

# Atelier Amérique du Nord

## *Une réflexion sur un projet novateur : une intervention en littératie pour les élèves des communautés culturelles à Montréal et à Toronto*

Grace Feuerverger

### Introduction

L'intervention en littératie ici décrite se situe dans une politique à long terme qui vise l'avancement des connaissances en matière d'études ethniques. En effet, le pluralisme linguistique et culturel qui caractérise la société canadienne (dans les milieux francophones et anglophones) est une situation de fait que personne ne peut contester (Cummins et Danesi, 1990). Cette communication essaiera de montrer une façon de réagir à cette réalité sociolinguistique dans le domaine de l'éducation, en fournissant des livres multilingues dans les bibliothèques des écoles élémentaires. Le projet se situe au carrefour des connaissances et des interventions sur les langues et les cultures patrimoniales dans les régions de Montréal et de Toronto, les centres urbains les plus importants du Canada.

L'objectif de ce projet interculturel est d'encourager les élèves d'origines culturelles et linguistiques diverses à acquérir, d'une part, une plus grande littératie non seulement dans la langue majoritaire (français à Montréal; anglais à Toronto) qui est leur langue seconde, mais aussi dans leur langue d'origine, leur langue première, et à développer, d'autre part, un sentiment de fierté envers leur origine culturelle. Le projet est une collaboration entre plusieurs conseils scolaires dans les deux villes pour promouvoir la valorisation des langues et des cultures d'origine dans les écoles.

### L'éducation interculturelle dans l'espace francophone et anglophone au Canada

L'objet premier du projet est de fournir aux élèves des occasions de lire dans leur langue première à l'école et à la maison afin de stimuler leur développement dans les deux langues, en l'occurrence la langue d'origine et la langue d'enseignement. Le deuxième objectif est de créer non seulement un rapprochement, mais une véritable association entre les parents des communautés culturelles et les écoles afin qu'ils puissent participer à l'éducation de leurs enfants. Ainsi, ce projet offre une orientation pédagogique qui permet aux élèves d'explorer et de développer leur compétence par le biais d'activités dans la langue d'origine et la langue d'enseignement. Plus les langues et les cultures d'origine sont incorporées au curriculum des élèves, plus ceux-ci ont des chances de réussir à l'école (Ada, 1988; Wong-Fillmore, 1989; Zanger, 1994). Une intervention comme celle-ci offre la possibilité de changer les attitudes négatives des enfants des communautés culturelles et de leur faire découvrir les mérites de leur identité culturelle et linguistique.

Une dimension intéressante de ce projet se trouve dans la comparaison des attitudes de nos participants envers les réalités différentielles sociopolitiques de Montréal et de Toronto. À cet égard, notre étude exploratoire cherche à expliciter le processus des changements sociolinguis-

tiques et institutionnels susceptibles de résulter de cette intervention. Sur le plan de la méthodologie, nous nous concentrons sur la « culture » des écoles, c'est-à-dire les interactions entre les enfants, les enseignants, les parents, les directeurs, etc. (Freire, 1985). Comment, par exemple, les enseignants définissent-ils leur rôle vis-à-vis des enfants des communautés culturelles et de leurs parents? Acceptent-ils l'utilisation des livres en langues d'origine dans leurs classes, par exemple dans les cours de lecture et d'écriture? Est-ce que les participants trouvent des différences significatives vis-à-vis de l'apprentissage des langues majoritaires dans le milieu francophone (à Montréal) et le milieu anglophone (à Toronto)? Au moyen de l'observation-participante et par des entrevues et des conversations dans les écoles, j'examine l'influence d'une telle initiative interculturelle vis-à-vis de la réalité multiculturelle et multilingue au sein des deux sociétés, francophone et anglophone, du Canada.

### **Considérations pédagogiques dans le contexte sociolinguistique**

Le présent article discute des résultats du projet interculturel de littératie dans les écoles élémentaires en milieu urbain (centre-ville) à Toronto et à Montréal. L'idée de notre recherche était très simple. Nous avons décidé de fournir à la bibliothèque de l'école des livres en diverses langues pour que les enfants puissent les utiliser dans leurs classes ordinaires, de même qu'à la maison avec leurs parents. Le projet était une collaboration entre des conseils scolaires dans les deux villes et notre équipe de recherche à l'Oise/Université de Toronto qui désirait promouvoir la valorisation des langues et cultures d'origine dans les écoles. Nous avons travaillé en étroite collaboration avec le personnel dans deux écoles, à savoir les administrateurs, les conseillers, l'enseignante-bibliothécaire, quelques enseignants et le directeur de l'école. Ces écoles, comme bien d'autres, sont représentatives de la diversité de la société torontoise et montréalaise.

Comme il a déjà été mentionné, l'objet premier du projet est de fournir aux enfants des occasions de lire dans leur langue première à l'école et à la maison afin de stimuler leur développement dans les deux langues. Cette approche permet non seulement le développement de la littératie chez les enfants, mais elle contribue également à l'accroissement de leur bien-être socio-psychologique en favorisant le développement d'une image de soi positive. Deuxièmement, il est très important de donner une voix aux parents dans le processus éducatif de leurs enfants. Très souvent, les parents immigrants se sentent démunis ou impuissants dans une nouvelle société où la survie économique représente un défi de taille. Leur méconnaissance de la langue dominante devient un obstacle majeur. Aussi, quand leurs enfants rapportent des livres en langue d'origine à la maison, cela donne une occasion aux parents de s'engager plus activement dans leur éducation. Des recherches ont démontré que les parents peuvent contribuer à la réussite scolaire de leurs enfants lorsqu'ils participent à des activités de lecture et racontent des histoires aux enfants. Cela produit un effet positif sur les résultats des élèves, même si les parents ont une capacité limitée en anglais ou en littératie en général (Tizard, 1982).

Par ailleurs, l'orientation pédagogique de notre projet permet qu'un transfert d'habiletés en lecture et en composition s'effectue entre les langues même quand celles-ci sont très différentes du point de vue de l'orthographe, des structures grammaticales, etc. Les enfants bilingues qui sont à un niveau élevé en lecture dans leur langue première ont plus de chances d'atteindre des niveaux élevés dans leur langue seconde, c'est-à-dire l'anglais ou le français. On ne peut donc pas considérer la lecture en langue première comme une perte de temps. Au contraire, cela aide au développement général de la littératie de l'enfant (Cummins, 1989, 1995; Feuerverger, 1994; Tizard, 1982).

Pour cette raison, l'école possède un rôle de premier plan à jouer dans le renversement de la tendance à l'échec scolaire chez les enfants de communautés culturelles. Un projet comme celui-ci vise à promouvoir la fierté et la confiance dans sa propre culture au lieu de l'ambiva-

lence qui est souvent ressentie. Une intervention comme celle-ci offre la possibilité de changer les attitudes négatives des enfants des communautés culturelles minoritaires et leur faire découvrir les mérites de leur identité culturelle et linguistique.

## **Une méthodologie de coopération**

Sur le plan de la méthodologie, cette étude expérimentale cherche à expliciter le processus de changements institutionnels susceptibles de résulter de notre intervention. J'ai utilisé la méthodologie d'étude de cas dans une perspective narrative (Connelly et Clandinin, 1995; Eisner, 1991; Huberman et Miles, 1984; Yin, 1984), ce qui me permet d'offrir dans cette communication des extraits d'histoires des enseignants, des élèves et des parents. Nous avons envisagé une approche interactive, holistique qui reflète la relation entre la communauté et l'école (Freire, 1970, 1984). Au moyen de l'observation-participante et par des entrevues et des conversations dans les écoles, j'ai pu examiner l'influence d'une telle initiative interculturelle vis-à-vis de la réalité multiculturelle et multilingue au sein des deux sociétés, francophone et anglophone, au Canada.

Ma communication raconte mon expérience de chercheuse. C'était moi (avec l'aide d'un assistant de recherche) qui était responsable de diriger les enquêtes d'observation-participante et les entrevues avec quelques enseignants, enfants et parents. Nous nous sommes concentrés sur la « culture » de l'école, c'est-à-dire les interactions entre les enfants, les enseignants, les parents, le directeur, etc. Nous étudions l'influence de cette intervention sur les participants au moyen de l'observation-participante dans l'école et par des entrevues. J'ai interviewé un échantillon représentatif d'enseignants, d'élèves et de parents.

Il n'existe pas beaucoup de recherches en éducation qui se préoccupent de la coopération professionnelle entre le chercheur, l'enseignant, l'élève et le parent. En effet, selon les chercheurs de narrativité tous les participants ont leurs histoires à raconter (Clandinin et Connelly, 1995; Clark, 1990; Eisner, 1991; Neumann et Peterson, 1997; Noddings, 1984, 1991). Mon projet repose essentiellement sur l'attitude des enseignants envers les mérites d'une telle initiative interculturelle. Comprennent-ils le conflit psychologique des enfants minoritaires qui doivent vivre dans deux mondes différents avec deux systèmes de valeurs différentes? Envisagent-ils la possibilité d'inviter des parents immigrants à raconter l'histoire de leur enfance, dans un autre pays, à l'ensemble des étudiants? Notre objectif, par ce projet, était de susciter des relations de collaboration entre tous les participants et de décrire les champs d'intervention que pourraient partager l'école, la maison et la communauté. Et comme je l'ai déjà mentionné, nous avons cherché à décrire les expériences psychosociales vécues par les élèves à l'aide d'entrevues et d'observations dans les classes (Paré, 1994).

Il m'apparaît utile de faire part de mes impressions concernant l'atmosphère qui régnait dans les écoles et l'état d'esprit des participants. J'ai recueilli des récits d'histoires de vie dans le but de parvenir à une compréhension plus approfondie de ce que devrait être vraiment le curriculum dans une société multiculturelle. Comme chacun d'entre eux voulait bien raconter son histoire, il y avait là un ensemble varié de données.

## **Une histoire personnelle et professionnelle**

Il y a une myriade de langues et de cultures représentées dans les écoles élémentaires de Toronto et de Montréal et on ne peut pas dire qu'il y ait un groupe en particulier qui domine. Parmi les langues d'origine on compte, par exemple, l'urdu, le hindi, le gujurati, le punjabi, le catchi, le bengali, le chinois (le cantonais et le mandarin), le roumain, le farsi, le vietnamien, le bulgare, le coréen, le japonais, le tagalog, le swahili, le créole haïtien, le somalien, l'arabe, le durie, le pashto, le tamil, le tigrigna, le turc, l'espagnol, le portugais, le créole de la Marti-

nique, de St. Martin, de la Guyane, de la Jamaïque et de la Trinité, etc. C'était presque la Tour de Babel et j'ai été fascinée dès le début.

Personnellement, je me vois dans les yeux de ces enfants. Leurs histoires reflètent, d'une certaine façon, mon histoire personnelle comme enfant d'immigrants-réfugiés après la Deuxième Guerre Mondiale. Ma maison d'enfance à Montréal était multiculturelle et multilingue. Je parlais yiddish avec mes parents; mes parents parlaient polonais entre eux. Plus âgée, je parlais anglais avec mon frère et ma soeur, et, dans la rue, on entendait une cacophonie de langues de l'Europe Centrale et de l'Est, en plus du français. Le multiculturalisme était aussi naturel que l'air que je respirais.

Je fais cette référence à ma propre histoire pour montrer que l'une des forces majeures de ce projet réside dans le fait que, pour moi aussi bien que pour les autres participants, nos intérêts professionnels et personnels coïncident parfaitement. Par exemple, les parents qui ont été interviewés étaient vraiment intéressés à connaître ma propre expérience comme enfant d'immigrants/réfugiés de guerre. Ils pouvaient s'identifier à mon histoire et, par conséquent, ils se sentaient plus libres de parler de leur propre expérience. Maintenant, permettez-moi d'esquisser un petit portrait anecdotique des deux personnes-clé qui participent au projet.

Les deux enseignantes-bibliothécaires.

Ce projet a commencé à Toronto il y a quelques années, le lieu où je demeure et aussi où j'enseigne (à l'Université de Toronto). La bibliothécaire de l'école torontoise a joué un rôle majeur dans le projet dès le début. Dans un certain sens, elle est la « vedette », la « star » du projet. C'est elle qui était responsable d'acheter les livres dans les différentes langues d'origine, ce qui était une grande aventure en soi. Ses achats ont donné lieu à toutes sortes d'intrigues parce que ce n'est pas facile de trouver des livres dans des langues moins connues.

Elle s'est retrouvée aussi bien dans des arrières-boutiques que dans les maisons privées chez des personnes inconnues, parfois même invitée à partager leur repas. Nous étions très chanceux de l'avoir dans notre équipe. Son enthousiasme et son dévouement pour le projet étaient impressionnants. Lorsqu'elle était enfant, elle était fascinée par le folklore et les histoires de toutes sortes de cultures. Donc ce projet lui a permis d'intégrer son histoire personnelle dans sa vie professionnelle. Elle a été élevée dans les années quarante au nord de Toronto à une époque où le multiculturalisme n'était pas un concept populaire du tout. Dans son enfance, le défi était de trouver un lien avec les autres cultures. En effet, elle a découvert cette possibilité dans la lecture des contes de fée des divers pays. Ce n'est donc pas surprenant qu'elle soit devenue à l'âge adulte une conteuse extraordinaire.

La plupart des livres que nous avons achetés étaient bilingues. Cela veut dire que d'un côté du livre, il y a la langue d'origine et de l'autre côté l'anglais (ou français). De cette façon, tout le monde peut faire les mêmes lectures, et ensuite échanger sur les cultures. Tous les enfants sont capables de lire tous les livres, ce qui stimule l'appréciation et la compréhension interculturelles. Par exemple, Carol, la bibliothécaire, décrit la joie sur le visage d'un enfant iranien qui vient d'arriver au Canada. Elle a expliqué comment il est devenu animé lorsqu'il a découvert des livres en farsi dans la bibliothèque. Le message sociétal qui est transmis est que les différentes cultures des enfants sont toutes importantes à l'école. Elles ont leur place à l'école et même dans la société.

Ce projet a commencé à Montréal en 1997; la bibliothécaire est canadienne-française de souche et originaire d'un village près de la ville de Québec. Elle m'a dit qu'elle n'a pas eu beaucoup d'interaction avec des immigrants quand elle était petite. Dans ce contexte sociopolitique, elle trouvait au début que le maintien des langues patrimoniales étaient en concurrence avec l'apprentissage de la langue française dans le cas spécifique du Québec. Cependant elle commence à comprendre les besoins sociolinguistiques des immigrants dans le paysage spécifique d'un Montréal multilingue et multiculturel. L'extrait d'une entrevue qui suit montre quelques différences significatives vis-à-vis de l'apprentissage de la langue majoritaire dans le milieu francophone (à Montréal) et le milieu anglophone (à Toronto).

La bibliothécaire montréalaise dit : « Dans la formation sociale du Québec, le français occupe un espace toujours en concurrence avec l'anglais qui domine sur le reste du continent nord-américain. Dans la profondeur de nos âmes, il y a cette fragilité envers notre langue et notre culture. Pour cette raison, nous comprenons la nécessité de valoriser les cultures et langues des immigrants, mais en même temps ils doivent respecter la problématique linguistique particulière au Québec. À Toronto, par exemple, il n'existe pas cette situation à cause de la puissance incontestable de l'anglais. » Effectivement, la situation linguistique du migrant exacerbe le conflit entre les deux langues au Québec, mais pas dans le reste du Canada. Comment résoudre ce problème ?

En dépit de ces soucis très sérieux et profonds, le ministère de l'Éducation du Québec a pour mandat de promouvoir l'apprentissage et l'épanouissement des langues et des cultures des communautés d'origine autres que française et britannique dans le contexte spécifique du Québec (peut-être même plus ouvertement qu'en Ontario).

Ce mandat reconnaît que les langues patrimoniales représentent une richesse à développer, un apport à la compétence langagière de la société et une plus grande ouverture sur le monde.

Dans les extraits suivants, on voit des enfants et leurs parents qui prennent conscience de leur potentiel à travers une activité, de lecture dans leur langue première. Les entrevues montrent aussi leur compréhension du contexte sociopolitique qui influence les choix linguistiques dans les écoles. Voici une entrevue avec un parent (à Toronto) d'Afghanistan et qui est demeuré dans un camp de réfugiés pendant douze ans avant de venir au Canada : « Mon premier objectif était de fuir la misère dans mon pays, pour améliorer les conditions de vie et pour assurer à mes enfants un avenir meilleur. Ce multiculturalisme est un rêve pour nous, surtout trouver des livres dans nos langues d'origine dans les écoles canadiennes est incroyable. Et je suis vraiment heureux que mes enfants soient éduqués en anglais parce que cette langue est si importante et puissante dans le monde. »

Voici un parent de Roumanie à Montréal : « Montréal est une ville tellement intéressante et belle ! J'aime bien l'énergie et la vitalité ici et la diversité des gens. Mais c'est très difficile de voir les problèmes politiques ici. Je veux améliorer la qualité de ma vie et celle de ma famille et franchement je suis venue au Canada, pas seulement au Québec, mais je vois maintenant que la lutte nationale pour les Québécois est toute-puissante et cela me donne, comme immigrante, un fardeau en plus. Mais je comprends leur objectif nationaliste et je veux que ma famille soit acceptée dans la société québécoise. C'est notre nouveau foyer et nous voulons contribuer très profondément à la vie au Québec ».

En effet, les réalités sociopolitiques qui définissent les besoins pédagogiques dans les écoles de Montréal et de Toronto doivent être exprimées honnêtement et avec beaucoup de sensibilité. Malheureusement, la conversation entre les anglophones et les francophones au Canada reste dans les ténèbres des « deux solitudes », du soupçon profond, de l'indifférence (surtout de la part de beaucoup d'anglophones) et du malentendu.

## **Conséquences pour l'enseignement et pour l'apprentissage**

En vue de rendre compte de cette situation sociolinguistique, j'ai conçu une bande vidéo qui sert d'outil pédagogique pour les cours offerts aux enseignants des classes multiculturelles et multilingues qui deviennent la norme dans les écoles de Montréal et Toronto. Par exemple, dans une entrevue avec un petit garçon bulgare de huit ans à Toronto, je me suis rendu compte qu'il comprenait le processus d'apprentissage d'une langue seconde et qu'il pouvait faire un peu d'analyse contrastive entre l'anglais et le bulgare. Sa confiance en soi était très impressionnante et elle est liée à sa littératie dans la langue d'origine et au fait qu'il ait l'occasion de démontrer sa compétence bilingue dans sa classe. C'est très important pour les enfants minoritaires et immigrants de ne pas se sentir « stupides » et inutiles du fait qu'ils ne connaissent pas encore la langue dominante. L'utilisation des livres dans leurs langues d'origine au sein de

l'école leur donne une plus grande assurance, développe chez eux la fierté de leur propre identité, de même que l'estime de soi.

Ces résultats démontrent l'impact bénéfique de la langue d'origine sur les résultats scolaires dans la mesure où les élèves sont alphabétisés dans leur langue d'origine. La théorie de Cummins (1989) concernant l'interdépendance suppose que les langues se complètent mutuellement, c'est-à-dire que la compétence en langue seconde dépende de la compétence en langue première au moment de l'exposition intensive à la langue seconde et que plus l'enfant améliorera sa compétence dans sa langue maternelle, plus il aura des chances de mieux maîtriser la langue d'enseignement. Par ailleurs, Danesi (1991) propose une théorie basée sur la narrativité. Il suggère qu'il existe une structure narrative dans l'esprit de tout jeune apprenant. Les enfants développeraient donc des schémas conceptuels à travers la construction des histoires. Élaborer, lire, écouter des histoires constituent des activités extrêmement importantes dans l'enseignement de la langue. Ma troisième hypothèse est celle de l'amélioration cognitive, selon laquelle les processus cognitifs seraient influencés par le développement linguistique. Par conséquent, l'enseignement des langues d'origine, ancestrales, patrimoniales, ou langues d'apport serait pertinent. Au niveau des contenus de programmes, il est important de développer les aspects liés à l'alphabétisation et plus spécifiquement à la littératie, qui est le concept relié à la compétence de lire et de pratiquer l'écrit créatif.

Comme une enseignante m'a expliqué : « C'est incroyable de voir ces enfants qui ne peuvent pas encore parler la langue majoritaire mais voilà ils sont là en face de leurs pairs lisant leurs histoires dans la langue maternelle. Et les autres élèves font montrer d'un respect énorme et réalisent que même si ces nouveaux élèves ne peuvent pas encore parler anglais, ils ont une richesse dans leur langue et leur culture. Et aussi ils s'intéressent à des traditions différentes. Ils commencent à partager leurs cultures et leurs langues. C'est très fascinant et plein d'espoir ».

Un autre enseignant : « Ce qu'il est peut-être le plus important de comprendre, c'est que le maintien des langues d'origine dans les écoles n'est pas seulement pour les immigrants. C'est pour nous tous, puisqu'il faut apprendre comment vivre ensemble dans un monde multiculturel, multiracial, multireligieux ».

## Conclusion

De la même façon que les chercheurs qui s'engagent à promouvoir le changement et la réforme en éducation doivent écouter les enseignants, ces derniers doivent également écouter les histoires des enfants et de leurs parents. C'est là la base d'une recherche de coopération.

Nous croyons qu'il faut créer un lieu où les participants pourraient partager leurs histoires aussi librement que possible. Mon projet interculturel de littératie représente non seulement un moyen de partager nos histoires personnelles, mais aussi toute notre conception de l'humanité. Les livres bilingues servent de pont, ou de passerelle, entre parents, étudiants, enseignants et chercheurs.

## Bibliographie

- ADA, A.-F. (1988), The Pajaro Valley experience : Working with Spanish-speaking parents to develop children's reading and writing skills in the home through the use of children's literature, in Skutnabb-Kangas, T. et Cummins, J. (éds.), *Minority Education : From Shame to Struggle*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CLANDININ, D.-J., et CONNELLY, F.-M. (1995), *Teachers Professional Knowledge Landscapes*, Teachers College Press, Columbia University.
- CLARCK, C. (1990), What you can learn from applesauce : A case of qualitative inquiry in use, in Eisner, E. et Peshkin A. (éds.), *Qualitative inquiry in education : The continuing debate*, New York, Teachers College, Columbia University.

- CUMMINS, J. (1989), *Empowering minority students*. Sacramento, California, Association for Bilingual Education.
- CONNELLY, F.-M. et CLANDININ D.-J. (1990), Stories of experience and narrative inquiry, in *Educational Researcher*, 19, (5) 2-14.
- CUMMINS, J. (1994), The socio-academic achievement model in the context of coercive and collaborative relations of power, in DeVillar, R., Faltis, C.-J. et Cummins, J. (éds.), *Cultural Diversity in schools : From rhetoric to practice*, New York, SUNY Press.
- CUMMINS, J. et DANESI, M. (1990), *Heritage languages : The development and denial of Canada's linguistic resources*, Our Schools/Ourself Educational Foundation.
- EISNER, E.-W. (1991), *The enlightened eye : Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, New York, MacMillan.
- EISNER, E.-W. et PESHKIN, A. (1990), *Qualitative inquiry in education : The continuing debate*, New York, Teachers College Press.
- FEUVERGER, G. (1989), Ethnolinguistic vitality of Italo-Canadian students in integrated and on-integrated heritage language programs in Toronto, in *The Canadian Modern Language Review*, 46, 50-72.
- FEUVERGER, G. (1991), University students' perceptions of heritage language learning and ethnic identity maintenance in multicultural Toronto, in *Canadian Modern Language Review*, 47, 4 Spring Issue, Special Issue on Heritage Languages in Canada, 660-677.
- FEUVERGER, G., CUMMINS, J. et LOPES, J. (1992), Biliteracy and ESL students : The impact of encouraging first language literacy development within the mainstream curriculum, in *Research Report for the Ontario Ministry of Education*.
- FREIRE, P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Seabury Press.
- GIROUX, H.-A. (1994), Insurgent multiculturalism and the promise of pedagogy, in GOLDBERG, D.-T. (éd.), *Multiculturalism : A Critical Reader*, Oxford, Basil Blackwell Ltd.
- GLÉSNE, C. et PESHKIN, A. (1992), *Becoming Qualitative Researchers : An Introduction*, New-York, Longman.
- GOODSON, I. (éd.) (1991), Teachers lives and educational research. Biography, identity and schooling Episodes in *Educational research*, London, Falmer Press.
- HUBERMAN, A.-M. et MILES, M.-B. (1984), *Innovation up close*, New York, Plenum.
- MISHLER, E. (1986), *Research interviewing : Context and narrative*, Cambridge, Harvard University Press.
- NEUMANN, A. et PETERSON, P.-L. (1997), *Learn from our lives*, New York, Teachers College Press.
- NODDINGS, N. (1984), *Caring : A feminine approach to ethics and moral education*, Berkeley, CA, University of California Press.
- NODDINGS, N. (1991), Stories in dialogue : Caring and interpersonal reasoning, in Witherell, C. et Noddings, N. (éds), *Stories lives tell : Narrative and dialogue in education*, New York, Teachers College Press.
- PARÉ, A. (1994), L'enseignant est une personne : Analyse évolutive d'une pratique pédagogique, in *Revue de Psychologie de la Motivation*, 18, 133-147.
- TABACHNIK, B.R. et ZEICHNER K.-M. (1993), Preparing teachers for cultural diversity, in Gilroy, P. et Smith, M. (éds), *International analyses of teacher education (JET Papers One)*, Carfax Publishing, 113-124.
- TIZARD, J., SCHOFIELD, W.-N. et HEWISON, J. (1982), Collaboration between teachers and parents in assisting children's reading, in *British Journal of Educational Psychology*, 52, 1-15.
- VAN MANEN, M. (1990), *Researching lived experience : Human science research for an active sensitive pedagogy*, London, Ontario, Althouse Press, University of Western Ontario.
- YIN, R.-K. (1984), *Case study research*, London, Sage.
- ZANGER, V. (1994), Not joined inn : The social context of English literacy development for Hispanic youth, in Ferdman, B., Weber, R.-M. et Ramirez, A. (éds.), *Literacy across languages and cultures*, New York, suny Press, 171-193.





# Atelier Amérique du Nord

## *Transformations et stratégies d'action politique en milieu minoritaire franco-ontarien*

Normand Labrie – Sylvie Roy

### Problématique et cadre conceptuel

La coexistence des langues au Canada donne lieu sans relâche à une action politique et à une intervention institutionnelle dont la finalité consiste à gérer le pluralisme et la variation linguistique. Les études sur la politique linguistique au Canada et au Québec menées au cours des trente dernières années ont porté principalement sur l'élaboration et la mise en œuvre de mesures institutionnelles d'aménagement linguistique, et en particulier sur les conditions socio-historiques justifiant l'intervention institutionnelle dans le champ linguistique et sur la genèse de cette intervention. C'est ainsi qu'il est pratiquement impossible aujourd'hui pour un chercheur qui s'intéresse à la politique linguistique d'ignorer la Loi sur les langues officielles du gouvernement fédéral canadien ou la *Charte de la langue française* au Québec. Par contre, d'autres aspects de la politique linguistique demeurent méconnus. C'est le cas notamment de l'exercice des rapports de force au sein de la société civile qui se traduit notamment par l'action politique. Or, au Canada et au Québec, il n'y a pas eu d'interventions institutionnelles sans l'exercice au préalable de rapports de force dans la société civile, à travers un mouvement de revendication par exemple, pas plus qu'il n'y a eu d'interventions institutionnelles sans réaction au sein de la société civile, au moyen de l'exercice de rapports de force, à travers la contestation notamment. Il est donc important de se pencher sur de tels phénomènes.

La politique linguistique peut être définie, en effet, comme une réalité à deux versants, l'un étant constitué par l'action politique visant la codification des pratiques sociales et des pratiques langagières liées au pluralisme et à la variation linguistique (qui peut viser l'établissement de règles, de normes, ou au contraire leur remise en question), et l'autre étant l'exercice de la codification des pratiques sociales et langagières par les agents investis de pouvoirs politiques. La société civile peut être définie comme une collectivité d'individus plus ou moins structurés politiquement. Il nous semble nécessaire par conséquent de prendre en compte à la fois les positionnements individuels et collectifs vis-à-vis de l'action politique et vis-à-vis de l'intervention institutionnelle en matière linguistique. L'objectif de notre communication consiste donc à étudier les manifestations actuelles de l'exercice des rapports de force au sein de la société civile en ce qui a trait à la politique linguistique comme moyen de gérer le pluralisme et la variation linguistique. Les questions que nous nous posons, sont les suivantes : Comment les rapports de force se manifestent-ils au sein de la société civile ? Quelles en sont les finalités ? Quels en sont les enjeux ?

Pour ce faire, nous nous appuyons sur des données recueillies auprès de la communauté franco-ontarienne dans le cadre d'un programme de recherche en cours portant sur la construction discursive de l'identité francophone en milieu minoritaire<sup>1</sup> (Erfurt, 1998 ; Heller, Budach et Roy, 1998 ; Labrie et Quell, 1998).

---

1. Le projet « Prise de parole » est financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (chercheurs principaux : N. Labrie, M. Heller, Université de Toronto et J. Erfurt, J-W-G-Universität Frankfurt am Main ; collaboratrices : A. Boudreau et L. Dubois, Université de Moncton, le programme Transcoop de la German-American Academic Council Foundation (chercheurs principaux : J. Erfurt, M. Heller et N. Labrie) et l'AUELF-UREF (chercheurs principaux : P. Brasseur et C. Moïse, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse et R. Tirvassen, Mauritius Institute of Education). Des remerciements sont adressés à M. Grimard et R. Lozon pour la transcription d'une partie du corpus.

## **Le contexte**

L'action politique des francophones au Canada, particulièrement intense à partir des années soixante, a donné lieu en Ontario à l'établissement d'une législation visant le financement par le gouvernement provincial d'écoles secondaires publiques en 1968, puis à l'adoption de la Loi sur les langues officielles du gouvernement fédéral canadien en 1969. L'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés de 1982 a également eu un impact majeur sur l'éducation en langue française en Ontario. Ce n'est cependant qu'en janvier 1998 que la gestion des écoles de langue française a été confiée à des élus et des institutions francophones. Par ailleurs, la Loi sur les services en français adoptée en 1986 a permis à la population de certaines régions désignées de se prévaloir de services gouvernementaux dans leur langue. L'architecture que constitue cet ensemble de mesures représente en quelque sorte l'acquis de la communauté franco-ontarienne en matière de politique linguistique (Levasseur 1993; Labrie 1995). Cet acquis s'est traduit concrètement au cours des ans par la création et le maintien d'institutions fonctionnant en langue française (institutions d'enseignement, centres d'éducation populaire, établissements de santé, médias).

L'existence de cet acquis résulte, d'une part, de la mobilisation des francophones du Québec qui a contraint le gouvernement fédéral à reconnaître le statut officiel de la langue française dans ses propres institutions, et qui l'a incité à étendre cette reconnaissance à la grandeur du pays (dans le but, il est vrai, de diluer la légitimité du gouvernement québécois comme seul défenseur et porte-parole des francophones). Elle résulte, d'autre part, de la mobilisation des Franco-Ontariens eux-mêmes qui ont créé leurs propres espaces sociaux au sein desquels il allait être possible de fonctionner en français, malgré un environnement majoritairement de langue anglaise. En dehors de la famille, ces espaces sociaux sont constitués principalement d'organismes du monde associatif et d'institutions.

Depuis le début des années quatre-vingt-dix, le phénomène de la mondialisation transforme le rôle de l'État, et par le fait même, les stratégies d'action politique des minorités linguistiques doivent être révisées. Il y a, d'une part, l'économie qui se transforme avec le développement du capitalisme corporatif et la déréglementation qui a pour conséquence de réduire les pouvoirs exercés par les États-nations. Il y a, d'autre part, les États qui adhèrent à l'idéologie néo-libérale et qui cherchent à se départir de leurs responsabilités en qualité d'État-providence, qui tentent de réduire leurs dépenses, et qui cherchent à privatiser les services.

Dans leurs rapports avec les gouvernements, les Franco-Ontariens sont affectés de diverses façons par les changements liés à la mondialisation et au néo-libéralisme. D'abord, du côté du gouvernement fédéral, qui demeure le principal interlocuteur pour cette « minorité de langue officielle », la cure d'amincissement de l'État a conduit à une réduction des ressources consacrées aux minorités linguistiques, en termes de ressources humaines de la fonction publique affectées à la gestion des programmes destinés aux minorités (ce qui s'est traduit par des pressions visant à rationaliser la gestion des programmes), et en termes du montant des subventions accordées, d'où une crise dans le monde associatif et institutionnel.

Ensuite, du côté du gouvernement provincial, un interlocuteur tenu pour secondaire, l'élection d'un gouvernement conservateur adhérent de façon inconditionnelle à un projet de société de type néo-libéral, a conduit à des réformes majeures dans les services gouvernementaux offerts à la population.

Sans remettre en question de façon ouverte l'acquis de la politique linguistique, l'application de politiques, qui demeurent inchangées du moins dans le texte, se trouve réduite faute de ressources affectées à leur mise en œuvre.

Dans ce qui suit, nous allons analyser plus en détail la tournure que prend l'action politique dans la société civile en milieu minoritaire franco-ontarien. Nous allons examiner les tensions qui font jour au sein de la société civile au moment de redéfinir ses rapports avec l'État compte tenu des changements économiques et politiques. Ce sera l'occasion d'expliquer justement comment les rapports de force se manifestent actuellement au sein de la société civile, quelles en sont les finalités et quels en sont les enjeux.

Les données à partir desquelles nous produisons notre analyse consistent en l'observation-participante de rencontres régionales ou provinciales réunissant le monde associatif et institutionnel franco-ontarien dans le but de parvenir à une meilleure concertation. Le matériel recueilli comporte l'observation ou l'enregistrement de débats oraux et de la documentation écrite de diverses sources. Les données sont recueillies et analysées à partir des méthodes ethnographiques propres à la sociologie et à l'anthropologie.

## **Cohésion ou confrontation du monde associatif franco-ontarien**

Le préambule de la Loi sur les langues officielles du gouvernement fédéral canadien, dans sa version de 1988, confère au gouvernement fédéral le devoir de favoriser l'épanouissement des minorités de langues officielles et de faire la promotion de la dualité linguistique canadienne. S'appuyant, entre autres, sur ce fait, le ministère du Patrimoine canadien dispose de fonds qu'il peut distribuer aux communautés de langues officielles dans les diverses provinces, la communauté de l'Ontario étant définie comme « (l')ensemble des Ontariennes et des Ontariens d'expression française représentés, aux fins de la présente entente (Canada-Communauté du 18 décembre 1996), par tous les organismes qui œuvrent en leur nom aux niveaux local, régional et provincial ». Pour la période de 1995-1996 à 1998-1999, le ministère du Patrimoine canadien s'est engagé à offrir à la communauté francophone de l'Ontario un montant de 18659671 \$ (auxquels s'ajoutaient des sommes additionnelles de plus de 5 millions de dollars) pour appuyer le développement et l'épanouissement de la communauté franco-ontarienne et des minorités raciales de l'Ontario (Entente Canada-Communauté-Ontario du 24 octobre 1996).

Le ministère du Patrimoine canadien exige que les organismes bénéficiaires se regroupent dans chacune des provinces sous un organisme parapluie, responsable désormais de négocier la subvention affectée à chaque province et de redistribuer les fonds parmi les divers organismes demandeurs. Le ministère peut désormais transiger auprès de 10 entités provinciales, plutôt que de gérer les centaines de dossiers de demandes de subventions provenant des organismes individuels. Selon le ministère, la communauté franco-ontarienne a beaucoup changé au cours des dernières années. On remarque, par exemple, la mise sur pied d'associations dans des nouveaux secteurs (économie, alphabétisation, etc.), l'apparition de plusieurs nouvelles institutions (collèges, par exemple), d'associations ethnoculturelles et de minorités raciales ainsi que d'organismes de concertation sectorielle ou régionale (regroupement d'organismes féministes, par exemple). Dans l'optique du ministère, le regroupement de la communauté franco-ontarienne lui permettra de mieux s'adapter aux nouvelles réalités qui l'entourent, car un tel regroupement favoriserait l'efficacité et l'efficacé, l'autonomie sectorielle et régionale, une plus grande force d'impact possible, l'équité et l'inclusivité, l'écoute et l'action au sein des différents organismes.

Lors des Rencontres provinciales qui permettent aux organismes et institutions franco-ontariennes de développer ce nouveau modèle de concertation, l'enjeu est de savoir qui fera partie de l'organisme parapluie, c'est-à-dire qui sera engagé dans les négociations, qui profitera de l'information liée aux négociations, et qui procédera à la redistribution des fonds. L'entente Canada-communauté précise certes qu'on ne devra pas évoquer la question de la diminution des ressources.

Cependant, dans le discours populaire, cette question est souvent évoquée : « (...) en que'part, faut arrêter de se fouetter nous autres mêmes, pis dire que ça dépend de nous autres quand le Patrimoine canadien a sauvé de l'argent en euh, coupant partout, en remettant dans les communautés des décisions à prendre, mais a pas mis l'argent derrière (...) » (une participante aux Rencontres provinciales).

L'approche gouvernementale exige que la minorité fasse preuve de cohésion avant que des négociations ne soient entreprises, ce qui suppose *a priori* que la minorité constitue un bloc monolithique.

Or, dans la réalité, le monde associatif et institutionnel est un monde disparate aux intérêts les plus divers, et parfois tout à fait opposés. D'un côté, il y a ceux qui considèrent que le pouvoir doit être exercé de façon hiérarchique, avec un seul porte-parole, une conception répandue au sein du groupe de lobby traditionnel qui a assumé la fonction de porte-parole dans le passé. Et à l'opposé, il y a ceux qui considèrent que le pouvoir devrait être exercé collectivement. Ces deux groupes seront les premiers à s'affronter lors des Rencontres provinciales et ce dès l'ouverture des travaux. Le pouvoir exercé traditionnellement par le groupe de lobby le mieux établi est d'abord contesté par des dissidents provenant de regroupements de féministes et d'artistes.

D'entrée de jeu, les représentants de ces deux regroupements contestent l'ordre du jour, et insistent pour pouvoir prononcer un mot de bienvenue. La responsable du groupe de lobby se prononce contre toute dérogation à l'ordre du jour prévu, ce qui lui vaut la réaction suivante : « Quand j'écoute (la présidente du groupe de lobby) dire une chose semblable, je trouve cela aberrant et insultant. Le processus de consultation a commencé en 94. Y'a des gens ici puis des réseaux associatifs qui sont nombreux qui ont participé à cette consultation-là, bien avant que (le groupe de lobby) se présente avec son modèle. On a aussi le droit d'être entendu ce soir, maintenant. C'est une question fondamentale pour nous (...) » (un participant aux Rencontres provinciales).

Le modèle visant à créer la cohésion souhaitée par le gouvernement fédéral, proposé lors des Rencontres provinciales, confie à six regroupements autonomes le soin de représenter les intérêts de la communauté (les associations sectorielles, les institutions, les minorités raciales, les groupes ethnoculturels, les régions et les individus), chacun des six regroupements disposant de deux sièges. Or, ce modèle est rejeté par un regroupement féministe qui s'oppose à ce que ce consortium reçoive le mandat de s'exprimer pour l'ensemble de la communauté : « Il y a dans la démarche en cours une euh pour nous une opération qui euh tient à maintenir un peu le statu quo et de permettre au gouvernement fédéral de fonctionner avec un seul interlocuteur. L'idée de mett'e un dans un groupe parapluie euh, il pourrait continuer à réduire l'enveloppe budgétaire destinée aux (hors) euh activités de la francophonie hors Québec. La démarche n'a donc été concluante. On, on sait que la démarche n'as pas été concluante dans les autres provinces, nous ne voyons pas quel serait l'avantage qu'il y aurait à, de, à cet fonctionnement là » (la représentante d'un regroupement féministe).

Ce modèle est également rejeté par la majorité des représentants, composée de Franco-Ontariens de souche, pour qui les Néo-Canadiens disposeraient d'une représentation relative trop importante : « (...) d'après le modèle qui est représenté ici, j'ai des grandes inquiétudes, par exemple, je travaille dans le secteur du patrimoine, je suis un secteur, euh, je suis sectoriel, même très sectoriel, à l'intérieur d'un secteur. J'm'ortrouve représenté ici très peu. À côté de ça, ma question serait : c'est une question bête, j'vas me faire haïr, j'va m'faire huer peut-être, mais y faut que je la pose, parce que je l'ai peut-être entendue vingt fois depuis hier soir sept heures et demi. Quelle différence y a-t-il, parce que je vois une surreprésentation, quelle différence y a-t-il entre les minorités raciales et les minorités euh, les communautés ethno, ethnocul, culturelles, ce n'est pas clair pour moi et pour plusieurs euh euh au, autour de moi ? » (un participant aux rencontres provinciales).

Face au clivage majeur qui apparaît entre francophones de souche et néo-canadiens, les francophones de souche parlent d'intégration des minorités ethnoculturelles et raciales, en rappelant que l'unité est importante : « Votre lutte est la même que celle de la communauté franco-ontarienne de souche. Il faut faire du lobbying ensemble car la division chez les différentes composantes de la communauté francophone incite Queen's Park à l'inertie » (participant aux Rencontres provinciales, Procès verbal des Rencontres provinciales, 11).

Par conséquent, les minorités sont invitées à s'intégrer à la majorité de souche, qui se déclare prête à parler en leur nom : « Accepteriez-vous qu'un Blanc, ouvert d'esprit et sympathique à votre cause, vous représente au consortium (ou vice versa) ? » (un participant aux Rencontres provinciales, *ibid.*).

Les représentants des minorités ethnoculturelles et raciales maintiennent au contraire, que puisque l'unité est souhaitable de part et d'autre, on est disposé à s'intégrer, dans la mesure où le pouvoir est exercé de façon paritaire. Les Néo-Canadiens considèrent qu'ils constituent une minorité dans la majorité-minorité et ils insistent sur la nécessité que le pouvoir soit exercé collectivement : « Au niveau de la prise de décision comme vous le savez nous sommes minoritaires parmi la minorité et donc au niveau du comité de démarrage, on était minoritaires et on disposait pas euh d'un (veto) qui nous permettait de dire non ou de changer les décisions qui étaient prises concernant nos sujets particulièrement, donc on pouvait pas les changer ni les modifier, donc il fallait vivre avec cette réalité » (un participant aux Rencontres provinciales, représentant des Néo-Canadiens).

Cette controverse entre Néo-Canadiens et les francophones de souche amène une représentante à s'interroger sur le droit de participation aux débats : « J'aimerais faire un petit recensement auprès de certaines associations ici, la question, êtes-vous (le regroupement d'artistes), (le regroupement de féministes) et euh minorités visibles, visibles, etc. euh êtes-vous trois questions que j'aimerais qui soient répondues par un oui ou un non, pas par une grande explication. Êtes-vous Canadien ? Êtes-vous Ontarien ? Et parlez-vous franco euh français ? Alors à ce moment-là, j'aimerais savoir c'est quoi le problème qui s passe ici aujourd'hui, et qu'on assoit, pis qu'on marche dans la bonne direction, parce que je crois que la réponse est oui, que vous soyez euh n'importe qui, n'importe d'où, n'importe quand, n'importe laquelle couleur, euh si vous êtes capable de répondre oui aux trois questions que vous êtes posées : Canadiens, Ontariens et Français. On va tous vers la même direction. Si y en a qui peuvent pas répondre oui à ces questions-là, j'me demande qu'est-ce qui font ici aujourd'hui » (un participant aux Rencontres provinciales). Le modèle de concertation proposé est rejeté par la majorité des participants aux Rencontres provinciales en raison des modalités de partage du pouvoir jugées inadéquates et en raison de la légitimité contestée des organismes censés faire partie de l'organisme parapluie. Toutefois, la pression de parvenir à un compromis demeure très forte : « (...) si on est pas capable de sortir d'ici avec un groupement, pis une force, tous ensemble, les gouvernements y vont s'frotter din mains, pis on va dire aie, on les a eus » (un représentant des rencontres provinciales).

Devant la nécessité de parvenir à un compromis à tout prix, un nouveau modèle regroupant quatorze représentants de divers types d'organismes est proposé, incluant des représentants des deux regroupements de féministes et d'artistes. Ce modèle n'octroie plus par contre aux minorités ethnoculturelles et raciales que deux sièges sur les quatorze, comparativement au tiers des sièges dans le modèle original. Ce modèle satisfait donc, du moins temporairement, les deux groupes de dissidents, qui voient dans le groupe des quatorze une possibilité d'exercer le pouvoir de façon collective, de même que la majorité francophone de souche qui craignait une sur-représentation des Néo-Canadiens.

Ce sont ces derniers cependant qui font les frais de la cohésion apparente de la communauté francophone.

(Le représentant Néo-Canadien se dit) fort déçu puisque le processus choisi correspond à un effacement complet de leurs convictions. Patrimoine canadien est le seul interlocuteur auquel il faut se référer pour savoir quel avenir, quelles politiques et quel sens la communauté veut donner à leur existence et à leurs rapports dans la francophonie. Les minorités raciales tendent la main, mais pas à n'importe quelles conditions (Procès verbal des Rencontres provinciales, 29).

La cohésion à laquelle on est parvenu n'est donc qu'apparente. Néanmoins, la balle est renvoyée dans le camp du gouvernement fédéral. Ce dernier devra trancher si la cohésion de la communauté franco-ontarienne est suffisamment solide pour entreprendre des négociations en vue de la signature d'une nouvelle entente.

## Conclusion

Le pluralisme linguistique au Canada, et plus spécifiquement en milieu minoritaire franco-ontarien, a donné lieu à une phase de développement d'acquis en matière de politique linguistique allant des années soixante jusqu'à la fin des années quatre-vingts, avec des répercussions qui continuent à se faire sentir jusqu'à aujourd'hui.

Par contre, depuis le début des années quatre-vingt-dix, et en particulier plus récemment, le discours au sein de la société civile ne vise plus à revendiquer que la gestion du pluralisme linguistique soit réalisée à l'aide de la codification au moyen d'une intervention institutionnelle. On ne peut plus parler de mobilisation politique de la même façon qu'auparavant. Plutôt que de revendiquer des nouvelles interventions institutionnelles, les personnes actives sur le plan politique cherchent d'un côté à protéger les acquis de la politique linguistique existants, et de l'autre, ils prennent acte de l'intention de l'État de se dégager des responsabilités qu'il avait l'habitude d'exercer dans le passé. Et ils se prévalent désormais d'un discours adapté aux nouvelles réalités de la mondialisation et du néo-libéralisme, tout en proposant des modèles alternatifs de développement économique des minorités, axés sur une plus grande concertation en vue du partage des ressources considérées comme limitées.

Ces changements de stratégies d'action politique ne s'effectuent pas nécessairement dans la cohésion, mais bien dans un climat de compétition pour le contrôle des ressources, donnant lieu dans certains cas à une accentuation des divisions internes.

## Bibliographie

- ERFURT, J. (3-5 juin 1998), Politiques linguistiques du monde associatif francophone en Ontario, in Colloque *Politique linguistique et bilinguisme au Canada*, Association française d'études canadiennes et Centre d'études canadiennes, Avignon, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse.
- HELLER, M., BUDACH, G. et ROY, S. (3-5 juin 1998), Idéologies et pratiques du bilinguisme en milieu minoritaire, in Colloque *Politique linguistique et bilinguisme au Canada*, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse.
- LABRIE, N. (1995), Complémentarité et concurrence des politiques linguistiques au Canada : le choix du médium d'instruction au Québec et en Ontario, in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 62, 9-33.
- LABRIE, N. et QUELL, C. (1998), Représentations et positionnement face aux politiques linguistiques institutionnelles en milieu minoritaire, in *Politique linguistique et bilinguisme au Canada*, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse.
- LEVASSEUR, J.-L., GILLES (1993), *Le statut juridique du français en Ontario. La législation et la jurisprudence provinciales*, vol. 1, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

# Atelier Amérique du Nord

## *Les effets de la politique linguistique en Ontario-Français. La décision symbolique de Sault-Sainte-Marie*

Claudine Moïse

### Introduction

À partir de l'Histoire de l'Ontario français se sont construits différents discours qui rendent compte de différentes façons de vivre en français (Bernard, 1988; Wagner, 1991; Heller, 1994), discours canadien français, discours franco-ontarien par exemple<sup>1</sup> dont je tracerai les grandes lignes dans cet article. Mais on sait aussi qu'en Ontario français, les identités minoritaires sont multiples, plurielles (Moïse, 1995), qu'il est difficile d'en déceler tous les critères d'identification, marqueurs linguistiques et identitaires et que, finalement, les portraits identitaires nous échappent parfois quand on tente de les repérer et échappent donc aux discours auxquels on voudrait les identifier. Ainsi les francophones de l'Ontario peuvent parfois se retrouver dans plusieurs discours pour en adopter certaines dimensions particulières.

Il s'agira ici à travers un événement politique symbolique, la décision municipale d'unilinguisme de la ville de Sault-Sainte-Marie en 1990, de montrer comment les différents discours et les formes d'engagement politique qu'ils sous-tendent laissent entrevoir des points de convergence, des glissements possibles, comment un tel événement peut servir de point de ralliement collectif. Finalement de cerner comment une décision en matière de politique linguistique peut modifier les frontières symboliques du groupe.

Cette enquête fait partie d'une étude plus générale (Moïse, 1995) qui s'est attachée, donc, à déceler différents profils identitaires, différentes façons d'être en français. J'ai bâti l'ensemble de mon travail, et plus précisément celui-ci, sur l'analyse d'un corpus constitué en 1990 dans le nord de l'Ontario, à Sudbury, à partir d'entretiens semi-dirigés. La plupart des interlocuteurs sont originaires de Sudbury, ville moyenne de 300 000 habitants à 28 % francophone avec son agglomération. C'est là un échantillon le plus représentatif possible avec des locuteurs de différents âges (20-30 ans, 30-45 ans, 45-60 ans, plus de 60 ans), de différentes classes sociales, avec des compétences en français différentes. Il s'est toujours agi d'étudier les données en fonction de ce qu'elles donnaient à lire là où la sociolinguistique s'alimente d'une démarche ethnométhodologique et, par les formes d'enquêtes participantes, d'anthropologie linguistique.

### Les discours en Ontario-français et les formes d'engagement politique

Avant c'était plus simple, on était canadien français, d'une nation qui se voulait fédératrice, dépassant les frontières provinciales, menée qu'elle était par la triade protectrice, famille,

---

1. Lors d'un récent colloque à l'université d'Avignon (juin 98), l'équipe de recherche du CREFO (Centre de recherches en éducation franco-ontarienne) a mis en avant une nouvelle forme de discours, le discours modernisant que j'évoquerai par la suite. La communication était rattachée à un programme de recherche que nous avons en commun universités d'Avignon de Frankfurt et de Toronto, prise de parole, auquel cet article se rattache. Dans le cadre de ce projet, d'autres enquêtes menées en septembre 98 à Sudbury viendront s'ajouter à ce corpus.

église, langue. Le Québec était au centre, foyer rassurant d'où l'on pouvait librement partir pour se répandre dans tout le Canada. Les Canadiens Français de l'Ontario ne se sentaient pas différents de ceux du Québec parce que ces derniers ne s'identifiaient pas encore principalement à leur province (Wagner, 1991 : 123).

La communauté canadienne française formée de colons français était, à ses débuts, une société autarcique, l'État intervenant peu dans les relations économiques, politiques et sociales. L'Église et la famille détiennent tout pouvoir décisionnel, on vit sans se référer au monde anglais, on vit isolé mais fort, au-delà des frontières, d'une inébranlable solidarité. Les Canadiens français déterminent leur appartenance ethnique à partir de symboles culturels, d'un attachement à la religion catholique, de liens avec le Québec (Juteau-Lee, 1980), d'un sentiment de continuité historique, d'une solidarité avec des personnes issues d'une même origine ancestrale (Guindon, 1984 : 62). Même si cette forme communautaire, autonome, structurée, étanche a éclaté dans les années 1960-70, certain-es parmi les locuteurs les plus âgé-es, continuent de se nommer canadiens ou canadiennes français-es. Ils n'expliquent pas cette dénomination, c'est pour eux une évidence, une façon claire de se différencier, de tracer les frontières du groupe. On est canadien français comme de raison (François). Ce sont donc les plus âgé-es [Pauline (3-25)<sup>2</sup>, Gilberte (6-12), Laure (15-24), Ginette (9-28), Yvette (8-10), Éloïse (6-1), François (8-13/1920/31-17), Dominique (13-11), Normand (19-20), René (22-2)] qui s'affirment comme tel-le-s, canadien-ne-s français-es. Les Canadiens français ont accepté leur origine comme une évidence sans pour autant, à cause du contexte économique à dominance anglaise, avoir revendiqué une vie en français. La langue sans être celle de l'extérieur était et est encore celle de soi avec soi, celle de la transmission. De l'époque où le clocher et la famille protégeaient la langue, ils ont gardé cette certitude que Français et Anglais pouvaient vivre côte à côte sans se détruire.

C'est ce premier discours qui définit les francophones de l'Ontario. Celui des Canadiens français<sup>3</sup>, discours que M. Heller et G. Budach ont intitulé discours traditionnel<sup>4</sup>.

Leur engagement politique passe par une certaine forme de résignation sans pour autant renoncer à leur identité française. Ils croient toujours à la valeur sociale et symbolique de la langue, et estiment encore, sans prendre part de façon active à la vie politique, que le français, par le biais renouvelé du bilinguisme et de cet attachement à la bonne entente, a droit de cité. Point commun, les Canadiens français sont tous pour une politique fédérale dans un respect du fait français. Français a longtemps travaillé dans les entreprises anglaises et est aujourd'hui à la retraite. Même s'il continue à parler français dans sa famille il ne croit pas au mouvement collectif, je les voierais pas essayer de s'groupier ensemble/pis dire nous autres on est français pis on garde notre français tu sais ça je crois pas là d'dans moi parce qu'y a trop d'anglais au travail (8-18).

Puis vinrent l'émancipation québécoise, l'éclatement économique de l'Ontario, la désagrégation de l'idée de nation canadienne française. Et, depuis les années 1960-70, l'identité traditionnelle canadienne française a été bouleversée, les perceptions ethniques sont devenues multiples. Comment, dès lors, se définir : francophone, français-e, franco-ontarien-ne, canadien-français, bilingue ? La perception identitaire varie désormais d'un individu à l'autre. Mais il y a un discours plus marqué, celui des Franco-Ontariennes et des Franco-Ontariens.

2. Les chiffres renvoient aux numéros de la page et de la ligne de l'interview citée.

3. J'ai montré dans un précédent article (Moïse, 1997) combien la dénomination de soi pouvait rendre compte de sentiments identitaires multiples. Les locuteurs ne se définissent pas d'après un seul niveau d'identité ; les dénominations sont multiples et se croisent souvent. Par exemple, l'identité francophone ou française englobe celle des Franco-Ontariens ou celle des Canadiens français. On peut parler aussi de l'identité nationale Canadiens (de langue française) ou francophones d'Amérique.

4. Lors de leur communication à Avignon (juin 1998), idéologies et pratiques du bilinguisme en milieu minoritaire francophone dans le cadre du colloque *Politique et stratégies linguistiques au Canada : bilan et perspectives*.



Même si la langue reste un élément essentiel structurant de l'identité, de nouveaux rapports sociaux se sont constitués au sein de la communauté française de l'Ontario, rapports caractérisés par le rôle accru de l'État dans la gestion des communautés. Le français est la marque des revendications, les Franco-Ontariens œuvrent pour le contrôle de leurs institutions, forme de pouvoir politique et économique et pour des espaces de décision unilingues.

Ils se servent de la langue comme force sociale. C'est une question de génération mais aussi d'engagement politique et de relation avec la société globale. Effectivement, se dire franco-ontarien ou franco-ontarienne, c'est plutôt prendre position, s'engager. Il s'agit alors de viser à la construction de la communauté en lien avec la société globale, de laquelle elle se trouve dépendante, financièrement du moins, mais face à laquelle elle cherche une certaine forme d'autonomie. C'est se sentir dedans. De cette façon, par l'action politique, il s'agit dans une mise en perspective de soi-même d'être investi de l'avenir du groupe, vision communautariste où l'intérêt du groupe va de pair avec l'intérêt individuel; d'où la conviction que son propre destin est lié à celui du groupe, facteur d'inclusion. L'identité reposerait sur des critères d'identification au groupe et non seulement sur des valeurs reliées à quelque utilisation de la langue française. Un tel comportement induit donc une identification avec les « élites » de la force politique minoritaire et finalement avec tout le groupe qui devrait vivre des mêmes inspirations (Breton, 1994). Par l'action s'enclenche un mouvement de revalorisation de soi et du groupe. Les Franco-Ontariens clament leur identité, leur culture et leur fierté (Aline (25-28), Renée (32-21), leur particularité face aux Québécois. Comme le dit Stéphanie, jeune femme militante, j'suis franco-ontarienne/pour moi notre culture/est de d'être fier de notre langue/d'être fier dans notre culture (3-2). L'identité collective se joue alors dans les mouvements individuels, dans la relation politique qu'entretient chacun avec le groupe pour donner force à ses revendications. Les modèles d'engagement à l'égard de la communauté francoontarienne sont multiples; j'en distinguerai deux. Les adhérents, qui approuvent les actes politiques, mais qui par manque d'audace, de détermination ou de certitude, ne sont pas acteurs de décisions. Les militants, qui se veulent moteurs de changement (Moïse, 1997). On peut citer Tom comme adhérent, jeune qui approuve les revendications, eux autres i pensent que c'est bon je suis d'accord avec eux qui se battent pour. Les militants sont ceux qui affirment haut et fort leur engagement, perçu comme une mission qui demande effort et persévérance. Yvette, mère de famille qui s'est battue pour maintenir le français au foyer : les gens ont conservé ça a été d'arrachepied les grands-parents ont fait l'effort j'ai fait l'effort (22-6) ou Roland jeune qui veut croire à la force de sa détermination : même au travail comme s'i me parlent en anglais et j'sais qu'i sont français m'as leur répondre en français (217).

Par la spécificité de son propre engagement dans l'action politique donc, participation ou non participation de soi à des fins collectives et communautaires, chacun définit la relation entretenue avec le groupe, situation d'exclusion ou d'inclusion. L'action politique induit un acte volontaire, une participation sociale à la communauté qui trace les marques d'un dehors et d'un dedans. Et certains restent dehors. Ceux qui se sentent en dehors, qui trouvent que les bénéfices acquis intéressent davantage l'individu que le groupe. Leur modèle est celui du cheminement individuel, où l'action vise essentiellement ses propres intérêts et non celui du groupe. Ils peuvent faire preuve de rejet à l'égard de la communauté. Ils peuvent aussi faire preuve d'indifférence, ils ne sont pas hostiles à la collectivité mais ne se sentent pas en lien avec les autres francophones. Ce modèle reste encore à mieux tracer; ce sont ceux qui veulent se démarquer du groupe franco-ontarien, qui cherchent une voie dans le bilinguisme individuel en quête de repères, identité transitoire en danger d'assimilation parfois. Ou, peut-être, pour d'autres est-ce une nouvelle façon d'être en français? Est-ce là une mise à distance du groupe, dans un rapport plus utilitaire et personnel avec le fait français, l'émergence d'un nouveau discours et d'une nouvelle gestion du bilinguisme?

Marc dit bien qu'il est contre ceux qui veulent utiliser le français puis être dans un environnement qui est totalement français; discours qui rendrait compte de notre monde en plein changement et évolution, un discours tourné vers la mondialisation, ouvert sur une francophonie

internationale, discours fondé sur les intérêts économiques, la disponibilité et la mobilité, qui se juxtaposeraient à ceux mieux repérés, celui d'avant 1960 puis celui de l'autonomie<sup>5</sup>. Sans doute, aurait-on là des « bilingues de circonstance » qui pourraient redéfinir, à l'heure d'une ouverture sur le monde, une nouvelle façon d'être en français.

Pour l'heure, ils ne se sentent pas inclus dans le groupe franco-ontarien aux principes trop arrêtés. Marc (9-4) ou Tom (8-30) ne se sentent pas concernés par l'identité franco-ontarienne et restent silencieux, indifférents, à ce point-là on ne veut pas se faire achaler avec. Ils sont indifférents à toute forme de prise de position politique ou parfois même contre, comme Germain (11-28) qui affirme : des extrémistes, ça baptise un certain groupe de gens dont je trouve pas que moi je fais partie de cte groupe-là.

### **L'événement de Sault-Sainte-Marie : enjeu de pouvoir et lieu symbolique de ralliement**

En janvier 1990, Sault-Sainte-Marie suivie d'autres villes de l'Ontario, se proclamait unilingue anglophone (Heller, 1994b : 79-98). Cet événement a cristallisé toutes les tensions centrées autour des politiques linguistiques fédérales et provinciales. Initiée par l'APEC<sup>6</sup>, cette résolution servait à bien définir les sphères de pouvoir en matière linguistique. C'était là une façon de réagir aux différentes lois passées au Québec et en Ontario. Au Québec, il y avait eu évidemment la loi 101 votée en 1977 qui étendait les droits des francophones en matière linguistique. Certaines dispositions de la loi 101, à la demande des anglophones du Québec, ont été invalidées par les tribunaux comme étant incompatibles avec la Constitution canadienne. Tel fut le cas pour l'affichage commercial en français seulement qui allait contre la liberté d'expression garantie par la Charte canadienne des droits et libertés. Pour échapper à ce jugement, le gouvernement du Québec avait fait adopter par l'Assemblée nationale, en décembre 1988, une loi qui permettait de restaurer la validité des dispositions de la loi 101 (Woehrling, 1997). La règle était donc que l'affichage soit fait en français à l'extérieur des commerces et en français et anglais à l'intérieur. Le Québec sortait encore vainqueur. Selon certains anglophones la politique québécoise à l'égard des anglophones avait été un réel « affront », affront parfois d'ailleurs intégré par certains francophones minoritaires : les Québécois imposent avec trop de virulence le français et mettent à mal le principe d'équité entre les différentes minorités de langue officielle. Comme l'affirme Renaud, un jeune homme non engagé, les communautés qui s'en allent/totalement anglais c'est à cause de Québec qu'est-ce qui ont fait aux Anglais là. La décision prise à Sault-Sainte-Marie va alors dans le sens de la réparation d'un affront subi au Québec, ressenti d'autant plus fortement que l'Ontario à la même époque, poussé par la politique fédérale de bilinguisme<sup>7</sup> prit quelques mesures linguistiques. Par l'entrée en vigueur en 1988 de la loi 8 de l'Ontario de 1986, les francophones ont droit à des services en langue française auprès des organismes, judiciaires et administratifs, relevant de la juridiction provinciale dans certaines régions désignées (une région désignée doit comprendre 5 000 francophones ou les francophones doivent composer 10 % de la population). En 1984, la Loi sur les tribunaux judiciaires reconnaît à tout francophone le droit que soit instruit un procès dans sa

---

5. Lors de leur communication à Avignon (juin 1998), idéologies et pratiques du bilinguisme en milieu minoritaire francophone dans le cadre du colloque *Politique et stratégies linguistiques au Canada : bilan et perspectives*.

6. Association for the Preservation of English in Canada, association créée dans les années 70 contre la politique officielle de bilinguisme qui pouvait selon elle favoriser une prise de pouvoir des francophones sur le Canada.

7. La politique fédérale en matière de bilinguisme porte sur le bilinguisme des lois, la prestation de services bilingues aux usagers des services fédéraux, la représentation équitable des francophones dans les services fédéraux, l'octroi de subventions aux provinces pour les inciter à promouvoir l'usage des langues officielles (Woehrling, 1997).

langue dans les cours désignées à cette fin. En revanche, il n'est toujours pas de bilinguisme officiel en Ontario si ce n'est dans le domaine de l'éducation.

La décision prise à Sault-Sainte-Marie était avant tout symbolique, façon pour les anglophones de poser un pouvoir qui n'était pas réellement en danger. Le danger était avant tout imaginé d'abord parce que la politique de bilinguisme ne peut enrayer l'asymétrie flagrante entre l'anglais comme langue minoritaire au Québec et le français dans les autres provinces.

Bien sûr, la politique fédérale tend à défendre les droits des minorités linguistiques mais il est plus difficile de protéger le français en Ontario que l'anglais au Québec, porté qu'est l'anglais par un grand nombre de locuteurs en Amérique du Nord, par une reconnaissance économique certaine, par un prestige international. Il faudrait donc pour parvenir à une égalité entre les langues restreindre les droits linguistiques de la minorité anglophone au Québec face au groupe majoritaire français pourtant vulnérable. Mais une telle attitude n'est pas défendable d'un point de vue de l'égalité des droits. Ensuite, le danger était d'autant plus imaginé que la politique linguistique fédérale de bilinguisme n'a aucune prise sur les directives linguistiques municipales.

Rien ne servait d'entériner un état de fait, une gestion de la municipalité en anglais. Les municipalités restent libres de leur choix linguistique et, de fait, c'est la plupart du temps l'anglais qui est utilisé. L'événement de Sault-Sainte-Marie est intéressant par ce qu'il révèle dans la prise de position globale d'un groupe face à une décision relevant de la politique linguistique. C'est sans doute une des rares causes pour laquelle les prises de position sont si unanimes et parcourent de façon transversale tous les profils identitaires et les prises de position politiques.

Le non-sens de la situation. La première réaction générale est une réaction spontanée d'incompréhension. C'est ainsi que Julie, 18 ans, encore à l'école secondaire mais favorable à tout engagement politique, réagit, c'est stupide en d'autres mots, ça fait pas aucun sens. De même Jérôme, jeune militant, qui parle de niaiserie, ça a pas de bon sens, ça tient pas debout. Et Ginette, femme de 48 ans, esthéticienne, plutôt passive, qui pourtant tente de maintenir contre vents et marées une vie en français au foyer, c'est des choses qui font pas de sens. Enfin de ceux, comme Marc, plus portés vers une conception très individuelle et pratique, utilitaire de l'usage du français, indifférents aux événements politiques, j' pense que c'est stupide à cause que si ça l'arrive on va perdre beaucoup. Même réaction encore chez Alain, 66 ans, indifférent, peu engagé, se définissant comme Canadien français, pour lequel toute cette situation c'est stupide.

Au-delà de ces premières réactions, on trouve aussi une expression de la minorité, de la condition intériorisée de minoritaire; la supériorité anglaise qui s'exprime par une prise de pouvoir, des décisions arbitraires. Ainsi parle Caroline, militante, eux autres [les anglophones] i ont totalement radicalement comme coupé le chemin/comme i ont mis une barrure là pis i ont dit vous avez pas le droit de euh associer à ceux là t'sais/donc i ont plus ou moins/sont plus ou moins mis supérieurs sans vraiment être supérieurs parce que même ceux qui sont anglophones i devraient pas eux couper le chemin ou t'sais devraient pas être contre ça. Et Ginette à son tour, Les Français sont les Français sont pas forts comme les Anglais.

Enfin, ces réactions rendent compte de positionnements civiques face aux enjeux des politiques linguistiques et du rapport social entretenu par chacun face à la société globale. Pour ceux qui se définissent comme militants francophones, il est clair qu'une telle attitude va altérer leur engouement, leur engagement centrés particulièrement, en Ontario français, sur l'octroi toujours plus grand de sphères de langue française, dans l'espace communautaire certes mais aussi dans l'espace public. Or, l'espace public en français est tout de même restreint, d'une part circonscrit par les lois linguistiques, organismes relevant de la juridiction provinciale (ou fédérale) et dans certaines régions désignées, d'autre part limité dans la pratique; en conséquence de quoi le système reste peu efficient. Qui l'a expérimenté sait combien il est souvent difficile d'obtenir des services en français en Ontario même dans les lieux où la loi l'exige! Que ce soit Renée, militante de longue date pour les écoles publiques françaises qui, pessimiste, ne peut

s'empêcher de penser que c'est inquiétant d'une certaine façon, ou Frédéric, jeune de 18 ans, fervent militant, œuvrant dans différentes associations francophones, je suis découragé et, comme pour ne pas y croire, rajoutera, c'est une farce.

Au-delà de ce découragement bien légitime, ils voudraient pouvoir réinterpréter des lois de politique linguistique, rêver d'une province officiellement bilingue ou de municipalités bilingues; ils confondent politique fédérale bilingue et politiques provinciales aux pouvoirs linguistiques bien limités. Julie ne comprend pas, i disent que le Canada est bilingue mais ça donne pas de preuves que le Canada est bilingue ou Caroline, je suis française puis la loi est contre nous/je suis contre.

Il y a des réactions aussi qui rendent compte de cette bonne entente bafouée; les anglophones ne respectent pas les Français. Impression violente d'avoir été trahis, non respectés. Germain, profondément fédéraliste, respectueux du bilinguisme, homme d'une cinquantaine d'années ne comprend plus cette décision linguistique, des extrémistes d'un côté ou d'un autre, un individu comme moi-même qui se ressent de la façon que je me ressens j'ai trouvé que c'était un affront, ou Héloïse, canadienne française, qui voit ses valeurs s'effondrer, pourquoi dire qui sont rien qu'Anglais, y a y a une partie de la population qui est français.

## **Conclusion**

Finalement qu'ils s'affirment comme canadiens français, franco-ontariens ou en marge, qu'ils soient militants, résignés ou contre toute forme de mobilisation, c'est autour de la force symbolique de cette décision que tous se soulèvent, comme une façon de réveiller la force identitaire, qu'elle soit ou non enfouie en soi. Et bien sûr, en ce sens aucun prétexte économique ne pourra obtenir allégeance; comme le dit Éloïse, femme de soixante ans au discours canadien français, disons i ont donné l'excuse que c'était une question de dollars t'sais/c'est toujours une question d'argent i est pas question de considérer les gens tu sais/// et puis ce que j'aime pas c'est la manipulation des/des faits/la façon que les choses sont présentées sont pas toujours exactes. Comme le signale Marc, jeune homme pourtant indifférent à tout engagement politique, la ville va perdre de l'argent avec les francophones qui ont déménagé/tous sont allés à une autre place. Et Frédéric de renchérir, i dit c'est pour l'argent mais euh/une bonne excuse j'trouve/c'est pas assez pour moi pour l'argent. Personne n'est dupe, ce sont les valeurs même de la francophonie ontarienne qui sont touchées, un pas en arrière, un accès aux ressources langagières symboliques avant tout qui est atteint.

Par cet événement, la communauté franco-ontarienne s'est sentie portée par un même élan. Ces éléments fédérateurs, symboles forts d'une certaine forme d'union sont rares finalement en Ontario français. C'est sans doute là ce qui manque le plus à tous les francophones de l'Ontario, pouvoir s'unir, se rallier autour de mythes fondateurs, d'événements nationaux forts, historiques ou sociaux. Il y a eu en son temps le règlement 17, fait aujourd'hui, comme il est apparu dans mon corpus, trop largement oublié. Aucun événement significatif n'a pu souder la communauté franco-ontarienne, lui insuffler quelque force fédératrice, même si, chemin faisant, on a essayé de réinventer et de magnifier des traces de l'Histoire : mythe de la conquête et la découverte de l'Ontario par les premiers colons, mythe de l'expansion et la colonisation du début du siècle, et enfin mythe de l'oppression et le dépassement de ce peuple. Rien pour se détacher de la dominance, pour s'inventer des racines et s'imaginer quelque destin historique.

## **Bibliographie**

- ALBERT, P. (1992), *Le dernier des Franco-Ontariens*, Sudbury, Prise de parole.
- BERNARD, R. (1987), Le rôle social des institutions ethniques, Sudbury, *Revue du Nouvel Ontario*, 8, 41-48.
- BERNARD, R. (1988), *De Québécois à Ontariens : la communauté franco-ontarienne*, Hearst, Éditions le Nordir.
- BERNARD, R. (1990), Vision d'avenir. Le déclin d'une culture. Recherche, analyse et bibliographie, in *Francophonie hors Québec, 1980-1989*, t. 1, Ottawa, Fédération des jeunes canadiens français.
- BOURDIEU, P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- DORAIS, F. (1984), *Entre Montréal et Sudbury*, Sudbury, Prise de Parole.
- FRENETTE, N. (1989), *Les Franco-Ontariens interrogés par le pluralisme culturel* IEPO.
- GUINDON, R. (1984), Remarques sur la communauté francoontarienne comme entité politique. Sudbury, in *Revue du Nouvel Ontario*, 6, 49-68
- HELLER, M. (1994a), La sociolinguistique et l'éducation franco-ontarienne, in *Sociologie et sociétés*, vol. XXVI, 1, Presses de l'Université de Montréal, 155-169.
- HELLER, M. (1994b), *Crosswords : Language, Education and Ethnicity in French Ontario*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- JUTEAU-LEE, D. (1980), Français d'Amérique, Canadiens, Canadiens français, Franco-Ontariens, Ontariens : qui sommes-nous? in *Pluriel débat*, 24, 21-43.
- JUTEAU-LEE, D. (1983), La production de l'ethnicité ou la part réelle de l'idéal, in *Sociologie et sociétés*, vol. XV, 2, Presses de l'université de Montréal, 39-55
- JUTEAU-LEE, D. (1994), Multiples francophonies minoritaires : multiples citoyenneté, *Sociologie et sociétés*, vol. XXVI, 1, Presses de l'Université de Montréal, 33-47.
- MOÏSE, C. (1995), *Mise en discours d'identités minoritaires : les Franco-Ontariens de Sudbury*, Thèse de Doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier.
- MOÏSE, C. (1997), *Mobilisation politique et représentation du Québec chez les Franco-Ontariens, Identité franco-canadienne et société civile québécoise*, Presses de l'université de Leipzig, 181-193.
- WAGNER, S. (1991), *Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale à propos de l'Ontario français*, Toronto, ministère de l'Éducation, vol. 1.
- WOEHLING, J. (1997), Choc des langues et politique linguistique au Canada et au Québec, in *Canada et bilinguisme*, Presses universitaires de Rennes, 39-45.



# Atelier Afrique Noire 1

## *Rapport de synthèse : Quelle sociolinguistique en Afrique ? Questions de méthodologie*

Cécile Canut

L'ensemble des communications concernant cet atelier aborde des thèmes très différents et concerne des pays dont les situations ne sont nullement comparables. Entre le Cameroun évoqué par B. Kody, le Togo par A. Kossi, le Niger, par P. Singy, ou encore le Sénégal par M. Auzanneau, M. Dreyfus et C. Juillard, il me paraît impossible de proposer une homogénéisation « africaine » quant au travail du sociolinguiste, chaque terrain recelant ses propres particularités.

Le seul biais par lequel nous pouvons établir un lien entre ces articles est celui de la méthodologie plus large de la sociolinguistique et plus précisément du rapport entre approche macrosociolinguistique et macrosociolinguistique. Qu'il s'agisse d'étudier la place des langues dans la vie sociale, les représentations que les locuteurs ont vis-à-vis des langues ou encore l'appropriation politique du domaine sociolinguistique, le chercheur ne peut éviter d'entreprendre une réflexion sur son rôle, sa place, ses méthodes d'investigation et d'analyse qui ne sont pas sans impact sur les résultats obtenus. Cette problématique, traitée de manière approfondie par M. Dreyfus et C. Juillard nous permettra ensuite d'aborder les situations particulières et les approches privilégiées par les uns et les autres. Ces approches sont variées, et aboutissent à plusieurs types de questions. Le premier concerne la place du français et des langues nationales au sein des pratiques, au sein de la politique linguistique et au sein des représentations des locuteurs, notion qu'aucun sociolinguiste ne peut maintenant ignorer. Le second point pose de manière très pertinente le problème des mixtes linguistiques, non pas seulement du point de vue des pratiques langagières mais aussi des implications scientifiques pour la recherche.

Je commencerai donc par cette dichotomie souvent évoquée mais rarement approfondie entre homogénéisation et hétérogénéisation, convergence et divergence, statistiques et analyses qualitatives, telle que la pose C. Juillard. L'auteur s'interroge en introduction sur la validité des propositions qui se fondent uniquement sur des résultats macrolinguistiques : « il semble qu'on peut se croire autorisé à tirer des conclusions et à avancer des propositions d'intervention dès qu'on travaille sur un nombre justifié de locuteurs, d'événements-paroles, ou de variétés linguistiques ou langues ». Ceci entraîne aussi la question des catégories linguistiques préformées par le nom qu'elles portent dans les communautés considérées : langue ethnique, langue maternelle, langue première ou seconde, etc. Elle ajoute : « Ces constructions justifient un principe classificatoire fonctionnant sur un "*a priori*" de frontières linguistiques voire également identitaires et/ou symboliques; elles fondent des représentations dont le linguiste autant que le profane restent tributaires ».

Les notions de frontières, de pré-catégorisations, de diglossie et de communauté linguistique sont au centre de sa réflexion théorique. La dernière par exemple est toujours posée comme homogène, régulée par des mécanismes qui s'appliquent à tous les membres.

Cette problématique entre macro et macrosociolinguistique n'est pas nouvelle puisque Fishman l'évoquait dès les années 1970. Toutefois, elle ne se rapporte qu'aux situations diglossiques et a engendré une typologie (vernaculaire, véhiculaire, minoritaire, locale, etc.) valable à un niveau macrolinguistique et effectuée dans un but de « complémentarité fonctionnelle des usages ».

Pour le français en Afrique on s'en tient à des définitions très globalisantes (langue de travail, langue officielle), terminologie qualifiée d'opacifiante par l'auteur, qui ne peuvent rendre compte de la complexité du rapport aux langues, du jeu des « usages et des effets de sens dont la communication interpersonnelle est porteuse ». Il devient donc difficile de travailler sur les représentations, sur les mixtes linguistiques, sur les « usages aberrants et imprévisibles » (Manessy), etc.

Il ne s'agit pas pour C. Juillard de critiquer la recherche macrosociolinguistique en Afrique (même si, à travers les propos de Manessy, elle en souligne l'inadéquation et surtout la trop nette domination) mais d'essayer d'établir des ponts entre les deux méthodes en repensant l'articulation macro/micro. À partir de son terrain de recherche, Ziguinchor au Sénégal, l'auteur montre alors comment cette complémentarité donne naissance à de nouvelles catégories de description et d'interprétation.

Dans le cadre de l'étude des mixtes linguistiques par exemple, si courants en Afrique, il est impossible de se satisfaire de l'une ou l'autre approche : dans un cas, la macrosociolinguistique serait réservée aux situations stables, à l'étude du « domaine de comportement verbal » (Fishman), dans l'autre, la macrosociolinguistique, les situations instables sont abordées à partir des « réseaux sociaux » selon des méthodes ethnographiques. Le choix entre les deux provient, en fait, d'« orientations sociologisantes » distinctes. Conjuguer ces deux approches nécessite avant tout une « pédagogie du travail de terrain ». Citant Tabouret-Keller ainsi que d'autres auteurs étudiant la corrélation macro/micro, C. Juillard montre qu'il n'y a pas que la question des modèles (liens entre statuts et répartition des variétés linguistiques, corrélations systématiques entre usages et signification sociale de ces usages) mais aussi celle de la sélection et de la nature des données recueillies. La méthodologie appropriée à un terrain dépend beaucoup de l'ensemble des paramètres qui le définissent (habitat urbain, nombres d'individus concernés, etc.) et de l'interaction entre le chercheur et le « degré de conscience des enjeux sociolinguistiques à l'échelle du groupe, du quartier, de la ville, de la région, du pays ».

Dans le cas des jeunes Diolas de Ziguinchor, la mise en évidence de ces niveaux dépend des usagers, des contacts, de la vie des gens. Pour déceler la spécificité de ce groupe, les facteurs macrolinguistiques (répertoire linguistique, les facteurs numériques, etc.) sont importants et permettent de montrer l'unité en termes de quartier et d'une dominance diola dans le milieu. Les enquêtes à grande échelle indiquent que dans cette ville, le wolof est une langue urbaine, véhiculaire dont l'usage progresse au sein de la communauté diola notamment par le biais de l'école, que, parallèlement, l'usage du diola est en nette régression dans les fratries et, enfin, que le manding est une langue de groupe qui peut avoir des fonctions véhiculaires au niveau régional mais qui est aussi en nette régression devant le wolof, langue dominante.

Sans une enquête approfondie de type microlinguistique, on ne peut cependant distinguer les pratiques communicatives des différents groupes ethniques. La méthode consiste en des observations longues, des entretiens et un va-et-vient permanent entre données recueillies et analyses/interprétations.

À propos des jeunes Diola, peut-on conclure que le multilinguisme actif qui les caractérise implique à plus ou moins long terme une perte de leur langue « identitaire » ?

S'en tenir à la catégorie « diola » serait à la base de ces conclusions hâtives qui homogénéisent un ensemble de comportements en fait composites. Les tentatives de regroupement ethnique (ethnico-linguistique) occultent la variation du multilinguisme repérable en fonction du lieu d'installation (centre ville/périphérie urbaine), en fonction de la relation manding/diola, mais surtout en fonction des relations intra-groupes. Une étude de type « ethnographique » tenant compte de paramètres relationnels (histoire des individus, acquisition des langues, contact des langues, ...) nécessite une écoute approfondie des gens, une présence permanente au plus proche des actes de leur vie quotidienne. Elle doit de fait obliger l'enquêteur à se faire le plus transparent possible en évitant de faire ressortir ses différences mais, au contraire, en montrant ses qualités d'humanité. La dimension interactive demeure cependant au centre de la relation. C. Juillard parle d'herméneutique personnelle. Il faut alors, selon elle, repenser la



notion de contact en termes de personne, d'histoire des individus, et non pas seulement de langues : l'objet linguistique est l'indice d'une trace dans ce parcours. Cette méthodologie nous obligera à évoluer vers la pluridisciplinarité et une vision plus large de la variabilité des données. Les auteurs des autres articles de cet atelier, s'ils ne problématisent pas nécessairement cette question, se rattachent tous à cette thématique et l'illustrent de manières différentes : comment rendre compte de la complexité du plurilinguisme et de ses implications politiques ?

L'étude de « l'univers des représentations des locuteurs » est privilégiée par un certain nombre de chercheurs, soit à travers des enquêtes par questionnaires comme celle de P. Singy sur les pratiques langagières au Niger, soit par des entretiens comme le propose K. Afeli auprès des parents des jardins d'enfants au Togo, soit par une complémentarité entre ces deux méthodes telle qu'on peu la voir décrite dans les articles de M. Auzanneau sur les jeunes francophones de Saint-Louis au Sénégal ou de M. Dreyfus qui reprend les résultats de plusieurs travaux au Sénégal, au Mali et au Burkina Faso à propos de la perception du français. L'article de B. Kody se situe d'emblée dans une perspective d'analyse de l'impact des politiques linguistiques au Cameroun.

Les objectifs de chacun sont différents : pour M. Dreyfus, c'est la question de l'appropriation des langues et surtout du français qui est au centre de ses préoccupations, pour M. Auzanneau il s'agit de décrire la dynamique sociolinguistique de Saint-Louis du point de vue des répertoires linguistiques. Les buts de P. Singy sont assez similaires mais beaucoup plus larges et ambitieux que les précédents puisqu'ils se situent à l'échelle du pays et doivent se concrétiser par une vaste enquête sur l'hétérogénéité linguistique, l'évaluation du plurilinguisme, l'analyse des fonctionnalités des langues, le dégagement des représentations sociales associées aux langues et aux pratiques linguistiques et enfin les représentations véhiculées par les langues et les pratiques linguistiques. Pour ce programme, le choix de la méthodologie « macrolinguistique » sera probablement sujet à débat dans la discussion.

Qu'elle soit implicite ou explicite dans les articles de K. Afeli, B. Kody, et P. Singy, la finalité politique est bien sûr au centre des enjeux sociolinguistiques : qu'est-ce qu'une bonne ou une mauvaise politique linguistique pour les locuteurs ? Comment mesurer l'impact sur les pratiques ? Comment le sociolinguiste peut aider les politiques ?

Pour ce qui est des politiques strictes, le cas du Cameroun est intéressant du fait de son histoire pré-coloniale, coloniale et post-coloniale complexe, qui a vu s'imposer successivement le duala et le bulu au côté de l'anglais avec les missionnaires, époque à laquelle est né le pidgin-english ; l'allemand comme langue officielle lors de la colonisation allemande puis le français pour la partie orientale et l'anglais pour la partie occidentale à partir de 1916 suite à la campagne victorieuse des troupes franco-britanniques.

Si quelques missionnaires ont continué à évangéliser dans les langues locales véhiculaires (duala et mungaka ou bafut et pidgin-english essentiellement), les langues des colonisateurs furent imposées dans tous les domaines publics. La réalité des pratiques était bien sûr différente, notamment l'usage du pidgin-english véritable véhiculaire contrôlé par les autorités françaises. Ces dernières imposèrent une planification linguistique beaucoup plus stricte que du côté anglais, leur but étant l'expansion de la langue française : « l'enseignement de toute autre langue est interdit ».

En 1961, lors de la réunification des deux Cameroun, les pouvoirs publics ont mis tous les moyens en œuvre pour rendre le bilinguisme effectif au niveau institutionnel et individuel, ce qui est loin d'être le cas. Dans les faits, le français occupe une plus grande place du fait de la faible proportion d'anglophones. On assiste aujourd'hui à des mesures qualifiées de « révolutionnaires » par B. Kody, dans le sens d'un « trilinguisme extensif », afin de réinsérer les langues camerounaises dans le système éducatif. Mais cette politique est pour l'instant sans planification ni aménagement. Dans les faits, l'auteur indique que le français est devenu « langue maternelle » pour 56 % de jeunes, en se basant sur une enquête de « déclarations » en milieu scolaire, et que les langues camerounaises sont en voie de disparition. Les représenta-

tions des jeunes sont très positives vis-à-vis du français et le chercheur se demande quelle politique devrait être entreprise pour ces jeunes qui ont le français pour langue maternelle.

L'implication au niveau de l'enseignement est souvent évoquée car elle est le premier domaine d'application des politiques linguistiques.

Au Togo, le recul des politiques face aux désirs des parents est critiqué par K. Afeli. Alors que les langues togolaises (outre les langues officielles dans l'enseignement l'ewé et le kabyè) ont été proposées comme langues de communication dans les jardins d'enfants publics (écoles maternelles), les parents préfèrent inscrire leurs enfants dans les jardins d'enfants privés où l'enseignement s'effectue en français. Les autorités ont alors cédé à la pression des parents en acceptant que le français soit utilisé comme véhicule de communication et d'enseignement lors de cette pré-scolarisation.

L'analyse que K. Afeli propose de cette situation est la suivante : la population est en insécurité linguistique face aux langues togolaises, elle n'accepte pas la réhabilitation des langues endogènes et préfère le français, langue de pouvoir et d'ascension sociale, du fait de la « survivance encore tenace du courant assimilationniste ». L'insécurité linguistique est décrite dans ce cas plus interlinguistique (relative aux différentes places socio-politiques tenues par les langues) qu'intralinguistique (au sens courant de LaboV, Francard).

Le laisser-aller des autorités face au rejet des langues locales par les parents est donc une preuve d'écoute des populations, mais en même temps, le signe d'un manque de sûreté, d'un reniement qui est stigmatisé par l'auteur indiquant que les raisons ne manquaient pas pour « convaincre les parents de leur erreur ». En prônant l'importance de l'apprentissage dans les langues maternelles à travers un enseignement bilingue graduel, K. Afeli indique que ce changement de cap est préjudiciable à terme au développement harmonieux de l'enfant.

L'impact n'est pas celui de la politique linguistique sur les pratiques (comme dans le cas du Cameroun évoqué par B. Kody) mais à l'inverse des représentations sur les politiques linguistiques. K. Afeli n'hésite pas alors à donner son point de vue et proposer des mesures pour un « choix raisonnable » afin d'aboutir à une coexistence harmonieuse des langues et à une régression de l'insécurité linguistique.

Ces mêmes représentations vis-à-vis du français sont repérées au Niger dans l'enquête de P. Singy. Les résultats de leur pré-enquête en zone hausaphone et zarmaphone auprès de 208 individus montrent que le français est souvent la langue préférée pour l'enseignement même si le hausa le suit de près.

Par exemple, à la question, « concernant vos enfants, quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous qu'on utilise dans l'enseignement? », le français obtient le score de 26,9 %, contre 25 % pour le hausa. Le tri des résultats en fonction de la langue première des enquêtés montre que la langue majoritairement souhaitée est précisément celle qui caractérise chacune de ces sous-populations (ce choix est accentué chez les fulfulde).

D'autres déclarations indiquent que la dynamique sociolinguistique est beaucoup plus complexe du fait de la position forte du hausa qui entraîne des enchâssements diglossiques au sein des langues nigériennes. De fait, les locuteurs ne sont pas tous en faveur du maintien du français comme seule langue de communication dans le domaine formel. Si le hausa semble occuper une place « haute » dans la répartition fonctionnelle des usages en langues locales, cet idiome ne fait cependant pas l'unanimité des enquêtés.

Dans ces différentes enquêtes, « les représentations en faveur du maintien de la situation qui, en terme de répartition fonctionnelle des usages, veut que seul le français assure la communication dans les domaines formels » (P. Singy), sont finement analysées par M. Dreyfus. Elle indique tout d'abord qu'il faut dépasser la catégorisation classique faisant du français une langue à part en Afrique, une langue « étrangère ».

Comme le montre M. Auzanneau dans son étude des pratiques langagières en lien avec les représentations linguistiques, M. Dreyfus tente de cerner les conditions et les limites de l'appropriation du français ainsi que le rôle qu'il joue en tant qu'instrument de communication et de symbole identitaire.

À partir d'une étude comparative des pratiques en milieu urbain, l'auteur montre que les « diglossies véhiculaires » laissent place à « une situation moins hiérarchisée et cloisonnée, plus complexe et évolutive ». Les fonctions généralement attribuées au français changent, traduisant des rapports de « superposition » et « une perméabilité des espaces sociaux aux langues en présence ».

Comme on l'a noté ailleurs, les représentations positives vis-à-vis du français, « langue utile », qui poussent les parents à souhaiter un enseignement en langue française doit être pris en compte car elles marquent une évolution dans l'appropriation de la langue par les locuteurs. Même dans les pays comme le Mali ou le Burkina où le français n'est pas à même d'assumer une fonction de communication inter-ethnique, il demeure symboliquement important car il est lié à une pratique fonctionnelle de code spécialisé, à un choix de code marqué dans le discours plus qu'à une pratique vernaculaire. À l'inverse, à Abidjan, Yaoundé, voire à Dakar, les pratiques vernaculaires du français remplissent une fonction identitaire. Le cas des mixtes linguistiques où alternent français et langues véhiculaires, explicite davantage encore ce nouveau type d'appropriation.

M. Auzanneau montre comment cette pratique des codes-mixtes est stigmatisée par les locuteurs (ce n'est pas du vrai wolof, c'est un signe d'acculturation, un danger pour le maintien des langues véhiculaires, etc.) et génératrice d'insécurité linguistique, et que, dans un même temps, elle est implicitement valorisée par les jeunes car elle répond parfaitement à leurs besoins communicatifs.

Elle ajoute que cette pratique permet de « réaliser un compromis entre le désir de se faire valoir socialement par l'usage du français et celui de manifester son attachement à la culture traditionnelle » (l'usage du français seul est vécu comme un affront et celui de la langue véhiculaire seule, comme une marque de ruralité, de conservatisme), c'est être moderne, « à la mode », d'une certaine façon. Le « wolof mélangé » est perçu d'un point de vue stylistique et la proportion de la variation diminue ou augmente en fonction des interlocuteurs et des situations de communication (plus de français ou d'anglais pour le rap, la musique, la drague, etc., moins d'éléments de ce type lors de discussions avec les anciens).

Ce mixte est condamné à disparaître après l'âge de 30 ans selon les jeunes Saint-Louisien. Il est peut-être, au contraire, une donnée tout à fait nouvelle dans le paysage linguistique urbain sénégalais (on le retrouve à Dakar) puisqu'il occupe la première place, symboliquement et fonctionnellement. Il souffre toutefois d'une absence de reconnaissance sociale statutaire d'après l'auteur.

Les rapports entre wolof, wolof urbain et français apparaissent donc beaucoup moins nettement dans l'esprit des locuteurs que dans les catégorisations des sociolinguistes qui amènent alors les locuteurs à ne plus savoir comment catégoriser une langue mixte, urbaine : « ce n'est pas une vraie langue », « c'est un carrefour des langues », ou à les catégoriser de manière négative puisqu'ils ne rentrent dans aucune « case » (dialecte, langue, etc.). On retrouve la même chose au Mali avec le bambara de Bamako. Et pourtant c'est cette « langue » que les locuteurs déclarent vouloir transmettre à leurs enfants car elle symbolise leur nation.

Il convient donc de s'interroger sur la notion de « frontières linguistiques » comme le fait M. Dreyfus, d'une part, parce que ces mixtes (et le français parfois) permettent de transcender les clivages ethniques, d'autre part, parce qu'ils affaiblissent déséquilibres diglossiques issus du colonialisme. L'appropriation du français (quelle qu'en soit la forme, très souvent vernaculaire) et sa banalisation assure le passage d'une vision conflictuelle des langues à une présentation « conviviale » du plurilinguisme, intégrant le français (ou « francolof », etc.) comme une réalité du paysage africain, qu'il soit effectif ou symbolique. Cette exigence impose de fait une approche nouvelle de la part du sociolinguiste. C'est-à-dire que nous devons rendre compte de la variabilité de ces pratiques en fonction des stratégies individuelles et des différents enjeux communicationnels.

Lorsqu'on pose la question du point de vue des locuteurs, dans leurs pratiques quotidiennes, les notions de diglossie, de communauté linguistique, etc., ne peuvent que paraître simplistes

et réductrices. La description même des mixtes linguistiques pose des problèmes de définition car les pratiques discursives sont très variables au niveau linguistique mais aussi selon les individus : il ne s'agit pas toujours de code-switching selon la définition de Poplack mais davantage d'alternances extraphrastiques, de changement de langues entre interlocuteurs, etc. Au Sénégal, ces mélanges associent et superposent les règles des deux langues.

Ces métissages traduisent toutefois selon M. Dreyfus ou M. Auzanneau de nouvelles formes d'usages et de nouvelles possibilités d'expressions identitaires.

Il ne s'agit pas, pour M. Dreyfus, de prôner un retour au français puisque cette appropriation a ses limites et que les langues africaines pénètrent aussi les espaces institutionnels réservés aux langues officielles, mais au contraire de rendre compte de la perméabilité des espaces langagiers et de l'effacement progressif des frontières sociolinguistiques de type macrolinguistique. L'observation quotidienne des pratiques montre que l'alternance des langues n'implique pas nécessairement comme l'indiquait C. Juillard, des changements de statuts, de faces : ils ne sont pas nécessairement significatifs d'un point de vue social mais attestent bien de la naissance d'un « parler bilingue » reconnu et légitimé.

Cette évolution pose alors une question importante : s'il existe un affaiblissement progressif entre les différents usages et les différentes langues, favorisera-t-il le passage à un « monolinguisme recomposé » ? Il est impossible de répondre à cette question. Elle a toutefois le grand mérite de remettre en cause un certain nombre d'idées établies en sociolinguistique, ne serait-ce que la définition même d'une langue et son utilisation dans les travaux précédents. M. Dreyfus conclut avec pertinence que ces phénomènes ne sont peut-être pas nouveaux mais que les nouvelles méthodes d'investigation qui cassent la dichotomie macro-/microlinguistique permettent, aujourd'hui, de les mettre au jour.

De ce point de vue, je conclurai, de manière un peu plus personnelle, que la question de la coexistence des langues en Afrique devient alors un faux problème car cela implique de concevoir les langues comme des entités homogènes, définies d'un point de vue macrolinguistique, précatégorisant.

Entreprendre une enquête en demandant « quelle est ta langue première », « quelles sont les langues que tu parles », empêche de cerner la complexité des pratiques langagières car les locuteurs sont eux-mêmes pris dans le flux des concepts de l'enquêteur : qu'est-ce qu'une langue ? qu'est-ce qu'une langue première ? Qu'est-ce qu'un dialecte ? etc.

Les méthodes que proposent et que pratiquent C. Juillard, M. Dreyfus ainsi que d'autres chercheurs sont peut-être à même de rendre compte de la complexité des pratiques langagières et des représentations en Afrique, trop souvent conçues en termes conflictuels.

Enfin, il ne faudrait pas croire que cette approche n'est d'aucune utilité à un niveau plus large, pour les politiques et planifications linguistiques par exemple : comment faire croire à des parents qui, dans une société où tous les fonctionnaires connaissent le français et envoient leurs enfants dans des écoles françaises, une société où toute promotion sociale passe par la langue officielle, qu'ils sont dans l'erreur lorsqu'ils expriment le désir d'avoir accès aux mêmes droits ?

# Atelier Afrique Noire 1

## *Le français et les langues endogènes en francophonie au Togo : le cas des langues d'éveil dans les jardins d'enfants*

Kossi A. Afeli

Il est aujourd'hui inutile de donner une définition de la francophonie. Nombre de voix autorisées en ont déjà traité (Viatte, 1969; Champion, 1974; Tétu, 1988; Guillou, 1993). Comme le dit si bien le premier sous-thème du colloque, « la francophonie est à la fois une réalité sociolinguistique et un fait géopolitique ». On ne peut donc nier cette réalité. Mais quel type de francophonie pratiquer ?

En effet la francophonie, née de par le fait colonial, fait se rencontrer le français et les langues endogènes de l'espace dit francophone dans une situation plutôt conflictuelle que conviviale : le français, langue d'accès au pouvoir et de promotion sociale, y tient le haut du pavé face aux langues endogènes, réservées aux fonctions non valorisées. Il en résulte une *insécurité linguistique* (Labov, 1972; Bourdieu, 1982; Calvet, 1993; Francart, 1993), que nous nous proposons d'examiner dans le cas particulier de la politique de langues pratiquée dans les jardins d'enfants<sup>1</sup> au Togo.

La Réforme de l'Enseignement au Togo décrétée en 1975 voulait corriger ce déséquilibre entre les deux types de langue par la réhabilitation des langues endogènes. Aussi prévoyait-elle d'assurer dans les jardins d'enfants, dès la rentrée de 1975, l'enseignement dans la langue de la localité (La Réforme, 1975). Dans cet esprit sera mise sur pied en 1976 l'École Normale d'Institutrices de Jardins d'Enfants (ENIJE), destinée à former en trois ans ces institutrices. À l'issue de la formation, celles-ci devraient en principe être affectées dans une école de la région où est pratiquée leur langue maternelle ou leur langue première dans laquelle elles doivent éveiller les enfants.

Dans les faits, voici ce qui se passe : la formation est donnée en français, mais les élèves sont toutes tenues d'apprendre aussi comme matière les deux langues togolaises officielles, l'èwè et le kabiyè, même celles qui ne les ont pas comme langues maternelles et qui devront plus tard travailler dans une localité dont la langue est autre que ces deux langues togolaises. Aux élèves de cette dernière catégorie, il est demandé de constituer, une fois sur le terrain, une donnée de banques terminologiques dans ces langues.

Le résultat, dans ce dernier cas, est que les enfants sont préscolarisés en français soit parce que les jardinières trouvent cette voie plus simple, soit parce que la constitution des banques de données leur demande trop de travail ou qu'elles ne la maîtrisent pas assez soit enfin pour toutes ces raisons à la fois. Une première entorse est ainsi faite à la politique officielle, que semblent entériner les autorités de l'Éducation qui laissent faire sans réagir.

Contrairement aux Jardins d'Enfants d'État (JEE) (public, privé confessionnel), l'éveil des enfants dans les JE du privé laïc (JEPL) se fait entièrement en français dans les trois sections de la maternelle. Cela leur vaut beaucoup de succès auprès des parents qui sont contents d'entendre leurs enfants balbutier en français. Bon nombre d'entre eux n'hésitent pas, pour

---

1. Le terme de « jardin d'enfants » est l'équivalent d'école maternelle. Il est utilisé au Togo pour remplacer le terme initial de « clos d'enfants ». Calqué de l'allemand « Kindergarten » employé par les missionnaires allemands, il a été préféré à ce dernier terme qui connoterait plutôt une idée d'étouffement, de prison et de maternage que de « pépinière à fleurs à entretenir ou de cadre de jeu » que connoterait « jardin d'enfants » (Awu-Adzry, 1993 : 22).

cette raison, à retirer leurs enfants des JEE pour les mettre dans les JEPL comme ce fut particulièrement le cas à la rentrée de 1992 (Awu-Adzry, 1993 : 31).

La nette préférence des parents pour la préscolarisation de leurs enfants en français est une manifestation de la survivance encore tenace chez eux du courant assimilationniste (Afeli, 1996) et leur trop grande hâte (relevée par l'ensemble des jardinières : « les parents sont trop pressé ») de les voir acquérir le français témoigne ainsi de leur part plus spécifiquement d'une insécurité linguistique *vi-à-vis* des langues togolaises. Cette hâte, les parents s'en justifient en disant : « Ce que nous n'avons pas pu faire, nous voulons qu'eux le fassent » (Awu-Adzry, 1993 : 83).

Dans Labov (1972 : 200), l'insécurité linguistique est définie comme une attitude linguistique se caractérisant par des « fluctuations stylistiques, l'ypersensibilité à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours ». De façon ramassée, Francard (1997 : 171-172) la définit comme « la manifestation d'une quête de légitimité linguistique, vécue par un groupe social dominé, qui a une perception aiguisée tout à la fois des formes linguistiques qui attestent sa minorisation et des formes linguistiques à acquérir pour progresser dans la hiérarchie sociale. En d'autres termes, les locuteurs dans une situation d'insécurité linguistique mesurent la distance entre la norme dont ils ont hérité et la norme dominante du marché linguistique ». Labov, le novateur du concept, a étudié le phénomène au sein d'une même langue, l'anglais, dont une forme d'une variété est perçue comme stigmatisée ou dépréciative par rapport à la forme correspondante d'une autre variété de la même langue perçue comme prestigieuse ou « légitime » (Bourdieu, 1982). Là, il s'agit d'une insécurité linguistique intralinguistique. Dans le cas qui nous occupe, nous avons à faire à une insécurité linguistique qui se manifeste de façon interlinguistique, c'est-à-dire entre des langues différentes (ici entre la langue africaine et la langue européenne), dont le rapport place l'une (la langue africaine) en position de langue stigmatisée ou dominée face à l'autre (la langue européenne) en position de langue dominante ou légitime. Ce rapport découle en droite ligne de la situation coloniale.

S'agissant de la politique des langues dans les jardins d'enfants au Togo, les langues endogènes auxquelles était dévolue la fonction d'éveil ou de communication des enfants sont perçues par les parents dans leur subconscient collectif comme la langue stigmatisée face à la langue exogène (le français), perçue comme la langue légitime, la langue de l'ascension sociale. D'où ce phénomène de rejet de leur part vis-à-vis des langues endogènes mais que par ailleurs ils utilisent eux-mêmes dans la quasi-totalité des situations de communication. C'est le paradoxe de ce phénomène de rejet.

Les autorités de l'Éducation, en définissant leur politique de langues pour les écoles maternelles, semblaient, au départ, pourtant convaincues du bien-fondé de leur politique et sûres de leur fait. Mais il s'en faut de beaucoup. En effet loin de réagir de façon appropriée et en conformité avec les textes au comportement des parents (par une campagne d'explication et d'échange de points de vue avec eux), elles vont se laisser influencer ou entraîner par ceux-ci en envisageant de modifier la politique linguistique officielle par un usage plus important du français dans les maternelles. Si c'est en soi une bonne chose que les autorités du pays soient à l'écoute de leurs populations, on ne saurait cependant attribuer ici ce changement de politique au fait qu'elles ont pris en compte les désirs de celles-ci. Au contraire, on a plutôt l'impression que tout responsables de l'Éducation qu'ils soient, c'est-à-dire en tant que gens avertis avec tout ce que cela suppose de compétence en la matière (psycholinguistique, psychopédagogie), ils ne se sentent plus brusquement sûrs d'eux-mêmes, doutent d'eux-mêmes et perdent pied devant un mouvement de foule, qui peut-être ne demandait qu'à être éclairé ou à être rassuré par qui de droit et à adopter une attitude conséquente. Ce ne sont pourtant pas les arguments qui manquent pour convaincre les parents de leur erreur : l'irritation, l'énervement et le blocage, entre autres, manifestés par les enfants des jardins d'enfants qui, balbutiant à peine leur langue maternelle, se voient adresser entièrement en français auquel ils n'entendent rien et à qui on demande de s'exprimer en français. Même s'il semble que ces blocages engen-

drés par le contact brutal de l'enfant avec la langue de l'école soient un phénomène passager et que celui-ci réussisse à « parler » cette langue au bout d'un trimestre (Awu-Adzry, 1993 : 76), il n'empêche que ces blocages en soi posent problème.

La décision de modifier la politique linguistique officielle dans les écoles maternelles d'État ne semble donc pas procéder d'une concession tactique opérée par les autorités de l'Éducation, et qui serait dictée par leur volonté d'arrêter ou de freiner l'hémorragie de la population des JEE en faveur des JEPL : les JEE reçoivent toujours des demandes qu'ils ne peuvent d'ailleurs pas satisfaire toutes en raison de leurs structures d'accueil limitées. Il ne s'agit pas d'une décision résultant d'une volonté de réviser une planification impérative en une planification indicative (Calvet, 1996 : 10, 73). Il ne s'agit pas d'une décision résultant d'une volonté de concertation entre les autorités et les populations ou d'une volonté chez ces autorités d'évaluer objectivement leur pratique première pour en proposer une autre, qui serait plus consensuelle.

Il s'agit bien plutôt d'une remise en cause directe ou d'un reniement à peine camouflé de la première politique officielle, reniement qui est, au bout du compte, assez révélateur du courant assimilationniste toujours profondément ancré dans l'imaginaire collectif et générateur justement de l'insécurité linguistique. C'est la deuxième entorse infligée par les autorités de l'Éducation à la politique linguistique officielle définie par elles-mêmes pour tous les jardins d'enfants au Togo.

Pour les parents aussi bien que pour les autorités de l'Éducation du Togo, la langue légitime du marché linguistique (dans le cas spécifique les jardins d'enfants) apparaît donc comme le français (malgré des discours identitaires sans lendemain épisodiquement tenus par les autorités politiques), et pour les parents plus tôt il sera acquis par les enfants, mieux ce sera. Une revendication qui serait tout à fait légitime d'ailleurs si parents et enfants vivaient ou avaient immigré dans un pays d'accueil auquel ils souhaiteraient s'intégrer et dont le moyen d'intégration le plus efficace est sa langue : au bout de quelques années sinon de quelques mois, les enfants perdraient la langue des parents (pour le plus grand bonheur de ceux-ci !) pour la remplacer par celle du pays d'accueil. Or tel n'est pas le cas. L'enfant togolais évolue en milieu multilingue avec sa langue maternelle qu'il pratique toujours en dehors du cadre restreint de la salle de classe. Faut-il nier cette réalité ou au contraire en tenir compte ? À notre avis, l'ignorer ne peut qu'être préjudiciable à terme au développement harmonieux de l'enfant. On lira avec profit l'étude réalisée à cet effet par C. Awu-Adzry (1993) et déjà citée, où l'auteur a montré, entre autres choses, que la représentation que l'enfant lui-même a des langues en contact est déterminante dans le développement positif de son bilinguisme ou que l'acquisition d'une langue 2 est d'autant meilleure qu'elle se fonde sur la maîtrise la plus achevée possible de la langue 1 (Awu-Adzry, 1993 : 41, 43). D'ailleurs les autorités de l'Éducation togolaise le reconnaissent elles-mêmes lorsqu'elles affirment que l'enseignement donné dans la langue de la localité permet d'« assurer la continuité du développement psycho-moteur, affectif et cognitif de l'enfant togolais ».

L'opposition dans laquelle l'on veut enfermer la langue maternelle ou la langue première de l'enfant togolais et la langue française dans les jardins d'enfants apparaît donc comme un conflit inutile et artificiel mais à terme néfaste pour cet enfant. L'idéal, à notre avis, serait d'admettre le principe d'un enseignement bilingue graduel et qui favoriserait un climat de coexistence entre les langues en présence. Dans cette perspective on distingue en général trois types d'enseignement bilingue (Richards, Platt, Weber, 1985 : 29) et le Togo peut conduire la réflexion pour déterminer quel type il peut pratiquer avec profit :

- le premier type, appelé « programme d'immersion », mais que nous appellerions plutôt « bilinguisme informel », est celui où une langue différente de la langue maternelle de l'enfant est seule utilisée à l'école. Ainsi à son entrée à l'école, l'enfant y est confronté à une langue différente de sa langue maternelle ou de sa langue première qu'on lui apprend petit à petit à percevoir comme un handicap et donc à mépriser. En revanche la langue de l'école est présentée comme la langue idéale. C'est la situation caractéristique des anciennes colonies françaises : le français y est la langue d'enseignement durant tout le cursus scolaire à l'exclu-

sion des langues endogènes qualifiées de langues inférieures et impropres à l'enseignement. Au Togo cette situation a prévalu jusqu'en 1975, année de la Réforme. Celle-ci, après avoir inauguré un début d'éveil de l'enfant dans sa langue maternelle, semble maintenant en voie de revenir à la restauration de la situation d'avant la Réforme dans les jardins d'enfants d'État (surtout publics) sous la pression de la politique assimilationniste exclusivement pratiquée par les jardins d'enfants privés laïcs (JEPL) alors que ceux-ci sont eux aussi censés concernés par et astreints à la politique linguistique officielle.

- le second type est l'« enseignement bilingue transitoire », où la langue maternelle de l'enfant est partiellement ou totalement utilisée à son entrée à l'école pour s'éclipser par la suite devant la langue d'école (c'est-à-dire la langue européenne dans le cas des anciennes colonies). C'est le type d'enseignement pratiqué dans les pays anglophones de façon générale et aussi dans le Togo allemand;

- le troisième type d'enseignement bilingue consiste à utiliser la langue maternelle de l'enfant à son entrée à l'école puis à évoluer graduellement vers l'utilisation de la langue d'école (en l'occurrence la langue européenne) pour l'enseignement de certaines matières et de la langue maternelle de l'enfant pour l'enseignement d'autres matières. Il s'agit là d'un « enseignement bilingue permanent ou stable ».

Si la politique linguistique officielle dans les jardins d'enfants togolais est censée être un « enseignement endoglossique » (en langues togolaises), l'insécurité linguistique affichée vis-à-vis de ces langues endogènes par les parents qui ont réussi à leur tour à influencer la politique des autorités dans leur sens veut la ramener au « bilinguisme informel », c'est-à-dire à une situation où il y a nécessairement bilinguisme mais dont on refuse de reconnaître officiellement un terme et donc d'adopter une politique qui l'intègre. Les JEPL apparaissent ainsi aux yeux des parents comme détenant la sécurité linguistique et comme mieux positionnés sur le marché linguistique que les JEE qui, en retour, se sont sentis comme obligés de suivre le mouvement des JEPL alors que ce devrait être le phénomène inverse.

La pratique du bilinguisme transitoire dans les jardins d'enfants nous paraît, dans l'état actuel des choses, un choix raisonnable. Cependant une nette prépondérance devrait y être accordée aux langues endogènes par rapport au français dont l'utilisation, par ailleurs nécessairement modérée et sous forme ludique, ne devrait intervenir selon nous qu'en grande section. Son ignorance totale ne paraît pas indiquée surtout pour les enfants de cette section qui y sont de toute façon exposés par d'autres biais extra-scolaires : les médias (radio et télévision). Au vu de ce qui a été dit plus haut, les langues endogènes et la langue française en contact devraient être toutes valorisées de façon qu'elles puissent coexister dans une atmosphère vraiment conviviale.

## **Conclusion**

L'insécurité linguistique, produit de la politique assimilationniste consécutive elle-même à la colonisation, reste une caractéristique du système scolaire togolais post-colonial. Il va sans dire que ce sont les langues endogènes qui en font les frais par rapport au français. La langue de l'école reste exclusivement le français. C'est la langue légitime du marché linguistique. Les langues endogènes sont ignorées malgré leur existence de fait. Après une tentative de leur réhabilitation dans les années soixante-dix par le truchement de la Réforme de l'enseignement, cette insécurité linguistique revient en force, exacerbée par une certaine démission de l'État et son incapacité à faire face aux besoins en scolarisation de plus en plus grands des populations surtout en milieu urbain.

S'est alors amorcée depuis la fin des années quatre-vingts une prolifération d'écoles privées laïques qui séduisent les parents par leur politique d'enseignement exclusif en français de la maternelle ou jardin d'enfants au collège parce qu'elle constitue à leurs yeux la voie sûre du succès dans la vie pour leur progéniture. Sous la pression des parents, la politique endoglos-



sique pratiquée dans les jardins d'enfants d'État (JEE) est de plus en plus remise en cause par les autorités de l'Éducation togolaises en faveur de la politique exoglossique des jardins d'enfants privés laïcs (JEPL). Pourtant ceux-ci étaient aussi censés concernés par la politique linguistique officielle définie pour les jardins d'enfants au Togo. En fait la politique scolaire de l'État dans son ensemble, dans les JEE en particulier, est caractérisée par un grand cafouillage. Il apparaît, au bout du compte, qu'autorités de l'Éducation et parents semblent ne croire qu'à la validité et aux vertus de la politique assimilationniste fondée sur un conflit entre les langues endogènes péjorées et la langue française valorisée. Or il se révèle qu'un tel conflit non seulement n'est pas fondé mais est préjudiciable à l'enfant et qu'au contraire la coexistence conviviale de ces langues lui serait plutôt bénéfique en contribuant à son développement harmonieux et équilibré. Un fait paraît cependant certain : le français semble promis à un avenir confortable au Togo, surtout depuis l'avènement de l'ère du processus démocratique dans les années quatre-vingt dix avec l'explosion de la presse privée en français très lue par le public et avec la tenue de la Conférence Nationale Souveraine (CNS), au cours de laquelle il avait fait plaisir d'entendre les délégués, surtout ceux venus de France, manier la langue française. Mais cet avenir sera plus que mitigé si on ne profite pas de cette occasion favorable au français pour le réconcilier avec les langues endogènes par une politique linguistique rationnelle. Plus de 70 ans d'assimilationnisme linguistique et donc d'insécurité linguistique au Togo le prouve à souhait : une telle politique n'a guère réussi à y améliorer la situation du français, tout au plus a-t-elle contribué à créer une élite plutôt coupée des masses et engoncée dans ses privilèges tandis que la grande majorité de la population, à peine capable de baragouiner cette langue, est laissée sur le bord du chemin.

## **Bibliographie**

- AFELI, K.-A. (1996), Influence des politiques linguistiques coloniales allemande et française au Togo, in *Les Politiques Linguistiques, Mythes et Réalités*, Beyrouth, AUPELF-UREF, 7-13.
- AWU-ADZRY, C. (1993), *Quelles langues de communication dans les jardins d'enfants du Togo ? (Vers une nouvelle stratégie des langues pour la socialisation et la préparation de l'enfant togolais aux apprentissages scolaires)*, Mémoire de fin stage à la formation d'Inspecteur des Écoles Maternelles, Saint-Cloud, École Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud.
- BOURDIEU, P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- CALVET, L.-J. (1996), *Les Politiques linguistique*, Paris, Que sais-je ? PUF.
- FRANCARD, M. (1997), Insécurité linguistique, in *Sociolinguistique. (Concepts de base)*, Liège, Mardaga, 170-176.
- LABOV, W. (1972), *Sociolinguistique*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- RICHARDS, J., PLATT, J. et WEBER, H. (1985), *Longman Dictionary Applied Linguistics*, Bungay, Longman.

