuper des lieux abandonnés depuis longtemps. Je pourrais parler d'effets semblables suscités par le cas Mahé dans les années 1980.

L'histoire nous donne des exemples éloquentes de conditions pouvant produire cette valeur-ajoutée au français. Il faut imaginer ce que pourrait donner aujourd'hui dans notre milieu un épisode semblable à celui produit par le phénomène Trudeau, en tandem avec l'appareil institutionnel dont nous jouissons, pour apprécier ses effets sur l'usage de la langue chez les jeunes et, comment, entre autres, une telle situation pourrait contribuer à désamorcer une fuite de la francophonie par la voie de l'exogamie (c'est-à-dire que ce serait plutôt la récupération d'une population en partie séduite qui adhérerait concrètement à une francophonie valorisée dans l'ensemble du pays).

Les sondages récents dénotant l'appui de 83 % des Canadiens-nés en faveur de la politique canadienne du bilinguisme dans toutes ses manifestations prouvent l'existence d'un terrain fertile à exploiter pour rétablir la valeur du français comme valeur pancanadienne. Par certaines de ses politiques des dernières années relatives aux affaires internationales et à la mondialisation, le Canada continue à définir son espace identitaire dans lequel le français est loin d'être exclu. Sachons profiter de la situation pour faire passer la langue de son statut d'instrument à celui de valeur culturelle et identitaire pour l'ensemble du Canada.

Il me paraît donc impératif que nos associations porte-parole ainsi que tous nos chefs accordent une place de première importance à des stratégies et à des campagnes de contacts et de séduction auprès de nos partenaires pour que le français reprenne ses lettres de noblesse parmi les valeurs qui définissent le Canada. Rétablir le prestige et la valeur du français paraît possible dans le contexte des dispositions actuelles très favorables, et dans l'expression manifeste de nombreux francophiles pour l'établissement d'échanges formalisés et multipliés. Il est temps de sortir de notre patelin...

* * * *

Nous avons vu dans la première partie deux éléments de l'éducation francophone qui ont des effets réels sur le rapport qu'entretiennent des élèves avec leur francité; d'une part, une piste d'application servant à produire une réflexion identitaire significative; et d'autre part, une pédagogie aux effets pervers, donc à modifier.

Dans un deuxième temps, on a vu les effets singulièrement efficaces, producteurs d'une valeur-ajoutée mobilisatrice pour l'ensemble de la population – anglaise comme française – du français comme composante identitaire nationale. Cette valeur et ce prestige accordés au français se sont traduits dans les faits par un désir national d'apprendre et de réapprendre cette langue qu'on avait reléguée aux oubliettes de l'histoire. Nous devons essayer collectivement de recréer un mouvement national semblable, car cela contribuerait sérieusement à franciser l'autre dans

le couple exogame (100 % des couples de l'avenir est-il prédit!), servirait à remobiliser les jeunes, et ainsi de suite; en somme, le français valorisé et prestigieux comme il l'a été à l'époque de Pierre Trudeau produirait la composante majeure de sa renaissance grâce à un désir de francisation nationale.

III. Autonomie et autorités en matière scolaire

Sur le plan scolaire plus précisément, on pourrait largement profiter du phénomène de francisation s'il venait à se réaliser, mais nous ne pouvons pas attendre. Nous avons cependant plus d'un tour dans notre sac si nous voulons nous munir des outils que nous possédons déjà sur papier. Ne sommes-nous pas les détenteurs d'autorités qu'on n'a jamais su exploiter au maximum? Les jugements Mahé de 1990 et Arsenault-Cameron de 2000 nous autorisent, contre les « normes » ou « le pouvoir discrétionnaire » du ministère, d'établir nos propres programmes et pratiques scolaires à la mesure de nos besoins et des objectifs qu'on se donne en tant que société.

La décision Mahé avait défini l'objectif principal de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés qui est « de préserver et promouvoir (sic) la langue et la culture de la minorité ». Ces mots « préserver » et « promouvoir » possèdent un sens particulier parce qu'ils sont indissociables de l'usage qu'on en a fait dans la conjoncture particulière de l'époque, soit l'Accord du lac Meech. Par son côté incitatif, l'objectif ainsi défini engage à agir de façon à faire avancer, à faciliter le développement, et non simplement à maintenir. Cela crée donc un esprit d'action qui dépasse le strict libellé et déjà impose des obligations et des autorités se rapportant aux personnes visées par ce droit, soit les ayants droit. L'objectif est d'ailleurs appuyé par une batterie d'autres éléments commensurables : la gestion et le contrôle sont « vitaux », y dit-on, « pour assurer l'épanouissement » de la langue et de la culture; il est « essentiel » que la minorité « ait un contrôle sur les aspects de l'éducation qui concernent/touchent sa langue et sa culture »; l'article 23 a un « caractère réparateur » étant donné les torts historiques qui ont été infligés à la minorité française officielle dans son histoire.

À ces quelques aspects relevés ici, le jugement Arsenault-Cameron ajoute à la puissance du premier ce que j'appellerai un paradigme d'autorité sur plusieurs éléments du système éducatif et de la pédagogie, allant jusqu'à se libérer de l'autorité du ministère si celle-ci enfreint l'esprit et les droits investis dans l'article 23. En voici des extraits tirés du résumé paraissant dans les premières pages du jugement.

- « Lorsqu'une commission scolaire de la langue de la minorité a été établie, la définition de la région se fait cas par cas et est assujettie aux pouvoirs exclusifs de gestion et de contrôle de la minorité (...) ».
- « Aux termes de l'article 23, l'égalité réelle exige que les minorités de langue officielle soient traitées différemment si nécessaire, suivant leur situation et leurs besoins particuliers (...) ».
- « En raison (...) des exigences de l'enseignement dans la langue de la minorité, il peut n'être ni pratique, ni souhaitable de fournir le même système d'enseignement à la minorité et à la majorité ».

- « Bien que le ministre soit responsable de l'élaboration de la politique applicable en matière d'enseignement, son pouvoir discrétionnaire est assujéti à la *Charte*, notamment en ce qui a trait au caractère réparateur de l'article 23, aux besoins particuliers de la communauté linguistique minoritaire et au droit exclusif des représentants de la minorité de gérer l'enseignement et les établissements d'enseignement de la minorité ».
- « La province (...) peut imposer des programmes dans la mesure où ceux-ci ne portent pas atteinte aux intérêts linguistiques et culturels légitimes de la minorité ».
- Dans le cas de Summerside, « la décision du ministre de ne pas offrir de services (...) est inconstitutionnelle parce que l'offre de classes ou d'un établissement relevait du pouvoir exclusif de gestion de la minorité (...). Le pouvoir discrétionnaire du ministre se limitait à vérifier si la commission avait satisfait aux exigences provinciales; il n'était pas habilité à substituer ses propres critères ou sa propre décision ».
- « La Section d'appel (...) a fait erreur en concluant que le ministre pouvait trancher unilatéralement la question du niveau de service approprié. Les priorités de la communauté minoritaire doivent avoir préséance parce qu'elles sont au cœur même de la gestion et du contrôle conférés par l'article 23 aux titulaires de droits linguistiques minoritaires et à leurs représentants ».

Comme on dit en anglais : « I rest my case! ».

Il me paraît évident que si nous jugeons inadéquate, par exemple, la formation en français – langue, culture, histoire, littérature – des nos futurs enseignants, que les décisions de la Cour suprême nous donnent amplement d'autorité pour créer de nouveaux programmes afin de remédier aux carences identifiées, et non suivre les modèles mis en place par/pour la majorité. Et ainsi de suite à tous les échelons de la structure éducative nous permettant de franciser (dans tous les sens) la collectivité francophone, élèves comme étudiants...

L'éducation française doit se réinventer en produisant un curriculum qui rompt avec le système en place – véhicule d'une transmission idéologique qui évacue la différence – un curriculum fait à la mesure de nos besoins éducatifs et identitaires, qui se distingue par une sorte de leitmotiv qui imprègne l'ensemble grâce à une interrogation qui ramène constamment l'élève aux motifs de sa francité, une francité élargie par le transculturel, tendue vers l'international.

***Paul Dubé**, professeur titulaire des littératures française, québécoise et canadienne-française, œuvrant au sein de l'Institut d'Études canadiennes (en inter/transculturalité) au Campus Saint-Jean, à l'Université de l'Alberta. Il a été directeur/éditeur de la revue internationale Francophonies d'Amérique pendant cinq ans (2000-05). Il a publié de nombreux articles et est l'auteur et co-auteur de plusieurs publications sur la francophonie canadienne de l'Ouest. Depuis quelques années, Paul Dubé s'intéresse à la problématique de l'inclusion des immigrants dans le contexte des communautés francophones.*

Bibliographie

- Arsenault-Cameron, c. *Île-du-Prince-Édouard*, 2000, CSC 1(2000) 1 R.S.C. 3 (IljCan).
- Bac International : voir <www.ibo.org>
- Bernard, R. *Le Canada français : entre mythe et utopie*, Ottawa (ON), Le Nordir, 1998.
- Bourdieu, P. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Éditions Fayard, 1982.
- Bourdieu, P. *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Éditions Fayard, 1991.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970.
- Breton, R. « Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires. Essai de typologie », *Sociologie et sociétés*, XXVI (1), p. 59-69.
- The Canadian Encyclopedia*, vol. 1, Edmonton (AB), Hurtig Publishers Ltd, 1985.
- Cardinal, L. « Ruptures et fragmentations de l'identité francophone en milieu minoritaire. Un bilan critique », *Sociologie et sociétés*, XXVI (1), p. 71-86.
- Castonguay, C. « Getting the facts straight on French. Reflections following the 1996 Census », *Inroads. A Journal of Opinion*, 8, p. 57-75, 1999.
- CNPF (La Commission nationale des parents francophones). « La revanche des cerveaux ». Document préparé pour être présenté dans le cadre de la rencontre d'un regroupement de francophones, en juin 2007, à Ottawa au « Sommet des communautés francophones et acadiennes ».
- Corin, E. « Dérive des références et bricolages identitaires dans un contexte de postmodernité », dans M. Elbaz, A. Fortin et G. Laforest (éds), *Les frontières de l'identité. Modernité et postmodernisme au Québec*, Sainte-Foy/Paris, Les Presses de l'Université Laval/L'Harmattan, p. 254–269, 1996.
- Dubé, P. « L'espace existentiel des jeunes d'aujourd'hui et les finalités de l'éducation en milieu minoritaire », dans Allard, Réal (éd), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu minoritaire : Bilan et prospectives*, ACELF, p. 11-20, 2003.
- Gérin-Lajoie, D. *Parcours identitaires de jeunes francophonies en milieu minoritaire*, Ottawa, Prise de Parole, 2003.
- Lacoursière, J., J. Provencher et D. Vaugois (éds). *Canada-Québec : synthèse historique*, Montréal (QC), Éditions du Renouveau Pédagogique, 1978.
- Laflamme, S. « Alternance linguistique et postmodernité espace insécable : le cas des jeunes francophones en contexte minoritaire », *Francophonies d'Amérique*, n° 12, p. 105-112, 2001.

- Lafontant, J. « L'orientation identitaire des jeunes finissants (1998) des écoles françaises du Manitoba », dans P. Dubé et P. Sing (éds), *Communautés francophones. Espaces d'altérités*, Edmonton, CEFCO, p. 59–82, 2001.
- Lafontant, J. « Langue et identité culturelle : points de vue des jeunes francophones du Manitoba », *Francophonies d'Amérique*, n° 14, p. 81–88, 2002.
- Lentz, F., dir. « Apprendre en français langue première dans l'Ouest et le Nord canadiens : état des lieux et prospective », dans *Les actes du colloque*, PUSB, 2007. (Voir « Témoignages d'élèves » pour la vidéo)
- Lopez Morales, L. « La langue vecteur d'identité dans l'expérience de la marginalité », dans C. Harvey et A. MacDonell (éds), *La francophonie sur les marges*, Saint-Boniface, Les Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 115-125, 1997.
- Mahe c. Alberta*, CSC 133, (1990) 1 R.S.C. 342 (iiJCan) (Mahe), 1990.
- Ricoeur, P. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000.
- Rey, A. *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Dictionnaires LE ROBERT, 1992.
- Taylor, C. « Les sources de l'identité moderne », dans E. Michael, A. Fortin et G. Laforest (éds), *Les frontières de l'identité. Modernité et postmodernisme au Québec*, Sainte-Foy/Paris, Les Presses de l'Université Laval/L'Harmattan, p. 347-364, 1996.
- Thériault, J. Y. « Entre la nation et l'ethnie. Sociologie, société et communautés minoritaires francophones », *Sociologie et sociétés*, vol. XXVI (1), p. 15–32, 1994.

La francisation : pour une réussite de l'élève, de la mission de l'école francophone et une nouvelle vitalité de nos communautés

Paul Dubé
Campus Saint-Jean
Université de l'Alberta

Notes sur les discussions des participants :

Point saillants :

- J'ai beaucoup aimé ce que les jeunes du secondaire avaient à dire. C'était très pertinent relativement aux pratiques pédagogiques. C'était concret et j'ai pu y réfléchir.
- Surprise : les adolescents se disent bilingues et non Francophones.
- Il faut plus que la langue pour être Francophone.
- Pédagogie du curriculum :
 - Les élèves trouvent ça ennuyant, pas vivant.
 - Sans actualisation de la langue (pensée critique).
 - Déconnecté de leur vie.
 - En anglais, on écrit pour le plaisir; en français, on écrit pour apprendre la langue.
 - Français = classe, Anglais = vie
 - La prise de conscience à faire prendre aux enseignants dans l'enseignement du français, comparativement à l'anglais, m'amène à réfléchir. Plutôt sur la façon dont les jeunes perçoivent leur identité culturelle.
 - La comparaison avec les cours d'anglais où les élèves écrivent pour partager vs en français pour pratiquer la langue. Pédagogie inefficace basée sur l'enseignement de la grammaire – lacunes chez les élèves.
 - J'ai apprécié les idées autour du curriculum à réinventer autour d'une quête ou découverte plutôt que de miser sur la grammaire, les structures de phrases, etc.
- Valeur : prestige du français – J'ai retenu deux choses importantes :
 - 1) Séduire nos élèves relativement à la langue; et
 - 2) Il nous faut un autre mouvement national pour revaloriser le français et rehausser son prestige.

Suggestions

- Rétablir et redonner le prestige de la langue et de la culture françaises à travers des expériences signifiantes.
- Il faut créer des programmes faits pour être enseignés dans un milieu minoritaire.
 - Nos enseignants sont pour la plupart des enseignants du Québec et enseignent comme s'ils étaient au Québec.
 - Il devrait y avoir une discussion sur les programmes d'études vs les besoins de l'éducation francophone : comment amalgamer les deux?
- Culture/identité en contexte minoritaire
 - Moyens différents pour une qualité équivalente.
 - Toute l'équipe doit être impliquée.
 - français partout et en tout temps.

- Faire découvrir la culture actuelle francophone, la culture internationale, revoir le curriculum de français.
- Langue parlée à la maison :
 - Le rôle des parents!
 - L'implication de tous les intervenants.
- Implications :
 - Il faut faire de la construction identitaire dans l'enseignement du français;
 - Ne pas attendre au secondaire;
 - Faire réfléchir les élèves sur ce qu'ils sont et ce qu'ils veulent à l'avenir.

Période de réponses aux questions des cinq sites :

1) Quelles sont les pratiques à éviter et à encourager?

Il faut éviter d'enseigner à partir de la grammaire.

Il faut peut-être penser en termes de méthodes inductives.

Il faut parler français dans les écoles; c'est en pratiquant que l'on devient Francophone.

Il faut parler le plus souvent possible sans forcément corriger tout le temps les élèves; il faut miser sur la communication et les faire réfléchir à la langue qu'ils emploient.

2) Comment peut-on établir la valeur et le prestige du français dans les espaces publics maintenant que la période Trudeau et l'affaire Piquette sont derrière nous?

Toute la population anglophone et la population francophone doivent se concerter. Toute la société se donne le mot pour rétablir le français comme une valeur fondamentale.

3) Est-ce que la notion de l'identité bilingue change le mandat des écoles francophones?

Il faut reconnaître que dans le monde de la globalisation, il y a la possibilité d'être Anglophone et Francophone. Il faut miser sur l'existence de cet élément et il faut construire en pensant à l'importance de cette situation.

4) D'après vous, quels sont les moyens qu'une école devrait utiliser pour assurer la construction identitaire? Comment arriver à des expériences signifiantes? Comment appuyer les parents à donner aux enfants des expériences culturelles françaises?

Les expériences culturelles essentielles, c'est vraiment de parler le français à la maison, par la pratique même. Les parents n'ont pas à faire beaucoup plus que cela; développer sa valeur sur l'usage quotidien, attendre avec patience si on ne trouve pas les mots tout de suite pour donner le temps de les trouver.

5) Qui initiera le changement?

Les universitaires et les conseils scolaires. Il faut qu'ils travaillent ensemble pour que les curricula encouragent la francophonie.

6) Pourriez-vous expliquer ce que vous entendez par « la francophonie fragmentée? » (Citation tirée directement de la présentation) « À ne pas oublier que la francophonie est aujourd'hui fragmentée, « qu'elle ne peut plus, comme l'a signalé Linda Cardinal en 1994, se présenter comme une réalité transcendante. Elle se voit plutôt comme un espace, une valeur à partir de laquelle les individus sont appelés à participer volontairement à son développement » (182).

7) On voudrait connaître l'exemple mentionné dans votre première partie.

La vidéo en question a été tournée dans le cadre de la recherche par Diane Gérin-Lajoie.

Pour plus de détails, voir :

<http://crefo.oise.utoronto.ca/ACTIVITES_DE_RECHERCHE/projetstermines_representation.html>. La vidéo a été présentée lors du colloque *Apprendre en français langue première dans l'ouest et le nord canadien : état des lieux et prospective* au Collège universitaire de Saint-Boniface les 24 et 25 mai 2007. Les actes du colloque sont disponibles au <<http://www.ustboniface.mb.ca/cusb/presses/publica.html>>.

Enjeux sociolinguistiques en éducation de langue française : inclusion ou exclusion?

Sylvie Roy, Ph. D.
Faculté d'éducation
Université de Calgary

Introduction

Qu'est-ce que la francisation? Qui francise-t-on? Pourquoi? et Comment? Ces questions me sont venues en tête lorsque je me suis mise à réfléchir sur ce mot ou plutôt ce thème puisque le mot francisation est plus qu'un cours dans l'horaire des jeunes qui fréquentent les écoles de langue française de l'Alberta. C'est plus qu'un thème représentant une activité de tous les jours, c'est une vision globale de qui nous sommes comme Francophones et ce que nous voulons devenir. Toutefois, franciser n'est pas chose facile puisque nous devons examiner le contexte ou les contextes dans lesquels nous vivons, avec qui nous travaillons et dans quels buts. Le mot francisation veut dire transmettre une certaine culture, une langue, une appartenance. Pour certains élèves, cela veut dire d'apprendre le français comme langue seconde ou comme troisième langue. La francisation représente pour certains des activités quotidiennes:

- 1) Maternelle : montrer aux jeunes les expressions de base dont ils ont besoin pour fonctionner en français.
- 2) Premier cycle : un enfant est choisi chaque jour et c'est sa journée pour parler. L'enseignante fournit le plus d'occasions possibles pour lui permettre de s'exprimer.
- 3) Deuxième cycle : utiliser Internet pour communiquer avec d'autres Francophones du Canada et du monde. Ceci permet aux enfants de voir l'utilité de connaître le français.
- 4) Intermédiaire : étudier les journaux francophones de la région. Les élèves peuvent voir que plusieurs activités francophones se déroulent dans leur région.

<<http://www.pedagonet.com/other/francisation.html>>

On voit donc un besoin de donner la base, c'est-à-dire le français, et de donner une certaine valeur à la langue. D'autres vont définir la francisation comme suit :

En Saskatchewan :

La **francisation** est une mesure spéciale qui offre un **soutien linguistique en français** à l'ayant droit inscrit dans une école fransaskoise, cet ayant droit ayant besoin **d'acquérir ou d'améliorer des habiletés langagières afin de communiquer** avec efficacité, **d'étudier** avec succès et de **s'affirmer** avec confiance dans sa communauté et à l'école.

Alors si on examine la francisation en Alberta, ce serait plus que des activités quotidiennes pour amener les enfants à mieux parler en français ou à mieux comprendre ce que les enseignants

racontent, comme les exemples précédents. C'est également s'affirmer dans une communauté francophone à l'extérieur et à l'intérieur de l'école. Donc, on veut que les enfants apprennent à parler, à lire et à écrire et à communiquer en français. On veut qu'ils parlent et pratiquent le français et on veut qu'ils fassent partie d'une communauté (qu'elle soit seulement scolaire ou en dehors de l'école). Mais de quelle communauté et de quelle école?

Questions de la présentation

Les questions qui vous ont été envoyées étaient les suivantes :

Qui sont les Francophones d'aujourd'hui et de demain? Comment l'éducation de langue française peut inclure tous les élèves qui feront partie de la francophonie canadienne à l'avenir? Pour quelle francophonie? Les écoles de langue française demeurent les meilleurs endroits pour former des citoyens de demain, mais quels citoyens?

Je voulais également porter ma réflexion sur des thèmes tels que l'identité francophone ou bilingue, les variétés linguistiques du français, l'apprentissage et l'enseignement des langues afin d'accéder au bilinguisme et au multilinguisme, ainsi que sur l'appartenance des Francophones ou francophiles dans la société canadienne d'aujourd'hui.

Cette présentation se divisera en deux parties suivantes :

- 1) Qui sont les Francophones? Ou plutôt, qui sont légitimes d'être appelés Francophones? (bilinguisme)
- 2) Comment l'école et l'apprentissage et l'enseignement ont-ils une influence sur l'appartenance et l'identité des jeunes?

Cadre théorique et définitions

Ma présentation sera guidée par la sociolinguistique pour le changement qui est une sociolinguistique des processus sociaux (construction sociale). C'est par l'examen des pratiques langagières que nous pouvons examiner les relations de pouvoir et de catégorisation sociale (Auger, Dalley et Roy, 2007). Ceci veut dire que nous examinons ce que les gens disent sur les langues afin de mieux comprendre le contexte dans lequel ils vivent. Ce que disent les gens donnent aussi des indices des discours sur les langues au Canada. Avec la sociolinguistique pour le changement, ce qui est le plus important, selon moi, c'est notre échange aujourd'hui qui permet un changement et qui permet de voir l'école et le travail quotidien de l'école sous un autre angle.

Pour travailler avec les enfants dans des écoles il faut tout d'abord comprendre comment ils apprennent mais aussi comprendre les discours, les idéologies et les pratiques sociales plus larges. Comment on transmet les discours et les idées que l'on a sur la langue française et la communauté. Est-ce que tout le monde est inclus?

Avant de débiter, j'aimerais offrir quelques définitions :

Discours : ce que l'on dit sur les langues et qui est souvent peu fondé, soit d'un point de vue social ou linguistique. Par exemple, si on dit que le chiac (langue parlée au Nouveau-

Brunswick) n'est pas une langue... Qui dit cela? Pourquoi dit-on cela? D'où cela vient-il? Mais surtout, quelles sont les conséquences de dire ceci? Du point de vue linguistique, le chiac a un système linguistique aussi complexe qu'une autre langue. De plus, plusieurs personnes parlent cette langue qui est souvent leur langue maternelle. Alors pourquoi dit-on que le chiac n'est pas une langue?

Idéologie : se transmet de générations en générations souvent et les gens pensent que c'est normal sans toutefois avoir compris d'où cela venait? Et pourquoi? Une idéologie c'est également un fait que l'on ne questionne pas et que tout le monde pense que c'est normal. Par exemple, la plupart des gens diront que, pour travailler à la télévision, il faut parler le français standard, voire internationale. Mais qui a décidé cela? Pourquoi? C'est un exemple d'idéologie.

La sociolinguistique : Il y a souvent un lien entre pouvoir et langue... Qui détient le pouvoir? Qui dit quoi pour atteindre quels objectifs? La sociolinguistique examine la langue dans la société.

Débutons par la première question :

- 1) Qui sont les Francophones? Qui sont légitimes d'être appelés Francophones?

Je suis Québécoise, tu es Franco-Albertain, tu es Français, vous êtes Canadiens français, nous sommes Francophones... On veut toujours se nommer, et nommer l'autre selon d'où il vient, sa couleur, son pays, sa nationalité... On a un désir d'être clair sur notre appartenance afin de bien mettre les balises de qui nous sommes... Souvent, c'est la langue qui nous permet de mieux dire :

- 1) Ah mais vous parlez français, venez-vous de la France?
- 2) Votre accent est plutôt belge. D'où venez-vous?
- 3) Les Québécois ont ces expressions...

La langue nous permet de catégoriser, de cibler qui pourrait être comme nous ou différents de nous. La question demeure : qui sont les Francophones d'aujourd'hui ?

Un peu d'histoire

Afin de mieux comprendre les discours sur la francophonie, examinons un peu notre histoire canadienne.

Dans le passé, les canadiens français voulaient bâtir une nation avec une langue et une culture (Heller, 2002). C'était le concept d'une langue, une culture sur un territoire. Afin de se défendre contre la domination des Anglophones au Québec, les Québécois ont voulu plus de pouvoirs à tous les niveaux : politique, économique, social, éducationnel. Ils voulaient en fait avoir un territoire avec une langue et une culture. Les Québécois ne sont pas les seuls, ils ont fait cela en France après la Révolution et c'est la même chose pour les Américains. Toutefois, au Canada, ceux qui n'habitaient pas le territoire québécois (les canadiens français qui sont devenus les franco-ontariens, franco-albertains etc.) ont dû se référer à d'autres balises pour obtenir leurs droits... les lois ont été très utiles pour obtenir certains droits.

Comme Canadien français, on pouvait crier fort nos droits de premiers fondateurs. Lorsque j'habitais en Ontario, je faisais partie d'un groupe de recherche qui examinait les changements dans les communautés francophones. 400 entrevues plus tard, nous avons découvert qu'il existait différents discours dans la francophonie. Il y a le discours de ceux qui proclament être le peuple fondateur (discours traditionnel) : « autour de l'église nous sommes le peuple fondateur ». Il y a ceux qui mentionnent les droits de ce peuple fondateur (discours modernisant) : « nous avons les lois qui nous protègent et qui nous ont permis d'avoir nos écoles francophones. » Ce dernier discours a été très utile pour les communautés minoritaires francophones.

Mais ce qui existe aujourd'hui est un peu différent. Le troisième discours, que nous avons appelé discours mondialisant, consistait à voir que la langue française serait davantage un atout que l'on pourrait échanger sur le marché linguistique (dans le sens de Bourdieu). Ce discours est effrayant puisque nous voulons survivre en tant que membre d'une communauté francophone, mais la mondialisation apporte d'autres soucis. Par exemple, la clientèle scolaire est très diversifiée dans nos écoles, alors comment garder notre francophonie??

« Les enfants d'aujourd'hui ne sont pas comme nous, ils ne seront jamais comme nous. » (parent d'une communauté homogène). Ce sont les adultes et les parents qui ont peur de perdre leur identité et leur culture, pas les enfants. Par exemple, mes filles qui fréquentent une école francophone à Calgary ne seront jamais Québécoises ou Ontariennes, elles sont des enfants bilingues qui vivent à Calgary. Leur réalité est différente de la nôtre, elles ont des copains de partout dans le monde avec des accents différents, des religions différentes, des réalités familiales différentes. Est-ce que ces enfants font partie de la francophonie canadienne? Pas tous.

Ils en feront partie à condition que les membres de la francophonie qui ont le pouvoir veuillent bien les accueillir. Donc, c'est la langue qui nous sert de « carte de membre », comme dirait ma collègue Phyllis Dalley (2008). « Il faut tenir la bonne carte et savoir l'utiliser si on veut accéder aux privilèges de l'adhésion ».

Blommaert (2007) mentionne que les membres idéaux d'une communauté ethnolinguistique sont souvent les locuteurs natifs. Ce sont ces membres qui décideront si les autres sont acceptés ou non dans le groupe. Ce que je veux dire, c'est ceci : même si on dit que tous les enfants sont inclus dans notre école et dans notre communauté francophone, ce n'est pas vrai. On les marginalise quand on leur dit :

Parlez français.

Pratique donc ton français.

Vous êtes des Francophones (on dit cela à des enfants qui parlent arabe à la maison et qui viennent de déménager ou à des enfants qui s'identifient plus à l'anglais).

Alors qui sont légitimes d'être francophones dans votre école? Ceux qui manient bien la langue de Molière ou ceux qui écoutent Pseudo-radio la fin de semaine? Je cite des collègues du Nouveau-Brunswick (p. 148 Lise Dubois et Annette Boudreau, 2008) :

Les détenteurs de la langue dite légitime se produisent souvent sur les marchés officiels des langues (la radio ou la télévision est un marché de ce genre) et les locuteurs y acquièrent un profil de distinction. Les autres, les locuteurs des variétés moins légitimes, se sentent exclus de ces lieux de pouvoir et y sont, dans les cas les plus extrêmes, réduits au silence. La reconnaissance de la langue légitime est largement partagée par la population, mais elle est inégalement distribuée. Ce sont les enfants qui possèdent déjà cette connaissance, qui s'approprient l'usage autorisé...

Mais selon le marché dans lequel nous sommes, la langue légitime changera. Si vous retournez dans votre communauté, la langue vernaculaire (celle que les autres utilisent) sera valorisée...

Alors quelle langue française valorisée dans votre école? dans votre communauté? Je répondrai : celle des enfants qui fréquentent votre école.

Bilinguisme et multilinguisme

Nous savons très bien que les enfants qui entrent dans les murs de nos écoles sont pour la plupart bilingues ou multilingues. Au Canada, plusieurs recherches confirment que le bilinguisme est perçu comme la capacité de parler deux langues de façon normée. Nous prenons le bilinguisme comme étant deux unilinguismes séparés. Ce qui est difficile à accomplir du point de vue cognitif et social. Très peu de gens accèdent à un bilinguisme parfait ou équilibré. Pourtant c'est le bilinguisme que tout le monde pense être le bilinguisme idéal. C'est faux. Combien d'entre nous perdons confiance en nos capacités langagières à cause de cette idéologie? Les recherches en psycholinguistique mentionnent également que les enfants bilingues n'ont pas les mêmes habiletés cognitives, ils n'utilisent pas leur cerveau comme les enfants unilingues. (Grosjean, 2008) C'est une idéologie du contexte canadien qui provient de son histoire avec deux peuples fondateurs homogènes. Et pour les Francophones :

Comme Monica Heller (1999, p. 13) déclare :

A great deal of attention has also been paid to expurgating anglicisms, which are considered marks of power English has exercised over French, and hence to be resisted, shaken off. Third, since another aim of nationalism is entry into the modern world, attention has to be paid to forming a French which sounds and acts like a standardized, codified language, and which does not bear traces of the situation of oppression in which French Canadians lived for so long and from which they wish to escape.

Donc, au début des années 60 et 70, on a mis l'accent sur l'élimination des anglicismes et on voulait vraiment bien parler français. Ceci a donné, et reste encore aujourd'hui, une idéologie très forte. Comme une administratrice me disait...

Tout le monde aussi si, euh, les personnes qui parlent français au Canada, on pense que si on apprend le français, ce doit être parfait. Parce que si nous habitons dans un pays avec cinq langues, c'est évident que chaque personne n'a pas une perfection de chaque langue et on accepte les petites fautes, mais

ici au Canada, quand on a une langue et peut-être deux langues, je me demande si on demande que la langue qu'on parle est parfaitement parlée.

Cette idéologie du bilinguisme au Canada a des influences sur la façon dont on voit l'apprentissage du français ainsi que l'enseignement du français dans nos écoles.

Les jeunes d'aujourd'hui font partie d'un monde à part; ils ne sont pas tout à fait Francophones, puisqu'ils n'ont pas de compétences linguistiques en français comparables aux locuteurs natifs. Ils ne sont pas non plus Anglophones. Ils sont dans un autre monde, le monde du bilinguisme, ce bilinguisme qu'il est possible d'atteindre sans toutefois demander aux jeunes d'être l'un ou l'autre. Comme le mentionnait ma collègue Susanne Carroll, psycholinguiste (communication personnelle, 11 décembre 2007), il est important que les gens connaissent la réalité que c'est difficile d'atteindre ce bilinguisme « mythique ». Elle me disait qu'il y a toujours trop de gens qui pensent « it's all, or nothing » ou bien, on contrôle la L2 (langue seconde) aussi bien que la L1 (langue première), dans tous les registres, ou bien on reste monolingue.

On demande donc aux jeunes de ne pas faire des alternances de code (*code-switching*), de jouer avec les mots... on leur dit de penser en français dès qu'ils entrent dans l'école.

Il faudrait davantage miser sur leurs compétences bilingues afin d'améliorer leur français. S'ils sentent valorisés dans les langues qu'ils parlent, ils voudront toutes les améliorer.

L'identité bilingue et multilingue

Lors d'une entrevue avec un parent, celui-ci me disait que ses enfants ne sont ni Anglophones, ni Francophones et qu'ils se situent dans un « Third space » (voir Bhabha dans *The location of Culture*. Cet auteur raconte que les enfants bilingues (qui sont situés entre deux cultures et langues se construisent un troisième espace où les deux langues et cultures se mêlent. C'est une sorte d'hybridité. Ces jeunes de nos écoles de langue française ne sont ni dans un monde homogène francophone, ni dans un monde homogène anglophone.

Elle disait :

« I don't think that they have their own identity. »

Est-ce que cela se peut que nous n'ayons aucune identité? Que nous soyons rien... si on se compare aux groupes homogènes (unilingues)? Oui, peut-être, mais n'est-ce pas plutôt une identité multiple ou des identités? Gérin-Lajoie (2003) mentionnait que les identités des enfants dans les écoles francophones ontariennes sont mouvantes; elles seraient un peu plus francophones certains jours, moins d'autres... Mais est-ce que l'on peut passer d'une identité à l'autre comme cela? N'est-ce pas plutôt une identité multiple?

Christine Dallaire et Josiane Roma (2000), par exemple, examinent l'appartenance francophone des jeunes d'aujourd'hui relativement à leurs activités parascolaires. Ces auteures optent pour une définition de l'identité francophone et la développent de la façon suivante :

[L'identité francophone, c'est] une conscience de soi en tant que parlant français.
Mais, l'identité francophone, c'est aussi la façon dont cette francité est vécue et

pratiquée. En effet, l'identité est une performance, car c'est l'usage itératif de la langue française et la répétition des pratiques qui lui sont associées qui donnent un sens identitaire à la francité et qui produisent le « Francophone ». Comme elle se construit à travers l'action, l'identité n'est pas un produit statique. Elle est en constante reproduction, car, en se renouvelant, elle est aussi réinventée et transformée. Bien que les caractéristiques telles que la langue maternelle et l'origine ethnoculturelle influencent la pratique de la francité, c'est par leurs actions que les parlants français (je dirais même bilingues) viennent à se reconnaître et que les autres les reconnaissent comme Francophones.²

L'apprentissage et l'enseignement de la langue française

Les sujets de recherche les plus difficiles sont ceux avec lesquels les gens ont le plus d'expériences. Par exemple, l'école, tout le monde est allé à l'école... tout le monde a une idée de l'école et comment on devrait s'y prendre. Même chose pour les langues : tout le monde a appris une langue et tout le monde a ses idées sur ce que c'est que d'apprendre une langue ou de l'enseigner.

Nos perceptions et expériences de l'apprentissage et de l'enseignement du français ont une influence sur la façon dont on perçoit les jeunes et sur la façon dont on enseigne.

Nos idées sur les écoles francophones (sur ce qu'elles devraient être), sur les citoyens de demain, sur l'apprentissage du français par les jeunes, sur la façon dont nous avons été éduqués en français ont des conséquences sur la façon dont on inclut ou exclut les jeunes de nos écoles. Nous n'avons pas le choix de vivre avec la réalité et les réalités des jeunes, mais on peut également avoir des réticences ou des idées qui nous empêchent d'avancer. Aussi, cela se peut que nous n'ayions pas les connaissances adéquates pour travailler avec une clientèle hétérogène. Les enfants dans les écoles francophones ont des compétences multiples (soit en langue ou par rapport aux expériences qu'ils ont vécues). Souvent, on enseigne ou on agit comme si les jeunes n'avaient qu'une langue ou qu'une culture. Ah oui bien sûr, si un élève nous demande qu'est-ce qu'un cartable quand celui-ci dit un autre mot, on va avoir conscience de l'aspect multiculturel de nos jeunes. Mais est-ce que l'on enseigne pour que les jeunes fassent des liens avec leurs connaissances antérieures (les langues qu'ils possèdent déjà) ou leurs expériences? Est-ce qu'on leur permet de dire ce qu'ils pensent au sujet de la langue française? Est-ce que l'on écoute vraiment ce qu'ils apportent avec eux comme bagages? Je ne parle pas seulement de variétés linguistiques, c'est-à-dire des accents ou lexiques différents, mais des façons de parler, de vivre, de comprendre le monde. Comme Masny mentionne dans ses écrits sur la littératie multiple : lire le monde.

Conclusion

J'aimerais terminer ma réflexion sur des idées de Blommaert.

Blommaert (1999) mentionne que lorsqu'on fait l'étude d'une langue dans la société (un pays, une communauté, une école), il faut examiner les éléments suivants :

² 7^e paragraphe au site suivant : <<http://www.acelf.ca/liens/crde/articles/18-dallaire.html>>, tiré du site le 17 septembre 2007.

- 1) Il faut examiner la langue selon les gens qui la parlent. Les langues ont une importance pour les gens, que les gens donnent une certaine valeur et investissent dans la langue et il est important de noter ce que les langues donnent aux gens et ce qu'elle leur apporte. *How language matters to people?*
Que représente le français pour le jeune?
- 2) Il faut comprendre que les langues sont utilisées différemment dans différents contextes. Il faut aussi en connaître les règles d'usage, les structures, mais également son historicité et le pouvoir relié aux langues.
- 3) On nomme les langues de la façon suivante : français, anglais, espagnol. En fait, on devrait les examiner selon les variétés linguistiques. On ne parle pas du français mais des variétés de français ainsi que des répertoires de langues (qu'est-ce que les gens font avec, comme ils s'engagent en communiquant, comment ils le font, etc.).

Pour cet auteur, personne n'est libre de parler. Cela dépendra de la distribution de son répertoire linguistique et ce n'est pas tout le monde qui possède le répertoire adéquat.

Il faut examiner la conception de *voice* ou voix en français. Est-ce que les gens qui nous entourent ont tous une voix? Est-ce que tout le monde se sent inclus?

Le dernier principe de Blommaert est bien sûr la mondialisation. Nous ne pouvons plus penser en termes d'une société mais de relations entre différentes sociétés et de quelle façon ces relations affectent les locuteurs des langues et comment peuvent-ils trouver une voix dans tout cela.

Qui sont les Francophones d'aujourd'hui et de demain?

Les enfants de demain seront multilingues. Seront-ils Francophones aussi? Pourquoi pas? Mais est-ce que l'on devrait les qualifier autrement sans que ce autrement soit péjoratif?

Comment l'éducation de langue française peut-elle inclure tous les élèves qui feront partie de la francophonie canadienne à l'avenir?

Ce serait intéressant de demander aux jeunes eux-mêmes s'ils se sentent inclus dans la francophonie... Ils répondraient probablement oui parce qu'ils fréquentent une école de langue française. Mais que diraient-ils d'autres? Certains diront :

Si je continue de parler et de pratiquer le français...

Si j'étais meilleur en français...

Si je parlais mieux le français...

Pour quelle francophonie? Les écoles de langue française demeurent les meilleurs endroits pour former des citoyens de demain, mais quels citoyens?

Les enjeux semblent plus flous relativement aux jeunes des écoles de langue française. Comment peuvent-ils faire partie de cette francophonie? Qui nommera cette francophonie à l'avenir? Une poignée de gens qui seront les seuls à parler français sans mélange. Comment produire une francophonie d'inclusion? On peut reproduire la francophonie actuelle, mais de

plus en plus de jeunes n'en feront pas partie. On peut produire une nouvelle francophonie en acceptant tous ceux qui ont le français à cœur. Prenons dorénavant comme point de départ que la francophonie, c'est de pouvoir parler français, les différentes variétés de français avec des compétences inégales, voire un parler bilingue ou multilingue. Prenons également comme point de départ la notion selon laquelle le Canada bilingue et multilingue inclut tous ceux qui parlent ou communiquent dans les deux langues officielles, l'anglais et le français, avec des variétés d'identités qui changeront au cours des ans.

At the end of the day... qui inclut-on et qui exclut-on dans notre école? Et la francisation est pour qui? La francisation aura quels buts?

Sylvie Roy, Ph. D., professeure agrégée à la faculté d'éducation de l'Université de Calgary. Ses intérêts de recherche sont, entre autres, la sociolinguistique, le bilinguisme, la francophonie canadienne et l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde et maternelle. Madame Roy est la présidente de l'Association canadienne de linguistique appliquée. Elle a codirigé avec Phyllis Dalley, Ph. D. de l'Université d'Ottawa, un ouvrage intitulé *Francophonie, pédagogie et minorités*.

Bibliographie

- Auger, N., P. Dalley et S. Roy. « La sociolinguistique du changement : Le cas du bilinguisme stéréotypé en classes de français langue seconde et en milieu minoritaire », dans Henri Boyer (dir.), *Stéréotypages, stéréotype : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, Tome 3, Éducation, école, didactique, Montpellier, France, L'Harmattan, p. 25-36, 2007.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. New York (NY), Routledge.
- Blommaert, J. *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Blommaert, J. (ed.). *Language Ideological Debate*, Mouton de Gruyter, 1999.
- Dallaire, C. et J. Roma. *Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada, Bilan des recherches* [en ligne], Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives, Moncton (NB), Le Centre de recherche et de développement en éducation, consulté le 17 septembre 2007, 2000. <<http://www3.umoncton.ca/cdem/crde/>>.
- Dalley, P. « Principes sociolinguistiques pour l'encadrement pédagogique », dans P. Dalley et S. Roy, *Francophonie, minorités et pédagogie*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 281-300, 2008.
- Boudreau, A., L. Dubois et V. D'Entremont. « Représentations, sécurité/insécurité linguistique et éducation en milieu minoritaire », dans P. Dalley et S. Roy, *Francophonie, minorités et pédagogie*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 145-176, 2008.
- Gérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury (ON), Prise de Parole.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford, Oxford University Press.
- Heller, M. *Pour une sociolinguistique critique*. Paris, Hatier, 2002.
- Heller, M. *Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography*. London et New York, Longman, 1999.

Enjeux sociolinguistiques en éducation de langue française : inclusion ou exclusion?

Sylvie Roy, Ph. D.
Faculté d'éducation
Université de Calgary

Notes des discussions des participants :

Point saillants :

- Comment les enfants s'identifient-ils : Anglophones, Francophones, bilingues, autre?
- Construction identitaire, mais laquelle?
- Atteindre une identité francophone parfaite. Qui la définit? Existe-t-elle ?
- Qui doit établir le standard que l'on doit suivre au niveau de la langue?
- Jusqu'à quel point le milieu doit être fort pour promouvoir la langue française?
- Dans le contexte de la mondialisation, sera-t-il possible à l'avenir de vivre avec plusieurs identités?
- Est-ce que la construction identitaire est un problème d'adultes qui ont vécu dans un monde homogène?
- Quel français enseigner et comment? Comment franciser nos élèves? Comment tenir compte de leurs compétences bilingues?
- Ça déstabilise certaines de mes croyances.
- L'importance de devoir « déconstruire » avant de mieux enseigner aux apprenants d'aujourd'hui. Cela nous amènera à changer notre approche avec les enfants.
- La déconstruction est un concept qui m'a fascinée. Je crois qu'il faut l'intégrer dans notre conception du bilinguisme.
- Il serait important de reconnaître que les lacunes (l'exclusion) ne sont pas que la responsabilité des enseignants : il y a un manque de ressources humaines et de temps...

Période de réponses aux questions des cinq sites :

1) Quelles sont les meilleures pratiques pour la francisation?

Le mandat de l'école francophone est de parler français... Donner de la valeur authentique à l'usage de la langue. Les parents ont un grand rôle à jouer dans l'identité francophone. Qu'est-ce que notre école francophone? Comment pourrait-on construire notre école francophone ensemble?

2) Pouvez-vous nous donner des pistes pour favoriser une prise de conscience chez nos enseignants de l'identité plurilingue de nos apprenants?

- 1) Dès que les jeunes dans les classes viennent de partout, il faut tout de suite miser sur l'identité plurilingue. La direction de l'école devrait en faire une priorité. Ces enfants

parleront plusieurs langues et auront différentes visions. Alors si on prend pour acquis que ces jeunes ont des identités multiples, il faut travailler dans cette direction... et enseigner dans cette optique. C'est difficile de voir l'autre quand on a une langue et une culture minoritaire et que l'on vient d'un milieu majoritaire. Comment les enseignants peuvent-ils se mettre dans la peau des enfants sans toutefois tomber dans les célébrations folkloriques?

2) Et si on en parlait avec les jeunes?

3) Et si on invitait les parents à en parler?

Voir Diane Dagenais qui travaille à Simon Fraser University à Vancouver et voir les écrits sur l'éveil aux langues.

3) Quels standards de français devrait-on suivre pour avoir une identité francophone parfaite?

Il faut miser sur les deux langues. Dans un milieu minoritaire, quelle langue faut-il valoriser? C'est le français ici, car c'est la langue minoritaire. Il faut partir avec ce que les enfants ont. Il faut parler le français, il faut aller à un niveau élevé et il faut miser sur le français dans toutes les matières. Il faut viser haut, leur donner le plus de matériel possible et étudier les grands auteurs.

4) Devrait-on avoir deux voies à même l'école francophone?

Catégoriser la maîtrise du français : bonne ou mauvaise. Quel en serait donc le but?

Il faut encourager tout le monde à parler. Il faut que les enfants parlent dans les écoles et non les enseignants. Les enseignants sont des facilitateurs. Construisez les connaissances ensemble.

5) Que devrait-on faire avec un élève qui ne parle pas du tout français?

Le but de la francisation est de parler français.

Il est possible que des enfants soient des ayants droit mais ne parlent pas le français. Dans ce cas, il faut miser sur le français. L'oral est le plus important, surtout dans la classe.

Tout le monde ensemble – sans ségrégation – faire du français pendant des périodes intensives. Si les enfants sortent de la classe, il faut qu'ils suivent le même programme que les autres élèves dans la classe, sinon ils apprendront des mots hors contexte ce qui rendra la langue insignifiante.

Sylvie Roy, Ph. D., professeure agrégée à la faculté d'éducation de l'Université de Calgary. Ses intérêts de recherche sont, entre autres, la sociolinguistique, le bilinguisme, la francophonie canadienne et l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde et maternelle. Madame Roy est la présidente de l'Association canadienne de linguistique appliquée. Elle a codirigé avec Phyllis Dalley, Ph. D. de l'Université d'Ottawa, un ouvrage intitulé *Francophonie, pédagogie et minorités*.

Francisation, communication orale et construction identitaire

Phyllis Dalley, Ph. D.
Université d'Ottawa

Résumé

La francisation sera abordée d'une perspective critique sur le rôle de l'école dans la construction identitaire et les pratiques langagières des élèves, questionnement qui s'inscrit dans la continuité de débats idéologiques sur la place de l'école dans l'invention de nos sociétés. Au fait, tout comme l'imposition d'une langue nationale par le biais de l'école a accompagné la création d'États-nation, aujourd'hui, une préoccupation linguistique accompagne la formation du bon citoyen ou la construction de son identité. Au sein des communautés francophones et acadiennes du Canada, cette préoccupation se traduit par des politiques d'aménagement linguistique, des programmes de francisation, d'actualisation linguistique ou encore de perfectionnement du français. Suivant une brève présentation de trois visions que peut poursuivre un programme ou une politique scolaire de francisation, cette communication traitera des conséquences pratiques de chacune d'elles.

Introduction

Messieurs, mesdames, bonjour. Merci d'être là aujourd'hui. Je voudrais également remercier Alberta Education de son invitation à participer à ce symposium sur la francisation.

Considérant que tout discours sur la langue et l'identité est nécessairement idéologique et que l'éducation est toujours politique, l'objectif de ma communication est de provoquer la réflexion au sujet des idéologies qui peuvent sous-tendre des programmes de francisation.

Je vais d'abord faire un survol de l'histoire de la francisation et du rôle de l'école dans ce processus. Je présenterai par la suite trois visions qui peuvent guider les efforts de francisation par le biais de l'école, soit l'assimilation, l'intégration ou l'inclusion et, finalement, j'aborderai les conséquences pratiques de chaque vision.

L'histoire d'abord

Saviez-vous que les premiers efforts de francisation ont eu lieu en France? C'était au 18^e siècle, après la révolution française. À cette époque, on croyait que la suppression des patois présents sur le territoire français était nécessaire à l'atteinte des objectifs de la révolution, soit la création d'une république française égalitaire (la connaissance de la langue nationale donnerait à tous l'accès aux ressources de la nation) et d'une république française unifiée (une langue, un peuple). Selon Grillo, « *Franciser was constructed as making both French and free at one and the same time* » (p. 33). En français maintenant, « franciser était conçu comme moyen de rendre l'individu à la fois Français et libre ».

Il s'agissait en fait d'assimiler, pour leur mieux être, les Normands, les Corses, les Alsaciens, les Provençaux, et j'en passe, dans le giron de la France française. Le lieu idéalisé pour cette

francisation était l'école primaire. Il était alors interdit d'utiliser toute autre langue comme langue d'enseignement et d'apprentissage et tout manquement pouvait mener à une sanction physique ou morale. Plusieurs d'entre vous percevez sans doute le parallèle entre ces stratégies et celles utilisées au Canada pour angliciser sa population.

En Alberta, comme ailleurs au Canada, l'école est également le lieu privilégié de la refrancisation et de la francisation. Y poursuit-on les mêmes objectifs que la France? S'agit-il d'assimiler tous les élèves à l'image d'un Francophone idéal? S'agit-il de favoriser l'intégration en taillant une place pour diverses identités, cultures et variétés de la langue française au sein d'une communauté préexistante? Ou encore, est-il question d'inclure de multiples voix dans une redéfinition continue du/de la Francophone? Quels ont été les objectifs de la refrancisation et de la francisation jusqu'ici?

En 1977, le Québec institue la loi 101 et du fait même impose le choix de l'école de langue française à tout parent qui n'a pas fréquenté une école de langue anglaise ou qui n'a pas d'enfants déjà inscrits dans une école de langue anglaise au Canada. L'objectif est clair : assurer la francisation des élèves non francophones. Les Francophones du Québec ont également été ciblés par ces efforts de francisation, qui perdurent d'ailleurs : création de l'Office de la langue française et institutionnalisation du français standard québécois, efforts de standardisation de la langue parlée du peuple québécois, création d'examens de langue nécessaire à la diplomation de fin du secondaire et du CEGEP... Il est question de créer des Québécois en assurant leur maîtrise du français standard québécois, avec l'ajout récent de la notion de passeur culturel; la maîtrise de la culture québécoise est également en cause. La définition de cette culture reste à venir.

Au sein des communautés francophones et acadiennes du Canada, il est impossible d'imposer le choix de l'école de langue française à quiconque. Les écoles ne peuvent que refuser l'accès aux parents qui ne sont pas des ayants droit aux termes de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés. Au fait, l'inclusion de l'article 23 dans la Charte canadienne des droits et libertés est un point marquant dans l'histoire de la francisation en Alberta. La cause Mahé et la gestion scolaire qui s'en sont suivies en sont un second. Au fait, c'est à la suite de cette cause que les premiers programmes de refrancisation ont vu le jour en Alberta.

Dans le jugement Mahé, la Cour suprême a indiqué que les écoles de langue française avaient une responsabilité non seulement de maintien et de développement des communautés francophones, mais également de correction des torts du passé. C'est ainsi que des programmes de refrancisation ont vu le jour, surtout dans les écoles primaires, mais également dans des centres d'alphabétisation (Wagner, 1992). Il est alors question de redonner la langue et la culture aux ex-Francophones (*ibid.*) qui les avaient perdues en raison des politiques assimilatrices des Anglophones. On prenait pour acquis que « l'ethnicité » francophone était intacte chez ces enfants et adultes. Il suffisait de les rattraper avant qu'il ne soit trop tard.

Peu à peu, la refrancisation a fait l'objet de critiques. En raison d'un processus axé sur les « anglo-dominants » et les « Anglophones » acceptés par un comité d'admission, la refrancisation est devenue symbolique de l'incursion de l'anglais sur un territoire francophone. De plus, on remettait en question la possibilité de refranciser des enfants qui ne l'ont jamais été.

On a commencé à voir en la refrancisation un retour au modèle de l'école bilingue. Dans ces écoles, les premiers mois, ou plus, des jeunes qui parlaient déjà le français à leur arrivée à l'école étaient meublés d'activités passe-temps : leurs collègues devaient apprendre les rudiments de la langue avant que l'enseignante puisse entamer l'enseignement de la lecture, des mathématiques, etc. Ces écoles ont, dans nombre de cas, contribué à l'assimilation des Francophones à la communauté anglophone : comme les écoles d'immersion, la langue de l'école et de la cour d'école était l'anglais.

En plus du rapprochement fait entre la refrancisation et l'école bilingue, on percevait de plus en plus le besoin d'assurer une centration sur la langue et l'identité francophone tout au long de la scolarité des enfants. Or, seuls les enfants de la maternelle à la 2^e année pouvaient profiter des programmes de refrancisation. Le terme « francisation » a donc remplacé « refrancisation » pour désigner l'ensemble des programmes et actions pédagogiques visant l'apprentissage et le perfectionnement des compétences linguistiques et culturelles des élèves. Avec la diversification de la population francophone, par le biais de la migration interprovinciale et de l'immigration, on semble également préférer la francisation à la vitalisation ethnolinguistique : il s'agit dans ce cas de donner un caractère entièrement ou partiellement francophone aux écoles, à un quartier, à un étage du ministère de l'Éducation, bref, de reproduire la stratégie de la loi 101 du Québec.

En fin de compte, que la francisation ait lieu en France, au Québec ou en Alberta, il s'agit d'une stratégie de construction d'un espace francophone. L'école contribue à cette construction en produisant des Francophones au sein d'un espace qu'on veut unilingue français (cf. Gérin-Lajoie, 2003). Alors que la vision privilégiée par la politique linguistique de la France a été l'assimilation, il est possible de privilégier d'autres visions.

La prochaine section décrit ces visions, soit l'assimilation, l'intégration et l'inclusion. Par la suite, je présenterai leurs implications pratiques. Avant d'aller plus loin, il importe de reconnaître que, dans la pratique des gens, ces trois visions ne sont pas obligatoirement mutuellement exclusives. Au contraire, la réalité sociale est généralement traversée de tensions, de contradictions et de négociations. De là découle toute l'importance de rendre sa vision explicite : définir sa vision pour la francisation permet de porter un regard critique sur ses interventions pour mieux les enligner avec ses objectifs, de se poser la question suivante « Est-ce que mes bottines suivent mes babines? ».

Vision 1 : l'assimilation

L'assimilation est un processus par lequel les uns sont contraints à devenir comme les autres. Il s'agit d'un processus d'homogénéisation ou de standardisation linguistique et culturelle.

L'école de langue française, comme la majorité des écoles d'ailleurs, est marquée pas la diversité linguistique et culturelle de sa population étudiante. Il y a bien entendu la diversité apportée par l'immigration, mais également par la migration d'autres provinces canadiennes et d'autres régions de la même province. Plusieurs français standards cohabitent avec d'autres variétés locales et celles-ci avec d'autres langues. Il en va de même pour les cultures.

Quiconque a déjà voyagé à l'intérieur du Canada reconnaît qu'il existe bien plusieurs cultures francophones : les cultures francophones de l'Alberta, du Québec et de l'Acadie, pour ne nommer que celles-là, se distinguent l'une de l'autre. Il va donc de soi que les cultures des immigrants francophones apportent également leurs différences.

La francisation fondée sur une vision assimilatrice favorise l'enseignement et l'apprentissage d'une seule variété de la langue française, les autres étant jugées déficientes. C'est le cas, par exemple, lorsqu'on entend un enseignant dire que les élèves parlent mal ou que les ayants droit ou l'immigration sont un problème. Dans un tel contexte, la francisation est conçue comme un programme de rattrapage ou de redressement. Il faut corriger ou remplacer la langue de l'enfant. Du point de vue identitaire, le rôle de l'école est de remplir l'enfant de l'essence francophone, d'assurer le passage de l'état de non-Francophone à celui de Francophone, de produire des Francophones standardisés.

Vision 2 : l'intégration

La francisation fondée sur une vision de l'intégration cache les relations de pouvoir par un discours sur le respect des différences. En réalité, ces différences sont autant de raisons pour maintenir l'exclusion.

Le milieu scolaire a longtemps pratiqué l'intégration des élèves en difficulté : placés en salle de classe, mais rarement membres à part entière de cette classe. Au fait, l'intégration est un processus de fixation des différences.

L'image de la mosaïque traduit bien l'idée de l'intégration linguistique et culturelle. Imaginez une francophonie composée de multiples morceaux de céramique. Chaque morceau a une forme distincte et certains sont plus grands que d'autres. Un ciment tient les morceaux ensemble : c'est la langue française. Mais le français à qui? Le standard canadien, africain, français, belge? Et pourquoi pas albertain ou le franglais? Parce que le ciment est la langue du groupe dominant. Ce groupe a le pouvoir de décider ce qui compte comme langue française et ce qui compte comme Francophone. Si ma compréhension de la situation actuelle de l'Alberta francophone est juste, il y a actuellement une lutte pour ce pouvoir. Lorsque j'habitais en Alberta, il opposait surtout Franco-Albertains et Québécois. Les immigrants, notamment de l'Afrique, semblaient plutôt occuper une position de pion dans ce débat.

Bref, dans un modèle d'intégration, de nouveaux éléments s'ajoutent à un tout mais sans trop déranger le statut quo.

Vision 3 : l'inclusion

L'inclusion, voilà un terme à la mode. Dans le monde scolaire, on l'utilise trop souvent à titre de synonyme de l'intégration : inclusion des élèves en difficultés, pédagogie inclusive... Or, l'inclusion ne signifie pas uniquement accueillir un autre dans notre milieu, il s'agit plutôt de l'accueillir comme l'un des nôtres.

La francisation fondée sur une vision inclusive est un processus faisant appel à l'interdépendance, à l'ouverture d'esprit et à l'ouverture au changement de soi.

Dans un contexte d'inclusion, tous (enseignants, directions d'école, membres du conseil scolaire, élèves) sont appelés à vivre des changements identitaires, linguistiques et culturels. Le but est la création d'un espace commun, ici l'espace scolaire francophone. Dans cet espace, ce que signifie être Francophone est en constante négociation. En fait, accueillir l'autre comme l'un des nôtres signifie accepter que son identité, sa culture, sa langue aura un impact sur notre identité, notre culture et notre langue. Accepter d'inclure, c'est accepter de changer tout en demeurant soi-même. De plus, viser réellement l'inclusion nous place souvent dans l'inconfort devant qui nous sommes, nos valeurs, notre jugement des autres, notre positionnement social, notre rôle dans la reproduction des inégalités sociales.

Au terme de cette brève description de trois visions potentiels pour la francisation en milieu scolaire, force est de constater que ces trois visions mettent de l'avant des idéaux :

1. L'assimilation n'homogénéise jamais complètement; Lord Durham en saurait quelque chose.
2. Le simple fait d'intégrer un autre dans notre milieu occasionne une modification de ce milieu.
3. Inclure nécessite la négociation constante des frontières identitaires et qui dit frontières dit exclusion... des élèves qui ne sont pas dans notre école par exemple. Cela dit, la fonction d'une vision est de guider l'organisation et les prises de décisions administratives et pédagogiques. En d'autres mots, si nous ne savons pas où nous allons, nous ne saurons jamais comment nous y rendre.

Assez de théorisation, passons à la pratique. À quoi peut bien ressembler une pratique de l'assimilation, de l'intégration et de l'inclusion?

Pratique 1 : Lorsque francisation = assimilation

L'assimilation est un processus par lequel les uns sont contraints de devenir comme les autres. Dans un tel contexte, il n'existe qu'une seule définition de l'identité francophone, de la langue et de la culture française.

Par exemple, seuls les enfants qui parlent français avant leur entrée à l'école sont Francophones. Les autres peuvent apprendre à parler français, mais ils ne seront toujours que des francophiles. L'identité est donc fixe. La croyance que les Franco-Albertains ont besoin des migrants et des immigrants pour rehausser la qualité de leur langue est également issue d'un tel discours – seul les personnes qui parlent un « bon » français, que ce soit à titre de langue première ou seconde, sont Francophones. Par ailleurs, on peut croire que seuls les ayants droit tels que définis par l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés sont de vrais Francophones. Tous ceux et celles qui doivent passer par un comité d'admission ne sont pas vraiment des Francophones. Les Vrais leur font une faveur lorsqu'ils acceptent leurs enfants à l'école francophone. En retour, ils doivent se plier à leur façon de faire et d'être. Finalement, et contrairement à la sagesse populaire, la communauté d'accueil peut être la cible d'un discours assimilationniste. C'est le cas lorsque les Franco-Albertains sont dits « arriérés » parce qu'ils vont à l'église : ça fait longtemps qu'on a mis l'église à la porte de l'école, Nous.

Du point de vue identitaire, une vision assimilationniste donne lieu...

- à un classement des élèves selon la pureté de leur identité francophone (vrai Francophones, francos-franco, ayants droit, anglo-dominants, franco-dominants);
- à une évaluation du succès identitaire.

Du point de vue des attentes, une vision assimilationniste donne lieu...

- à des attentes qui diffèrent selon l'origine de l'enfant (les anglo-dominants ne pourront jamais maîtriser le français, les Franco-Albertains ne parleront jamais aussi bien le français que..., c'est pas de sa faute, il vient d'une famille³ exogame).

Du point de vue culturel, une vision assimilationniste donne lieu...

- à une valorisation des référents culturels des Vrais Francophones et à une mise au rancart des autres;
- à une impatience devant les demandes de Faux Francophones (parents et enfants);
- à une censure des produits médiatiques pour assurer la cohérence dans les messages.

Du point de vue linguistique, une vision assimilationniste donne lieu...

- à un classement des variétés de la langue française en niveaux de langue ou selon le registre (correct ou non);
- à une centration sur la forme des messages plutôt que sur leur contenu;
- à une centration sur l'enseignement explicite de la langue orale avant de donner l'occasion de parler;
- à récompenser l'usage de la langue cible (franco-dollars, etc.);
- à punir toute pratique bilingue;
- à nier les besoins sociolinguistiques des jeunes;
- à censurer la musique et la littérature pour n'inclure que celles produites en français standard.

Pratique 2 : Lorsque francisation = intégration

La francisation fondée sur une vision de l'intégration cache les relations de pouvoir par un discours sur le respect et la célébration des différences. En réalité, ces actions sont autant de moyens de maintenir l'exclusion.

L'image de la mosaïque canadienne traduit bien cette idéologie : les groupes ethniques sont maintenus à l'écart les uns des autres, légitimant ainsi la langue et la culture majoritaires (le ciment qui sert à la fois à maintenir l'ensemble et la séparation entre chaque tesselle) comme langue et culture communes. Cette légitimité s'exprime également dans l'identification des personnes ou groupes de personnes considérés différents de la norme.

Au Canada, les Anglophones de race blanche représentent une norme. Ainsi, ils ne sont généralement pas identifiés comme groupe ethnique ou racial. Où sont-ils, par exemple, lors du « Heritage Days » célébré à Edmonton? Lors de ce festival, on célèbre ces différences que tous se doivent de respecter. Du côté des Francophones, il est plus difficile d'identifier la norme, mais elle semble liée à un bilinguisme français/anglais équivalent à deux unilinguismes : c'est-à-dire qu'il n'y a aucune interférence entre les deux codes linguistiques. C'est alors qu'on peut parler des Francos-Franco, catégorie rencontrée dans une école de l'Alberta. Il s'agit d'élèves de race blanche, nés en Alberta qui ne maîtrisent toujours pas la langue anglaise à la fin de l'élémentaire. Ce ne sont pas de vrais Canadiens francophones, tout le monde sait qu'être

³ L'exogamie réfère au mariage, à l'union, au couple et non à la famille. Alors que ce terme est souvent utilisé en milieu scolaire francophone en référence à la famille toute entière ou à l'enfant, cet emploi est une impropiété. Le contexte de cet usage, le milieu scolaire francophone 'homogène', marginalise l'enfant et sa famille.

Francophone en milieu minoritaire au Canada signifie être bilingue! Il en va de même pour certains immigrants : lorsqu'ils revendiquent haut et fort la modification de l'horaire de l'école pour répondre aux besoins de leurs enfants, ils n'agissent pas en bon immigrant.

Du point de vue identitaire, une vision fondée sur l'intégration donne lieu...

- à une fixation des identités des élèves dans leur lieu d'origine;
- à l'identification des immigrants de 2^e, 3^e, 4^e génération;
- à la pratique d'inviter seulement certains parents, les femmes franco-dominantes par exemples, à faire de la lecture en salle de classe.

Du point de vue culturel, une vision fondée sur l'intégration donne lieu...

- à la célébration des différences culturelles lors d'activités parascolaires uniquement;
- à la pédagogie couscous ou la folklorisation des cultures des autres;
- à la pratique de blâmer tout comportement jugé inapproprié sur l'origine de l'élève;
- à la pratique de cibler certains groupes raciaux ou culturels pour l'organisation de certaines activités plutôt que d'autres (les noirs jouent au basket, les asiatiques règlent des problèmes technologiques).

Du point de vue linguistique, on reconnaît une vision fondée sur l'intégration lorsque...

- la variation linguistique est permise seulement dans la littérature ou la musique;
- on s'amuse à comparer les façons de dire, mais seules certaines variétés sont acceptables en situation d'évaluation;
- on donne accès au français standard seulement à ceux et celles qui l'ont déjà;
- les variétés et langues autres que le français standard ne comptent pas comme connaissances antérieures;
- c'est à l'élève *Autre* à faire l'effort de compréhension de la langue de l'enseignant et non le contraire;
- l'accent est un critère d'embauche du personnel enseignant.

Une vision fondée sur l'intégration donne lieu à une exclusion structurale lorsqu'on...

- fait payer pour les sorties éducatives;
- prévoit les rencontres d'équipes sportives après les heures de classe sans tenir compte du besoin de transport;
- organise des déjeuners chauds uniquement dans certaines écoles;
- organise les rencontres parent-enseignant uniquement à l'école et pendant un seul jour;
- attend que les parents se présentent à l'école pour discuter de l'éducation de leur enfant.

Pratique 3 : Lorsque francisation = inclusion

La francisation fondée sur une vision inclusive est un processus faisant appel à l'interdépendance, à l'ouverture d'esprit et à l'ouverture au changement de soi.

L'assimilation exige que tous se conforment à une même identité et norme sociale. L'intégration exige que tous respectent leurs différences en y demeurant fidèles et en célébrant celles des autres. L'inclusion exige que tous accueillent la différence comme norme et que tous acceptent de changer au contact de la différence. Dans un tel cas, l'adulte responsable d'accompagner

les jeunes a une vision claire de ses valeurs fondamentales et est ouvert à leur confrontation au principe d'inclusion de tous les élèves et de leur(s) communauté(s). Cette remise en question, ou réflexivité, est constante dans le processus de co-construction de la francophonie avec ses élèves : au contact des élèves, de leurs différences, l'identité du personnel enseignant engagé dans un processus d'inclusion est nuancée, retouchée, diversifiée. Dans un tel contexte, le personnel enseignant reconnaît qu'il ne peut imposer l'inclusion, qu'il a besoin des élèves pour créer un milieu de vie francophone inclusif. En fait, un milieu inclusif serait libre de toute forme de taxage et de compétition. Un enseignant peut accueillir tous ses élèves, mais si chacun ne s'engage pas à faire de même, les processus d'exclusion seront en partie reproduits, malgré les intentions de l'enseignant. Il s'agit d'enseigner des habiletés sociales et d'emmener les élèves à prendre une certaine distance vis-à-vis leurs pratiques et valeurs. Finalement, ses supérieures doivent également adopter une pratique de l'inclusion à son égard – il est plus facile de donner ce qu'on reçoit que de donner ce qu'on n'a jamais connu.

Du point de vue identitaire, adopter une vision inclusive signifie que...

- l'ensemble des identités des enfants sont bienvenues en salle de classe;
- la différence est la norme;
- chaque enfant est reconnu comme Francophone au même titre que les autres et que le personnel enseignant.

Du point de vue linguistique, adopter une pratique inclusive signifie que...

- le personnel enseignant s'intéresse d'abord à ce que disent les enfants;
- le personnel enseignant accueille les façons de dire de chaque enfant et fait l'effort nécessaire pour le comprendre;
- la salle de classe est un espace de prise de parole pour les enfants;
- la diversification du répertoire linguistique remplace la correction.

Du point de vue culturel, adopter une pratique inclusive signifie que...

- les valeurs, les normes de comportement et les relations de pouvoir sont sujets de discussions authentiques;
- l'ensemble de la musique et de la littérature francophone trouve sa place dans la salle de classe.

Du point de vue pédagogique, adopter une pratique inclusive signifie que...

- la pédagogie est comprise comme l'ensemble des interactions entre enseignant et élèves et entre élèves;
- la relation enseignant/élève est le fondement sur lequel se construit la gestion de classe;
- la démarche pédagogique est d'une plus grande importance que l'activité planifiée.

Conclusion

Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue, qu'elle soit première ou seconde, un sentiment de sécurité personnelle favorise la prise de risque nécessaire à l'élargissement des compétences linguistiques. Ce sentiment de sécurité est tributaire de la qualité de l'accueil que l'école réserve à la langue et aux identités des enfants. De plus, les enfants qui sont reconnus et qui peuvent se reconnaître dans la francophonie que construit l'école auront davantage

tendance à vouloir contribuer à l'avenir de cette francophonie. Ainsi, l'école doit être présente pour l'enfant avant que l'enfant puisse être présent pour l'école et la communauté. À mon sens, une vision inclusive est plus à même de guider vers ce résultat.

Par contre, et au risque de me répéter, il va de soi que les visions présentées ne peuvent être étanches. Au fait, elles sont toutes utopiques. Effectivement, l'assimilation d'un groupe n'est jamais complète. Même lorsque la culture ou la langue d'un groupe subit des modifications, l'homogénéisation de l'être humain relève de l'impossible. Parallèlement, il est irréaliste de croire en la pureté ethnique, linguistique ou culturelle dans une situation de contact. Le simple fait de prendre conscience de la différence dans une perspective d'intégration modifie la culture d'origine de tous. Alors qu'une pratique centrée sur l'inclusion agrandit le cercle de la francophonie, elle ne peut mettre un terme à toute forme d'exclusion. Au fait, l'inclusion requiert la négociation constante du Nous. Les personnes qui ne participent pas à cette négociation s'y trouvent à la marge ou complètement exclues. De plus, la structure scolaire institue des relations de pouvoir entre personnel enseignant et élèves et entre différentes catégories d'employées – seules certaines personnes ont le pouvoir d'évaluer la performance d'autres personnes. Le dialogue entre acteurs scolaires sera toujours influencé par ces relations.

Somme toute, loin d'être un déjà-là, une vision est ce vers quoi on choisit, consciemment, de tendre. L'assimilation, l'intégration et l'inclusion peuvent être des visions qui guident les décisions prises et les actions menées, ici, dans le cadre d'un programme de francisation. En ce sens, le personnel enseignant a un important rôle à jouer dans la définition même de la francophonie.

***Phyllis Dalley, Ph. D.**, est professeure agrégée et chercheure ainsi que directrice de l'Unité de recherche Une école pour tous à l'Université d'Ottawa. Sa recherche en milieu francophone au Canada concerne les processus sociaux d'inclusion, d'exclusion et de construction identitaire. À titre de sociolinguiste, elle s'intéresse au rôle de la langue (des langues) comme outil de différenciation et de subversion dans ces processus. À titre de pédagogue, elle travaille activement à la traduction de la théorie sociolinguistique et critique à une pratique pédagogique inclusive. Cette hybridation de son identité de chercheure l'a menée vers le développement, avec d'autres, d'une sociolinguistique pour le changement. Cette perspective est mise en valeur dans le volume Francophonie, minorités et pédagogie, publié en 2008 aux Presses de l'Université d'Ottawa.*

Bibliographie

Dalley, P. et S. Roy. 2008. *Francophonie, minorités et pédagogie*. Ottawa (ON), Presses de l'Université d'Ottawa.

Gérin-Lajoie, D. 2003. *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury: Les Éditions Prise de parole, 190 pages.

Grillo, R.D. 1989. *Dominant Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wagner, S. 1992 « L'alphabétisation et la refrancisation ». *Éducation et Francophonie*. Vol. XX, n° 2, p. 30-33

Notes sur les discussions des participants :

Point saillants :

- La francisation prend la couleur du « franciseur ».
- Comment enseigner le français standard efficace ou perd-on de l'efficacité?
- Intégration/inclusion/ligne très fine.
- On ne laisse pas les enfants parler parce qu'ils ne savent pas comment le faire. Prêter attention au message et non au moyen de le dire.
- Le français standard international vs français standard franco-ontarien, albertain. Accepter que la langue et la culture de l'altérité vont enrichir ma culture, ma langue, ma vision.
- Pédagogie relationnelle = francisation.
- Elle ose dire tout haut ce que plusieurs pensent tout bas.
- Elle offre beaucoup de matière à réflexion qui fait réagir. Je pense que ce genre de forum devrait être accessible à tous les éducateurs.
- Ce serait bien d'avoir des exemples en matière d'enseignement bilingue.
- Il a été mentionné qu'enseigner n'est pas corriger. Il me semble un peu difficile de déterminer ce qui est acceptable tout en acceptant la diversité langagière.

Période de réponses aux questions des cinq sites :

(Réponse-synthèse de toutes les questions posées aux cinq sites)

- Tout le monde fait partie de la solution. Cela signifie que l'on a un pouvoir dans la salle de classe. Le pouvoir de l'école est grand, mais il faut valoriser les enseignants. Ils doivent décider qu'ils ont un pouvoir. On traite davantage les enseignants comme des techniciens plutôt que des professionnels. Conscientisation de l'enseignant professionnel, de sa pratique linguistique.
- Pédagogie relationnelle : il faut que l'enseignant apprenne à se connaître. Que signifie être Francophone? C'est à partir de cette connaissance que l'on peut communiquer la francisation aux élèves, et rentrer en relation avec ceux-ci en tant que Francophone; il faut être authentique.
- C'est en valorisant sa propre culture et ses valeurs, soit les valeurs fondamentales sur l'équité et le respect, que l'on peut les communiquer.
- Qui a le pouvoir de changer? Le personnel enseignant seulement si l'administration de l'école leur laisse le pouvoir et leur donne l'appui nécessaire, seulement si le conseil scolaire leur laisse le pouvoir, les légitimise dans ce pouvoir. Ce n'est qu'à ce moment-là que les enseignants seront libres de devenir des professionnels.
- Il faut faire participer les parents, mais ne pas tomber dans la folklorisation.
- Le français standard est le français que l'on lit. Il faut le démystifier. C'est un français parmi tant d'autres que l'on peut apprendre.
- Le curriculum de l'anglais serait à changer.

Comparons notre langue (vidéo française)

Lire ou relire les œuvres pédagogiques de Célestin Freinet

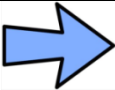
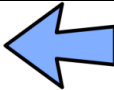
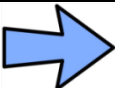
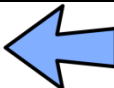


Enseignement de l'anglais aux élèves francophones 3-9/Teaching English Language Arts to Francophone Program Students (Grades 3 to 9)







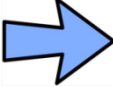

<<http://education.alberta.ca/francais/teachers/progres/core/anglais.aspx>>

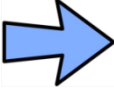




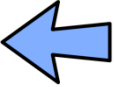
La nouvelle orthographe :

<<http://edicatopm.alberta.ca/francais/teachers/progres/core/francais/autres/orthofr.aspx>>

Tour de table virtuel

Quelles sont les pratiques à retenir?		Domaine ou élément de la francisation. <i>Construction Identitaire</i>		Quelles sont les actions, qui seraient prioritaires dans l'avenir?
Se conscientiser davantage sur le comment actualiser le concept de l'interculturalité dans nos pratiques pédagogiques.		Tenir compte de la peur et de l'insécurité de l'enfant et du parent.		Avoir un autre FORUM provincial en automne 2009 dans un modèle d'une rencontre physique où les participants pourraient poursuivre la réflexion de la théorie d'aujourd'hui tout en greffant et identifiant des pistes et des pratiques concrètes pertinentes à nos milieux avec le constat des besoins de notre clientèle. Si impossible d'avoir une rencontre physique, nous souhaitons une modalité virtuelle comme aujourd'hui toutefois en maximisant les échanges vocaux entre les participants de la province.
Retenir le concept de l'inclusion : accueillir l'autre comme l'un des nôtres. Tout le monde devrait se sentir inclus.		L'école a besoin des parents et des partenaires communautaires pour la francisation.		
Revenir au mandat de l'école. Comment la construire en fonction de nos constats et de notre clientèle. Prendre davantage du pouvoir dans toutes les sphères des actions et des décisions. Rehausser le prestige de la langue. Trouver des moyens de la valoriser davantage.		Construire à partir d'où se situent chaque élève et valider son bagage, son vécu, sa provenance.		

Quelles sont les pratiques à retenir?		Domaine ou élément de la francisation. <i>Construction Identitaire</i>		Quelles sont les actions, qui seraient prioritaires dans l'avenir?
Créer davantage des possibilités de CAP où nos intervenants scolaires peuvent échanger, dialoguer, converser, se questionner...				
Valorisation du français dans les espaces publics. Favoriser les pratiques langagières dans les salles de classe. Le jeune doit avoir plus d'occasions de parler. Donner l'occasion aux élèves de dire ce qu'ils pensent de la langue française, de l'école. Discuter avec eux de comment on devrait faire.				
Considérer la façon explicite qu'un enfant bilingue apprend... (l'utilisation différenciée de son cerveau comparativement à l'unilingue)				
Faire plus de ponts entre les programmes d'études Français et English Language Arts : Utiliser les mêmes approches pédagogiques : par thématiques et questions authentiques qui engagent l'élève.		Enseignement de la langue		Confirme la visée du PARSA (la communication orale pour le CSCN).
Viser surtout un changement du côté du programme English Language Arts : étude comparative, créer plus de ponts, de contact avec la langue française		Enseignement de la langue		Important de susciter et d'appuyer la réflexion continue chez les enseignants : se donner le temps de le faire, leur donner le temps de le faire.

Quelles sont les pratiques à retenir?		Domaine ou élément de la francisation. <i>Construction Identitaire</i>		Quelles sont les actions, qui seraient prioritaires dans l'avenir?
Continuer à se donner le temps de réfléchir sur des questions profondes comme aujourd'hui		Croyances et pratiques pédagogiques		Question : Pourquoi est-ce toujours un manque dans nos conseils? (manque de temps de réflexion) Il faut encourager les essais, la réflexion, la mise en pratique de la recherche action. C'est la structure du monde de l'éducation et les institutions qui rendent le tout difficile.
L'importance que l'on donne à la petite enfance et l'appui aux parents et la famille		L'intervention précoce		Poursuivre le développement des services, programmes et ressources pour appuyer les parents d'enfants de bas âge (0 à 6 ans)
Faire réagir les gens – ce que Phyllis Dalley a réussi à faire aujourd'hui. Elle a provoqué une prise de conscience d'une réalité.		La prise de conscience : « mindfulness and consciousness regarding cultural issues »		L'ouverture doit venir de partout, des deux côtés. Il y a peut-être fermeture des deux côtés. On joue dans les valeurs mais il faut se donner le temps de bien comprendre les valeurs de chacun et de changer d'un bord et de l'autre pour arriver à une nouvelle façon de faire, d'apprendre et d'être comme francophones.

Références mentionnées (par un des participants à Edmonton)

Enseignement de l'anglais aux élèves francophones 3-9

Teaching English Language Arts to Francophone Program Students (Grades 3 to 9)

<<http://education.alberta.ca/francais/teachers/progres/core/anglais.aspx>>

Conclusion

(Patricia Rijavec, Administratrice de programme, Direction de l'éducation française, Alberta Education)

Nous avons ouvert le forum en parlant du forum romain. De fait, le forum romain a été inspiré de l'agora de la Grèce antique. Le forum ou agora était considéré un élément essentiel du polis, ou de la cité (comme notre Cité francophone et Cité des rocheuses), à tel point qu'Aristote traitera les barbares de non-civilisés car ils n'ont pas d'agora.

Nous avons fait preuve que nous sommes civilisés avec ce forum où nous avons exploré, écouté, parlé, questionné et même testé nos présomptions.

Paul Dubé nous a rappelé que la chartre de droits et des libertés nous donne le droit de préserver et de promouvoir notre langue et notre culture. Cependant, dans le contexte actuel, nous trouvons que la langue est bien trop souvent instrumentalisée et décultivée.

Sylvie Roy nous a justement invité d'examiner ce contexte et nous a donné le défi de le déconstruire. Ceci nous pose un grand défi car il n'est pas facile de déconstruire l'éducation, un domaine que nous connaissons profondément et dans lequel nous avons vécu la plus grande partie de nos expériences. Pourtant, il faut déconstruire ce que nous comprenons de l'éducation francophone pour comprendre qu'il s'agit plus d'une seule langue mais plutôt de plusieurs variétés de français et d'un grand répertoire de langues françaises, des langues qui ont toutes leur place et leur valeur. La francisation qui visait une seule langue s'avère donc maintenant bien plus compliquée!

Pourtant ces langues ont toute leur place et leur valeur et Phyllis Dalley nous a présenté la question d'inclusion devant ces différences. Il s'agit de comprendre qu'autant que nous sommes tous pris dans le défi de créer des milieux inclusifs, nous sommes surtout partie de la solution. Pour reprendre sa conclusion et les idées présentées de notre premier conférencier, Paul Dubé, elle nous invite de reprendre chacun notre pouvoir, que ça soit comme enseignant dans une salle de classe, conseiller pédagogique, administrateur d'école, autorité scolaire ou fonctionnaire du ministère, nous devons effectuer ces changements à tous les niveaux, ensemble.