

La francophonie: un objet à redéfinir

Coordination du numéro :

Nathalie Bélanger, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Éliane Dulude, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Liminaire

1 La francophonie : un objet à redéfinir

Nathalie BÉLANGER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Éliane DULUDE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

17 Ethnographie dans une école primaire au pays de Galles. Une posture épistémologique d'insider/outsider

Karine TURNER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Nathalie BÉLANGER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

33 Le slam : du projet didactique à l'expérience humaine

Dominique Bomans, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

53 Perspectives et définitions scolaires de l'identité linguistique en milieu minoritaire. Comment les établissements scolaires de langue française répondent-ils aux besoins des élèves du 21^e siècle face aux nombreuses transformations sociales, culturelles et démographiques en cours?

Gail CORMIER, Université de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

73 Construction identitaire des jeunes des écoles francophones en Colombie-Britannique

Trâm LAI-TRAN, Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, Colombie-Britannique, Canada

93 Être plurilingues et francophones : représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver

Catherine LEVASSEUR, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

122 Choisir un cégep anglophone au Québec : l'expérience de jeunes francophones

Karine VIEUX-FORT, Université Laval, Québec, Canada
Annie PILOTE, Université Laval, Québec, Canada
Marie-Odile MAGNAN, Université de Montréal, Québec, Canada

144 La participation en ligne en Ontario français : pistes de réflexion et d'action pour redéfinir la francophonie avec et pour les jeunes

Megan COTNAM-KAPPEL, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Heather WOODS, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

164 Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario

Diane GÉRIN-LAJOIE, Université de Toronto, Ontario, Canada

184 Renouveler sa posture réflexive sur l'équité et l'éducation inclusive : retour sur une initiative de formation auprès du personnel enseignant d'une école élémentaire de langue française en Ontario

Christine D. CONNELLY, Université de Toronto, Ontario, Canada
Diane FARMER, Université de Toronto, Ontario, Canada

VOLUME XLVIII : 1 – PRINTEMPS 2020

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Éducation et francophonie

VOLUME XLVIII: 1 – PRINTEMPS 2020

acelf.ca

Liminaire

La francophonie: un objet à redéfinir

Nathalie BÉLANGER

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Éliane DULUDE

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Canada



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

acelf

ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

VOLUME XLVIII: 1 – PRINTEMPS 2020

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone: 418 681-4661
Télécopieur: 418 681-3389
Courriel: info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

La francophonie: un objet à redéfinir

Coordination du numéro:

Nathalie Bélanger, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Éliane Dulude, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Liminaire

1 La francophonie: un objet à redéfinir

Nathalie BÉLANGER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Éliane DULUDE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

17 Ethnographie dans une école primaire au pays de Galles. Une posture épistémologique d'insider/outsider

Karine TURNER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Nathalie BÉLANGER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

33 Le slam: du projet didactique à l'expérience humaine

Dominique Bomans, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

53 Perspectives et définitions scolaires de l'identité linguistique en milieu minoritaire. Comment les établissements scolaires de langue française répondent-ils aux besoins des élèves du 21^e siècle face aux nombreuses transformations sociales, culturelles et démographiques en cours?

Gail CORMIER, Université de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

73 Construction identitaire des jeunes des écoles francophones en Colombie-Britannique

Trâm LAI-TRAN, Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, Colombie-Britannique, Canada

93 Être plurilingues et francophones: représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver

Catherine LEVASSEUR, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

122 Choisir un cégep anglophone au Québec: l'expérience de jeunes francophones

Karine VIEUX-FORT, Université Laval, Québec, Canada

Annie PILOTE, Université Laval, Québec, Canada

Marie-Odile MAGNAN, Université de Montréal, Québec, Canada

144 La participation en ligne en Ontario français: pistes de réflexion et d'action pour redéfinir la francophonie avec et pour les jeunes

Megan COTNAM-KAPPEL, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Heather WOODS, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

164 Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario

Diane GÉRIN-LAJOIE, Université de Toronto, Ontario, Canada

184 Renouveler sa posture réflexive sur l'équité et l'éducation inclusive: retour sur une initiative de formation auprès du personnel enseignant d'une école élémentaire de langue française en Ontario

Christine D. CONNELLY, Université de Toronto, Ontario, Canada

Diane FARMER, Université de Toronto, Ontario, Canada

La francophonie: un objet à redéfinir

Nathalie BÉLANGER

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Éliane DULUDE

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

INTRODUCTION

Les politiques linguistiques des provinces et territoires au Canada, certes bien différentes, assurent dorénavant une protection de l'éducation dans la langue de la minorité linguistique. Les orientations politiques en éducation, notamment celles relatives à l'aménagement linguistique en Ontario (2004) ou au Nouveau-Brunswick (2014, 2017), viennent en préciser les contours. L'éducation dans la langue de la minorité a d'abord été assurée dès le XIX^e siècle par le clergé et le travail sans relâche d'associations et de parents qui ont su se mobiliser face à l'adversité durant le XX^e siècle. Des programmes fédéraux promouvant les langues officielles dans l'enseignement ont ensuite vu le jour dès les années 1970 (Hayday, 2005), avant que le rapatriement de la Constitution et la proclamation de la loi constitutionnelle en 1982, avec la création de la Charte canadienne des droits et libertés, permettent l'instruction dans la langue de la minorité, conformément à l'article 23 qui habilite les ayants droit. Les interprétations données par la Cour Suprême, notamment avec le jugement Mahé (1990), envoient un signal fort en faveur des minorités linguistiques en reconnaissant leurs droits de gestion et de contrôle dans une optique réparatrice face à l'érosion subie par la minorité (Power, 2011). Ce signal a cependant dû passer – et passe encore – par les tribunaux pour être entendu. Contrairement à d'autres territoires où l'on ne trouve pas d'équivalent en matière de dispositions juridiques, le régime fédéral et ceux des

provinces encadrent l'éducation dans la langue de la minorité (Cardinal et Foucher, 2017). Au pays de Galles, par exemple, la revitalisation de la langue, certes reconnue dans un amendement à la loi sur l'éducation de 1988, relève des écoles pour son introduction en tant que langue principale ou seconde d'enseignement (Jones, 1998). En Corse, la langue insulaire bénéficie d'accommodements en vertu de la protection des langues régionales, malgré l'unilinguisme national français quasi inébranlable qui règne dans l'hexagone (Jaffe, 1999). En Nouvelle-Zélande (Aotearoa), il est possible, aussi depuis la fin des années 1980, de mettre sur pied des écoles dans lesquelles la langue d'enseignement est le maori, mais le régime linguistique plus large tend à favoriser le bilinguisme de toute la population afin de normaliser l'usage de cette langue autochtone, de sorte qu'elle devienne une langue du quotidien (Rewi et Ratima 2018). Dans ces derniers cas, il n'y a pas de restriction à l'admission dans ces écoles de la minorité et le tout-venant peut, en théorie, s'y inscrire. Au Canada, le droit est formulé en référence aux individus, et ce sont les ayants droit qui sont visés, dans une optique plus personnaliste, bien que les tribunaux, comme le mentionnent Cardinal et Foucher (2017), reconnaissent l'aspect collectif et réparateur dans l'offre éducative. Des dispositifs, variés et parfois fragiles selon les provinces et territoires, assouplissent ces règles d'admission et permettent à davantage de familles, notamment celles issues de l'immigration et de la francophonie internationale, d'y envoyer leurs enfants.

Ces dispositions et les régimes et politiques linguistiques qui les sous-tendent alimentent la recherche et la critique. Certains y verront, étant donné le projet individualiste, une école d'en bas, communautaire, et non une école à prétention nationale (Thériault, 2007), un alignement sur le multiculturalisme canadien et une tentative de refondation de l'école qui nie la communauté d'histoire, de culture et de mémoire dont émane la francophonie définie sur le plan de son unité (Gilbert, 2012). D'autres se demandent, à partir d'enquêtes sociolinguistiques et inspirées de Bourdieu, qui, dans ces conditions, est considéré comme francophone et de quels français on parle, en référence à un texte de Heller (1999) qui suggère que l'école, en tant qu'institution conçue pour sauvegarder la langue et la culture d'un milieu considéré *a priori* homogène, tout en accueillant une population d'élèves hétérogène, évolue dans une sorte de tension entre tradition et modernité. Une tension à laquelle les élèves réagissent de diverses manières, selon qu'ils soient issus de familles de classes moyennes détentrices d'un français standard, de classes plus modestes unilingues ou bilingues et locuteurs d'autres variétés de français que celle de l'école, ou encore issus de l'immigration récente et conversant en un français hérité de la colonisation. Juteau (2015), qui s'inspire de Weber et se détache de définitions trop essentialistes (par exemple liées à des ancêtres communs) ou culturalistes (liées à des traditions), montre que c'est dans le cadre de rapports sociaux à la suite de conquêtes, d'annexions, à titre d'exemples, que naît une communauté d'histoire et de culture, et que se mobilisent des identités fondées sur un ensemble de marqueurs que des groupes et des personnes ont le sentiment de partager, mais qui délimitent forcément des frontières.

De tels rapports sociaux et processus qui cherchent moins à répondre à la question qui est francophone et qui ne l'est pas, débats qui peuvent rapidement apparaître stériles ou renvoyer à des modèles statistiques, certes parfois utiles, bien que souvent désincarnés, alimentent ce numéro thématique et permettent d'entrevoir de nouveaux objets à définir ou à redéfinir. Que l'on pense aux configurations socioculturelles et historiques, à l'évolution des politiques et aux flux migratoires, lesquels créent des réalités spécifiques là où vivent des minorités au Canada selon les provinces et territoires, et ailleurs dans le monde. Étudier et dépasser la perspective macrosystémique (politiques, discours) pour comprendre la singularité et l'expérience locales, et ainsi illustrer la complexité de cette redéfinition de la francophonie et ce qu'elle représente pour les acteurs scolaires et les élèves, renseignent ce numéro. Il s'ouvre sur les approches méthodologiques les plus susceptibles de cerner ces nouveaux objets, pour ensuite considérer les représentations des acteurs de premier plan à l'école, soit les élèves et les enseignants. Ces représentations permettent de comprendre, du moins en partie, les rapports sociaux à l'œuvre et ce qui unit éventuellement les acteurs et les groupes. Enfin, les politiques linguistiques et éducatives que s'approprie le personnel enseignant font l'objet de la dernière partie.

Des objets d'hier aux nouveaux chantiers de recherche

Il n'est pas surprenant de constater que, parmi les premières études portant sur les écoles en situation linguistique minoritaire au Canada, il y a celles traitant des conditions d'accès, qui examinent, par exemple, les critères d'admission et la portée de l'article 23 de la Charte canadienne, la gouvernance des écoles, la situation sociolinguistique des élèves issus de familles bilingues et plurilingues (Power, 2011; Foucher, Beaudoin, Mendes, 1996; Dalley et St-Onge, 2008; Labrie, Wilson et Heller, 2003; Labrie, 2007), et de leur aisance ou non à faire usage du français standard à l'école et dans leur vie quotidienne (Landry et Allard, 1999). Autant de thématiques de recherche qui auraient contribué, selon Heller (2007), à l'idée même d'une nation canadienne-française et à bâtir un réseau scolaire à l'image des institutions de la majorité linguistique selon un discours modernisant (Heller et Labrie, 2003). Dans l'espace national et institutionnel envisagé le plus homogène possible, les variations sont vues comme des entraves à étudier, souvent à partir d'approches psychologisantes, et surtout à supprimer (Heller, 2007). Le discours modernisant qui met l'accent sur l'édification d'institutions à l'image donc de celles dont s'est doté le groupe majoritaire suit celui, dit traditionaliste, associé à la nation française au Canada vue comme étant la dépositaire des valeurs religieuses et morales de cette mission abandonnée par la France. Il est aussi caractérisé par un conservatisme linguistique qui vise à freiner la menace de l'assimilation. Celui mondialisant, plus récent, fait place à une idéologie linguistique où la langue apparaît en tant qu'atout utilitaire, avec tout ce que cela comporte de contradictions, dans de nouveaux marchés et une économie changeante (Heller et Labrie, 2003; Urcioli, 2015).

Les rapports de domination et de pouvoir entre groupes majoritaires et minoritaires sur le plan linguistique, les pratiques langagières à l'école, ont constitué et constituent encore l'une des principales préoccupations de recherche, trouvant sa source dans la théorie de la reproduction de Bourdieu et de Passeron (1970) sur les inégalités qui montre que des pratiques sociales, notamment langagières plus proches de celles de l'école, sont préférées et sanctionnées par ses agents, alors que les familles dont la variété de langue parlée au domicile n'est pas celle de l'école, adhèrent au principe même de leur domination par un procès d'intériorisation. Cette théorie, aussi riche et inspirante soit-elle, peut cependant apparaître trop réductrice et trop éloignée des réalités vécues en salle de classe selon Bernstein (2007). Ce dernier propose plutôt une observation interne de la pratique sociale pédagogique, afin de voir l'école non pas tant comme le relais de quelque chose de plus grand qui prend place à l'extérieur d'elle, mais comme une institution qui sécrète ses propres normes, façons de faire et pratiques (Bernstein, 1975). Ainsi, si l'école manifeste une fonction de préservation et de reproduction, et que la démocratisation revêt toujours son importance, elle n'en est pas moins un lieu de production (Bélangier, Dalley, Garant et Desabrais, 2010).

L'intérêt d'étudier ce qui se passe dans les écoles de langue française en situation linguistique minoritaire permet de s'éloigner d'un discours de continuité apparente qui ne prend pas en compte les évolutions. Cela permet aussi de s'éloigner du changement pensé à travers les prismes du déclin ou de la nostalgie (« c'était mieux avant »), de la critique et de la domination (logique de reproduction seule), et de l'instrumentalisation (« former les citoyens de demain en leur transmettant une langue et une culture »), pour se concentrer sur ce qui se passe au quotidien dans les écoles, là où le changement s'opère de façon incrémentale (Frاندji et Vitale, 2008). Entre régulation et émancipation, entre continuité et transformation, il s'agit, dans ce numéro, de s'intéresser aux élèves et à leurs représentations de la francophonie, ainsi qu'à leur socialisation au sein des écoles, tout en réfléchissant aux processus de fonctionnement et aux modalités par lesquelles l'éducation dans la langue de la minorité est dispensée aujourd'hui à travers les politiques.

On constate l'étendue du mandat confié aux écoles, ainsi que le travail encore largement méconnu qu'y réalisent le personnel scolaire, les élèves et la population étudiante en général. Un travail non dépourvu de rapports de pouvoir, notamment entre ceux considérés comme détenteurs de la langue et de la culture de l'école et tenus de les reproduire auprès de ceux et celles qui le seraient moins. Si ce mandat tend à assurer la pérennité linguistique et à situer le rôle des acteurs de l'école en tant qu'agents de reproduction sociale, qu'en est-il du rôle de l'école dans sa mission inclusive à l'ère de transformations sociales importantes? Les écoles de langue française au Canada comme ailleurs se transforment sous la pression de changements démographiques et sociaux. La composition des élèves y est plus diversifiée que jamais, bien qu'elle l'ait été de tout temps si l'on pense aux classes sociales, au genre et aux variétés linguistiques des élèves et des familles. À celle-ci s'ajoute une composante

d'immigration qui incite à porter un regard renouvelé sur la situation des écoles en contexte linguistique minoritaire.

Des approches méthodologiques innovantes pour mieux comprendre le rôle du personnel enseignant

Pour ce faire, il y a lieu de se pencher d'abord sur les méthodologies les plus susceptibles de rendre compte de manière authentique des dynamiques inhérentes à ces milieux et des changements qui s'y opèrent. L'ethnographie représente l'une des approches qui le permettent. Si elle est issue de l'anthropologie et vise à rendre familier ce qui est étranger, les ethnographes de l'école, plus proches de la sociologie de l'éducation, mènent plutôt des recherches locales, dans des milieux familiers, et doivent ainsi nourrir un regard extérieur sur ce qui leur est familier ou connu (Anderson-Levitt, 2012; Delamont et Atkinson, 1995; Delamont, 2013). Cette posture épistémologique s'avère pertinente pour quiconque examine les milieux linguistiques minoritaires dans lesquels il ou elle travaille et fait de la recherche. Or l'article de **Karine Turner** et **Nathalie Bélanger**, qui ouvre ce numéro, illustre ce que signifie mener une recherche en milieu linguistique minoritaire autre que celui que l'on connaît, en l'occurrence au pays de Galles. Il faut notamment prendre le temps de s'y immerger et d'apprendre la langue, ce que la théorisation ethnographique n'aborde pas encore assez en général. Ce rapprochement a été rendu possible, dans le texte de Turner et Bélanger, grâce à l'expérience acquise dans le milieu linguistique minoritaire d'origine à partir duquel des liens sont ensuite tissés avec celui à l'étude. Entrer sur le terrain, y rencontrer les acteurs clés et échanger au sujet d'histoires et d'expériences similaires tout en reconnaissant ce qui le différencie de celui d'où l'on provient les conduit à développer cette posture épistémologique et méthodologique originale extérieure/intérieure (*insider/outsider*). La distance provoquée par le recours à une autre langue que celle familière pour faciliter les échanges jalonne la démarche d'enquête entreprise et n'apparaît pas dépourvue d'embûches. La connivence installée avec le personnel enseignant, incluant les aides-enseignantes qui jouent un rôle de premier plan dans la valorisation de la langue galloise permet de mieux comprendre comment une politique linguistique d'établissement, différente à bien des égards de l'aménagement linguistique de l'Ontario, se met en œuvre de la base, à travers les pratiques de ce personnel qui se l'approprie à divers degrés. Leur rôle, dans la mise en œuvre de politiques linguistiques à l'école, se situe à quelque part entre un militantisme tourné vers la re/valorisation de la langue minoritaire et des postures plus conservatrices (Brown, 2010; Varghese, 2006; Valdiviezo, 2009).

Le travail accompli dans l'école par le personnel enseignant, déjà complexe en soi, l'est encore davantage en contexte linguistique minoritaire, considérant les responsabilités liées à la langue et à la culture qui leur incombent (Jones et Martine Jones, 2004). Gérin-Lajoie (2002, 2006, 2008) et Turner (2012) montrent toutefois la difficulté à y parvenir et les différentes attitudes du personnel enseignant, eu

égard à leur double mission dans ce contexte. Ce que confirment d'autres études menées ailleurs dans le monde, et qui traitent de leurs attitudes contrastées face à la langue minorisée et à la façon dont y réagissent les élèves (Paciatto, 2008; Harris, 2013; Jeannot-Fourcaud, 2013; Colombel et Fillol, 2012). Les défis qui se posent au personnel enseignant dans de tels contextes sont nombreux que l'on pense au mandat des écoles qui se transforme étant données les nouvelles réalités sociales, au développement et à la validation d'interventions pédagogiques adaptées et à la formation du personnel enseignant préparé pour la tâche (Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016). Ils s'ajoutent à celui de leur insertion lors des premières années dans la profession enseignante (Broccolichi, Joigneaux et Mierzejewski, 2018). Les problèmes de recrutement et de rétention de nouveaux enseignants affectent particulièrement les milieux linguistiques minoritaires (FCE, 2014). Pourtant, des candidats étudiants issus de l'immigration et inscrits à la formation à l'enseignement mentionnent des problèmes d'insertion, notamment dans la relation interpersonnelle qui se noue avec le personnel enseignant qui les accueille lors des stages (Dalley, 2020). Des conceptions de l'enseignement plus magistrales, centrées sur l'enseignant et les savoirs transmis plutôt que sur les élèves et les processus d'apprentissage et de découverte, sont en concurrence et entraînent des incompréhensions (Duchesne 2010). Ces situations, si elles ne sont pas réglées, peuvent à terme en éloigner plusieurs de la profession et freiner la capacité à répondre à la pénurie.

D'autres approches pour comprendre cet objet qu'est la francophonie ne se restreignent pas à des méthodologies, telle l'ethnographie, qui renseignent les idiosyncrasies de situations sociales, mais renvoient à des procédés innovants, tels que le montrent plusieurs articles de ce numéro thématique, que ce soient l'analyse de forums de discussion de jeunes, l'utilisation de l'art visuel, et les points de vue et voix des jeunes valorisés. La posture méthodologique de l'ami critique (Jarro, 2009) qui vise à accompagner, grâce à un regard extérieur, des praticiennes et praticiens soucieux de mieux comprendre leur milieu a, quant à elle, tout le potentiel de renseigner le métier d'enseignant en milieu linguistique minoritaire. Elle permet de redoubler de créativité, sortir des sentiers battus et d'innover quand on entreprend des enquêtes de terrain en milieu scolaire en général et, spécifiquement, en milieu linguistique minoritaire. Quand le chercheur est aussi praticien, l'exercice prend encore d'autres contours. C'est la posture que **Dominique Bomans** a en un sens choisie avec sa contribution qui traite d'ateliers de slam qu'elle a organisés et menés avec ses élèves du secondaire. Son article s'inscrit à plus d'un titre dans ce numéro puisqu'il propose une méthodologie originale et révèle le travail sur soi qu'elle a dû accomplir, en tant qu'enseignante œuvrant dans un établissement québécois où la langue d'enseignement est le français, mais où près de 60 % de la population environnante a comme première langue l'anglais. Sa contribution montre aussi le travail réalisé avec les élèves de sa classe. Face à une insécurité linguistique et au sentiment de ne pas être des locuteurs légitimes de la langue française, évoluant dans un contexte où la minorité linguistique, dans ce cas-ci anglophone au Québec, est numériquement plus importante, l'auteure relate les circonstances entourant l'ajout à sa pratique

enseignante d'activités de slam. Ces dernières lui ont permis, ainsi qu'aux élèves, de sortir d'une impasse et de se centrer sur le langage, un langage vivant, le leur, en lien à leurs expériences, et ainsi se détacher d'un rapport à la norme trop contraignant qui menait plusieurs à l'échec ou à la démission face à une tâche paraissant insurmontable. Cette recherche sociodidactique qu'elle évoque complexifie la pratique pédagogique en montrant l'aspect relationnel et horizontal qui se développe entre elle et les élèves. Le slam permet aux jeunes de se réconcilier avec l'école, et avec leurs langues et d'être enfin reconnus. Le regard porté sur la francophonie s'en trouve aussi transformé, une francophonie qui n'est pas, selon Bomans, monolithique.

Des représentations étudiantes

Si les élèves commencent enfin à être entendus (Bélanger et Farmer, 2010, 2012; Dalley et Cotnam-Kappel, 2013; Cotnam-Kappel, 2014; Lemaire, 2018), il y a encore tant à dire au sujet de leur socialisation, des regroupements d'amis dans des écoles régionales, et non de quartier en contexte linguistique minoritaire (Bélanger, 2017) et de leurs rapports à l'école et aux savoirs ou à leur exercice de la citoyenneté (Gaudet, 2018). Des comparaisons entre milieux linguistiques minoritaires permettent d'affiner les connaissances. Celles-ci sont de plus en plus diversifiées et une plus grande hétérogénéité sur le plan des compétences langagières caractérisent les situations scolaires. Ces changements ont des répercussions sur les parcours et les expériences scolaires des élèves. Cette hétérogénéité engendre un chevauchement des frontières linguistiques et identitaires à l'intérieur des écoles et crée de nouveaux défis lorsqu'il est question, à titre d'exemple, de susciter un sentiment d'appartenance chez les élèves inscrits dans une école de la minorité linguistique, mais pour qui la langue française évoque le colonialisme. L'attrait du bilinguisme, autant pour les parents que pour les élèves, perçus comme un atout, entre en concurrence avec le sentiment d'appartenance à la communauté que l'établissement scolaire tente d'instiller. Les répercussions de cette socialisation en contexte pluraliste amènent, par exemple, les jeunes à se définir plus bilingues que francophones (Leone, 2011; Pilote et Magnan, 2008). La contribution de **Gail Cormier** montre, à partir d'entrevues menées avec une population adolescente du Manitoba, scolarisée pour une part à l'école de langue française, l'autre en contexte d'immersion, que les élèves préfèrent en effet, en général, dans ces deux milieux, se définir en tant que locuteurs bilingues, une identité perçue davantage neutre et inclusive. Ceux qui ne croient pas maîtriser suffisamment les deux langues selon l'idéologie de l'unilinguisme qui prévaut vont préférer se présenter en tant qu'anglophones. Insécurité, rapports de pouvoir ou sentiment de ne pas faire partie du « groupe culturel francophone » que les élèves perçoivent comme exclusif, influent sur ce que l'auteure définit comme les choix identitaires des répondants, d'ailleurs modulés par les contextes dans lesquels ils évoluent, dont l'école qui renseigne leurs représentations.

Trâm Lai-Tran part plutôt du postulat que l'identité n'est pas un attribut, mais relève d'un travail sur soi, par soi mais aussi avec les autres. C'est en interrogeant des élèves d'écoles secondaires de la Colombie-Britannique que l'auteure tente de mieux comprendre ce que signifie pour eux être francophone et de quelle façon ce travail identitaire, toujours en mouvement, influence, certes leur propre positionnement individuel et leur « récit de soi », mais aussi celui du groupe social dans lequel ils et elles évoluent. Les jeunes interviewés paraissent conscients de faire partie d'une communauté de langue, d'histoire au Canada, mais considèrent celle-ci aussi inscrite dans une histoire plus large et une francophonie mondiale. Ce qui les conduit, selon les situations ou les moments, à revendiquer, une identité plurielle.

L'accueil des élèves migrants dans des milieux encore parfois peu exposés à leur arrivée (Farmer, Gohard-Radenkovic et Setièn, 2012), contrairement aux milieux plus urbains qui ont développé, au fil du temps, une expertise en ce domaine, mais où des enjeux liés notamment à la langue persistent toujours (Dalley, 2014; Giampapa et Lamoureux, 2011), reste une préoccupation. **Catherine Levasseur** souhaite, à travers la démarche ethnographique de sociolinguistique qu'elle propose, mettre en évidence les représentations et positionnements identitaires de jeunes élèves plurilingues d'une école de Vancouver. Alors que leurs parents ne sont pas des ayants droit, mais que l'école de langue française cherche à les intégrer notamment en leur fournissant un soutien linguistique à travers un programme de francisation, ces élèves ne se sentent pas toujours légitimes étant données : 1) leur origine nationale ou lieu de naissance, 2) leur langue première, 3) leurs compétences en français et 4) leurs pratiques langagières. Si les élèves ne se reconnaissent que très peu dans les représentations et contenus associés à des locuteurs natifs du Québec ou de la France que propose l'école, ce qui pose l'enjeu du rapport aux savoirs, il y a lieu de se demander comment ces élèves issus de la francisation pourront un jour se sentir partie prenante de la francophonie.

Dans un autre contexte, le texte de **Karine Vieux-Fort, Annie Pilote et Marie-Odile Magnan** porte un regard sociologique sur les raisons pour lesquelles les jeunes Québécois francophones poursuivent leurs études dans des cégeps anglophones. À l'instar de Lamoureux (2007) qui a examiné la transition des finissants des écoles secondaires de langue française en Ontario à l'université, Vieux-Fort, Pilote et Magnan mettent d'abord en perspective les logiques d'action (ex. : intégration, subjectivation et stratégie) distinctes qui conduisent ces jeunes à faire ce choix et qui permettent d'en comprendre le sens. Ces auteures révèlent entre autres que le choix de poursuivre une scolarisation en anglais n'est pas tant alimenté par un désir d'affiliation ou d'appartenance linguistique identitaire, mais par des considérations de différentes natures, que ce soit au plan du développement personnel (apprentissage des langues, ouverture à d'autres cultures), de considérations stratégiques (insertion professionnelle) ou par défaut ou en raison de circonstances, si l'on pense aux regroupements amicaux et aux équipes sportives qui peuvent d'ailleurs varier selon le genre.

Dans l'optique d'une prise de parole publique et citoyenne, **Megan Cotnam-Kappel** et **Heather Woods** se penchent sur les compétences en ligne des élèves du secondaire en milieu francophone minoritaire. Elles montrent, dans un premier temps, que ceux-ci ont du mal à joindre des communautés ou groupes en ligne. Les auteures recensent quatre types de considérations (approbation, public, conséquences et contenu) qui motivent les jeunes à partager ou non du contenu en ligne, mais où la langue y est absente. À l'instar de l'anglais, qui devient une *lingua franca* dans les communications scientifiques, les jeunes sondés, 215 au moyen d'un questionnaire et 71 dans des groupes de discussion, privilégient l'anglais si le but est de rejoindre un public plus nombreux. Ils vont prioriser davantage le français lors de conversations privées, même s'ils précisent que, lorsqu'un partage ou une discussion sont commencés en français, ils vont poursuivre dans cette langue. Les auteures voient là l'urgence, pour les institutions de langue française, de développer des ressources et des contenus qui touchent les littératies numériques et la participation en ligne, en particulier pour les écoles de langue française.

Mise en œuvre et appropriation de politiques éducatives et linguistiques

Au sujet des politiques publiques d'éducation, celle d'aménagement linguistique, notamment en Ontario (MÉO, 2004), première en son genre au Canada, et dont une première mouture paraît dès 1994, a pour objectif de « favoriser la transmission de la langue française et de la culture francophone tout en appuyant la réussite scolaire de tous les élèves des écoles de langue française » (MÉO, 2011, p. 9) en misant, entre autres, sur la construction identitaire des élèves. Si, pour l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), cela passe en partie par un « processus hautement dynamique », (2006, p. 12), dans les faits, force est de constater qu'il est souvent interprété de manière restreinte, en privilégiant une définition étroite de qui est francophone (Heller, 1994, 1999) ou en considérant qu'il ne s'agit que de « transmettre, et non pas de co-construire, une langue et une culture, nommés au singulier » (Bélanger et Farmer, 2012, p. 306). Le processus peut apparaître aussi trop large quand il suggère l'idée d'un projet de société se portant à la défense et à la promotion de la langue française et de la culture francophone, s'éloignant ainsi trop des réalités vécues par les élèves et le personnel dans les écoles.

À partir d'une approche dite « d'archéologie des politiques », le texte de **Diane Gérin-Lajoie** s'intéresse au thème de l'inclusion des jeunes issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario en analysant non pas seulement la politique d'aménagement linguistique de cette province, mais en considérant un ensemble de dispositions législatives à cet effet, dont la Stratégie d'équité et d'éducation inclusive. Si cette dernière n'a pas été uniquement développée à l'intention des écoles de la minorité de langue française, la politique d'aménagement linguistique et les documents d'appui à l'approche culturelle, à l'admission et à l'accueil concernent au premier plan ces écoles et ambitionnent de freiner les problèmes d'assimilation

au groupe linguistique majoritaire anglophone en facilitant l'intégration des élèves issus de l'immigration dans cet espace. Or Gérin-Lajoie démontre que l'approche qui sous-tend ces documents officiels limite l'inclusion, en valorisant une identité francophone unique, au lieu de miser sur une meilleure compréhension des enjeux vécus par les élèves. Elle conclut en soulevant certaines questions relatives, dont celle de se demander à qui revient le rôle de mettre en place des initiatives qui reflètent cette diversité de la francophonie.

Christine Connelly et **Diane Farmer** s'intéressent aussi à la Stratégie d'équité et d'éducation inclusive de l'Ontario, mais davantage à partir des postures réflexives qu'adopte le personnel enseignant à cet effet. Postures qui oscillent entre féminisme et marxisme, approches libérales et postmodernes, ou poststructurelles et postcoloniales. En partant de l'exemple réflexif d'une enseignante de première année ayant participé à une recherche-action que relatent les auteures, laquelle cherchait à créer un espace où les élèves pouvaient être entendus, les auteures examinent quelles postures renseignent ses interventions portant sur le genre. L'article renouvelle les recherches sur la francophonie en ce sens qu'il permet de mieux comprendre comment cette enseignante, dont les réflexions peuvent d'ailleurs inspirer et donner des repères à d'autres, s'approprie une politique d'inspiration somme toute libérale, puisqu'elle met l'accent sur une définition et des principes larges, pour en discuter de façon située avec son groupe d'élèves et imaginer d'autres approches pour penser l'oppression sous toutes ses formes.

En somme, les contributions retenues pour ce numéro thématique proposent de considérer l'école comme un lieu certes de scolarisation, mais aussi de socialisation où des enjeux de langue, d'identité, de travail enseignant, de métier d'élève et de mise en œuvre de politiques à travers les établissements et l'appropriation qu'en font les acteurs ont cours. Les contributions que l'on y trouve permettent de comparer des réalités locales inscrites dans des milieux minoritaires contrastés. Il permet de comprendre à la fois les enjeux convergents qui affectent l'enseignement et l'apprentissage dans ces milieux, ainsi que les particularités ancrées dans l'idiosyncrasie des configurations socioculturelles (par exemple les contextes linguistiques pluralistes minoritaires par rapport à ceux majoritaires, mais aussi les réalités selon les régions au Canada). Il contribue aussi à approfondir les enjeux suscités par les transformations en cours dans les écoles, et, éventuellement, appuie le développement de pratiques localement ancrées qui répondent aux besoins des milieux respectifs.

Références bibliographiques

- ANDERSON-LEVITT, K. M. (2012). *Anthropologies of education*. New York, NY: Berghahn Books.
- Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF). (2006). *Cadre d'orientation en construction identitaire*. Repéré à https://www.acelf.ca/c/fichiers/ACELF_Cadre-orientation.pdf.
- BÉLANGER, N. (2017). Studying Friendship among Children at School from a Sociological Approach to Childhood. Dans X. Chen, R. Raby et P. Albanese (dir.), *Sociology of Childhood and Youth in Canada. Categories, Inequality, Engagement* (p. 144-165). Toronto : Canadian Scholars' Press.
- BÉLANGER, N., GARANT, N., DALLEY, P. et DESABRAIS, T. (2010). *Produire et reproduire la francophonie en la nommant*, Ottawa: Prise de parole.
- BÉLANGER, N. et FARMER, D. (2010). Expérience scolaire et appropriation de l'école de langue française en Ontario par les enfants. Dans N. Bélanger, N. Garant, P. Dalley, et T. Desabrais (dir.), *Produire et reproduire la francophonie en la nommant* (p. 201-230.). Sudbury: Éditions Prise de parole.
- BÉLANGER, N. et FARMER, D. (2012). Autonomie de l'élève et constructions de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario. *Éducation et sociétés*, 29(1), 173-191.
- BERNSTEIN, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité: théorie, recherche, critique*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- BROCCOLICHI, S., JOIGNEAUX, C. et MIERZJEWSKI, S. (dir.) (2017). *Le parcours du débutant. Les premières années d'expérience d'enseignement à l'école primaire*. Arras: Artois presses université.
- BROWN, C. (2010). Teachers as Language-Policy Actors: Contending with the Erasure of Lesser-Used Languages in School. *Anthropology and Education Quarterly*, 41(3), 298-314.

- CARDINAL L. et FOUCHER P. (2017). Minority languages, Education, and the Constitution. Dans Oliver, P., Macklem, P. et Des Rosiers, N., *The Oxford Handbook of Canadian Constitution* (p. 553-574), New York: Oxford University Press.
- CARDINAL, L. et DENEAL, A-A., (2007). Empowering Linguistic Minorities: Neo-liberal Governance and Language Policies in Canada and Wales. *Regional and Federal Studies*, 17(4), 437-456.
- CAVANAGH, M., CAMMARATA, L. et BLAIN, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances des défis et de leurs implications pour la formation des enseignants. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-32.
- COLOMBEL, C., et FILLIOD, V. (2012). Enjeux des langues d'enseignement dans la construction d'une identité scolaire des jeunes océaniens francophones. Dans J. Sauvage et F. Demougin (dir.), *La construction identitaire à l'école. Approches linguistiques et plurielles* (p. 113-120). Paris: L'Harmattan.
- COTNAM-KAPPEL, M. (2014). Tensions in Creating Possibilities for Youth Voice in School Choice: An Ethnographer's Reflexive Story of Research. *Canadian Journal of Education*, 37(1), 140-162.
- DALLEY, P. (2020). From Africa to Teacher Education in Ontario. Dans Phelan, A.M., Ng-A-Fook, Kane R (dir.), *Reconceptualizing Teacher Education Worldwide: A Canadian Contribution to a Global Challenge* (p. 141-168). Presses de l'Université d'Ottawa: Ottawa.
- DALLEY, P. et COTNAM-KAPPEL, M. (2013). Vers une pédagogie des droits et de la citoyenneté mondiaux de l'enfant en Ontario français. *Revue d'éducation*, 3(2), 4-5.
- DALLEY, P. (2014). Assimilation, intégration ou inclusion: quelle vision pour l'éducation de langue française en contexte minoritaire? Dans L. Carlson-Berg (dir.), *La francophonie dans toutes ses couleurs et les défis de l'inclusion scolaire en milieu minoritaire francophone canadien* (p. 13-35). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- DALLEY, P. et SAINT-ONGE, H. (2008). Choix scolaires des couples exogames. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie* (p. 121-144). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- DELAMONT, S. (2013). *Key themes in the ethnography of education. Achievements and agendas*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- DELAMONT, S. et ATKINSON, P. (1995). *Fighting familiarity*. Cresskill, NJ : Hampton Press.
- DUCHESNE, C. (2010). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et francophonie* 38, n° 1 (2010).
- FARMER, D., GOHARD-RADENKOVIC, A. et SETIÈN, L. (2012). Comment l'école construit-elle l'élève migrant dans les milieux linguistiques peu exposés historiquement à la diversité? Dans C. Belkhodja et M. Vatz Laaroussi (dir.), *Immigration hors des grands centres*, (p. 171-196). Paris : Édition L'Harmattan.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FEC) (2014). Enjeux de l'enseignement en contexte minoritaire francophone. Ottawa.
- FOUCHER, P., BEAUDOIN, G.-A. et MENDES, E. (1996). Droits scolaires des minorités linguistiques. Dans G.A. Beaudoin et E. Mendes (dir.), *La Charte canadienne des droits et libertés* (p. 941-989). Montréal : Wilson et Lafleur.
- FRANDJI, D. et VITALE, P. (2008). *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes : PUR.
- GAUDET, Stéphanie (2018). Citoyenneté des enfants et des adolescents. *Lien social et Politiques*, n° 80.
- GÉRIN-LAJOIE, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada, *Éducation et Francophonie*, 36(1), 25-43.
- GÉRIN-LAJOIE, Diane (2008). Le travail enseignant en milieu minoritaire. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie* (p. 65-92). Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2006). Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 34(1), 162-176.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 125-146.
- GIAMPAPA, F. et LAMOUREUX, S. A. (2011). Voices From the Field: Identity, Language, and Power in Multilingual Research Settings. *Journal of Language, Identity & Education*, 10(3), 127-131.

- GILBERT, A. (2009). La refondation de la communauté franco-ontarienne par l'école: constats et enjeux Dans A. Trépanier, A (dir.), *La rénovation de l'héritage démocratique. Entre fondation et refondation* (p. 221-242). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- HARRIS, J. (2008). The declining role of primary schools in the revitalisation of Irish. *AILA Review*, 21(1), 49-68.
- HAYDAY, M. (2005), *Bilingual Today, United Tomorrow. Official languages in Education and Canadian federalism*, Montréal, McGill-Queen's University Press.
- HELLER, M. (1994). La sociolinguistique et l'éducation franco-ontarienne. *Sociologie et sociétés*, 26(1), 155-166.
- HELLER, M. (1999). Quel(s) français et pour qui? Discours et pratiques identitaires en milieu scolaire franco-ontarien. Dans N. Labrie et G. Forlot (dir.), *L'enjeu de la langue en Ontario français* (p. 129-165), Sudbury: Éditions Prise de parole.
- HELLER M et LABRIE, N. (dir.) (2003). *Discours et identités. La francité canadienne entre modernité et mondialisation*, Belgique: Éditions modulaires européennes.
- JAFFE A. (1999). *Ideologies in Action: Language Politics on Corsica*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- JARRO, A. (2009). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels? *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 31-44.
- JEANNOT-FOURREAUD, B. (2013). Language emancipation and attitudes towards languages in the case of Guadeloupe. *Sociolinguistic Studies*, 7(1), 113-131.
- JONES, M. C. (1998). *Language Obsolescence and Revitalization. Linguistic Change in Two Sociolinguistically Contrasting Welsh Communities*. Oxford: Clarendon Press.
- JONES, D.V. et MARTIN-JONES, M. (2004). Bilingual education and language revitalization in Wales: past achievements and current issues. Dans W. Tollefson, W. et A. Tsui (dir.), *Medium of instruction policies: Which agenda? Whose agenda?* (p. 43-70). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- JUTEAU, D (2015). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal [2^e édition].
- LABRIE, N. et FORLOT, G. (dir.) (1999). *L'enjeu de la langue en Ontario français*. Sudbury: Prise de parole.

- LABRIE, N. (2007). La recherche sur l'éducation de langue française en milieu minoritaire: pourquoi? Dans Y. Herry et C. Mougeot (dir.), *Recherches en éducation en milieu minoritaire francophone* (p. 3-14). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- LABRIE, N. et LAMOUREUX, S. (2003). *L'éducation de langue française en Ontario: enjeux et processus sociaux*. Sudbury: Prise de parole.
- LABRIE, N., WILSON, D. et HELLER, M. (2003). La gestion scolaire et la création de Conseils de district. Dans Labrie, N. et Lamoureux, S. (dir.), *L'éducation de langue française en Ontario: enjeux et processus sociaux* (p. 31-56). Sudbury: Prise de parole.
- LAMOUREUX, S. (2007). *La transition de l'école secondaire de langue française à l'université en Ontario: perspectives étudiantes*. University of Toronto.
- LANDRY, R. et ALLARD, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans J.-Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada: l'état des lieux* (p. 1-16). Moncton: Éditions d'Acadie.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour une éducation en langue française*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf>.
- Ministère de l'éducation et du développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2017). *La politique d'aménagement linguistique et culturel. Un projet de société pour l'éducation en langue française*. Fredericton: New-Brunswick Repéré à <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/comm/LaPolitiqueDamenagementLinguistiqueEtculturel.pdf>.
- POWER, M. (2011). L'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés: fondements, effets réparateurs et applications. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu minoritaire*. Winnipeg: Presses universitaires de St-Boniface.
- LEMAIRE, E. (2018). La culture d'expression française dans les écoles d'immersion et dans les écoles francophones en milieu minoritaire ouest-canadien: représentations d'étudiants. *La Revue canadiennes des langues vivantes*, 74(2), 199-226.
- LEONE, H. (2011). *L'influence des structures et de la négociation sur la construction identitaire ethnoлингistique des jeunes en milieu francophone minoritaire: une étude de cas multiples de douze jeunes de la région d'Ottawa*. Thèse de doctorat, Université d'Ottawa.

- PACIATTO, C. (2008). What do I lose if I lose my bilingual school? Students' and teachers' perceptions of the value of a Slovene language maintenance program in Italy, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(4), 449-475.
- PILOTE, A. et MAGNAN, M.-O. (2008). L'éducation dans le cadre de la dualité linguistique canadienne. Quels défis pour les communautés en situation minoritaire? *Revue canadienne de recherche sociale*, numéro été, 47-63.
- REWI, T. et RATIMA M (2018). Nga Hurihanga o te reo Maori I te Matauranga: Changes in maori Language Education. Dans M. Reilly, S. Duncan, G. Leoni, L. Paterson, L. Carter, M. Matiu Rāima et Rewi P. *Te kōparapara: an introduction to the Māori world* (p. 304-323) Auckland : Auckland New Zealand Press.
- THÉRIAULT, J. Y. (2007). *Faire société. Société civile et espaces francophones*. Sudbury: Prise de Parole.
- TURNER, K. (2012). *La transmission de la langue et de la culture en Ontario français: quel(s) rôle(s) pour le personnel enseignant?* Mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa. Repéré à <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/23086>.
- URCIOLI, B (2015). La « diversité » comme capital : la re-conceptualisation néolibérale de la différence linguistique et sociale. *Anthropologie et Sociétés*, 39(3), 91-114. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1034761ar>.
- VARGHESE, M. (2006). Bilingual teacher-in-the-making in Urbantown. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(3), 211-224.
- VALDIVIEZO, L. (2009). Bilingual intercultural education in indigenous schools: an ethnography of teacher interpretations of government policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 61-79.

Ethnographie dans une école primaire au pays de Galles. Une posture épistémologique *d'insider/outsider*

Karine TURNER

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Nathalie BÉLANGER

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

VOLUME XLVIII: 1 – PRINTEMPS 2020

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone: 418 681-4661
Télécopieur: 418 681-3389
Courriel: info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

La francophonie: un objet à redéfinir

Coordination du numéro:

Nathalie Bélanger, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Éliane Dulude, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Liminaire

1 La francophonie: un objet à redéfinir

Nathalie BÉLANGER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Éliane DULUDE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

17 Ethnographie dans une école primaire au pays de Galles. Une posture épistémologique d'insider/outsider

Karine TURNER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Nathalie BÉLANGER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

33 Le slam: du projet didactique à l'expérience humaine

Dominique Bomans, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

53 Perspectives et définitions scolaires de l'identité linguistique en milieu minoritaire. Comment les établissements scolaires de langue française répondent-ils aux besoins des élèves du 21^e siècle face aux nombreuses transformations sociales, culturelles et démographiques en cours?

Gail CORMIER, Université de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

73 Construction identitaire des jeunes des écoles francophones en Colombie-Britannique

Trâm LAI-TRAN, Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, Colombie-Britannique, Canada

93 Être plurilingues et francophones: représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver

Catherine LEVASSEUR, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

122 Choisir un cégep anglophone au Québec: l'expérience de jeunes francophones

Karine VIEUX-FORT, Université Laval, Québec, Canada

Annie PILOTE, Université Laval, Québec, Canada

Marie-Odile MAGNAN, Université de Montréal, Québec, Canada

144 La participation en ligne en Ontario français: pistes de réflexion et d'action pour redéfinir la francophonie avec et pour les jeunes

Megan COTNAM-KAPPEL, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Heather WOODS, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

164 Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario

Diane GÉRIN-LAJOIE, Université de Toronto, Ontario, Canada

184 Renouveler sa posture réflexive sur l'équité et l'éducation inclusive: retour sur une initiative de formation auprès du personnel enseignant d'une école élémentaire de langue française en Ontario

Christine D. CONNELLY, Université de Toronto, Ontario, Canada

Diane FARMER, Université de Toronto, Ontario, Canada

Ethnographie dans une école primaire au pays de Galles. Une posture épistémologique d'*insider/outsider*

Karine TURNER

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Nathalie BÉLANGER

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

Cet article explore des caractéristiques d'une recherche ethnographique menée en contexte linguistique minoritaire et portant sur le rôle du personnel enseignant dans la production et la reproduction de la langue et de la culture galloises. Le rapprochement au terrain, considérant les similitudes entre l'Ontario français et le pays de Galles, autant que la distance avec celui-ci sont abordés à travers une posture originale dite d'*insider/outsider*. Les résultats traitent du contexte sociétal diglossique de la langue au pays de Galles, qui s'apparente à celui de l'Ontario français, et de la possibilité de mieux le comprendre à partir d'une ethnographie qui tient compte de cette posture originale épistémologique. L'apprentissage de la langue, la prise de contact avec les acteurs clés, la sensibilisation à l'histoire et aux enjeux de la minorité ainsi que le rôle enseignant sont traités. Il en ressort une contribution inédite qui renseigne ce que signifie mener une ethnographie dans un milieu linguistique minoritaire autre que celui auquel on appartient, mais avec lequel des liens sont tissés.

ABSTRACT

Ethnography in a Welsh elementary school. An insider/outsider epistemological stance

Karine TURNER, University of Ottawa, Ontario, Canada

Nathalie BÉLANGER, University of Ottawa, Ontario, Canada

This article explores characteristics of an ethnographic study done in a linguistic minority context, focusing on the role of teaching staff in the production and reproduction of the Welsh language and culture. Proximity on the field, taking into consideration the similarities between French Ontario and Wales, as well as the distance between them are addressed through an original stance called insider/outsider. The results deal with the diglossic societal context of the language in Wales, which is similar to that of French Ontario, and the possibility of better understanding it through ethnography, which takes this original epistemological stance into account. Learning the language, making contact with key players, awareness of the history and issues of the minority, as well as the role of the teacher are covered. A unique contribution stands out, which provides information about what it means to conduct an ethnographic study in a linguistic minority environment other than the one a person belongs to, but with which there are connections.

RESUMEN

Etnografía de una escuela primaria en el Gales. Una postura epistemológica de insider/outsider

Karine TURNER, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Nathalie BÉLANGER, Universidad de Ottawa, Ontario Canadá

Este artículo explora las características de una investigación etnográfica realizada en contexto lingüístico minoritario, sobre el rol del personal docente en la producción y la reproducción de la lengua y la cultura galesa. El acercamiento al trabajo de campo, considerando las similitudes entre el Ontario francés y Gales, tanto como la distancia entre ambos, se abordan a través de una postura original denominada de *insider/outsider*. Los resultados concierne al contexto social diglósico de la lengua en Gales, que se parece al del Ontario francés, y la posibilidad de comprender más cabalmente a partir de una etnografía que toma en cuenta dicha postura epistemológica. Se aborda el aprendizaje de la lengua, el contacto con los actores clave, la sensibilización a la historia y los retos de la minoría, así como el rol del maestro. Emerge una contribución inédita que informa lo que significa realizar una etnografía en un medio lingüístico minoritario diferente al que pertenecemos pero con el cual se han entretendido relaciones.

INTRODUCTION

On sait dorénavant que la biographie de la chercheuse ou du chercheur ainsi que les motivations à l'aune de son programme de recherche, malgré la quête d'objectivité, influent sur l'investigation scientifique. Comme le présente Payet (2016), l'ethnographe « n'est ni neutre ni passif, il manifeste une curiosité (impliquée), un intérêt, une empathie, qui favorisent l'émergence d'informations habituellement réservées aux membres, implicites, codées, parfois secrètes » (p. 214). Cette posture interpelle l'ethnographe, qu'il ou elle se situe en tant qu'*outsider*, c'est-à-dire connaissant *a priori* peu ou prou son terrain de recherche, ou d'*insider*, donc connaissant bien le milieu enquêté (O'Reilly, 2009). Des recherches tendent à interroger cette dichotomie en réconciliant ces deux postures au sein d'une même approche de recherche ethnographique, considérant l'apport que le familier peut avoir sur ce qui est encore inconnu. Cette posture intermédiaire ou mixte, soit celle de l'*insider/outsider*, est caractérisée par la fluidité de l'identité de l'ethnographe naviguant, pour ainsi dire, entre deux mondes tout au long de son travail et de son engagement sur le terrain (Eppley, 2006; Hellawell, 2006; Lamoureux, 2011).

Dans cet article, nous explorons plus en détail cette posture tout en présentant les principaux résultats d'une ethnographie menée dans un contexte, au départ, peu familier. Il s'agit notamment de montrer comment une posture d'ethnographe issue d'un milieu linguistique minoritaire, à savoir celui de l'Ontario, permet d'accéder à une école au pays de Galles, elle aussi située en milieu linguistique minoritaire, et de mieux en comprendre les enjeux, semblables, selon plusieurs aspects, à ceux du contexte plus familier. C'est en s'intéressant au rôle enseignant de même qu'à la production et à la reproduction de la langue et de la culture galloises que seront ici discutés les aspects méthodologiques propres à ce terrain ainsi que les principaux résultats. Les notions de production et de reproduction (Bélanger, Garant, Dalley et Desabrais, 2010) renseignent le travail des enseignantes et des enseignants en milieu linguistique minoritaire, lesquels ont la charge ou le mandat, au-delà de leur rôle dans la transmission de savoirs, de faire perdurer la langue minorisée. Les processus de production et de reproduction linguistiques se veulent dynamiques, axés sur la coconstruction de la langue et de la culture en milieu minoritaire. Nous tenterons de rendre compte de notre démarche méthodologique, considérant notre propre expérience d'un milieu minoritaire, en l'occurrence l'Ontario français, et l'immersion dans un nouveau. Comment rendre compte du rapprochement au terrain, rendu possible grâce à notre propre expérience d'un milieu linguistique minoritaire, autant que de la distance entre ce dernier et celui que l'on apprend à connaître? Que nous apprennent les études et les ethnographies existantes menées au pays de Galles ou ailleurs dans d'autres milieux linguistiques minoritaires dans le monde? Quelles similarités et différences s'en dégagent du point de vue du travail enseignant? Par l'immersion prolongée dans un milieu qu'elle exige, par l'observation fine des pratiques et des discours des acteurs qu'elle comporte, l'ethnographie est plus susceptible, selon nous, de rendre compte des dynamiques vécues par des minorités que d'autres

approches plus éloignées des acteurs pourraient le faire. Elle permet une meilleure « compréhension d'un milieu social restreint » (Dalley et Roy, 2008, p. 13), de ce qui s'y trame, des actions portées par des acteurs et des significations qu'ils en donnent. Elle peut en outre conduire à une « sociolinguistique du changement », affirment ces auteures, au bénéfice de la formation enseignante.

L'article est structuré de manière à favoriser un aller-retour entre notre posture plus familière et le contexte sociétal diglossique de la langue au pays de Galles, qui s'apparente à celui de l'Ontario français. L'immersion sur le terrain, d'une durée de 5 mois au cours desquels 250 heures d'observation ont pu être menées, forme la trame de la discussion qui suit. Le recrutement pour les entretiens, plus ardu à planifier, étant donné l'intensité du travail enseignant et la disponibilité limitée du personnel, a tout de même permis de mobiliser 16 membres de celui-ci et de s'entretenir avec eux. Il en ressort une contribution originale qui renseigne sur ce que signifie mener une ethnographie dans un milieu linguistique minoritaire autre que celui auquel on appartient, ainsi que sur l'aspect multilingue qu'une recherche comporte (McNess, Arthur et Crossley, 2015).

Au-delà d'un discours polarisant : la posture épistémologique *insider/outsider*

Issue de l'anthropologie, l'ethnographie a longtemps été associée à l'idée de rendre familier ce qui est au départ éloigné ou étranger (Geertz, 1983; O'Reilly, 2009). À son entrée sur le terrain, l'ethnographe est considéré comme un *outsider*, extérieur à la scène observée, car il n'est pas membre du groupe qu'il tente de comprendre (Winchatz, 2010). En adoptant une telle approche, l'ethnographe doit tenter de rendre « l'inconnu familier » sans trahir pour autant le point de vue des personnes étudiées (Geertz, 1983). Lorsque l'ethnographe s'insère dans un milieu géographique distinct de son lieu d'origine ou d'appartenance, il s'éloigne de son univers de référence habituel. L'importance attribuée au voyage et à la découverte est alors évidente et accorde une certaine légitimité au chercheur, ce que Vienne (2005) nomme « l'autorité ethnographique » (p. 180). Bref, le chercheur ou la chercheuse *outsider* intègre des milieux qui lui sont *a priori* inconnus, cherchant à mieux saisir la culture des *insiders*, et ce, grâce à un séjour prolongé sur le terrain.

Si certains ethnographes sont tenus de rendre familier ce qui est *a priori* étranger, force est toutefois de constater que d'autres sont plutôt confrontés à la problématique inverse, soit de « rendre le connu exotique » (Spindler, 1982, cité par Henriot-Van Zanten et Anderson-Levitt, 1992, p. 82). Cela est d'ailleurs le cas de plusieurs ethnographes de l'école, qui ont davantage tendance à mener des recherches « chez soi » plutôt que de se déplacer à l'étranger, incarnant ainsi le rôle du chercheur ou de la chercheuse *insider* (Anderson-Levitt, 2012; Delamont, 2013; Delamont et Atkinson, 1995). Ces chercheuses et ces chercheurs sont confrontés à la familiarité,

voire parfois à la banalité du milieu scolaire, devant expliciter des phénomènes qui, à première vue, peuvent sembler anodins (Spindler et Spindler, 1987). D'ailleurs, plusieurs ethnographes ont non seulement été scolarisés dans le milieu qu'ils étudient, mais ils ont aussi œuvré au sein de celui-ci (Mills et Morton, 2013). Pour certains, on parle d'un retour en terrain connu (Barrère, 2002; Woods, 1990), alors que pour d'autres, une activité professionnelle devient l'occasion de mener des recherches en parallèle, et ce, dans leur milieu de travail actuel (Guigue, 2014). Dans un cas comme dans l'autre, ces chercheuses et ces chercheurs sont en mesure de s'appuyer sur leurs réseaux, leurs expériences et leurs connaissances du milieu scolaire, tablant ainsi sur un champ de pratique pour développer ensuite un champ de recherche scientifique (Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 2005).

Une telle dichotomie entre postures de l'intérieur ou de l'extérieur tend à nier la complexité de la posture épistémologique de la chercheuse ou du chercheur appelé à s'ajuster sans cesse à son terrain pour mieux l'appréhender et éviter tout biais d'initié. C'est dans ce contexte qu'émerge la posture intermédiaire *insider/outsider* adoptée ici. Un nombre croissant de chercheuses et de chercheurs soulignent les limites associées aux approches qui caractérisent l'ethnographe d'*outsider* ou d'*insider*. Plusieurs affirment qu'il est illusoire de penser que son identité est fixe et s'inscrit entièrement dans l'une ou l'autre de ces catégories (Eppley, 2006; Hellawell, 2006; Thomson et Gunter, 2011). La frontière entre soi et l'autre peut en réalité être beaucoup plus poreuse qu'on ne le pense *a priori* (Lamoureux, 2011; McGinity, 2012), ce qui incite à penser aux divers facteurs d'appartenance et aux répercussions de ceux-ci sur la recherche de terrain. Ainsi, lorsqu'un chercheur ou une chercheuse revendique un lien d'appartenance à une société ou à un groupe quelconque, cela « ne signifie pas nécessairement [qu'il ou elle] en partage tout l'espace culturel ou qu'il [ou elle] adhère au sens commun des enquêtés » (Ouattara, 2004). Il s'avère judicieux d'envisager le rapport du chercheur ou de la chercheuse à son terrain et aux personnes avec lesquelles il ou elle interagit sur le terrain de façon beaucoup plus fluide. C'est pour cette raison que certains ethnographes ont plutôt recours à la notion de continuum *insider/outsider*, qui permet de tenir compte de leurs nombreuses caractéristiques, dont leur parcours professionnel et leur appartenance culturelle, qui sont susceptibles d'éveiller tantôt un sentiment de proximité tantôt d'éloignement à l'égard du terrain et des personnes ou des groupes étudiés. En ce sens, les identités *insider* et *outsider* cohabitent, l'ethnographe pouvant en faire l'expérience d'un degré à l'autre (Eppley, 2006). Pour Hellawell (2006), la possibilité de ressentir à la fois un engagement comme *insider* et une distanciation comme *outsider* à l'égard du groupe ou du phénomène étudié représente une situation idéale, car la chercheuse ou le chercheur n'est ni complètement aliéné ni trop intégré dans l'univers qu'elle ou il étudie. Que l'on connaisse peu un terrain d'enquête, un travail de distanciation reste, dans tous les cas, à opérer vis-à-vis du champ de pratique afin de procéder à une rupture épistémologique (Bourdieu *et al.*, 2005). La notion de continuum *insider/outsider* permet aussi de reconnaître que la posture épistémologique est dynamique et évolue en fonction des interactions et du contexte dans lequel l'ethnographe mène ses recherches

(Giampapa et Lamoureux, 2011; McNess *et al.*, 2015). Bref, la porosité des frontières entre soi et l'autre incite à opter pour une posture intermédiaire dans laquelle la chercheuse ou le chercheur occupe à la fois la position d'*insider* et d'*outsider*.

Recherche ethnographique au pays de Galles et posture de recherche

Au pays de Galles, près de 20 % de la population parle couramment gallois, ce qui représente plus d'un demi-million de locuteurs dans cette nation constitutive du Royaume-Uni, sans compter les expatriés (ONS, 2011). Bien qu'au fil des siècles, la langue galloise¹ ait été interdite – son enseignement ayant été banni par la Couronne britannique jusqu'à la seconde moitié du 20^e siècle, ce qui a laissé des cicatrices quant à la perception de la valeur de cette langue –, un mouvement en faveur de sa revitalisation s'est mis en branle dès le 20^e siècle, entraînant une augmentation significative du statut de cette langue dans la sphère publique (Jones, 1998). L'histoire est semblable à celle de l'Ontario français, qui a vu la langue minoritaire tolérée, interdite, bannie et revalorisée. La revitalisation linguistique qui a eu lieu dans les dernières décennies au pays de Galles a été en partie rendue possible à la suite de l'introduction de l'enseignement en langue galloise au sein du milieu scolaire (Jones et Martin-Jones, 2004). L'*Education Reform Act 1988* représente l'une des plus importantes mesures législatives en matière d'éducation pour le pays de Galles, car elle fait du gallois une matière obligatoire enseignée soit comme langue première (*core subject*), soit comme langue seconde (*foundation subject*) (Evans, 2000). Le concept de « *Welsh-medium school* » est défini pour la première fois dans cette loi et stipule qu'un pourcentage considérable des matières doit être enseigné en gallois. Le fait que le gouvernement du Royaume-Uni ait signé, en 2001, la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* qui vise à protéger et à promouvoir entre autres le gallois, le gaélique, l'irlandais et l'ulster-scots n'est pas étranger à l'essor soutenu du gallois ces dernières années (Jones et Jones, 2014). Il est loisible ici de se demander ce qu'il adviendra de cette protection dans le contexte de la récente sortie du Royaume-Uni de l'Union européenne.

Si encore trop peu de travaux en langue française existent au sujet du pays de Galles, on compte plusieurs ethnographies rédigées par des chercheurs américains intrigués par ses enjeux linguistiques et culturels (Aull Davies, 2008; Khleif, 1980; Lee, 2016; Maas, 2012) et se situant à la fois « du dedans » et « du dehors », étant donné le bilinguisme gallois-anglais (Boudreau, 2016). Dans l'ethnographie pionnière de Khleif (1980), celui-ci note qu'il était positionné comme *outsider*, notamment en raison de l'accent « *americanwr* » (américain) que les élèves lui attribuaient lorsqu'il s'exprimait en anglais dans les écoles secondaires de langue galloise qu'il a visitées,

1. Le gallois (Cymraeg) est une langue issue de la famille des langues celtiques, famille qui comprend également le gaélique écossais, le gaélique irlandais, le manx, le cornouaillais et le breton. Il s'agit d'une des plus anciennes langues d'Europe, remontant à plus de 2 500 ans, comparativement à seulement 1 500 ans pour ce qui est de l'anglais et du gaélique écossais (Morgan, 2001).

n'étant pas lui-même locuteur du gallois. Il en va de même pour Lee (2016), qui s'est intéressée aux idéologies langagières et aux politiques linguistiques éducatives en effectuant une ethnographie comparative de deux écoles secondaires à Cardiff, l'une de langue galloise, l'autre de langue anglaise, et affirmant, elle aussi, se situer comme chercheuse «de l'extérieur». Cela l'a incitée à adopter une posture d'observatrice non participante, préférant ne pas interagir en anglais avec le personnel et les élèves de l'école galloise, et ne pas déranger le cours des choses. Si Lee (2016) et Khleif (1980) ont tout de même eu un accès assez aisé aux écoles de langue galloise, Maas (2012), également américain, n'a pas bénéficié du même accueil. Bien que le directeur d'une école primaire galloise lui eût initialement accordé la permission de mener son projet pendant une année scolaire complète, une fois arrivé au pays de Galles, le chercheur a vu son accès être grandement limité. Maas en a conclu que le personnel enseignant auprès duquel il aurait voulu mener ses observations cherchait à se protéger de l'intrusion d'observateurs extérieurs. Trop *outsider*, pourrions-nous dire, il n'avait pas saisi, au départ, et tel qu'il le mentionne lui-même, tous les liens qui se tissent entre la langue galloise, l'histoire du pays de Galles, l'hégémonie de la langue anglaise et les idéologies langagières. Souhaitant au départ se consacrer à l'enseignement de l'histoire, il a donc dû réajuster son projet et se pencher sur les questions d'ordre plus général à l'endroit de la langue et de l'identité dans le nord-ouest du pays de Galles. En dépit de ces limites initiales, et grâce à un séjour prolongé dans cette partie du pays de Galles, il a tout de même pu saisir les enjeux de la langue en situation minoritaire et les faire comprendre à un public américain encore peu informé à ce sujet. Pourtant, et au contraire de Khleif (1980) et de Lee (2016), Maas s'était investi dans l'apprentissage du gallois, ce qui aurait pu lui accorder un certain statut d'*insider*. Si certains témoignent du rôle déterminant de l'apprentissage de la langue des enquêtés et des liens que cela crée avec ceux-ci (Aull Davies, 2008; Drozdowski, 2018; Gibb et Iglesias, 2017; Sakel et Everett, 2012; Watson, 2004), Maas ne souhaitait pas révéler son statut d'apprenant aux participantes et aux participants à la recherche, et fournit très peu de détails à ce sujet dans son compte rendu. Pour sa part, Selleck (2012), dont la recherche porte sur les politiques linguistiques et les idéologies véhiculées à l'endroit du bilinguisme au sein d'une école secondaire de langue galloise et d'une autre de langue anglaise dans le sud-ouest du pays, s'identifie plutôt comme *insider/outsider*. Elle ne parle pas gallois, mais elle considère faire partie de cette nation grâce à ses liens familiaux, certains membres de sa parenté habitant dans la région où elle mène sa recherche. Cette situation lui permet d'avoir un accès plus aisé à une école et à un club jeunesse. Or, l'auteure souligne toutefois les rapports de pouvoir auxquels elle a été mêlée, notamment avec un directeur d'école qui insinuait que, comme elle ne parlait pas le gallois, elle ne pouvait pas comprendre tous les enjeux qui se posaient à l'école. Malgré ces embûches, Selleck est tout de même parvenue à y mener sa recherche en étant accompagnée par une étudiante qui agissait à titre d'interprète. Pour sa part, Sergott (2001), n'ayant aucun lien avec le pays de Galles et ayant grandi en Angleterre, choisit pourtant de poursuivre des études postsecondaires dans l'ouest du pays de Galles, et c'est à cette époque que l'ethnographe développe un engagement à l'égard de la langue et de la culture minoritaires, et apprend le gallois. Son

étude ethnographique porte sur les motivations de parents et de locuteurs du gallois résidant à Londres à inscrire leurs enfants dans une école galloise. Sergott (2001) témoigne de la façon dont il a mobilisé son identité d'apprenant et de locuteur du gallois lors de cette recherche :

J'étais assez proche pour être perçu comme sympathique et solidaire (ce que j'étais). J'étais vu comme Gallois. Mais comme j'étais Anglais et que j'avais appris le gallois à l'âge adulte, j'étais différent de ceux que j'enquêtai [...] J'étais simultanément dans la langue et en dehors de la culture (traduction libre, p. 20).

En ce sens, l'ethnographe reconnaît une posture à la fois de l'intérieur et de l'extérieur par rapport au terrain étudié. Son approche peut s'apparenter à celles de chercheuses canadiennes qui traitent de leur engagement et de leur distanciation (Boudreau, 2016; Byrd Clark, 2008; Cotnam-Kappel, 2014; Dalley, 2000; Lamoureux, 2007) en réfléchissant de façon critique à leur appartenance au groupe linguistique étudié. À l'instar de Sergott (2001), c'est à travers la lentille de notre propre biographie et de notre expérience du milieu minoritaire ontarien que nous proposons une lecture de celui du pays de Galles et de ce qui en ressort au sujet du travail enseignant.

De l'Ontario français au pays de Galles : à la croisée des chemins entre *insider* et *outsider*

Considérant notre appartenance au milieu linguistique minoritaire de l'Ontario et, pour la première auteure, notre immersion et notre apprentissage de la langue au pays de Galles, nous traiterons ici du démarrage de la recherche, notamment des enjeux de proximité et de distance relativement au terrain étudié, ainsi que des principaux résultats qui ressortent de cette ethnographie portant sur le rôle enseignant dans les écoles de langue galloise, un contexte scolaire qui s'apparente à celui de l'Ontario.

Entreprendre une recherche en terrain étranger comprend sa part de défis (Hubbell, 2003). Aux soucis administratifs précédant l'arrivée sur le terrain, surtout quand celui-ci se situe dans un autre pays, s'ajoutent ceux en lien avec l'insertion de l'ethnographe dans son nouveau milieu. En tant que chercheuse étudiante invitée de la Ysgol y Gymraeg/School of Welsh de Prifysgol Caerdydd/Cardiff University, la première auteure de cet article bénéficie d'un appui considérable permettant d'établir des liens avec les responsables de l'une des 17 écoles primaires de langue galloise de Cardiff : l'école Llanhiraeth². Afin de s'insérer dans ce nouveau milieu, de pouvoir y entrer pour mener une recherche et y devenir un peu plus *insider* (Drozdewski, 2018), il a fallu mettre en évidence certains aspects de notre propre parcours, tracer des parallèles entre les milieux linguistiques minoritaires de l'Ontario et du pays de

2. Il s'agit ici d'un pseudonyme visant à assurer la confidentialité de l'école. Des pseudonymes sont également accordés aux participantes citées dans cet article.

Galles, manifester notre intérêt pour l'éducation et, plus spécifiquement, pour le rôle enseignant dans ces contextes (Turner, 2012). Échanger au sujet de nos milieux respectifs avec les responsables permet de constater les similitudes qui existent entre eux et nous, et contribue à notre propre insertion sur le terrain d'enquête. Cette entrée ne peut se faire sans une relation de confiance qui se noue, et des rencontres avec les acteurs du milieu qui s'organisent (Cavanagh, 2005). Comparer la situation des *French-speaking Canadians* (Canadiens de langue française)³ à celle des Gallois permet d'établir des ponts essentiels à la démarche ethnographique. Lorsqu'une professeure de l'Université de Cardiff est mise au courant que nous (la première auteure de cet article) apprenons le gallois, elle s'exclame : « *So, you are living your research, not just doing your research*⁴ » (Journal de terrain, 14 novembre 2014). Il apparaissait essentiel que l'apprentissage de la langue de nos enquêtés soit au cœur de la démarche ethnographique, car elle permet, d'une part, d'accéder au quotidien de l'école, se déroulant presque entièrement dans cette langue, et, d'autre part, de démontrer un engagement authentique à l'égard de cette langue minoritaire (Aull Davies, 2008; Sergott, 2001). Comme le constatent certains chercheurs (Gibb et Iglesias, 2017; Sakel et Everett, 2012; Watson, 2004), l'apprentissage d'une nouvelle langue est toutefois beaucoup plus exigeant que prévu, notamment en raison du rythme accéléré des leçons suivies à temps plein durant huit semaines⁵. Arriver à comprendre des échanges somme toute assez simples lors de situations de classe parmi les élèves les plus jeunes procure un sentiment de compétence et d'appartenance au groupe à l'image d'une chercheuse ou d'un chercheur *insider*, et de respecter l'éthos de cette école (Lee, 2016). En même temps, pouvoir miser sur l'anglais lors des interactions avec le personnel ou des entretiens effectués avec celui-ci rassure, mais cela rappelle aussi la distance que ressent la chercheuse ou le chercheur *outsider* vis-à-vis de son terrain d'enquête (Drozdowski, 2018; Watson, 2004).

D'un poste d'observation souvent situé à la périphérie de la salle de classe, notre insertion se fait petit à petit en gagnant la confiance des enseignantes et des aides-enseignantes, qui se sont avérées, dès l'entrée sur le terrain, des interlocutrices précieuses, étant donné leur disponibilité et les contacts qu'elles facilitaient avec le groupe-classe et les enseignantes titulaires. Face à des ressources ténues et à une pénurie d'enseignants, il n'est pas rare, en milieu linguistique minoritaire, au pays de Galles ou en Ontario, de retrouver un personnel enseignant de soutien, par exemple les aides-enseignantes certifiées dans le premier cas et les enseignantes-ressources dans le second, ainsi que des acteurs communautaires qui viennent prêter main forte. Engagées dans leur milieu et souvent elles-mêmes parents d'élèves, ces aides-enseignantes possèdent une mémoire des événements ayant façonné la minorité. L'une d'entre elles, Jeni, nous fait part de son parcours personnel et

3. En notant ici que le terme « francophone » n'a pas la même portée qu'en contexte canadien.

4. Traduction libre : « Tu n'es pas seulement en train de *faire* ta recherche, tu es en train de *vivre* ta recherche. »

5. La première auteure, Karine Turner, a complété, avant son entrée sur le terrain, deux niveaux de gallois, soit *Mynediad* (introduction) et *Sylfaen* (débutant), au Ysgol i Odelion/Welsh for Adults Centre, à Pryfysgol Caerdydd/Cardiff University.

professionnel. Ses grands-parents ne croyaient pas qu'il était important que son père ou que les enfants de ce dernier apprennent la langue. Elle dit : «Tu sais, c'était la mentalité de l'époque. J'étais en colère contre mes grands-parents parce qu'ils ne nous ont pas enseigné le gallois»⁶ (Journal de bord, 4 février 2015) en ajoutant que ses grands-parents affirmaient parler «le gallois des pauvres» plutôt que celui plus formel. Ils n'ont pas voulu transmettre cette langue à leurs enfants, misant plutôt sur un espoir de mobilité sociale. En évoquant des histoires similaires ayant eu cours en Ontario, il est permis de croire qu'à travers des échanges avec le personnel enseignant rencontré, la bonne marche du travail de terrain en a été facilitée, et une meilleure compréhension du contexte étudié a pu en découler (Hellawell, 2006; McNess *et al.*, 2015; Sergott, 2001). Une intercompréhension du traitement des minorités linguistiques en général, celles francophone et galloise plus spécifiquement, est ainsi rendue possible. En relatant, par exemple, l'évolution du statut du français au Canada au fil des siècles, de son interdiction à sa valorisation, un enseignant de 5^e année, Dylan, tisse des liens avec l'histoire du pays de Galles, notamment en ce qui a trait au «*Welsh Not*», soit l'interdiction de parler gallois à l'école. À la fin du 19^e siècle, le gallois est complètement absent du curriculum, découragé, voire interdit, en raison de l'*Education Act of 1870*, qui dicte que la langue officielle d'enseignement doit être l'anglais (Williams et Morris, 2000). Dans certaines écoles, des châtiments corporels étaient d'ailleurs administrés pour décourager l'utilisation du gallois. Le «*Welsh Not*», un collier⁷ porté au cou par les enfants qui parlaient gallois à l'école, et les punitions corporelles infligées par des membres du personnel enseignant représentaient des pratiques admises (Roberts, 1998). Celles-ci deviendront un symbole dans la lutte pour la reconnaissance de cette langue millénaire. L'interdiction de parler gallois en salle de classe ressemble, à certains égards, aux conséquences qui découlèrent de l'adoption, en 1912, du *Règlement 17* en Ontario qui interdisait l'usage du français comme langue d'enseignement dans toutes les écoles publiques et séparées après la 2^e année du primaire (Bock et Charbonneau, 2015; Centre de recherche en civilisation canadienne-française, 2005). Depuis lors, l'éducation dans la langue d'une minorité a atteint un statut de reconnaissance, mais l'usage du gallois plutôt que de l'anglais au pays de Galles, ou du français plutôt que de l'anglais en Ontario dans les écoles de la minorité, ne va pas toujours de soi. À l'école Llanhiraeth, l'usage de l'anglais est régi par un règlement interne ou d'établissement décrivant les comportements jugés acceptables et ceux qui sont interdits, et que le personnel enseignant est tenu d'appliquer en usant, par exemple, de codes de couleurs en guise d'avertissements aux élèves. Le non-respect du règlement par les élèves est censé mener à une punition. Or, des enseignantes et des aides-enseignantes observées choisissent parfois de ne pas punir les élèves qui en dérogent, privilégiant une application plus souple du règlement. Doubtant du bien-fondé d'une approche punitive quant à l'emploi de

6. Traduction libre : «*You know it was the mentality at the time. I was angry at my grandparents for not teaching us Welsh*».

7. À l'époque, la majorité des parents gallois protestent peu, car ils perçoivent l'apprentissage de l'anglais comme un choix éclairé, soit «*the path out of the coal mine and the quarry and into the middle class*» (Morgan, 2001, p. 195). À l'époque, l'intériorisation d'un sentiment d'infériorité culturelle et sociale touche de nombreux galloisants.

l'anglais – et ne voulant peut-être pas reproduire les pratiques anciennes d'interdiction du gallois, à l'époque, tant décriées –, elles mettent en place leurs propres règles en salle de classe, ce qui offre aux élèves une plus grande marge de manœuvre quant à l'usage des langues, d'autant plus que près de 80 % d'entre eux ne parlent pas le gallois à domicile et qu'une proportion allant en s'accroissant parmi la population étudiante provient de l'immigration. On voit là à quel point, en milieu linguistique minoritaire, la mission éducative du personnel va au-delà de la transmission d'un programme prescrit et exige de celui-ci qu'il actualise une politique linguistique. On remarque cependant la latitude avec laquelle des enseignantes et des enseignants vont la mettre en œuvre. Pour faire vivre une politique linguistique, qu'elle soit de l'ordre de l'établissement comme dans les écoles au pays de Galles, ou provinciales en Ontario avec la Politique d'aménagement linguistique (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004), on exige du personnel qu'il s'implique dans des activités périphériques, des rituels auxquels les élèves sont invités à prendre part. Par exemple, les assemblées scolaires, courantes et solennelles dans le milieu observé, cherchent à cultiver un sentiment d'appartenance. Silbert et Jacklin (2015) stipulent que les assemblées correspondent à des rituels qui célèbrent la communauté scolaire; les messages qui y sont véhiculés sont porteurs des valeurs promues à l'école. En ce sens, l'assemblée scolaire « fournit le cadre dans lequel est livré le récit de l'école »⁸ (p. 328). Les auteurs soulignent que le personnel scolaire est directement impliqué dans la tenue de tels événements, plusieurs agissant à titre d'animateurs ou ayant d'autres rôles. La diffusion d'annonces et de messages se voulant motivants et inspirants ainsi que la reconnaissance des réalisations des élèves comptent parmi les visées de ces assemblées. En milieu linguistique minoritaire, le personnel enseignant semble tout particulièrement responsable d'instaurer de tels rituels porteurs et de perpétuer les traditions de leur école. Selleck (2012) explique qu'un certain idéalisme monolingue est toutefois réaffirmé à travers ce genre de rituels. Bien qu'il soit attendu que les élèves développent à la fois leurs compétences en anglais et en gallois, ils sont tenus de parler, lors de ces assemblées, uniquement en gallois. Le personnel enseignant, réinterprétant le règlement dans leur salle de classe, est donc contraint de l'appliquer lors de ces manifestations d'établissement. Turner (2012) montre, dans une étude précédente menée dans le Nord-Est ontarien, le degré de conscientisation des enseignantes quant aux rôles particuliers qui leur sont dévolus. Plusieurs soulignent qu'elles tentent d'agir comme des modèles francophones auprès de leurs élèves, s'investissant en dehors des heures de classe dans diverses activités, bien qu'elles se sentent parfois démunies devant l'ampleur de la tâche de promouvoir la francophonie, sachant que le recrutement des élèves dans les écoles de la minorité en dépend, ainsi que, finalement, leur emploi.

8. Traduction libre : « *provides the forum for the delivery of the school narrative* ».

CONCLUSION

L'entrelacement des événements historiques significatifs, des enjeux sociaux et des pratiques enseignantes discernées dans les deux milieux minoritaires concernés, soit celui plus familier et celui que nous avons appris à mieux connaître, apporte, à l'instar de McNess *et al.* (2015), une légitimité à notre approche et permet de nouer des liens privilégiés avec nos interlocuteurs dès l'entrée sur le terrain ethnographique. La connaissance fine des principaux enjeux du milieu scolaire franco-ontarien a permis de développer une posture de recherche de type *insider*, sachant qu'il fallait prêter attention aux caractéristiques des milieux linguistiques minoritaires et des rapports de pouvoir qui en émergent. Comprendre le rôle enseignant au pays de Galles nécessitait d'ancrer nos observations dans nos expériences personnelles et professionnelles au Canada, et d'en discuter librement avec le personnel de l'école qui nous accueillait. Ce processus a permis de s'affranchir, au moins pour un temps, des limites que comporte une posture *outsider*, étrangère au milieu, et de bénéficier d'une posture plus *insider*. Les cours de langue suivis et l'immersion pendant plusieurs mois à Llanhiraeth ont contribué au déplacement, sur le continuum, d'une posture d'*outsider* vers celle d'*insider*. La connivence, une fois installée, nous a permis de mieux comprendre le rôle du personnel enseignant – y compris celui des aides-enseignantes – au pays de Galles, notamment sur le plan de sa mission, de ses pratiques et de ses résistances quant à une politique d'aménagement linguistique, en écho à celle de l'Ontario français.

Références bibliographiques

- ANDERSON-LEVITT, K. M. (2012). *Anthropologies of education*. New York, NY: Berghahn Books.
- AULL DAVIES, C. (2008). *Reflexive ethnography. A guide to researching selves and others*. Londres, Royaume-Uni: Routledge.
- BARRÈRE, A. (2002). *Les enseignants au travail: routines incertaines*. Paris, France: L'Harmattan.
- BÉLANGER, N., GARANT, N., DALLEY, P. et DESABRAIS, T. (2010). *Produire et reproduire la francophonie en la nommant*. Ottawa, Canada: Prise de parole.
- BOCK, M. et CHARBONNEAU, F. (2015). *Le siècle du Règlement 17. Regards sur une crise scolaire et nationale*. Sudbury, Ontario: Prise de Parole

- BOUDREAU, A. (2016). *À l'ombre de la langue légitime: l'Acadie dans la francophonie*. Paris, France: Classiques Garnier.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.-C. et PASSERON, J.-C. (2005). *Le métier de sociologue* (5^e éd.). Berlin, Allemagne: Mouton de Gruyter.
- BYRD CLARK, J. (2008). *Journeys of integration in Canada's pluralistic society: Italian Canadian youth and the symbolic investments in French as official language* (thèse de doctorat, University of Toronto, Canada).
- CAVANAGH, T. (2005). Constructing ethnographic relationships: Reflections on key issues and struggles in the field. *Waikato Journal of Education*, 11(1), 27-41.
- Centre de recherche en civilisation canadienne-française. (2005). La présence française en Ontario: 1610, passeport pour 2010. Repéré à <http://www.crcf.uottawa.ca/passeport/index.html>.
- COTNAM-KAPPEL, M. (2014). *E nostre lingue sò e nostre vite. Une étude comparative des paroles des enfants sur le processus de choix scolaire en milieu minoritaire en Ontario et en Corse* (thèse de doctorat, Université d'Ottawa et Università di Corsica Pasquale Paoli, Ottawa, Canada et Corte, Corse).
- DALLEY, P. (2000). *L'enseignante, agente de développement en Acadie du Nouveau-Brunswick* (thèse de doctorat, University of Toronto, Canada).
- DALLEY, P. et ROY, S. (2008). *Francophonie: minorités et pédagogie*. Ottawa, Ontario: Presses de l'Université d'Ottawa.
- DELAMONT, S. (2013). *Key themes in the ethnography of education. Achievements and agendas*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- DELAMONT, S. et ATKINSON, P. (1995). *Fighting familiarity*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- DROZDZEWSKI, D. (2018). "Less-than-fluent" and culturally connected: Language learning and cultural fluency as research methodology. *Area*, 50(1), 109-116.
- EPPLEY, K. (2006). Defying insider-outsider categorization: One researcher's fluid and complicated positioning on the insider-outsider continuum. *Qualitative Social Research*, 7(3).
- EVANS, W. G. (2000). The British State and Welsh Language Education 1914-1991. Dans G. H. Jenkins et M. A. Williams (dir.), *Let's do our best for the ancient tongue. The Welsh Language in the Twentieth Century* (p. 341-369). Cardiff: University of Wales Press.

- GEERTZ, C. (1983). *Local knowledge. Further essays in interpretative anthropology*. New York, NY: Basic Books.
- GIAMPAPA, F. et LAMOUREUX, S. A. (2011). Voices from the field: Identity, language, and power in multilingual research settings. *Journal of Language, Identity et Education*, 10(3), 127-131.
- GIBB, R. et IGLESIAS, J. D. (2017). Breaking the silence (again): On language learning and levels of fluency in ethnographic research. *The Sociological Review*, 65(1), 134-149.
- GUIGUE, M. (2014). *Ethnographies de l'école. Une pluralité d'acteurs en interaction*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck.
- HELLAWELL, D. (2006). Inside-out: Analysis of the insider-outsider concept as a heuristic device to develop reflexivity in students doing qualitative research. *Teaching in Higher Education*, 11(4), 483-494.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A., et ANDERSON-LEVITT, K. (1992). L'anthropologie de l'éducation aux États-Unis: méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution. *Revue française de pédagogie*, 101(1), 79-104.
- HUBBELL, L. D. (2003). False starts, suspicious interviewees and nearly impossible tasks. Some reflexions on the difficulty of conducting field research abroad. Dans G. S. Szarycz (dir.), *Research realities in the social sciences: Negotiating fieldwork research dilemmas*. (p. 325-348). Amherst, NY: Cambria Press.
- JONES, D. V. et MARTIN-JONES, M. (2004). Bilingual education and language revitalization in Wales: Past achievements and current issues. Dans J. W. Tollefson et A. B. M. Tsui (dir.), *Medium of instruction policies: Which agenda? Whose agenda?* (p. 43-70). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- JONES, M. C. (1998). *Language obsolescence and revitalization. Linguistic change in two sociolinguistically contrasting Welsh communities*. Oxford, Royaume-Uni: Clarendon Press.
- JONES, M. P. et JONES, C. (2014). *Welsh: The Welsh language in education in the UK*, Regional dossiers series (2^e éd.). Mercator European research centre on multilingualism and language learning, Netherland.
- KHLEIF, B. (1980). *Language, ethnicity, and education in Wales*. Berlin, Allemagne: Mouton de Gruyter.

- LAMOUREUX, S. A. (2007). *La transition de l'école secondaire de langue française à l'université en Ontario: perspectives étudiantes* (thèse de doctorat, University of Toronto, Canada).
- LAMOUREUX, S. A. (2011). Navigating pre-, in-, and post-fieldwork: Elements for consideration. *Journal of Language, Identity et Education*, 10(3), 206-211.
- LEE, R. (2016). *Language ideologies in the secondary school: Attitude and identity in bilingual Wales* (thèse de doctorat, University of York, York, Angleterre).
- MAAS, S. M. (2012). *Welshness politicized, welshness submerged: The politics of 'politics' and the pragmatics of language community in north-west Wales* (thèse de doctorat, University of Illinois, Urbana-Champaign, États-Unis).
- MCGINITY, R. (2012). Exploring the complexities of researcher identity in a school based ethnography. *Reflective Practice*, 13(6), 761-773.
- MCNESS, E., ARTHUR, L. et CROSSLEY, M. (2015). 'Ethnographic dazzle' and the construction of the 'Other': Revisiting dimensions of *insider* and *outsider* research for international and comparative education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(2), 295-316.
- MILLS, D. et MORTON, M. (2013). *Ethnography in education*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour une éducation en langue française*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf>.
- MORGAN, G. (2001). Welsh. A European case of language maintenance. Dans K. Hale et L. Hinton (dir.), *The green book of language revitalization in practice* (p. 107-113). New York, NY: Academic Press.
- Office for National Statistics, United Kingdom. (2012). 2011 Census: Key statistics for Wales. Repéré à <http://www.ons.gov.uk/ons/rel/census/2011-census/key-statistics-for-unitary-authorities-in-wales/stb-2011-census-key-statistics-for-wales.html#tab---Proficiency-in-Welsh>.
- O'REILLY, K. (2009). *Key concepts in ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- OUATTARA, F. (2004). Une étrange familiarité. Les exigences de l'anthropologie « chez soi ». *Cahiers d'études africaines*, 3(175), 635-658.
- PAYET, J.-P. (dir.). (2016). *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.

- ROBERTS, G. T. (1998). *The language of the Blue Books. The perfect instrument of empire*. Cardiff, Royaume-Uni : University of Wales Press.
- SAKEL, J. et EVERETT, D. L. (2012). *Linguistic fieldwork*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- SELLECK, C. (2012). *A comparative ethnographic study of students' experiences and perceptions of language ideologies in bilingual Welsh/English education: Inclusive policy and exclusionary practice* (thèse de doctorat, University of Cardiff, Cardiff, pays de Galles).
- SERGOTT, J. (2001). *Identity and migration: An ethnography of the Welsh in London* (thèse de doctorat, University of Wales, Swansea, pays de Galles).
- SILBERT, P. et JACKLIN, H. (2015). "Assembling" the ideal learner: The school assembly as regulatory ritual. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 37(4), 326-344.
- SPINDLER, G. et SPINDLER, L. (1987). *Interpretive ethnography of education at home and abroad*. Hillsdale, NJ : Erlbaumn.
- THOMSON, P. et GUNTER, H. (2011). Inside, outside, upside down: The fluidity of academic researcher 'identity' in working with/in school. *International Journal of Research & Method in Education*, 34(1), 17-30.
- TURNER, K. (2012). *La transmission de la langue et de la culture en Ontario français: quel(s) rôle(s) pour le personnel enseignant?* (thèse de maîtrise, Université d'Ottawa, Canada).
- VIENNE, P. (2005). Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire? *Éducation et sociétés*, 2(16), 177-192.
- WATSON, E. E. (2004). 'What a dolt one is': Language learning and fieldwork in geography. *Area*, 36(1), 59-68.
- WILLIAMS, G. et MORRIS, D. (2000). *Language planning and language use. Welsh in the global age*. Cardiff, Royaume-Uni : University of Wales Press.
- WINCHATZ, M. (2010). Participant observation and the nonnative ethnographer: Implications of positioning on discourse-centered fieldwork. *Field Methods*, 22(4), 340-356.
- WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris, France : Armand Colin.

Le slam : du projet didactique à l'expérience humaine

Dominique BOMANS

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

VOLUME XLVIII: 1 – PRINTEMPS 2020

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone: 418 681-4661
Télécopieur: 418 681-3389
Courriel: info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

La francophonie: un objet à redéfinir

Coordination du numéro:

Nathalie Bélanger, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Éliane Dulude, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Liminaire

1 La francophonie: un objet à redéfinir

Nathalie BÉLANGER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Éliane DULUDE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

17 Ethnographie dans une école primaire au pays de Galles. Une posture épistémologique d'insider/outsider

Karine TURNER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Nathalie BÉLANGER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

33 Le slam: du projet didactique à l'expérience humaine

Dominique Bomans, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

53 Perspectives et définitions scolaires de l'identité linguistique en milieu minoritaire. Comment les établissements scolaires de langue française répondent-ils aux besoins des élèves du 21^e siècle face aux nombreuses transformations sociales, culturelles et démographiques en cours?

Gail CORMIER, Université de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

73 Construction identitaire des jeunes des écoles francophones en Colombie-Britannique

Trâm LAI-TRAN, Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, Colombie-Britannique, Canada

93 Être plurilingues et francophones: représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver

Catherine LEVASSEUR, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

122 Choisir un cégep anglophone au Québec: l'expérience de jeunes francophones

Karine VIEUX-FORT, Université Laval, Québec, Canada

Annie PILOTE, Université Laval, Québec, Canada

Marie-Odile MAGNAN, Université de Montréal, Québec, Canada

144 La participation en ligne en Ontario français: pistes de réflexion et d'action pour redéfinir la francophonie avec et pour les jeunes

Megan COTNAM-KAPPEL, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Heather WOODS, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

164 Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario

Diane GÉRIN-LAJOIE, Université de Toronto, Ontario, Canada

184 Renouveler sa posture réflexive sur l'équité et l'éducation inclusive: retour sur une initiative de formation auprès du personnel enseignant d'une école élémentaire de langue française en Ontario

Christine D. CONNELLY, Université de Toronto, Ontario, Canada

Diane FARMER, Université de Toronto, Ontario, Canada

Le slam : du projet didactique à l'expérience humaine

Dominique BOMANS

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

L'expérience pédagogique et didactique rapportée dans cet article découle de circonstances où l'auteure est devenue l'initiatrice d'un projet sur le slam dans son école. Celui-ci tenait compte des caractéristiques particulières du milieu francophone québécois dans lequel elle enseigne depuis quatorze ans.

À travers le récit réflexif et introspectif d'une expérience professionnelle marquante, l'auteure nous relate sa prise de conscience langagière et identitaire, et la façon dont celle-ci lui aura permis, au moyen du slam, de renouer avec l'Autre dans son identité et dans sa langue.

Porteur d'apprentissages transformateurs, le slam permettrait, par les échanges qu'il produit, la coconstruction d'une nouvelle identité collective francophone plus inclusive et plus à même de répondre aux besoins de la société métissée de demain.

ABSTRACT

Slam poetry: from didactic project to human experience

Dominique BOMANS, University of Ottawa, Ontario, Canada

The pedagogical and didactic experiment described in this article emerged from a slam project the author initiated at her school. It took into account the specific characteristics of the Quebec Francophone environment where she has been teaching for fourteen years.

Through the reflective and introspective description of a remarkable professional experience, the author tells us about the expansion of her language and identity awareness, and how this enabled her to reconnect with the identity and language of the Other through slam.

Because of the discussions it produces, slam is a vehicle for transformative learning and could contribute to the co-construction of a new collective Francophone identity which is more inclusive and better able to meet the needs of the multi-cultural society of tomorrow.

RESUMEN

El slam: del proyecto didáctico a la experiencia humana

Dominique BOMANS, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

La experiencia pedagógica y didáctica descrita en este artículo proviene de circunstancias en donde la autora se convirtió en la iniciadora de un proyecto sobre el *slam* en una escuela. Dicho proyecto tomó en consideración las características particulares del medio francófono quebequense en el cual la autora enseña desde hace catorce años.

A través de la narración reflexiva y introspectiva de una experiencia profesional significativa, la autora relata su toma de consciencia lingüística e identitaria, y la manera en que esta le permitiría, a través del slam, re-conectarse con el Otro de su identidad y de su lengua.

Portador de aprendizajes transformadores, el *slam* permitiría, gracias a los intercambios que produce, la co-construcción de una nueva identidad colectiva francófona más inclusiva y dar una respuesta a las necesidades de la sociedad mestizada del mañana.

INTRODUCTION

La Belgique, d'où je suis originaire, compte trois langues officielles. Deux d'entre elles se côtoient régulièrement dans les sphères publique et privée. Si mes parents, mon frère, ma sœur et moi partageons, au sein de notre famille exogame, deux affiliations culturelles différentes, « être francophone » était pour moi un état de fait, une qualité dont je n'avais jamais contesté la valeur intrinsèque. C'était une évidence. Je parlais français à la maison, j'allais à l'école de langue française régie par la Communauté française de Belgique, je cochais le français comme langue maternelle sur tous les documents officiels. Je vivais en français et j'aimais tant cette langue que je suis devenue enseignante de français.

Étudiante en deuxième année d'un doctorat en éducation, je n'ai pas la prétention de présenter, en chercheuse aguerrie, les résultats d'une recherche menée à bien. Je souhaite, à la lumière du rôle de praticienne-chercheuse décrit par De Lavergne (2007), partager un regard réflexif sur la pratique qui génère et oriente mon activité de recherche alors même que cette dernière réoriente, de façon récursive et dialogique, mon activité professionnelle. Ma démarche se veut clairement introspective dans le sens où Brown (2012, cité dans Albert et Couture, 2013) l'entend : un processus de transformation personnelle, associé à un élément de prise de conscience.

À travers le souvenir d'une expérience pédagogique marquante, c'est le récit d'une subjectivité linguistique mouvante (Brogden, 2010) que je relate. J'espère ainsi rendre plus explicite la façon dont ma conception monolithique de la francophonie (Calinon, 2015) a été ébranlée en me penchant sur l'une des étapes professionnelles de mon parcours identitaire et langagier. Me poser la question de savoir ce que veut dire « être francophone », à l'intérieur même de l'exercice de mon métier, m'a permis de me rapprocher de l'Autre (Bélanger et Garant, 2010), et de découvrir des francophonies dont je ne soupçonnais pas l'existence.

À LA RENCONTRE DE CETTE « AUTRE FRANCOPHONIE »

C'est au cœur d'une capitale bilingue, façonnée par l'immigration, que j'ai suivi ma formation à l'enseignement. C'est à Bruxelles que j'ai rencontré les premiers défis liés à l'enseignement du français à des jeunes pour qui cette langue était tout, sauf maternelle. On ne peut pas dire que ma formation m'avait réellement préparée aux enjeux d'un tel enseignement, mais je cherchais déjà, à l'époque, des moyens pour motiver la prise de parole de mes élèves et pour augmenter leur confiance, et ce, même si les concepts de « construction identitaire » ou d'« insécurité linguistique » m'étaient encore inconnus.

Arrivée au Canada, c'est à Toronto, alors bastion du multiculturalisme canadien¹, que j'ai fait mes premières gammes dans le milieu éducatif, constatant la cohabitation de multiples réalités francophones, dont celles de mes élèves/locuteurs et locutrices francophones en contexte d'immersion française. C'est encore à Toronto que j'ai pris davantage conscience, d'un point de vue plus personnel, de mon identité partagée de *zinneke*² bruxelloise.

Finalement, le Québec a été le premier milieu francophone majoritaire où j'ai enseigné au Canada. Après avoir exercé de nombreuses années dans les milieux d'immersion française de l'Ontario, j'ai décidé, un peu par hasard sans doute, d'ancrer ma réalité francophone au cœur d'une magnifique région québécoise et de renouer avec l'enseignement du français, langue maternelle. C'était sans compter sur les spécificités d'un milieu francophone singulier.

Située dans un environnement particulièrement anglicisé, l'école où j'œuvrais était (et est encore) la seule école secondaire francophone d'une région très vaste (14 106 km², la moitié de la Belgique, pour une population d'environ 14 000 habitants, soit 785 fois moins que dans mon pays d'origine). À égale distance d'une ville de l'Ontario, d'un côté, et d'un bastion historiquement anglophone de la province de Québec, de l'autre, et reliée à la ville par une seule grande route, cette école secondaire occupait une position géographique qui soulevait un certain nombre de défis. Force est pourtant de constater que les instances éducatives officielles du Québec ne reconnaissent pas les enjeux linguistiques et identitaires de l'enseignement du français dans la région, créant ainsi un sentiment d'isolement plus grand pour le personnel de l'école, et plus spécifiquement, peut-être, pour les membres du personnel enseignant le français.

AU CŒUR DE LA MAJORITÉ, UN MILIEU QUI SE DÉCOUVRE « MINORITAIRE » OU L'ÉTAT D'UNE SITUATION LINGUISTIQUE PARTICULIÈRE

Sur le plan politique, ma pratique se situait au cœur du Québec, où le français constitue la langue de la majorité. Pourtant, dans la région qui nous préoccupe, sur les quelque 14 000 personnes qui y résident, 40,3 % sont francophones pour 56,4 % d'anglophones. Un peu plus de 1 % parlent une langue non officielle et, si l'on considère l'infime pourcentage de personnes parlant une langue officielle en plus d'une langue non officielle, c'est le double des individus qui parlent l'anglais comme langue

1. Aujourd'hui, il est davantage question d'«interculturalisme». Voir à ce sujet *Le multiculturalisme: un concept à reconstruire* (Wieviorka, 2009).

2. Terme bruxellois utilisé de façon dérisoire pour désigner les habitants de Bruxelles et qui insiste sur leur identité bâtarde.

officielle, plutôt que le français³. D'un point de vue strictement quantitatif, l'un des critères fréquemment utilisés pour définir le caractère minoritaire d'une langue (Blanchet, 2005), la langue française est ici minoritaire par rapport à l'anglais.

Une telle affirmation, en contexte québécois, pourrait bien provoquer quelques soubresauts de la part des communautés francophones minoritaires hors Québec. Toutefois, dans cette école du Québec, l'anglais est la langue maternelle de bon nombre d'élèves dont les familles anglophones, installées dans ce coin de pays depuis les débuts de la colonisation, défendent leurs droits de minorité linguistique. Si l'anglais n'est pas la langue première des francophones de cette région, il est souvent considéré comme tel par ces derniers qui le perçoivent comme une langue de prestige social et de pouvoir, et qui l'utilisent en lieu et place du français, instituant ainsi, selon le principe de réduction de l'exercice sociétal normal d'une langue (Boyer, 2006), le statut, si pas minoritaire, à tout le moins minoré, de la langue française. Replacée dans le contexte provincial plus large, l'affirmation selon laquelle une langue minorée peut même être majoritaire (Blanchet, 2006) prend alors tout son sens.

Néanmoins, si la question de la dualité linguistique constituait bien la toile de fond des réalités langagières de cette école, c'est davantage le caractère hybride de la langue de mes élèves et la fierté qu'ils affichaient, souvent d'un air de défi, à l'égard de leur « parlure » qui devaient retenir mon attention d'enseignante. « Disloquant la langue française, l'« indigénisant », mes jeunes semblaient exprimer à la fois leur déchirement identitaire de se dire dans la langue de l'autre et la volonté de s'inventer une identité « bilingue »⁴ » (2013) qui leur était propre et dont ils pouvaient se targuer. Comme je ne condamnais ni le fait que mes élèves soient bilingues ni le fait qu'ils parlent une variété de français différente de la mienne, je pensais faire preuve d'ouverture et d'inclusivité à leur égard.

Leur exposant, en guise d'introduction à mes cours de français, mon propre bilinguisme néerlandais/français, allant jusqu'à leur présenter le dialecte bruxellois, je pensais n'offrir aucune entrave à la construction identitaire de mes élèves. Croyant bien faire, j'ignorais pourtant leur langue vernaculaire, porteuse de leur identité langagière et culturelle. La tenant responsable de leur échec en français, de leur impossibilité de s'intégrer au cégep ou à l'université, je la sous-estimais et n'en tenais pas compte. Elle n'avait le droit de vivre qu'en dehors ou sur le palier. Dans mes classes de français, elle était devenue, dans ma toute grande ouverture d'esprit, *persona non grata*.

3. Je base ces statistiques sur le recensement de Statistique Canada de 2011, et non sur celui de 2016, étant donné que la validité des chiffres de ce dernier a été contestée, essentiellement au sujet des questions linguistiques. Les proportions me semblent cependant similaires.

4. Nous reprenons ici l'un des axes d'analyse des notions de « minorité » et de « minoration » développé lors d'un colloque, *Paysages minorants, dynamiques et implications*, organisé en 2013 par l'École Normale Supérieure des Lettres et Sciences Humaines de Bouzaréah et le Laboratoire de recherche LISODIP à Alger.

Dans les faits, la création de cet espace francophone unilingue entraînait la stigmatisation de la langue de mes élèves (Levasseur, 2018). Ils ne développaient souvent que peu d'attachement, voire aucun, vis-à-vis de la culture francophone qu'ils percevaient comme condescendante, vis-à-vis de la langue française qui représentait pour eux l'objectif d'une norme inatteignable auquel un système éducatif (coercitif?) les contraignait d'accéder. Là où le français que je leur enseignais « échouait », la langue vernaculaire que mes élèves se créaient leur offrait un répit. En adoptant une identité bilingue et en faisant usage d'une langue s'apparentant, dans ses caractéristiques, au parler populaire acadien du Nouveau-Brunswick (le « chiac »),

certains jeunes [tentaient] d'articuler des aspects apparemment contradictoires dans une identité cohérente sans devoir choisir entre le français et l'anglais. Pour ces jeunes, il ne [suffisait] pas de dire qu'ils [étaient] francophones ou anglophones selon les situations, mais bien qu'ils [étaient] les deux en même temps. (Pilote, 2007.)

Comment alors intégrer cette réalité langagière à ma pratique enseignante?

VERS UNE PRATIQUE PLUS INCLUSIVE

Si, à l'instar de Fleuret, Bangou et Ibrahim (2013), il n'était pas question ici « de minimiser le rôle majeur de la langue de scolarisation », à savoir le français standard, « dans la réussite scolaire », il était cependant question « de porter un regard différent sur l'école ou, à tout le moins, sur l'ouverture de l'école aux contextes familiaux et périscolaires, en prenant notamment en compte les biographies langagières (Cuq, 2003) des élèves, soit leur capital linguistique, pour qu'elles servent au développement de la langue de scolarisation » (p. 286). Concevant jusqu'alors, dans une perspective monolingue d'apprentissage du français, la langue comme étant essentiellement un code normé à enseigner, je percevais le français standard comme l'un des moyens d'émancipation d'élèves trop souvent aux prises avec des difficultés scolaires. Je considérais dès lors la normalisation de la langue de scolarisation comme vecteur quasi exclusif d'apprentissage du français et je reléguais le répertoire langagier des apprenants et des apprenantes au rang de problèmes en occultant les acquis qu'ils détenaient dans leur langue d'origine (Fleuret, Bangou, Ibrahim, 2013). Or de nombreuses recherches, notamment dans l'apprentissage du français langue seconde, établissent l'indéniable nécessité de prendre en compte la réalité langagière des élèves comme l'une des clés de réussite de l'apprentissage d'une langue (Abdallah-Pretceille, 1997; Castellotti et Moore, 2002; Cummins, 2008; Auger, 2007; Dervin, 2010; Cenoz et Gorter, 2014).

C'est la conception de la complexité des francophonies en jeu dans mon milieu, ce processus de double minoration/majoration (français/anglais, « parlure » de mes élèves/français normé), dans un contexte où la majorité anglophone de la place se bat pour ses droits de minorité anglophone au Québec, et l'existence de ces tensions linguistiques et identitaires exacerbées qui m'ont alors incitée à me tourner vers

d'autres stratégies pédagogiques d'enseignement afin d'assurer ma survie. Il me fallait ouvrir ce que je nomme mes « francophonies personnelle et professionnelle » à celle des autres, et intégrer l'ambivalence linguistique de mes élèves à mon enseignement et à leur apprentissage. Je devais trouver les moyens de mettre en œuvre un projet qui permette d'arrimer à la fois la norme collective de la langue française et les individualités langagières de chacun. C'était là, pour moi, la condition *sine qua non* d'une véritable équité.

DE LA RÉALISATION INDIVIDUELLE À L'ENJEU COLLECTIF

Le 24 septembre 2015 avait lieu, aux chutes du Niagara, le 68^e congrès de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF). Pour notre⁵ établissement scolaire, il s'agissait là de notre toute première participation à l'événement et de l'amorce d'un changement. Nouvellement en poste, notre directrice – qui venait de la même commission scolaire et de la même région, mais du secteur primaire (notre institution étant de niveau secondaire) – avait décidé de poursuivre le travail des leaders pédagogiques commencé dans les écoles du primaire et d'entamer plus officiellement une réflexion sur le fait français et sur la spécificité de notre établissement en tant qu'unique école secondaire de langue française de la région⁶.

Nous étions plusieurs membres de la direction et du personnel enseignant, au primaire et au secondaire, représentant des champs très différents (sciences humaines, mathématiques, anglais et français). Nous ne percevions pas tous le français de la même façon, que ce soit personnellement ou professionnellement, et nous n'étions pas tous rendus au même stade de notre réflexion. Alors qu'au primaire, cette dernière était de toute évidence en progression et déjà bien avancée, nous l'entamions à peine au secondaire, partant d'horizons très différents. Nous avions toutefois la volonté d'être là et nous comprenions l'importance de ce qui était en jeu : la survie même de notre école. En effet, depuis quelques années, celle-ci perdait systématiquement, et de façon alarmante, une partie de sa population étudiante au profit des écoles anglophones de la région, à tel point que certains emplois étaient menacés.

De retour du congrès, il nous fallait partager ce que nous avions vécu – c'était d'autant plus difficile que nous ne revenions pas avec un certain nombre de « recettes » pédagogiques ou didactiques transférables directement et aisément, mais avec les effluves d'une atmosphère que le thème du congrès, *En français? Avec plaisir!*, avait instillée en nous, et que nous savions déjà dépendants d'un contexte, évanescents et fragiles. Il nous fallait donc trouver les moyens de rejoindre nos collègues et de

5. L'espace d'une section, le « je » de l'introspection individuelle se mêlera au « nous » de la réflexion collective.

6. Cette réflexion avait vu le jour l'année précédente, sous la forme d'un atelier sur la construction identitaire donné par une représentante de l'ACELF, mais n'avait pas trouvé d'écho suffisant, selon la directrice, à l'intérieur des murs de l'école. Notre participation à ce congrès devait donc nous permettre d'entamer un travail de sensibilisation auprès de l'ensemble du personnel de l'établissement.

vaincre le scepticisme de plusieurs d'entre eux, susceptibles de constituer la principale source de résistance au changement. Nous avons alors décidé d'organiser une grande journée pédagogique alliant l'ensemble du personnel de la commission scolaire, secteurs primaire et secondaire, où le besoin d'une réflexion sur le fait français se faisait plus criant. C'était la première fois, en dix ans, que je participais à une journée pédagogique qui alliait les deux secteurs, mais il nous fallait agir de concert face à cette crise qui touchait conjointement et indifféremment tous nos établissements.

Je ne voyais alors qu'un moyen de partager ce que j'avais vécu : organiser une sorte de démonstration éducative concrète des principes véhiculés lors du congrès de l'ACELF en faisant vivre à mes élèves une expérience en français essentiellement basée sur le plaisir, comme j'avais pu l'expérimenter moi-même lors du congrès (même si, bien sûr, la nature en serait différente) et en partageant les « résultats » de cette expérience avec mes collègues. Un projet autour du slam devenait alors une réponse possible, originale et créative, au besoin du milieu. En effet, la pratique du slam apparaissait comme un « lieu possible d'une réconciliation avec la langue [française] – voire avec l'école – qui passe par l'évolution des représentations vis-à-vis de celles-ci » (Vorger, 2012).

Me fiant à ma connaissance du phénomène hors des murs de l'école, j'ai élaboré une séquence didactique qui aurait lieu dans mes classes de 4^e (deux groupes) et de 5^e année du secondaire (un groupe). Ce projet se voulait au départ d'ampleur modeste, puisqu'il ne s'adressait qu'à mes groupes, à l'intérieur de la classe, et qu'il ne s'étalerait que sur une période de transition de deux à trois semaines entre deux projets d'enseignement-apprentissage « plus sérieux » en ce qui concerne les notations et les évaluations.

LE SLAM POUR SORTIR DE MA ZONE DE CONFORT

« Le slam est une **expérience** artistique, divertissante, éducative, spirituelle, réflexive **et, par-dessus tout, profondément bouleversante**⁷ » (je souligne) (Smith, 2009, traduction libre). Art populaire, outil pédagogique, instrument de création, genre littéraire ou paralittéraire, contexte de prise de parole, outil de construction identitaire, d'émancipation et de résistance, tribune de libre expression, mouvement littéraire, politique et social, le slam ne se laisse définitivement pas saisir comme une seule et même réalité. Si tout le monde peut en faire, peu de gens semblent pourtant savoir de quoi il s'agit. À la préoccupation très didactique de cerner quelles connaissances valoriser, le slam soulève davantage de questions qu'il n'apporte de réponses. Imaginez donc le désarroi de l'enseignante ou de l'enseignant qui voudrait s'y attaquer.

7. « *Slam is an experience that's artistic, entertaining, educational, spiritual, reflective, and above all life-changing.* »

Étymologiquement, si l'origine du vocable n'est pas nébuleuse, elle reste pourtant incessamment discutée. Le mot «slam» désignerait, en argot américain (en *slang*), la «claque», faisant ici référence à l'effet causé par le «texte de slam» qui émeut, ébranle, secoue ou choque, mais tente toujours de *frapper* juste les auditeurs. Si cette explication est l'une des plus répandues, ce n'est pourtant pas celle de l'initiateur du mouvement, qui explique avoir choisi ce terme pour son sens sportif et ludique de *schlem*, vocabulaire emprunté au bridge et au whist, et utilisé lorsqu'un camp remporte toutes les levées (Smith, 2009). D'autres explications sont aussi fournies, mais n'ont pas atteint le niveau de notoriété de celles qui précèdent.

Je retiens la proposition du Collectif 129H (2013), l'un des tout premiers collectifs de slam français qui, partant de l'ensemble des définitions, définit cet art comme le fait de «monter sur scène pour projeter des mots qui claquent» et qui, finalement, atterrissent dans les bras du public (je complète). Au même titre que «chaque slam suit ses propres règles et rituels et établit ses propres règlements⁸» (Smith, 2009, traduction libre), chaque personne, selon sa propre expérience du slam, semble ainsi s'octroyer le droit de réinventer l'origine même de ce mot. De fait, le slam est avant tout un fait vécu personnel. Pour le comprendre et pour mieux le cerner, il faut d'abord le vivre à sa façon. «Art de la représentation qui exprime toute sa force dans l'instant de la déclamation» (Collectif 129H, 2013), le slam n'est pas qu'un texte écrit, c'est aussi et surtout une performance orale. En ce sens, le slam a tout d'un art de la scène.

Ce mouvement étant fréquemment assimilé à d'autres mouvements culturels tels que le rap ou le hip hop, Vorger met en garde contre ces rapprochements hâtifs (Mouginot, 2018), tandis que Smith établit une liste relativement exhaustive de ce qu'il considère être du slam, tout en précisant que ce qu'il n'est pas est aussi important (Smith, 2009). Résumant les propos de ce dernier, le slam, c'est de la poésie, mais pas une poésie d'initiés, une forme démocratisée, ouverte à tous, quels que soient l'âge, le genre, la religion, etc. Le slam, c'est une performance; c'est d'ailleurs ce qui le distingue d'une forme écrite plus élitiste de poésie. Le slam, c'est encore une compétition à ne pas prendre au sérieux. Ce sont les spectateurs qui, armés de leurs critères tout à fait subjectifs, déterminent la «qualité» du poème. Le slam se vit dans l'instantanéité des interactions de la slameuse ou du slameur avec son public, et non dans le couronnement du ou de la poète de la soirée. Le slam, c'est finalement une communauté internationale de gens qui se rassemblent pour célébrer la poésie et la performance de celle-ci.

8. «*Each slam follows its own rules, rituals, and regulations.*»

ENJEUX ET POTENTIALITÉS DE LA TRANSPOSITION DU SLAM EN MILIEU SCOLAIRE

Enthousiasmée par la nouveauté, j'étais cependant sceptique sur les possibles retombées d'une telle entreprise; j'avais l'impression de progresser en territoire inconnu. Comment enseigner un phénomène aussi expérientiel, propre à chaque individu, que le slam? Comment permettre à chacun de mes élèves de vivre pleinement cette expérience d'apprentissage? Comment susciter l'intérêt des élèves pour cette forme poétique, quand bien même elle serait démocratisée? Comment les inciter à s'engager et à s'investir, autrement que pour les points, dans une performance orale qui dépasserait de loin le principe des présentations orales plus traditionnelles? Comment prendre en compte la multiplicité des genres de textes? Comment évaluer? Alors que je savais pourquoi je désirais tenter «l'expérience», j'avais bien du mal à en définir les multiples «comment».

Je devinais, pour l'avoir déjà expérimenté moi-même, que le slam permettait de sortir du carcan de l'enseignement traditionnel de la poésie, de l'analyse de contenus et de structures de poèmes à partir desquels les élèves ne font que reproduire ce qu'ils ont observé. J'espérais d'ailleurs découvrir de nouveaux moyens d'aborder la poésie, sans nous mettre la pression d'obtenir des résultats scolaires, à mes élèves ou à moi-même, le tout étant évalué pour le volet «communication orale» (qui ne vaut que 10 % en regard des volets «écriture» et «lecture») et pour lequel il ne s'agissait pas de la seule évaluation.

Je savais également qu'il me fallait accorder une grande importance à l'aspect performatif du slam puisqu'il constitue la finalité même du texte. S'agissant d'écrire pour dire, la pratique du slam peut, en jouant sur la dimension ludique de la langue et sur les frontières entre l'écrit et l'oral, influencer le rapport à la langue et favoriser l'appropriation linguistique (Vorger, 2012).

En libérant les élèves des contraintes de la langue, j'espérais leur permettre de se désinhiber, de prendre confiance en leurs capacités scripturales et orales, en plus de former leur capacité à se démarquer d'un modèle donné pour produire un texte original et nouveau (Boultif, 2012), parce que c'est bien de production qu'il s'agissait ici. Au-delà d'une culture juvénile exclusivement réservée à l'usage des jeunes, marginalisant parfois davantage le jeune qu'elle ne le prend en compte, le slam révèle sa parole singulière et lui accorde un nouveau statut. Il n'est plus le consommateur passif d'une culture monolithique récupérée pour les besoins de l'institution, mais bien le producteur lucide d'une culture qui force cette institution, qui lui donne la parole, à l'écouter.

Parce que les soirées slam présentent une multiplicité de textes de genres différents, selon les affinités de chaque individu, parce que le slam est polymorphe et pluri-dimensionnel, parce qu'il est «la convergence des genres qui acceptent d'exister

en-dehors de leurs carcans respectifs» (Guay de Bellissen, 2009), je savais qu'il me serait extrêmement difficile d'expliquer aux élèves ce que j'attendais d'eux. Je ne pouvais pas, comme à l'accoutumée, me référer à des critères de forme et de contenu bien précis.

J'ai dès lors décidé de me fixer sur les règles du jeu davantage que sur le jeu lui-même. Si toutes les soirées slam sont à l'image de celles et de ceux qui les organisent, il n'en reste pas moins quelques attributs « rituels » communs : ni musique, ni effets sonores ou lumineux, ni ornements vestimentaires, ni accessoires, seulement un texte de sa propre création à énoncer, un micro, une personne, un temps de parole de trois minutes. Il me fallait encore m'assurer, dans le contexte linguistique donné, que les élèves répondraient à l'appel ludique du slam et qu'ils entreraient dans le jeu sans trop en discuter les règles. Vu le scepticisme de certains d'entre eux, la partie n'était certes pas gagnée d'avance, mais j'étais convaincue qu'il était important de la jouer.

De fait, en m'écartant ainsi des contraintes liées à l'enseignement plus traditionnel du français (respect des programmes et poids de l'évaluation, notamment), dans ce contexte francophone particulier qui plus est, je levais une partie des « barrières structurelles, c'est-à-dire des obstacles [à la participation des élèves] qui relèvent du système scolaire lui-même » (Kohn, 1993, cité dans Gravel et Vienneau, 2002), créant alors les bases d'une participation plus facile pour mes élèves.

Dégagée de ces mêmes contraintes et ne pouvant m'appuyer sur un savoir clairement défini, ce projet devait modifier, dès le départ, ma posture même d'enseignante de français. Adoptant un statut plus horizontal, il s'est tissé, entre mes élèves et moi-même, une relation basée sur un rapport plus affectif qu'autoritaire (Vorger, 2012). Je reconnaissais la parole de mes élèves sans leur imposer mes propres connaissances; m'éloignant ainsi de ma position statutaire, j'espérais bien faciliter la prise d'initiatives langagières chez mes élèves (Moussi, 2016). C'était là tout le pari que je faisais de cette partie dont je venais de lancer les dés.

CONCRÈTEMENT, DANS MES CLASSES...

C'était la fin décembre et je voulais permettre à mes élèves de « prendre une pause », notamment dans la préparation de l'examen ministériel de français pour mes élèves de cinquième secondaire : arrêter d'écrire des textes argumentatifs dont la structure leur était fortement suggérée et donner libre cours à leur imagination. Je comptais faire appel à la créativité comme facteur motivationnel et incitateur de l'expression. J'espérais donc, dans l'esprit du congrès de l'ACELF, rejoindre l'un des objectifs vers lequel nous tendions, à savoir la revitalisation de la langue française à travers la culture francophone afin de favoriser le développement identitaire de nos élèves et d'augmenter leurs taux de réussite en français. Le projet devait se dérouler en quatre phases inspirées à la fois des étapes de l'atelier d'écriture (Garcia-Debanc, 1989;

Vanasse et Gaudreault, 2004; Boultif, 2012 et de celles du processus créatif (Gosselin, Potvin, Gingras, Murphy, 1998).

La phase d'ouverture ou l'amorce et le déclenchement de l'écriture

Dès le début de l'année, j'avais parlé à mes élèves de la mise en place d'ateliers d'expression slam, leur demandant d'être à l'écoute de tout ce qui se passait autour d'eux afin de choisir le sujet de leurs futurs textes. Ce n'était là qu'une façon de capter leurs esprits, une invite à l'écriture pour que, presque inconsciemment, ils y pensent déjà. Au terme de cette « amorce », j'avais organisé, pour le début du mois de janvier, la venue d'un artiste slameur et l'organisation d'une activité culturelle qui constituerait le « coup d'envoi » du projet.

Les élèves et moi-même avons alors écouté, à petites doses quotidiennes, de nombreux textes de slam : Grand Corps Malade, Ivy, Queen K, Marjolaine Beauchamp, etc., qui se voulaient représentatifs de la diversité du mouvement. Dans cette toute grande liberté que le slam leur donnait, cela leur permettait d'établir des repères, de se donner des balises. Comme il était important pour moi que mes élèves puissent s'imaginer, malgré leur rapport parfois difficile à la langue française, producteurs de textes de slam, il me fallait inclure des modèles slameurs jeunes. Ce sont ces textes qui, de toute évidence, ont su créer l'engouement.

À travers le visionnement du concours de slam *Brave New Voices* aux États-Unis et le reportage *Le Bruit des mots* au Canada, les jeunes ont su trouver l'inspiration, mais en plus et surtout la force de passer à l'action. Se servant alors de ces exemples, les élèves ont entamé leur propre processus de création.

La phase d'action productive ou la mise en texte

Comme son nom l'indique, durant cette phase, mes élèves se sont mis à l'écriture, mais sans structure commune de base, sans thème partagé. Dans ce moment d'insécurité créative, l'enseignant ou l'enseignante, tout comme les élèves, peut très vite se sentir submergé. Je devais « diriger » plusieurs réalités d'écriture différentes, composer avec de nombreux allers-retours entre les phases d'écriture productive et les phases d'incubation créatrice, lesquelles se matérialisaient la plupart du temps sur le terrain par des phases de blocage. Faire preuve de persévérance, comprendre que de ce malaise (mal-être) pouvait naître un chef-d'œuvre et croire en la capacité des élèves sont autant d'éléments qui ne s'apprennent pas, mais qui se vivent à travers l'équilibre, les échanges et la collaboration.

La phase de réécriture ou de révision des écrits

J'encourageais les élèves à poursuivre leur travail d'écriture, je les rassurais sur leurs capacités en leur donnant les moyens de livrer leurs messages, j'écoutais leurs idées et leur partageais les miennes, sans que les unes ou les autres prennent le dessus. Une véritable collaboration informelle s'est alors installée dans mes classes qui devenaient le lieu d'échanges spontanés, de partages de stratégies, de mots et de procédés stylistiques en vue d'améliorer l'effet produit de la performance à venir. C'est comme si mes élèves se rendaient soudainement compte qu'ils avaient une voix et plus encore, qu'ils auraient la chance de la faire entendre. Même si, dans le cadre des ateliers d'expression slam, c'est l'expression qui prime, les élèves, qui écrivent leurs propres textes, ont non seulement tendance à les réviser, mais aussi à les corriger.

La phase de diffusion

Il s'agissait d'appriivoiser, par la parole, l'émotion contenue dans les mots. Dépassant l'apprentissage technique de la langue, parlant d'intimidation, de mal de vivre, lançant de grandes déclarations d'amour, affirmant leurs identités ou plaisantant carrément sur leur total manque d'inspiration, les jeunes ont livré leurs peines, leurs joies, leurs misères et leurs vies. Ils se sont dévoilés avec timidité, avec pudeur ou effrontement, selon leurs personnalités. C'était pour eux bien plus qu'un simple exercice de style ou qu'un spectacle. Les deux extraits suivants, tirés du corpus de mes élèves, illustrent cette conscience qu'ils avaient, dès le début, du public auquel ils devraient faire face.

(1^{er} extrait) Assise au bureau, mine au papier, prête à écrire, rien ne sort / Pourquoi? Pourquoi voudrais-je écrire ce que je ressens sur un morceau de papier? Quand cela ne me donne... rien / [...] / Pourquoi voudrais-je m'exposer au public quand cela me rend... vulnérable? / Pourquoi voudrais-je m'ouvrir au public quand je ne peux pas m'ouvrir à moi-même?

(2^e extrait) Je suis là perdu comme un con / J'ai une idée mais je ne veux pas en parler / Je suis gêné d'étaler devant la communauté / tout ce qui fait ma vie privée⁹.

Pourtant, dès le début aussi, j'avais veillé à ce que chacun d'eux sache qu'il n'y avait aucune obligation de présenter son texte en public. C'est à croire que cette condition qui les gênait était aussi celle qui les stimulait.

Cette étape a eu lieu à l'auditorium de l'école, ce qui a permis aux élèves de s'entraîner à dire leurs textes dans les mêmes conditions que celles de la performance : sur

9. Tous les extraits de textes repris dans le cadre de cet article le sont avec l'accord des participants. Je les remercie d'ailleurs pour la confiance qu'ils m'accordent.

une scène, avec un micro, un lutrin pour poser leur texte (l'apprentissage par cœur n'étant pas une obligation dans le cas du slam). C'est durant cette phase que l'effet le plus fort de la *catharsis* a pu être ressenti, autant dans l'auditoire qui offrait une qualité d'écoute exceptionnelle – Vorger (2012 b) parle d'un « horizon d'écoute » –, que par la slameuse ou le slameur qui semblait soudainement prendre conscience du contenu émotionnel de son texte (Émery-Bruneau et Pando, 2016).

ZOOM SUR LES TEXTES

Si le texte de slam a ceci de particulier qu'il se vit dans l'immédiateté de l'instant, il me semble toutefois intéressant de souligner, à travers les mots de mes élèves, quelques-uns des points dont il aura été question dans cet article.

Spontanément, certains des textes écrits concernaient l'identité de mes élèves, l'un vantant son origine canadienne tandis que l'autre arborait fièrement son nationalisme québécois. Mais celui qui a retenu mon attention, c'est le suivant, *To be translated*, qui me semble particulièrement révélateur de l'ambivalence identitaire de mes élèves et de leurs rapports complexes avec la langue française, trop souvent inaccessible :

(*To be translated*) Écrire un slam n'est pas facile / Surtout qu'à mon grand dam, aujourd'hui, je faillis / Mais ce n'est tout de même pas de ma faute / Je ne suis pas plus bête qu'un autre / Je suis Anglais / Et je le trouve difficile, le français!

Je ne sais pas quoi écrire / Peut-être que je vais trouver quelque chose de drôle / Que je puisse enfin en rire / Peut-être que je vais parler d'école / Mais là je suis coincé / J'ai pas d'idées / Je voudrais pourtant aller de l'avant / Parce que je commence à manquer de temps

Le Slam, c'est un moyen d'exprimer / Ce que je suis en train de penser / Mais dans ce cas-là, j'ai un problème / J'ai beau tenté de réfléchir / Trouver ce que j'aime / Je ne trouve rien à dire / Ce n'est pas facile de sortir des mots de nulle part / C'est que le vocabulaire, moi, c'est pas mon fort

Je pense en anglais / Je parle en français / J'aimerais connaître toutes les règles / Mais cela n'arrivera pas / Alors pour vivre en paix / Je vis ma vie en anglais / Et je la traduis en français

Je fais ça depuis des années / En fait depuis le primaire / Des tests de leçons j'en ai failli / Et ça se poursuit au secondaire / Année après année

Il n'est jamais trop tôt / Pour se rendre compte de ses maux / Pour moi c'est
le français / Même si j'ai honte de mon niveau / Ça l'a toujours été

Et quand on me dit / Concentre-toi / L'examen s'en vient à grands pas / Je
dois bien dire / Que ça ne me contente pas

J'ai honte de mon niveau / Je sais que je ne suis pas prêt / Je vis ma vie en
anglais / Et puis je la traduis en français / Je sais que je ne suis pas prêt / Je
veux seulement passer / Et pour ça, vous m'excuserez / Mais je m'en vais
prier... / En anglais!!!

Derrière les mots se cache le malaise (mal-être) de cet élève, représentatif, selon nous, du malaise (mal être) de bon nombre de mes élèves, qui ne trouvent, dans la langue que je leur propose, que le reflet de leur incompetence. Pris au piège de cette impasse langagière, l'élève choisit l'anglais parce que l'autre option n'est pas envisageable pour lui.

Pour l'avoir observé dans mes classes, le slam ouvre les horizons alors que les élèves, pris au jeu, oublient la méfiance qu'ils éprouvent, notamment vis-à-vis de la langue française, et utilisent l'ensemble des variétés de leur répertoire langagier pour trouver les mots qui exprimeront le mieux leurs pensées. Offrir à chaque élève la possibilité de se dire et la tribune pour le faire, c'est lui permettre de retrouver la liberté de SA parole, même si celle-ci, tant du point de vue des mots que du sujet, peut paraître hors normes (scolaires).

Tu m'as dit : « M'en vas à Ottawa » / BULLSHIT! J't'ai vu sur l'coin de la rue /
Tu te roulais un joint / Toi pis tes chums avant qu'tu partes au loin // Gros
blunt à yeule / ça c'est pas un turn on / Pendant que moe chu t'seule / Wha
man! Faut qu'je move on.

Si cet extrait, par une amplification du phénomène, n'est complètement caractéristique ni de l'ensemble des textes écrits dans le cadre de ce projet ni même du texte dont il est issu, il est toutefois représentatif d'un rapport à la langue normée qui se veut différent, à la fois indice et témoignage du processus d'émancipation langagière alors à l'œuvre. Les élèves prennent conscience des codes qui séparent le français standardisé de l'école de ceux de la langue qu'ils se sont créée. Dépassant l'acte involontaire, ils s'expriment alors dans un « style oralisé » nettement plus conscientisé (Durrer, 2019), construit spécifiquement pour les besoins de leur expression.

Il m'est difficile, à ce jour, de réaliser *a posteriori* l'analyse de textes qui ne prennent toute leur signification que dans le contexte dans lequel ils ont été émis, à travers les échanges autour desquels ils se sont construits. Toutefois, pour ceux qui me reviennent plus facilement en mémoire, je constate que le slam permet difficilement de tricher. On peut ne pas embarquer, il y a moyen de bluffer, mais les cartes finissent

toujours par tomber. À travers les échanges qu'il produit, le slam jette les bases d'une confiance mutuelle entre celui qui le dit et celui qui le reçoit. Espace d'une parole non figée, les ateliers d'expression slam nécessitent une prise de risque par les enseignants, les forçant, entre autres, à abandonner leur statut plus traditionnel d'experts et à s'impliquer personnellement dans la relation avec leurs élèves.

Un slam? / Taddam! / C'est fait / Non, pas vrai / J'ai même pas commencé
/ J'ai peut-être un peu procrastiné

Quand tu as mille et une idées / Qui te tournent dans la tête / T'as l'air un
peu bête / En plus, avec la pression / de Dominique qui m'embête / C'est
toute une mission

J'aurais pu, bien sûr, exhiber maints exemples de textes aux thèmes délicats (la mort d'un être aimé, la maladie, la peine d'amour, la révolte contre l'école, les pensées suicidaires, etc.), autant de thèmes très souvent abordés, pour démontrer à quel point le slam développe la proximité. Toutefois, si j'ai choisi ce texte en particulier, c'est parce que l'élève qui l'a écrit ne m'a jamais appelée par mon prénom en-dehors d'un tel contexte, qui plus est pour préciser que «je l'embête». À travers les interactions langagières partagées avec chacun de mes élèves est née, à divers degrés bien sûr, une certaine complicité, la base d'une nouvelle compréhension mutuelle, permettant de se mettre à la place de l'autre personne, d'adopter, ne serait-ce qu'un instant, son champ perceptuel et de comprendre son point de vue «de l'intérieur» (Vienneau, 2017).

CONCLUSION : VERS UNE FRANCOPHONIE PLUS INCLUSIVE

Que ce soit d'un point de vue didactique ou pédagogique, le projet a dépassé de loin mes prévisions et mes attentes. Des deux à trois semaines prévues au départ il s'est étendu sur trois mois, et du cadre limité de la classe il est devenu, en 2016, un spectacle auquel la communauté de la place a été conviée. Il a remporté le Prix Robert Bourassa, délivré conjointement par le ministère de la Culture et des Communications et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, qui récompense des projets originaux, novateurs et rassembleurs faisant rayonner la langue française. Mais, surtout, il m'a permis de poursuivre l'intégration du slam à mon enseignement, plus convaincue que jamais que cet art offre, au-delà de la possibilité d'enseigner un nouvel objet, de nouvelles perspectives sur l'enseignement du français.

Puisant dans le répertoire langagier de l'élève et de l'enseignante ou de l'enseignant, sans discriminer, le slam permet l'appréhension de la langue française dans toutes ses variétés. Dépassant les conceptions parfois polarisées du français langue maternelle et du français langue seconde, il réunit, dans un souci de démocratisation de

la langue française, à la fois les codes d'une langue scolaire normée et ceux, plus flexibles, des registres langagiers des individus. Aborder le slam, ce n'est pas enseigner une langue-outil que l'on peut utiliser dans diverses situations de communication, mais bien mettre le langage au centre de son enseignement, un langage vivant et non figé, véritablement connecté à l'existence de chacun (Pontbriand, cité dans Tran, 2000).

À travers le récit réflexif et introspectif d'une expérience éducative autour du slam, c'est ma propre prise de conscience, essentiellement langagière, située dans un contexte sociolinguistique particulier, que je partageais, ainsi que la façon dont la prise en compte de la multiplicité des réalités langagières individuelles de mes élèves m'aura permis, au moyen du slam, de renouer avec l'Autre dans son identité et dans sa langue.

Ce projet professionnel, qui a suscité maintes questions en moi, aura su générer le désir d'une recherche. Vecteur d'un changement à la fois personnel et professionnel, il me semble pouvoir rejoindre les préoccupations plus collectives d'enseignants, d'enseignantes, et de chercheurs et chercheuses qui, dans leur volonté de définir une francophonie plus inclusive, seront amenés à se questionner et à modifier certaines de leurs pratiques. À l'heure de la mondialisation, le prochain défi n'est-il pas la construction d'une identité collective qui serait à même d'inclure les identités de chacun?

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2010). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Recherches en éducation. Éducation et formation interculturelles : regards critiques*, 9, 10-17. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no9.pdf>.
- ALBERT, M.-N. et COUTURE, M.-M. (2013). La légitimation de savoirs issus de récits autobiographiques dans une épistémologie constructiviste pragmatique. *Recherches qualitatives*, 32(2), 175-200. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/260266205_La_legitimation_de_savoirs_issus_de_recits_autobiographiques_dans_une_epistemologie_constructiviste_pragmatique.
- AUGER, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 76-83. Repéré à <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0076>.

- BÉLANGER N. et GARANT, N. (2010). Introduction. Dans N. Bélanger, N. Garant, P. Dalley et T. Desabrais (dir.), *Produire et reproduire la francophonie en la nommant* (p. 9-18). Sudbury: Éditions Prise de parole.
- BLANCHET, P. (2005). Minorations, minorisations, minorités. Essai de théorisation d'un processus complexe. *Cahiers de sociolinguistique*, 10(1), 17-47. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2005-1-page-17.htm>.
- BOULTIF, A. (2012). L'intégration de littératies populaires de type slam et rap dans un cours de français: apports et perspectives. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie multimodale: de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 157-168), Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- BOYER, H. (2006). Présentation. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 143(3), 261-263. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-3-page-261.htm>.
- BROGDEN, L. M. (2010). À qui de droit: la dualité linguistique au sein de la francophonie. Dans N. Bélanger, N. Garant, P. Dalley et T. Desabrais (dir.), *Produire et reproduire la francophonie en la nommant* (p. 265-282). Sudbury: Éditions Prise de parole.
- CALINON, A. S. (2015). Légitimité interne des politiques linguistiques au Québec: le regard des immigrants récents. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, (5), 122-142. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1029110ar>.
- CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Étude de référence. Strasbourg: France: Conseil de l'Europe. Repéré à <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>.
- CENOZ, J. et GORTER, D. (2014). Focus on Multilingualism as an Approach in Educational Contexts. Dans A. Blackledge et A. Creese (dir.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (p. 239-254). Hollande, Dordrecht: Springer. Repéré à https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6_13.
- Collectif 129H. (2013). *Petit guide méthodologique pour l'animation d'ateliers slam*. Repéré à https://issuu.com/129hproductions/docs/b55200_2264d325b1f33fa89a6154e86fc4.

- CUMMINS, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. Dans B. Street et N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of Language and Education* (2^e éd., vol. 2, p. 71-83). New-York: Springer Science + Business Media LLC. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/318237192_BICS_and_CALP_Empirical_and_Theoretical_Status_of_the_Distinction.
- CUQ, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, France: CLE International.
- DE LAVERGNE, C. (2007). La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative, *Recherches qualitatives, hors-série 3*, 28-43.
- DERVIN, F. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. *Recherches en éducation. Éducation et formation interculturelles: regards critiques*, 9, 32-42. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no9.pdf>.
- DURRER, S. (2019), Style oralisé et fuite du sens. Réflexions autour de *La grande peur dans la montagne de Ramuz*, *Versants: revue suisse des littératures romanes*, 30, 63-82.
- ÉMERY-BRUNEAU, J. et PANDO, N. (2016). Analyse de performances poétiques dans une joute de slam. *Language and Literacy*, 18(1), 40-56. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/299780939_Analyse_de_performances_poetiques_dans_une_joute_de_slam.
- GARCIA-DEBANC, C. (1989). De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français. *Pratiques*, 61, 29-56.
- GOSSELIN, P., POTVIN, G., GINGRAS, J.M. et MURPHY, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666.
- GRAVEL, H. et VIENNEAU, R. (2002). Au carrefour de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société: plaider pour une pédagogie de la participation et de l'autonomie. *Éducation et francophonie*, 30(2), 135-157. Repéré à <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-1.html>.
- LEVASSEUR, C. (2018). Vers la reconnaissance de l'engagement des parents anglophones à l'école francophone en Colombie Britannique. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 30(1), 103-138. Repéré à <https://www.erudit.org/en/journals/cfco/2018-v30-n1-cfco03649/1045597ar.pdf>.

- MOUGINOT, O. (2018). Ateliers «Écrire et dire» en classe de langue. Entretien avec Camille Vorger sur la «poésie vive». *Carnet de thèse numérique d'Olivier Mouginot (2014-2018)*. Repéré à <https://atelit.hypotheses.org/1595>.
- MOUSSI, D. (2016). La posture de décentration de l'enseignant au cours des interactions langagières. *Recherches en didactiques*, 21, 57-80. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2016-1-page-57.htm>.
- PAILLÉ, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation. *Canadian Journal of Education*, 19(3), 215-230.
- PILOTE, A. (2007). Construire son identité ou reproduire la communauté? Les jeunes et leur rapport à l'identité collective. Dans M. Bock (dir.), *La jeunesse au Canada français: formation, mouvements et identité*. Ottawa, Canada: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- SMITH, M. K. et KRAYNAK, J. (2009). *Take the Mic: The Art of Performance Poetry, Slam, and the Spoken Word*. Naperville, Ill.: Sourcebooks Mediafusion.
- Statistique Canada, *Recensement 2011*, adapté par l'Institut de la statistique du Québec. Repéré à https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/recensement/2011/recens2011_07/langue_logement/lan_mat07.htm.
- THERRIEN, C. (2012). *Le Bruit des mots*. Radio-Canada [Webdocumentaire].
- TRAN, É. (2000). Dans la lumière du langage: entrevue avec Jean-Noël Pontbriand. *Québec français*, 117, 40-42. Repéré à <https://www.erudit.org/en/journals/qf/2000-n117-qf1198085/56092ac/>.
- VANASSE, G.-G. et GAUDREAU, M. N. (2004). Écriture créative et plaisir d'apprendre. *Didactica, Lengua y Literatura*, 16, 235-250.
- VIENNEAU, R. (2017). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques* (3^e édition). Montréal, Canada: Gaétan Morin.
- VORGER, C. (2012 a). Vous récitez? Eh bien, slamez maintenant! Vers une approche ludique et créative de la poésie à l'école. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(1). Repéré à <https://journals.openedition.org/rdlc/2489>.
- VORGER, C. (2012 b). Le slam ou l'art d'ouvrir un horizon d'écoute en poésie. *Lire au collège*, 90. Repéré à https://www.academia.edu/4466524/Vorger_C._2012_.Le_slam_ou_lart_douvrir_un_horizon_d%C3%A9coute_en_po%C3%A9sie_.In_Lire_au_coll%C3%A8ge_n_90_Prendre_la_parole_.
- WIEVIORKA, M. (2009). *Le multiculturalisme: un concept à reconstruire*. Repéré à https://www.raison-publique.fr/IMG/pdf/Wieviorka_multiculturalisme.pdf.

Perspectives et définitions scolaires de l'identité linguistique en milieu minoritaire. Comment les établissements scolaires de langue française répondent-ils aux besoins des élèves du 21^e siècle face aux nombreuses transformations sociales, culturelles et démographiques en cours?

Gail CORMIER

Université de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

VOLUME XLVIII: 1 – PRINTEMPS 2020

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone: 418 681-4661
Télécopieur: 418 681-3389
Courriel: info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

La francophonie: un objet à redéfinir

Coordination du numéro:

Nathalie Bélanger, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Éliane Dulude, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Liminaire

1 La francophonie: un objet à redéfinir

Nathalie BÉLANGER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Éliane DULUDE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

17 Ethnographie dans une école primaire au pays de Galles. Une posture épistémologique d'insider/outsider

Karine TURNER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Nathalie BÉLANGER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

33 Le slam: du projet didactique à l'expérience humaine

Dominique Bomans, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

53 Perspectives et définitions scolaires de l'identité linguistique en milieu minoritaire. Comment les établissements scolaires de langue française répondent-ils aux besoins des élèves du 21^e siècle face aux nombreuses transformations sociales, culturelles et démographiques en cours?

Gail CORMIER, Université de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

73 Construction identitaire des jeunes des écoles francophones en Colombie-Britannique

Trâm LAI-TRAN, Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, Colombie-Britannique, Canada

93 Être plurilingues et francophones: représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver

Catherine LEVASSEUR, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

122 Choisir un cégep anglophone au Québec: l'expérience de jeunes francophones

Karine VIEUX-FORT, Université Laval, Québec, Canada

Annie PILOTE, Université Laval, Québec, Canada

Marie-Odile MAGNAN, Université de Montréal, Québec, Canada

144 La participation en ligne en Ontario français: pistes de réflexion et d'action pour redéfinir la francophonie avec et pour les jeunes

Megan COTNAM-KAPPEL, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Heather WOODS, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

164 Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario

Diane GÉRIN-LAJOIE, Université de Toronto, Ontario, Canada

184 Renouveler sa posture réflexive sur l'équité et l'éducation inclusive: retour sur une initiative de formation auprès du personnel enseignant d'une école élémentaire de langue française en Ontario

Christine D. CONNELLY, Université de Toronto, Ontario, Canada

Diane FARMER, Université de Toronto, Ontario, Canada

Perspectives et définitions scolaires de l'identité linguistique en milieu minoritaire.

**Comment les établissements
scolaires de langue française
répondent-ils aux besoins des
élèves du 21^e siècle face aux
nombreuses transformations
sociales, culturelles et
démographiques en cours?**

Gail CORMIER

Université de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

RÉSUMÉ

Une personne bilingue ou plurilingue peut définir son identité linguistique de différentes façons. Il est particulièrement important de faire de la recherche sur les choix identitaires des adolescentes et des adolescents bilingues, car l'adolescence est une

période importante de la négociation identitaire (Bourgeois, Busseri et Rose-Krasnor, 2009). Cet article explorera ainsi la manière dont les adolescentes et les adolescents manitobains, provenant de deux contextes scolaires dans lesquels le français est la langue d'enseignement, perçoivent, interprètent et définissent leur identité linguistique. Les données sont tirées d'entrevues semi-dirigées avec des élèves de trois écoles secondaires manitobaines en milieu scolaire francophone et d'immersion effectuées en 2016. Ces données révèlent que, bien que l'identité bilingue soit préférée dans tous les contextes scolaires, les élèves provenant des écoles francophones et d'immersion se différencient dans la façon dont ils perçoivent leurs identités linguistiques. Or, afin de répondre aux besoins des élèves, les établissements et les intervenants scolaires devraient en premier lieu mieux comprendre les choix identitaires linguistiques des élèves pour ensuite atteindre l'objectif commun de ces écoles, soit l'enseignement du français en milieu minoritaire.

ABSTRACT

School perspectives and definitions of linguistic identity in a minority environment. How do French-language schools respond to the needs of 21st century students faced with the many social, cultural and demographic changes underway?

Gail CORMIER, University of Saint-Boniface, Manitoba, Canada

A bilingual or multilingual person can define their linguistic identity in different ways. It is especially important to do research on the identity choices of bilingual adolescents, since adolescence is an important period of identity negotiation (Bourgeois, Busseri et Rose-Krasnor, 2009). This article will thus explore the way in which Manitoba adolescents from two school contexts with French as the language of instruction, perceive, interpret and define their linguistic identity. The data are taken from semi-structured interviews conducted in 2016 with students from three Manitoba secondary schools in both French and immersion school environments. These data show that, although bilingual identity is preferred in all school contexts, students from French-speaking and immersion schools differ in the way they perceive their linguistic identities. However, to meet student needs, schools and educational stakeholders should first better understand the linguistic identity choices of students and then meet the common objective of these schools, which is teaching French in a minority setting.

RESUMEN

Perspectivas y definiciones escolares de la identidad lingüística en medio minoritario. ¿Cómo los establecimientos escolares de lengua francesa responden a las necesidades de los alumnos del siglo XXI ante las numerosas transformaciones sociales, culturales y demográficas actuales?

Gail CORMIER, Universidad de Saint-Boniface, Manitoba, Canadá

Una persona bilingüe o plurilingüe puede definir su identidad lingüística de diversas maneras. Es muy importante realizar una investigación sobre las elecciones identitarias de los adolescentes bilingües, pues la adolescencia es un periodo importante en la negociación identitaria (Bourgeois, Busseri, Rose-Krasnor, 2009). Este artículo explora la manera en que los adolescentes de Manitoba, provenientes de dos contextos escolares en los cuales el francés es la lengua de aprendizaje, perciben, interpretan y definen sus identidades lingüísticas. Los datos provienen de entrevistas semi-dirigidas con alumnos de tres escuelas secundarias manitobenses en medio escolar francófono y de inmersión realizadas en 2016. Dichos datos muestran que, aunque la identidad bilingüe sea preferida en todos los contextos escolares, los alumnos provenientes de escuelas francófonas y de inmersión se diferencian en la manera en que perciben sus identidades lingüísticas. Sin embargo, con el fin de responder a las necesidades de los alumnos, los establecimientos y los interventores escolares deberían por principio comprender la elección de la identidad lingüística de los alumnos y así alcanzar el objetivo común de dichas escuelas, es decir, la enseñanza del francés en medio minoritario.

INTRODUCTION

Les recherches en milieu minoritaire francophone au Canada démontrent que l'identité bilingue est un choix populaire chez les adolescentes et les adolescents francophones (Dallaire, 2006; Freynet et Clément, 2015; Landry, Allard et Deveau, 2010). Cependant, il existe peu de recherches qui portent sur les choix d'identités linguistiques des élèves en immersion française qui peuvent également s'identifier en tant que bilingues. Ainsi, dans une perspective de la francophonie en tant que concept pluriel, ce texte explorera la manière dont des élèves provenant de ces deux milieux scolaires expriment, choisissent et définissent leurs identités linguistiques. Afin de contextualiser la présente recherche, les deux contextes scolaires seront différenciés. Ce sera suivi par une brève recension des écrits portant sur l'identité linguistique.

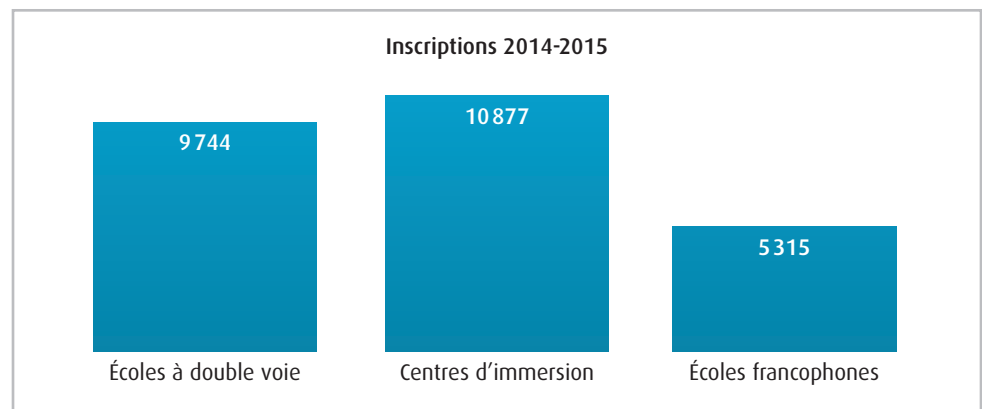
Ensuite, je décrirai la méthodologie employée par la présente recherche et pour terminer avec les résultats et la discussion.

L'enseignement en français au Manitoba

Une différence importante entre le programme français et le programme d'immersion est qu'à l'inscription, l'immersion vise les non-francophones, alors que le programme français vise les ayants droit¹, c'est-à-dire ceux qui peuvent démontrer un héritage francophone selon la *Charte canadienne des droits et libertés* (Landry et Forgues, 2007). Le but principal du programme français est de promouvoir cette langue afin d'en assurer la survie et la vitalité en milieu minoritaire (Landry et Forgues, 2007). Pour sa part, le programme d'immersion française vise une maîtrise de l'anglais et un niveau fonctionnel du français chez les élèves (Goldberg et Noels, 2006).

Au fil des années, le programme d'immersion a connu une popularité croissante. En 2013, à l'échelle nationale, 7,5% des inscriptions scolaires sont en immersion (Allison, 2015). Aujourd'hui, au Manitoba, deux sortes d'écoles offrent le programme d'immersion française : 1) des écoles à simple voie ou des centres d'immersion dans lesquels tous les élèves de l'école suivent une programmation en français; 2) des écoles à double voie où une partie des élèves suivent le programme d'immersion et les autres, le programme standard anglophone. Le tableau suivant indique le taux d'inscriptions au Manitoba aux écoles à simple et à double voie, et celui aux écoles francophones [Tableau 1].

Tableau 1. **Inscriptions aux écoles offrant de l'enseignement au Manitoba en 2014-2015**

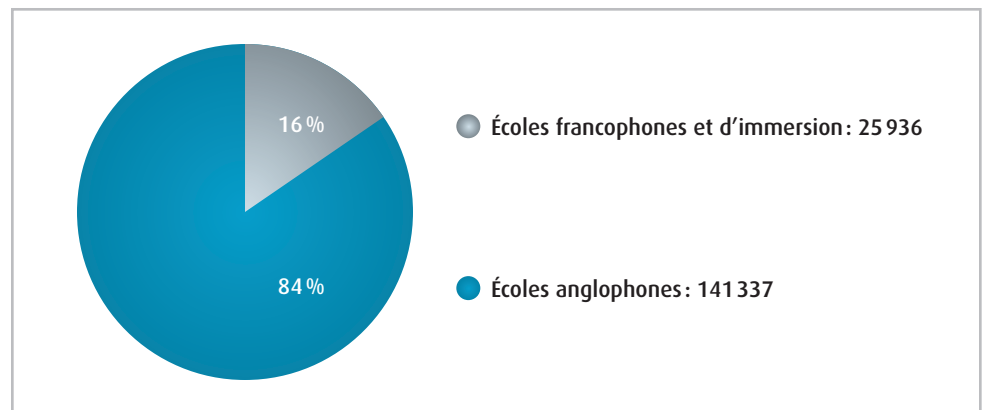


(Manitoba Education and Advanced Learning Schools' Finance Branch, 2014, p. 6)

1. Les non-ayants droit peuvent également remplir une demande d'inscription qui sera évaluée par l'école.

En dépit d'une augmentation des inscriptions au fil du temps, il est important de noter que les inscriptions en immersion et aux écoles francophones ne représentent que 16 % des inscriptions totales aux écoles manitobaines [Tableau 2], ce qui indique que le choix scolaire de la majorité des Manitobains demeure le programme anglophone.

Tableau 2. **Inscriptions aux écoles manitobaines en 2014-2015**



(Manitoba Education and Advanced Learning Schools' Finance Branch, 2014, p. 6)

RECENSION DES ÉTUDES SUR L'IDENTITÉ LINGUISTIQUE

Ainsi, à l'échelle de la province du Manitoba² et au sein du secteur de l'éducation, la langue française occupe un statut minoritaire. Il s'avère que le sujet de l'identité linguistique est particulièrement pertinent pour les minorités linguistiques (May, 2012). Au Canada, l'identité linguistique des francophones à l'extérieur du Québec a fait l'objet de nombreuses études quantitatives (Bourgeois *et al.*, 2009; Freynet et Clément, 2015; Landry *et al.*, 2010) et qualitatives (Dallaire, 2008; Gérin-Lajoie, 2001; Lamoureux, 2012; Pilote et Magnan, 2012).

RECENSION

Les recherches quantitatives sont généralement pancanadiennes et sondent un nombre important d'individus. À titre d'exemple, l'étude de Freynet et Clément (2015) sur le bilinguisme et l'identité linguistique s'était basée sur les données prélevées par Statistique Canada et fournies par un total de 7337 répondants à travers le pays. Bourgeois *et al.* (2009) voulaient mieux comprendre l'identité linguistique

2. Une proportion de 3,5 % de la population manitobaine se dit francophone (Gouvernement du Canada, 2013).

d'adolescentes et d'adolescents francophones étudiant en milieu minoritaire. Il est important de noter que 46 des 333 répondants qui n'avaient aucun héritage francophone, possiblement des élèves provenant des écoles d'immersion, ont été exclus de l'analyse des résultats (Bourgeois *et al.*, 2009). À leur tour, Landry *et al.* (2010) ont sondé 8 124 adolescentes et adolescents canadiens sur leur identité linguistique. Quoique les chercheurs aient des résultats provenant du Manitoba, tous les résultats de l'Ouest et du Nord sont présentés ensemble, ce qui ne permet pas un portrait provincial (Landry *et al.*, 2010). L'avantage de recherches quantitatives de ce genre réside en leur potentiel de brosser un portrait national du phénomène de l'identité linguistique.

Les recherches qualitatives portant sur l'identité linguistique se concentrent souvent sur un groupe particulier, et les données sont collectées à l'aide d'entrevues. Par exemple, Lamoureux (2012) ainsi que Pilote et Magnan (2012) ont voulu mieux comprendre l'identité linguistique des étudiantes et des étudiants postsecondaires issus d'écoles francophones respectivement en Ontario (Lamoureux, 2012) et dans quatre universités situées au Nouveau-Brunswick, en Ontario, au Québec et en Alberta (Pilote et Magnan, 2012). D'autres se sont plutôt concentrés sur l'identité linguistique des adolescentes et des adolescents francophones vivant en milieu minoritaire en Ontario (Gérin-Lajoie, 2001), ou en Ontario, en Alberta et en Acadie (Dallaire, 2008). De manière qualitative, les chercheurs demandent souvent que les participantes et les participants décrivent leur identité linguistique. Par exemple, lors d'une entrevue, 30 adolescentes et adolescents franco-ontariens devaient décrire et justifier leur identité linguistique en choisissant parmi cinq possibilités fournies par le chercheur (Bigot, 2019).

Que les études soient qualitatives ou quantitatives, les chercheurs qui travaillent sur l'identité linguistique sont d'accord sur un point important : il semble y avoir une popularité croissante de l'identité bilingue chez les jeunes francophones en situation minoritaire (Dallaire, 2006; Freynet et Clément, 2015; Landry *et al.*, 2010; Pilote et Magnan, 2008). Pour ce qui est des quelques recherches portant sur l'identité linguistique des élèves du programme d'immersion française, elles révèlent que ces élèves ont tendance à éviter de s'identifier comme étant bilingues, car ils sous-estiment leurs compétences linguistiques (Roy, 2012; Roy et Galiev, 2011). Il est à noter que les chercheurs adoptent rarement un angle comparatif pour analyser les choix d'identités linguistiques des élèves d'écoles d'immersion et francophones d'une même province. Sans ignorer les différences entre ces groupes d'élèves, une approche inclusive de la francophonie suggère qu'il est possible et même souhaitable de considérer que ces deux groupes contribuent à la francophonie canadienne (Marshall et Laghzaoui, 2012). Ainsi, la présente recherche vise à mieux comprendre les identités linguistiques des jeunes Manitobains provenant d'écoles francophones et de programmes d'immersion française en répondant à la question suivante : comment les adolescentes et les adolescents manitobains provenant d'écoles secondaires d'immersion française et francophones au Manitoba décrivent-ils leur identité linguistique? Avant

de présenter les étapes de cette recherche, il sera important de définir l'identité linguistique.

IDENTITÉ LINGUISTIQUE

Le cadre conceptuel de cette recherche repose sur une définition de l'identité linguistique qui se veut à la fois dynamique (Bourhis, 2011; Norton, 2008), complexe (Dallaire, 2008; Gérin-Lajoie, 2001; Landry *et al.*, 2010), influencée par le contexte scolaire (Apple, 2013; Freeman Field, 2008), assujettie à des relations de pouvoir (Bourdieu, 1991) et relevant ultimement d'un choix (Faircloth, 2012).

Choix

Selon Faircloth (2012), l'identité est conçue pratiques et de choix personnels situés dans un contexte particulier. Ainsi, une personne qui parle plus d'une langue a plus d'un choix d'identités linguistiques. D'ailleurs, le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue peut également offrir de nouveaux choix d'identités linguistiques. À titre d'exemple, quand une personne se définit en tant que bilingue au lieu de francophone, ce qui motive cette décision peut être révélateur d'un contexte social particulier. Ainsi, les choix identitaires des adolescentes et des adolescents bilingues ou plurilingues sont particulièrement importants à étudier. Premièrement, ils sont conscients de leur identité linguistique, ce qui n'est souvent pas le cas chez les personnes unilingues (May, 2012). De plus, l'adolescence, en particulier, est une période importante de la négociation identitaire (Bourgeois *et al.*, 2009) durant laquelle les adolescentes et les adolescents, qui passent davantage de temps entre amis, commencent à développer des identités distinctes de celles de leurs parents (Heath, 2008). D'ailleurs, Pilote et Magnan (2008) ont remarqué que certains francophones issus de milieux minoritaires au Canada vivent un «état d'ambivalence identitaire» à l'adolescence, ce qui pousse certains à «bricoler» une identité linguistique individuelle qui ne se conforme pas aux frontières linguistiques traditionnelles (p. 190). Cette négociation identitaire se déroule dans la vie quotidienne de l'adolescente ou de l'adolescent, qui passe bon nombre d'heures à l'école.

Contexte scolaire

Selon Apple (2013), l'éducation et les contextes scolaires particuliers forment une partie centrale de l'identité des élèves. Cela est vrai pour l'éducation en général, mais le contexte scolaire semble ajouter un niveau de complexité à l'identité linguistique lorsque le mandat de l'école est la préservation ou l'apprentissage d'une langue minoritaire. Puisqu'il existe un lien entre une forte identité linguistique et la valorisation ainsi que l'utilisation de la langue minoritaire (Freeman Field, 2008), il n'est pas

surprenant que les écoles francophones en milieu minoritaire se concentrent sur la construction identitaire (Robert, 2018). Ainsi, Freeman Field (2008) est d'avis que les programmes scolaires bilingues ajoutent à la complexité dans la négociation identitaire parce que cette dernière se déroule de façon bilingue ou plurilingue.

Complexe et dynamique

L'identité linguistique telle qu'une personne la définit par rapport à celle qui lui est attribuée par les autres complexifie la situation. Par exemple, une personne bilingue peut se dire francophone, mais peut être catégorisée comme étant anglophone par d'autres. En effet, l'étude qualitative de Lamoureux (2012) montre la différence entre les choix identitaires des jeunes Franco-Ontariens et la manière dont ils sont perçus par les autres au niveau post-secondaire. Elle a constaté que, dans leurs communautés respectives, les jeunes s'identifient comme étant francophones. Par contre, lorsque ces jeunes arrivent à l'université, cette identité est remise en question par d'autres, ce qui fait en sorte que certains choisissent de redéfinir leur identité linguistique et de s'identifier comme étant bilingues (Lamoureux, 2012). Cela démontre à quel point l'identité linguistique est complexe et assujettie à son contexte social.

La recherche de Lamoureux (2012) explique la nature complexe de l'identité et montre aussi que celle-ci est dynamique, c'est-à-dire qu'elle peut changer selon le temps et le contexte (Norton, 2008). Lorsqu'une identité est remise en question, parfois en raison d'un accent, la personne peut vouloir mettre de l'avant une autre facette de son identité, comme le montrent les adolescentes et les adolescents franco-ontariens de la recherche de Lamoureux (2012). Bourhis (2011) note aussi que ce sont les minorités linguistiques qui sont davantage portées à être transformées par leurs contacts avec le groupe majoritaire, indiquant que la nature dynamique de l'identité est influencée par le contexte. Ainsi, l'identité linguistique peut changer selon le contexte et selon une évaluation d'autrui, ce qui témoigne de sa nature dynamique.

Le concept d'hybridité linguistique est également important, car se dire bilingue au lieu de francophone ou anglophone, c'est choisir une identité hybride, essentiellement une identité complexe ou mixte. L'hybridité linguistique est définie comme étant le mélange de deux identités linguistiques qui créent une nouvelle identité distincte (Dallaire, 2006). Étant donné que ceux qui parlent plus d'une langue ont plus d'options linguistiques, il est important de noter qu'une facette de l'identité est souvent mise de l'avant parce qu'elle est perçue comme étant plus avantageuse.

Relations de pouvoir

Au Canada, l'anglais et le français ont chacun le statut de langue officielle. Par contre, démographiquement, l'anglais domine. Le bilinguisme (anglais/français) possède

ainsi un statut élevé, ou un certain capital linguistique. Le capital linguistique est associé aux individus qui parlent les langues ayant un statut élevé dans une société quelconque (Bourdieu, 1991). Ainsi, les locuteurs de ces langues ont souvent accès à des avantages économiques tels que de meilleures possibilités d'emploi et l'exercice d'un pouvoir politique et social tout simplement en raison de leurs compétences linguistiques (Bourdieu, 1979; Morrison et Lui, 2000). Le bilinguisme (anglais/français) au Canada est non seulement associé au succès économique (Riches et Curdt-Christiansen, 2011), mais permet aussi une circulation fluide à travers le pays (Groff, Pilote et Vieux-Fort, 2016), ce qui contribue à son attrait.

Si l'identité bilingue est privilégiée chez les adolescentes et les adolescents bilingues, elle l'est peut-être en raison de ces avantages. Il est également possible qu'une personne préfère une identité hybride s'il existe des conflits entre les groupes linguistiques (Bourgeois *et al.*, 2009). Au Canada, les rapports entre francophones et anglophones «ne sont pas toujours harmonieux» (Bernard Barbeau, 2017, p. 84). Pour un Canadien qui parle le français et l'anglais, une identité hybride peut être une façon d'éviter de choisir entre deux groupes linguistiques. En effet, Landry *et al.* (2010) ont noté que certains adolescents et adolescentes francophones en milieu minoritaire préfèrent se dire bilingues parce qu'ils ressentent à la fois une appartenance au groupe francophone, mais reconnaissent tout de même l'importance de l'anglais dans leur vie quotidienne. Au Canada, l'hybridité linguistique est alors un choix identitaire attirant pour les individus qui peuvent la clamer. Afin de mieux comprendre et de décrire les identités linguistiques des adolescentes et des adolescents francophones, il était important de leur accorder une voix.

MÉTHODOLOGIE

De manière globale, ma recherche portait sur les paysages linguistiques de trois écoles secondaires à Winnipeg (Manitoba) dans lesquelles le français est la langue d'enseignement: une école secondaire francophone, une école secondaire à simple voie et une école secondaire à double voie. Afin de bien comprendre ces contextes scolaires, j'ai effectué deux entrevues semi-dirigées enregistrées auprès d'un échantillon de 37 élèves se portant volontaires et âgés de 15 à 17 ans. La première entrevue semi-dirigée, qui cherchait à comprendre l'expérience éducative de l'élève, a eu lieu en février et mars 2016, et a duré entre 30 et 70 minutes. Les questions portaient notamment sur les attitudes et les idéologies langagières, l'emploi des langues, le profil linguistique et l'identité linguistique (Gorter et Cenoz, 2015). Les données de ce texte sont tirées de cette première entrevue. En particulier, les résultats qui suivent sont en réponse à la question d'entrevue suivante: quand tu penses aux langues que tu parles, de quelle façon t'identifies-tu et pourquoi? (francophone, anglophone, bilingue, etc.?) (voir le protocole d'entrevue en annexe). Les élèves devaient décrire leur identité linguistique et expliquer leur choix. Même si j'avais fourni certains exemples afin de mieux définir le concept d'identité linguistique pour les élèves, ils

étaient libres de choisir ou même d'inventer leur propre identité. L'analyse qualitative des données, effectuée à l'aide de NVivo 11 et suivant la méthode de Yin (2011), a permis de faire ressortir le thème principal de l'identité linguistique contenant 24 sous-catégories. Chacune des sous-catégories inclut un minimum de 35 références ou de citations directes des participants.

RÉSULTATS

Parmi tous les groupes d'élèves, l'identité linguistique qui semble le mieux correspondre aux adolescentes et aux adolescents était l'identité bilingue. Au secondaire francophone, il y a plusieurs élèves qui se définissent comme étant Francophones ou Franco-Manitobains, mais qui avouent que l'identité bilingue représente mieux leurs habiletés linguistiques. Le tableau suivant représente les choix d'identités linguistiques des élèves et est organisé selon les contextes scolaires (DSFM = secondaire francophone, SV = secondaire simple voie, DV = secondaire double voie). Lorsqu'un participant choisit une identité mixte, par exemple, bilingue/franglaise, chacune de ces identités est comptabilisée 0,5 fois. Il est important de noter qu'aucun élève provenant de l'école à double voie n'a choisi une identité mixte. Le phénomène de description de plus d'une facette de son identité est le plus prononcé chez les élèves de l'école francophone, car 6 participants sur 12 s'identifient de plus d'une façon. À l'école à simple voie, 4 participants sur 11 se sont définis de manière hybride.

Tableau 3. **Identités linguistiques des élèves et leur contexte scolaire**

Identité linguistique	DSFM (N = 12)	SV (N = 11)	DV (N = 14)
Bilingue	5,5	8,5	12
<i>Bilingual and a half</i>	0	1	0
Francophone	3	0,5	0
Franco-manitobaine	0,5	0,5	0
<i>Franglaise</i>	0,5	0	0
Trilingue	1,5	0,5	0
Plurilingue	1	0	0
Anglophone	0	0	2

En plus de s'identifier à une identité linguistique, les élèves ont également décrit la raison pour laquelle ils avaient choisi cette identité. Leurs raisonnements seront analysés en fonction de la définition de l'identité linguistique, qui constitue un choix, ainsi qu'en fonction du fait qu'elle est influencée par le contexte scolaire, qu'elle est dynamique et complexe, et qu'elle est assujettie aux relations de pouvoir.

DISCUSSION

Choix

Les résultats indiquent une préférence pour l'identité bilingue dans tous les contextes. Les élèves justifient leur choix en décrivant cette identité comme une identité inclusive qui représente mieux leurs compétences linguistiques. En effet, comme Luc (SV) l'indique, l'identité bilingue représente bien son identité hybride : « Je suis francophone, mais je suis aussi anglophone, alors je parle les deux langues, alors je suis bilingue. » Pour certains, afin de s'identifier comme étant francophones ou Franco-Manitobains, ils devaient avoir des parents francophones ou, plus précisément, « l'ADN francophone » (Léonore, SV). Pourtant, l'identité bilingue ne semble pas sous-entendre cet aspect. Ayla (SV) explique que même si ses parents ne sont ni francophones ni anglophones, elle peut clamer une identité bilingue (français/anglais) en raison de son éducation dans le programme d'immersion française.

Plusieurs ont également justifié leur choix d'identité linguistique en raison de leurs compétences linguistiques dans les deux langues. Ils se croient capables de soutenir une conversation ou de pouvoir lire et écrire dans les deux langues. Pour d'autres encore, la définition bilingue sous-entend une utilisation régulière de chaque langue. Ainsi, l'identité bilingue décrit bien leurs compétences linguistiques. Par exemple, « *I think I speak fluently enough in both languages to consider myself bilingual more than just an Anglophone or a Francophone... two languages English, French, there's no language that's more dominant than the other*³ » (Apollo, DSFM). Au Canada, le mythe voulant qu'être bilingue signifie l'unilinguisme double existe (Heller, 2002). Cette idéologie dicte qu'il faut avoir une compétence linguistique semblable à un unilingue, et standardisée dans les deux langues. Bien que certains élèves, comme Apollo (DSFM), trouvent qu'ils ont cette compétence, d'autres encore ne se voient pas à la hauteur.

En effet, certains choisissent de se définir plutôt en tant qu'anglophones au lieu de bilingues en raison de leurs compétences linguistiques qu'ils jugent limitées en français. D'autres encore évitent les identités francophone ou franco-manitobaine parce qu'ils croient qu'elles réfèrent à un groupe culturel. Par exemple, Frances (DT) explique son choix d'identité linguistique en s'opposant aux autres francophones et en déclarant que ses compétences linguistiques en français ne sont pas assez fortes pour lui permettre de s'identifier à eux : « *Probably anglophone, I'm not super comfortable like I'm nothing like a francophone... I'm not super strong like I wouldn't brag about how I speak such good French*⁴. » Même si l'objectif de la recherche n'était

3. Traduction libre : « Je pense que je suis assez à l'aise dans les deux langues pour pouvoir me définir comme étant bilingue, plus que juste un anglophone ou un francophone... deux langues, anglais, français, il n'y a pas une langue qui est plus dominante que l'autre » (Apollo, DSFM).

4. Traduction libre : « Probablement anglophone, je ne suis vraiment pas à l'aise, comme je ne suis pas du tout comme un francophone... Je ne suis pas très forte, comme je ne me vanterais jamais du fait que je parle bien le français » (Frances, DV).

pas de valider leur niveau de langue, peu importe le niveau réel, la perception que la compétence linguistique n'est pas suffisante dans une langue peut mener à un rejet de certaines identités linguistiques.

De plus, l'identité bilingue, au sens large et inclusif, permet souvent des variances créatives telles que *bilingual and a half* (Léonore, SV) ou bilingue/franglaise (Christian, DSFM). Christian (DSFM) justifie son choix: «[...] bilingue et comme franglais parce que je parle en français *but then* je dis beaucoup de mots en anglais dans même temps so⁵». On voit même dans cette citation à quel point cette identité est hybride et lui permet une alternance fluide entre les deux langues comme s'il n'en parlait qu'une seule. La nature qualitative de cette recherche soulève ce genre de particularités personnelles qui font preuve de bricolage (Pilote et Magnan, 2008). Un participant, Jonathan (DSFM), indique même que les sondages qu'il a remplis par le passé n'offraient pas suffisamment de choix identitaires. Il affirme avoir coché l'identité francophone alors qu'il aurait voulu se définir en tant que trilingue. Ainsi, les choix d'identités linguistiques sont des choix (Faircloth, 2012), mais seulement à un certain point. Il reste que ces choix sont certainement influencés par le contexte.

Parmi ceux qui ont choisi l'identité francophone et franco-manitobaine, le raisonnement revient à un sens d'appartenance à une communauté ou à une école, et à une identité culturelle. Par exemple, en définissant l'identité franco-manitobaine, Elektra (DSFM) accorde une importance à la culture: «[...] franco-manitobaine ce serait toute la culture reliée au Manitoba, les Franco-Manitobains.» Tout comme certains se voient comme faisant partie de ce groupe, d'autres rejettent l'idée en raison du fait qu'ils ne partagent pas cette culture. Par exemple, «*I'm not Franco-Manitoban because I feel like you kind of have to be born into that and it's like a culture*⁶» (Zara, SV). La définition de Zara (SV) semble indiquer que pour elle, l'identité linguistique est liée à la culture. L'école joue également un rôle dans la construction identitaire, en particulier par rapport à l'identité franco-manitobaine.

Contexte scolaire

L'école et le sens d'appartenance qui s'y développe exerce une certaine influence sur les choix linguistiques des élèves (Apple, 2013; Freeman Field, 2008). En particulier, plusieurs élèves se disent bilingues en raison du fait qu'ils suivent le programme d'immersion française. Pour les élèves de la division francophone, on voit à quel point certains ressentent un sens d'appartenance au groupe minoritaire évoqué par le fait même qu'ils fréquentent ce type d'école. De ce fait, «grandir dans une école francophone comme ils ont vraiment poussé *yeah* tu es Franco-Manitobaine,

5. Traduction libre: «[...] bilingue et comme franglais parce que je parle en français *mais là* je dis beaucoup de mots en anglais dans même temps alors» (Christian, DSFM).

6. Traduction libre: «Je ne suis pas Franco-Manitobaine parce que je me sens comme si tu dois presque être née entourée de cela, et c'est comme une culture» (Zara, SV).

tu es partie de notre communauté *so I guess que ça stick avec moi*⁷» (Senna, SV). Inversement, une raison d'éviter l'identité franco-manitobaine revient à son contexte scolaire: «*Because I don't go to a Franco-Manitoban school like the DSFM*⁸» (Gilbert, DV). En outre, lorsque certains élèves quittent la DSFM et font leur secondaire dans une école d'immersion française, ce choix scolaire peut influencer leur sens d'appartenance au groupe francophone. En effet, puisque le programme francophone, le programme d'immersion et le programme anglais au Manitoba sont tous des options de scolarisation publique, il peut y avoir une certaine fluidité entre les programmes. À titre d'exemple, «*I'm francophone but I mean since I don't go to DSFM anymore, it's like hard to call myself francophone*⁹» (Jomei, SV). Donc, le choix de l'école et les valeurs y étant véhiculées peuvent également influencer la façon dont les élèves se définissent linguistiquement. Or, pour ce groupe d'élèves, l'identité linguistique est véritablement un choix conscient qui peut être justifié.

Lorsque les francophones inscrivent leurs enfants dans des écoles francophones, cette identité linguistique est renforcée par l'école puisque les élèves font partie de cette communauté scolaire. Il va de soi que la construction identitaire est un but important de la division scolaire francophone, car elle a un rôle à jouer pour assurer la pérennité du groupe minoritaire (Landry et Forgues, 2007; Robert, 2018). Puisque aucun élève provenant de l'école francophone a choisi une identité anglophone, les efforts déployés en construction identitaire semblent avoir porté leurs fruits. Par contre, il convient de préciser que les élèves de la division francophone de cette étude ont majoritairement choisi une identité bilingue, et non une identité francophone.

Complexe et dynamique

Les résultats de cette recherche concordent bien avec l'étude de Landry *et al.* (2010) sur le fait que l'identité bilingue peut décrire l'importance qu'un individu accorde à chacune des deux langues. Quant aux jeunes francophones du Manitoba qui font partie d'une minorité linguistique, il est possible qu'ils choisissent cette identité bilingue en raison des relations de pouvoir. Dès un jeune âge, ils sont exposés à l'anglais qui est la langue majoritaire de la province. Ainsi, ils sont plus portés à se définir en tant que locuteurs hybrides (Bourhis, 2011). Ce dernier point est alors appuyé par la présente recherche, compte tenu de la complexité des définitions provenant de l'école francophone en comparaison, en particulier, avec les définitions «simples» (seulement une identité choisie) de l'école à double voie.

7. Traduction libre: «grandir dans une école francophone comme ils m'ont vraiment encouragée de dire, oui tu es Franco-Manitobaine, tu es partie de notre communauté, alors je pense que ça reste avec moi» (Senna, SV).

8. Traduction libre: «parce que je ne vais pas à une école franco-manitobaine comme la DSFM» (Gilbert, DV).

9. Traduction libre: «Je suis francophone, mais je veux dire puisque je ne vais plus à la DSFM c'est comme difficile de me définir comme étant francophone» (Jomei, SV).

Au Manitoba, plusieurs participants expliquent ce sens d'appartenance aux deux groupes linguistiques. Mais, lorsqu'ils quittent la province, leur identité linguistique est souvent remise en question, comme les Franco-Ontariens de l'étude de Lamoureux (2012). Par exemple, une participante explique la manière dont son identité linguistique est remise en question lors d'un voyage d'échange étudiant en France :

Ils pensaient que j'étais [une] anglophone qui apprenait le français, mais j'ai dit que ma première langue, c'est le français, puis ils avaient un peu [de] la difficulté à comprendre juste parce que mon accent était tellement différent par rapport à [le] leur (Lina, DSGM).

L'identité bilingue, une identité hybride (Dallaire, 2006), décrit bien l'appartenance à chacun des groupes linguistiques. Par contre, le fait même que les participantes et les participants accordent de l'importance à parler l'anglais et au bilinguisme indique qu'ils sont influencés par le statut majoritaire de l'anglais dans leur province, d'autant plus qu'à l'extérieur du contexte manitobain, cette identité hybride est évidente pour d'autres, ce qui mène parfois à la remise en question de l'aspect francophone de leur identité.

Relations de pouvoir

À travers les contextes scolaires étudiés, la préférence notée pour l'identité bilingue s'explique aussi par un sentiment d'appartenance à un groupe qui est large et inclusif (Freynet et Clément, 2015). Le propre jugement de leurs compétences linguistiques dans les deux langues agit aussi d'influence. Par contre, certains vont tout de même se définir comme étant bilingues en raison du capital linguistique associé au bilinguisme (français/anglais) au Canada, même s'ils remettent en question leur compétence en français (Valenti, 2014).

Malgré la popularité de l'identité bilingue au sein des trois contextes scolaires, les justifications de ce choix identitaire diffèrent surtout entre les élèves provenant de l'école francophone et ceux des deux programmes d'immersion. D'une part, les élèves de l'école francophone justifient leur identité bilingue par le fait qu'elle les décrit davantage. En ce qui a trait au programme d'immersion, plusieurs élèves justifient leur choix en faisant référence à leurs compétences linguistiques. Parler le français est une de leurs habiletés notables. Ces compétences linguistiques les différencient de la population majoritairement anglophone et unilingue, ce qui augmente le capital linguistique du français.

En dépit de cette attraction vers le français qui influence possiblement leur choix identitaire, la majorité des élèves du programme d'immersion affirment qu'ils ne choisiraient pas l'identité francophone, et certains évitent même l'identité bilingue. Faire partie d'un programme d'immersion française ne leur assure pas une place

parmi les individus qui se considèrent bilingues. Tout comme d'autres recherches l'ont montré, certains élèves évitent l'identité bilingue en raison d'une autoévaluation négative de leurs compétences linguistiques (Mougeon et Rehner, 2015; Roy, 2012). Pour eux, il y a une distinction claire entre apprendre ou parler le français à l'école et faire partie d'un groupe linguistique minoritaire. Pourtant, plusieurs participantes et participants n'ont aucun héritage anglophone, mais, curieusement, cela ne les empêche pas de se définir comme étant anglophones. Ce phénomène s'explique possiblement en raison du capital linguistique associé à l'anglais, ayant une importance au niveau provincial et mondial. Tout comme les unilingues anglophones, peu importe leurs origines, parler l'anglais est un fait qui est tenu pour acquis et rarement contesté (May, 2012). Or, malgré les similarités entre les choix d'identités linguistiques à travers les trois contextes scolaires, il existe une différence entre les justifications de ces identités qui s'explique en partie par le contexte scolaire dans lequel ils apprennent le français et par leurs expériences personnelles.

CONCLUSION

En conclusion, les résultats de cette recherche semblent appuyer la popularité croissante de l'identité bilingue constatée chez des adolescentes et des adolescents francophones vivant en milieu minoritaire. Par contre, cette identité est aussi très populaire chez les adolescentes et les adolescents rencontrés dans le cadre de cette recherche et provenant des écoles secondaires d'immersion. Il reste alors à étudier de nouveau le contexte local et national afin d'expliquer davantage ce phénomène. L'identité bilingue est dotée d'un statut officiel et privilégié, et c'est ainsi une identité que seule une minorité de la province du Manitoba peut oser s'approprier. Malgré cette exclusivité, les élèves des trois contextes scolaires pouvaient se voir et se définir ainsi en raison de la perception neutre et inclusive que l'identité bilingue évoquait pour eux. Le concept d'identité linguistique, perçu par les élèves, peut être lié à la culture, à la compétence linguistique, à l'héritage et au choix scolaire. Ces élèves démontrent alors que l'identité bilingue est complexe et dynamique.

Cette recherche visait à mieux comprendre les identités linguistiques des adolescentes et des adolescents qui étudient en français au Manitoba en accordant une importance aux autodéfinitions et aux justifications des élèves. Le fait que l'étude n'offre pas une perspective générale de la situation provinciale ni de perspectives générales sur un programme scolaire particulier constitue une limite. Toutefois, accorder une voix aux élèves et les impliquer dans la recherche à leur sujet est important. Bien que l'éducation promeuve une pédagogie centrée sur l'élève et que les relations avec les élèves soient considérées comme primordiales (Crumly, 2014), il existe peu de recherches participatives avec les élèves et de recherches dans lesquelles on valorise les perspectives des élèves (Hands, 2014; Nieto, 2010). Pour vraiment répondre aux besoins des élèves, il faut commencer par les écouter activement, leur permettre de partager leurs besoins et être prêts à s'adapter en conséquence.

Références bibliographiques

- ALLISON, D. J. (2015). School choice in Canada: Diversity along the wild-domesticated continuum. *Journal of School Choice*, 9(2), 282-309. Repéré à <https://doi.org/10.1080/15582159.2015.1029412>.
- APPLE, M. (2013). *Can education change society?* New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- BERNARD BARBEAU, G. (2017). Disqualification d'autrui, disqualification de soi: l'auto-dévaluation chez les Québécois francophones. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (8), 83-101. <https://doi.org/10.7202/1040312ar>.
- BIGOT, D. (2019). Pratiques et identités (socio)linguistiques en Ontario français. *Travaux de linguistique*, 78(1), 93-116.
- BOURDIEU, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3-6.
- BOURDIEU, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BOURGEOIS, D. Y., BUSSERI, M. A. et ROSE-KRASNOR, L. (2009). Ethnolinguistic identity and youth activity involvement in a sample of minority Canadian Francophone youth. *Identity*, 9(2), 116-144. Repéré à <https://doi.org/10.1080/15283480802669879>.
- BOURHIS, R. Y. (2011). Bilingual communication in Montreal: Some matched-guise studies. *Canadian Issues*, 45-53.
- CRUMLY, C. (2014). *Pedagogies for student-centered learning: Online and on-ground*. Minneapolis, MN: Fortress Press.
- DALLAIRE, C. (2006). 'I am English too': Francophone youth hybridities in Canada. Dans P. Nilan et C. Feixa (dir.), *Global youth?: Hybrid identities, plural worlds* (p. 32-52). New York, NY: Routledge.
- DALLAIRE, C. (2008). La stabilité des discours identitaires et la représentation de la culture dans la reproduction de l'appartenance francophone chez les jeunes. *Francophonies d'Amérique*, (26), 357-381. Repéré à <https://doi.org/10.7202/037989ar>.

- FAIRCLOTH, B. S. (2012). "Wearing a mask" vs. connecting identity with learning. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 186-194. Repéré à <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.12.003>.
- FREEMAN FIELD, R. (2008). Identity, community and power in bilingual education. Dans N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (p. 1539-1551). Springer US.
- FREYNET, N. et CLÉMENT, R. (2015). Bilingualism in minority settings in Canada: Integration or assimilation? *International Journal of Intercultural Relations*, 46, 55-72. Repéré à <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.023>.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2001). Identité bilingue et jeunes en milieu francophone minoritaire: un phénomène complexe. *Francophonies d'Amérique*, (12), 61-69.
- GOLDBERG, E. et NOELS, K. (2006). Motivation, ethnic identity, and post-secondary education language choices of graduates of intensive French language programs. *The Canadian Modern Language Review – La Revue canadienne des langues vivantes*, 62(3), 423-447.
- GORTER, D. et CENOZ, J. (2015). The linguistic landscapes inside multilingual schools. Dans B. Spolsky, M. Tannenbaum et O. Inbar (dir.), *Challenges for language education and policy: Making space for people* (p. 151-169). New York, NY: Routledge.
- Gouvernement du Canada (2013). La population de la minorité selon la première langue officielle parlée (Données du recensement de 2011). Repéré à <https://www.canada.ca/fr/secretariat-conseil-tresor/services/valeurs-ethique/langues-officielles/population-minorite-premiere-langue-officielle-parlee-donnees-recensement-2011.html>.
- GROFF, C., PILOTE, A. et VIEUX-FORT, K. (2016). "I am not a francophone": Identity choices and discourses of youth associating with a powerful minority. *Journal of Language, Identity & Education*, 15(2), 83-99. <https://doi.org/10.1080/15348458.2015.1137476>.
- HANDS, C. M. (2014). Youth perspectives on community collaboration in education: Are students innovative developers, active participants, or passive observers of collaborative activities? *School Community Journal*, 24(1), 69-97.
- HEATH, S. B. (2008). Language socialization in the learning communities of adolescents. Dans N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (vol. 8: Language socialization, p. 2779-2792). Springer US.

- HELLER, M. (2002). Globalization and the commodification of bilingualism in Canada. Dans D. Block et D. Cameron (dir.), *Globalization and language teaching* (p. 47-63). Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- LAMOUREUX, S. (2012). 'My parents may not be French sir, but I am': Exploration of linguistic identity of Francophone bilingual youth in transition in multicultural, multilingual Ontario. *International Journal of Multilingualism*, 9(2), 151-164. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.644557>.
- LANDRY, R., ALLARD, R. et DEVEAU, K. (2010). *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire* [rapport de recherche]. Gatineau, Québec : Patrimoine Canada et Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- LANDRY, R. et FORGUES, É. (2007). Official language minorities in Canada: An introduction. *International Journal of the Sociology of Language*, 2007(185), 1-9.
- MARSHALL, S. et LAGHZAoui, G. (2012). Langues, identités et francophonie chez des étudiants universitaires issus de l'immersion française à Vancouver, au Canada. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 68(2), 216-233.
- MAY, S. (2012). *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism and the politics of language* (2^e éd.). New York, NY : Routledge.
- MORRISON, K. et LUI, I. (2000). Ideology, linguistic capital and the medium of instruction in Hong Kong. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21(6), 471-486. Repéré à <https://doi.org/10.1080/01434630008666418>.
- MOUGEON, F. et REHNER, K. (2015). Engagement portraits and (socio)linguistic performance: A transversal and longitudinal study of advanced L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(3), 425-456. Repéré à <https://doi.org/10.1017/S0272263114000369>.
- NIETO, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (éd. du 10^e anniversaire). New York, NY : Teachers College Press.
- NORTON, B. (2008). Identity, language learning, and critical pedagogies. Dans N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (p. 1811-1823). Springer US.
- PILOTE, A. et MAGNAN, M.-O. (2008). L'éducation dans le cadre de la dualité linguistique canadienne. Quels défis pour les communautés en situation minoritaire? *Canadian Issues*, 47-63.

- PILOTE, A. et MAGNAN, M.-O. (2012). La construction identitaire des jeunes francophones en situation minoritaire au Canada: négociation des frontières linguistiques au fil du parcours universitaire et de la mobilité géographique. *Canadian Journal of Sociology*, 37(2), 169-195. Repéré à <https://doi.org/10.29173/cjs11787>.
- RICHES, C. et CURDT-CHRISTIANSEN, X. L. (2011). A tale of two Montreal communities: Parents' perspectives on their children's language and literacy development in a multilingual context. *The Canadian Modern Language Review*, 64(4), 525-555. Repéré à <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.4.525>.
- ROBERT, S. (2018). *Construction identitaire en milieu minoritaire: perceptions des étudiants en Faculté d'éducation quant à leur cheminement et au rôle qu'ils sont appelés à jouer auprès des élèves dans les écoles francophones au Manitoba* (mémoire de maîtrise, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba). Repéré à https://mspace.lib.umanitoba.ca/xmlui/bitstream/handle/1993/33428/M%c3%a9moire_SRobert.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- ROY, S. (2012). Qui décide du meilleur français? Représentations des variétés linguistiques du français en immersion. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 1-19.
- ROY, S. et GALIEV, A. (2011). Discourses on bilingualism in Canadian French immersion programs. *Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 67(3), 351-376.
- VALENTI, E. (2014). "Nous autres c'est toujours bilingue anyways": Code-switching and linguistic displacement among bilingual Montréal students. *American Review of Canadian Studies*, 44(3), 279-292. Repéré à <https://doi.org/10.1080/02722011.2014.939423>.
- YIN, R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York, NY: Guilford Press.

ANNEXE

Questions sur l'identité linguistique de la première entrevue semi-dirigée

Linguistic identity/Identité linguistique

1. When you think about the languages you speak, how would you define yourself and why? (Francophone, Anglophone, bilingual...?) *Quand tu penses aux langues que tu parles, de quelle façon t'identifies-tu et pourquoi? (francophone, anglophone, bilingue...?)*
2. How are students from French immersion/DSFM schools different from you and your school friends? *De quelles façons est-ce que les élèves des écoles d'immersion/ de la DSFM sont différents de toi et tes amis scolaires?*
3. Thinking about people outside of school, in what ways do you resemble Francophones? And Anglophones? *En pensant aux gens à l'extérieur de l'école, de quelles façons ressembles-tu aux francophones? Et aux anglophones?*
4. Do you think you have an accent in any one of your languages? *Penses-tu avoir un accent dans une des langues que tu parles?* Is there anything you would like to add? *Est-ce qu'il y a quelque chose que tu voudrais ajouter?*

Construction identitaire des jeunes des écoles francophones en Colombie-Britannique

Trâm LAI-TRAN

Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, Colombie-Britannique, Canada

VOLUME XLVIII: 1 – PRINTEMPS 2020

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone: 418 681-4661
Télécopieur: 418 681-3389
Courriel: info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

La francophonie: un objet à redéfinir

Coordination du numéro:

Nathalie Bélanger, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Éliane Dulude, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Liminaire

1 La francophonie: un objet à redéfinir

Nathalie BÉLANGER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Éliane DULUDE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

17 Ethnographie dans une école primaire au pays de Galles. Une posture épistémologique d'insider/outsider

Karine TURNER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Nathalie BÉLANGER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

33 Le slam: du projet didactique à l'expérience humaine

Dominique Bomans, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

53 Perspectives et définitions scolaires de l'identité linguistique en milieu minoritaire. Comment les établissements scolaires de langue française répondent-ils aux besoins des élèves du 21^e siècle face aux nombreuses transformations sociales, culturelles et démographiques en cours?

Gail CORMIER, Université de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

73 Construction identitaire des jeunes des écoles francophones en Colombie-Britannique

Trâm LAI-TRAN, Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, Colombie-Britannique, Canada

93 Être plurilingues et francophones: représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver

Catherine LEVASSEUR, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

122 Choisir un cégep anglophone au Québec: l'expérience de jeunes francophones

Karine VIEUX-FORT, Université Laval, Québec, Canada

Annie PILOTE, Université Laval, Québec, Canada

Marie-Odile MAGNAN, Université de Montréal, Québec, Canada

144 La participation en ligne en Ontario français: pistes de réflexion et d'action pour redéfinir la francophonie avec et pour les jeunes

Megan COTNAM-KAPPEL, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Heather WOODS, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

164 Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario

Diane GÉRIN-LAJOIE, Université de Toronto, Ontario, Canada

184 Renouveler sa posture réflexive sur l'équité et l'éducation inclusive: retour sur une initiative de formation auprès du personnel enseignant d'une école élémentaire de langue française en Ontario

Christine D. CONNELLY, Université de Toronto, Ontario, Canada

Diane FARMER, Université de Toronto, Ontario, Canada

Construction identitaire des jeunes des écoles francophones en Colombie-Britannique

Trâm LAI-TRAN

Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, Colombie-Britannique, Canada

RÉSUMÉ

L'identité n'est pas définie comme une attribution, mais comme un « travail » de l'acteur qui oriente son action et cherche à construire une unité à partir des différents éléments de sa vie sociale. Cette contribution s'intéresse au processus de positionnement identitaire des jeunes des écoles francophones, et à leurs perceptions de ce que signifie être francophone en Colombie-Britannique. L'étude tente de comprendre la manière dont les élèves se voient et se définissent, et dans quelle mesure, par leurs idées, identités et actes, ils participent à la construction de leur propre identité, mais également à l'identité collective de la communauté francophone de cette province. Puisque les processus à l'œuvre dans la construction sociale de la réalité peuvent être appréhendés à partir de l'expérience sociale des individus, la question centrale invite à une réflexion sur l'intégration des identités culturelles multiples et du bilinguisme ou du plurilinguisme des élèves dans les écoles francophones. Notre exploration se situe dans la perspective de prise en compte de la pluralité de l'identité francophone des élèves en tant qu'atout pour les apprentissages scolaires, renforcement de la vitalité et construction de l'identité collective de la communauté francophone minoritaire.

ABSTRACT

Student identity construction at French-speaking schools in British Columbia

Trâm LAI-TRAN, Francophone school board of British Columbia, British Columbia, Canada

Identity is not defined as a designation, but as the “work” of actors who direct their actions and attempt to build unity out of various elements of their social life. This article focuses on the identity positioning process of young people in Francophone schools, and their perceptions of what it means to be Francophone in British Columbia. The study tries to understand how students see and define themselves, and to what extent, through their ideas, identities and actions, they participate in the construction of their own identity, and also in the collective identity of the Francophone community in this province. Since the processes at work in the social construction of reality can be understood based on individuals’ social experience, the central question invites reflection on the integration of multiple cultural identities and the bilingualism or multilingualism of students in French schools. Our exploration considers the plurality of students’ Francophone identity as an asset for scholastic learning and for strengthening the vitality and building the collective identity of the Francophone minority community.

RESUMEN

Construcción identitaria de los jóvenes de las escuelas francófonas en Colombia-Británica

Trâm LAI-TRAN, Consejo escolar francófono de Colombia-Británica, Colombia-Británica, Canadá

La identidad no se define como una atributo, sino como un «trabajo» del actor que orienta su acción y busca construir una unidad a partir de diferentes elementos de su vida social. La presente contribución se interesa al proceso de posicionamiento identitario de los jóvenes de las escuelas francófonas y a sus percepciones de lo que significa ser francófono en Colombia-Británica. El estudio busca comprender la manera en que los alumnos se perciben y se definen, y en qué medida, a través de sus ideas, identidades y actos, participan en la construcción de su propia identidad, pero asimismo a la identidad colectiva de la comunidad francófona de esta provincia. Dado que los procesos en juego en la construcción social de la realidad puede aprehenderse a partir de la experiencia social de los individuos, la pregunta central incita a la reflexión sobre la integración de las identidades culturales múltiples y del bilingüismo o del plurilingüismo de los alumnos en las escuelas francófonas. Nuestra exploración se sitúa en la perspectiva de integración de la pluralidad de la

identidad francófona de los alumnos en tanto que ventaja en los aprendizajes escolares, refuerzo de la vitalidad y construcción de la identidad colectiva de la comunidad francófona minoritaria.

INTRODUCTION

Les francophones en milieu minoritaire habitent un espace « pris » entre les lieux de vie française et ceux de la majorité anglophone, mais qui leur appartient autant – un espace « imaginé » reflétant « le mouvement et la métamorphose » (Gilbert et Lefebvre, 2008). Cet article vise à comprendre la complexité des liens entre les usages linguistiques et culturels des élèves des écoles francophones de la Colombie-Britannique et la construction identitaire en contexte minoritaire francophone d'aujourd'hui.

La présente recherche s'inscrit dans les travaux effectués sur la complexité du processus de construction identitaire ou la multiplicité des voies/voix dans la négociation identitaire chez les jeunes francophones (Gohier, 2006; Pilote, 2006; Sabatier, 2011; Gallant, 2013), la construction des identités plurilingues en milieu scolaire (Martinez, Moore et Spaëth, 2008; Moore et Brohy, 2013), les multiplicités identitaires des adolescents qui fréquentent les écoles francophones (Jacquet, Moore, Sabatier et Masinda, 2011; Farmer et Prasad, 2014; Brisson, 2017) et dans ceux qui approfondissent le rôle de l'école et des enseignants en tant qu'acteurs engagés dans ce processus, le tout dans un contexte francophone minoritaire multiethnique (Gérin-Lajoie, 2006; Pilote et Magnan, 2008; Dagenais et Moore, 2008; Sabatier, 2015).

La recherche, à partir de laquelle notre propos se construit, s'ancre dans une problématique qui articule les identités plurilingues individuelles des participants interviewés (jeunes, personnel éducatif) et des interactions engagées à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'école pour participer à la (trans)formation d'une identité francophone collective en Colombie-Britannique. Elle vise également à comprendre le rôle de l'école, du personnel éducateur et de la communauté engagés dans ce processus dans un contexte francophone minoritaire pluriel. Les ancrages conceptuels mobilisés et présentés, dans une première partie, inscrivent le questionnement dans une réflexion sur les facteurs qui entrent dans les modalités de la construction d'un sentiment d'appartenance à la francophonie canadienne. La méthodologie choisie, exposée dans une deuxième partie, est une méthodologie qualitative reposant sur des éléments biographiques issus du discours des principaux intéressés : des élèves de 11^e et 12^e année de trois écoles secondaires francophones, à Vancouver et dans la région du Grand Vancouver. En privilégiant le point de vue de leurs membres, en partant de leurs discours, nous mettons ainsi en lumière, dans une dernière partie, les médiations identitaires qui construisent l'identité francophone dans un

environnement sociolinguistique multiculturel. Ce faisant, ce sont les défis auxquels l'école francophone minoritaire doit faire face quand elle est confrontée à la diversité culturelle et linguistique des élèves, de la communauté éducative et plus largement de la communauté francophone en Colombie-Britannique.

ANCRAGES CONCEPTUELS

Représentations d'identités

Examiner les représentations sociales renseigne au sujet des «logiques d'acteurs» à travers leurs mises en discours et leurs transformations dans les discours et par ceux-ci (Matthey, 2000; Moore et Py, 2008). Nous adoptons, dès lors, une approche sociolinguistique des bilinguismes ou plurilinguismes individuels pour cerner, comprendre et expliquer les phénomènes et processus en jeu dans la construction des identités francophones bilingues ou plurilingues. Le discours permet de dégager au niveau des représentations un sens social reposant sur des normes partagées, mais constamment négociées, par les interlocuteurs. Dès lors, loin d'être des croyances abstraites, les représentations sont de véritables objets de discours en ce qu'elles se construisent *par et à travers* ceux-ci.

Une représentation sociale existe dans et par un discours. C'est dans et par le discours que les représentations se construisent, se modifient et se transmettent. C'est aussi dans et par le discours qu'une représentation sociale est diffusée et circule dans un groupe social. [...] La représentation assure en ce sens un lieu de connivence initiale entre les membres d'un groupe. (Moore et Py, 2008, p. 276.)

Examinons en quoi et comment les représentations sociales sont en relation avec la construction identitaire des individus ou des groupes qui les produisent. Construite sur la base des structures mentales et des processus psychiques individuels, l'identité est un processus dynamique tout au long de l'existence de chacun, conjuguant singularité, appartenance collective et appartenance groupale. Tendant vers une stabilisation de la conscience de soi, le sentiment d'identité n'est pas figé. Il évolue selon les âges, en fonction des événements de la vie et en fonction des mouvements sociaux. Brohy écrit que le terme *identité* lui-même comprend une contradiction: rester *idem* même dans les conditions linguistiques et culturelles changeantes d'un même «indivisible» individu (2012). Pour sa part, Sabatier met en lumière aussi bien les traversées de frontières géographiques, linguistiques et culturelles que les médiations identitaires qui prennent place pour négocier un sens d'appartenance à une communauté dans un environnement sociolinguistique multiculturel (2011). Ainsi, l'identité sociale ou collective et l'identité individuelle sont en constante négociation et font souvent émerger des conflits et des résistances propres à réinterroger la place de chacun.

De plus, parce que l'identité dont il est question ici est l'identité francophone en milieu minoritaire au Canada, la question de la langue dans l'élaboration de cette identité se pose simultanément. Avec l'essor migratoire, la diversité et l'hétérogénéité linguistique et culturelle qui composent la communauté francophone en Colombie-Britannique, aujourd'hui on s'interroge sur la définition même de ce que l'on entend par «être francophone» (Heller, 2011). Le recensement de 2016 montre que 1 267 460 personnes, soit 36 %¹ de la population de la province, rapportent parler le plus souvent une langue d'immigration (autre que les langues officielles) dans le contexte familial à Vancouver et son agglomération. Dans ce contexte très diversifié sur le plan des langues et des cultures de contact, la place du langage et des langues est au cœur du processus de construction/déconstruction/reconstruction identitaire des adolescents inscrits dans les écoles francophones. Puisque les langues véhiculent des valeurs et des cultures variées dans lesquelles non seulement les identités très souvent composites sont négociées, le choix d'une langue, d'une variété ou d'un registre est naturellement un acte identitaire (Brohy, 2012).

Dans le cas des minorités francophones, ce changement, bien présent, fait écho à la dynamique des changements représentationnels au sein des communautés francophones et nous incite à nous pencher sur les représentations de la francophonie canadienne, ses frontières et ses critères d'inclusion ou d'exclusion.

Représentations de la francophonie canadienne

La francité en Amérique du Nord serait symbolisée historiquement par «l'habitant et le coureur des bois» (Heller, 2011). L'habitant représente, dans le discours sur la nation francophone en Amérique du Nord, un témoin de l'ancrage territorial et de la capacité de reproduction de cette nation :

Même transformé par la modernité, l'idéal francophone affiché demeure celui d'une collectivité autonome et uniforme et il met l'accent sur la sédentarité aux dépens de la mobilité, qui caractérise pourtant tout autant les francophones au Canada. (Heller, 2011, p. 79.)

Selon Heller (2014), les concepts *langue*, *communauté* et *identité* ont grandement contribué à la constitution de l'idée du Canada français, ou de certains de ses éléments, comme une «nation», construisant et mesurant les frontières de la «communauté» et de «sa langue». Or on constate un passage de «communauté francophone» à «espace francophone» pour arriver «aux communautés francophones» (Sabatier, 2017)²:

L'expression *espace francophone* émerge des années 2000 (Thériault, 1999; 2008), désigne une entité fondée sur une caractéristique commune (ici, la langue française perçue comme une valeur fondamentale de l'identité

1. Statistique Canada. Recensement de 2016. Publié le 8 février 2017.

2. Sabatier, 2017, présentation à la Conférence au Printemps de la Francophonie à Tours, France.

canadienne), et ancrée sur un territoire qui ne nécessite pas nécessairement de frontières définies, mais qui s'organise autour de réseaux de relations et d'objectifs spécifiques (en matière d'économie, de santé, d'éducation, etc.)

Les changements représentationnels au sein des communautés francophones s'imposent et questionnent inéluctablement la notion de *frontière*, laquelle, telle que nous la mobilisons ici, fait appel à un rapport au monde qui établit un ordre politique créant des espaces qui incluent ou excluent des individus au nom des valeurs symboliques, affectives, linguistiques et culturelles reposant sur des imaginaires collectifs (Levasseur, 2017).

Le développement de l'immigration au sein des communautés francophones minoritaires au Canada constitue aujourd'hui une question importante des débats sur les transformations sociales des milieux francophones (Deveau, Allard et Landry, 2008; Farmer, 2008; Belkhodja, 2008; Cardinal, 2008; Gallant, 2010; Madibbo, 2010; Fourot, 2016). L'évolution de la question s'articule à partir de deux logiques argumentaires. Elle repose d'abord sur l'enjeu que présentent le faible poids démographique des communautés francophones (3,8% de la population) et l'apport essentiel de l'immigration pour en accroître le poids. Ainsi, il s'agit d'un phénomène de croissance, notamment dans les métropoles, qui fait appel à une plus grande diversification culturelle et ethnique francophone au Canada.

La question centrale de notre étude invite d'ores et déjà à une réflexion sur l'intégration des trajectoires identitaires des adolescents dans une perspective didactique. Comment donner aux élèves des écoles francophones l'envie de s'appropriier les cultures et la langue de l'école, comment susciter leur engagement à faire vivre leur communauté francophone sans pour autant qu'élèves et enseignants aient l'impression de renier leurs identités, tels sont les défis actuellement lancés à l'école francophone en milieu minoritaire. C'est donc en nous basant sur ces questions que nous avons bâti notre méthodologie.

MÉTHODOLOGIE³

Ancrée dans une démarche résolument empirique, l'étude, de nature qualitative, explore le sens que les individus donnent à leur expérience. L'étude s'appuie sur une épistémologie interprétative, car elle s'intéresse à la façon dont les jeunes se représentent leurs identités bilingues ou plurilingues individuelles dans la construction d'une identité francophone collective, dans un contexte minoritaire. Notre étude de cas, portant sur des francophones en Colombie-Britannique, est aussi et avant tout un archétype des changements qui touchent toutes les communautés francophones en situation minoritaire.

3. Les informations qui figurent dans les tableaux présentés correspondent à celles qui ont été recueillies au moment des entrevues en juin 2018.

La recherche se situe autour de deux axes de questionnement. D'abord, la dimension sociologique des identités et des cultures francophones, laquelle, dans le contexte canadien, est constituée non seulement du Québec, mais aussi des communautés francophones minoritaires. L'étude des francophonies canadiennes nous amène à observer la démographie très diversifiée de ces communautés francophones. L'axe sociologique nous permet ainsi de nous pencher sur la mobilité internationale, l'immigration qu'accueille le Canada, et ainsi de mettre en lumière le phénomène «mouvant» des identités aussi bien que la métamorphose de la composition des communautés francophones canadiennes, devenues de plus en plus pluriethniques, plurilingues et multiculturelles, et cela plus particulièrement dans les écoles francophones.

Ensuite, la dimension didactique de notre réflexion. Comment prendre en compte ces changements, cette métamorphose dans la composition de nos élèves, comment «redessiner les espaces francophones» (Fourot, 2016), comment prendre en compte ces identités multiples, plurilingues dans la construction d'une identité collective francophone afin d'intégrer les apprenants allophones culturellement et linguistiquement différents, lesquels parfois ont deux ou même trois statuts minoritaires différents au sein de la minorité francophone officielle du Canada.

Les entretiens compréhensifs constituent le principal instrument de collecte de données qui permet aux participants de faire la narration de leur expérience de vie et de partager le sens qu'ils en donnent. L'acteur étant celui qui peut le mieux révéler ses identités multiples et expliquer ses sentiments d'appartenance à la communauté francophone de la Colombie-Britannique, son discours devrait être aussi spontané que possible pour nous permettre de saisir ses perceptions et ses croyances autour de l'objet d'étude. D'abord, nous avons eu recours au sondage, avec un questionnaire de huit questions, auprès de 71 élèves âgés de 17 à 19 ans. L'échantillonnage a permis d'obtenir des informations factuelles sur les habitudes linguistiques des élèves dans leurs activités quotidiennes, ainsi que des informations biographiques afin de dresser un profil de la population à l'étude⁴.

Ensuite, nous avons réalisé 6 entretiens de groupe (de 3 à 5 élèves), semi-dirigés de 40 à 60 minutes chacun, auprès de 17 élèves dont les pseudonymes commencent par G1, de trois écoles secondaires. Les élèves étaient libres de former leur propre groupe, et le lieu des entretiens était l'école qu'ils fréquentaient. Si tous sont élèves, leur hétérogénéité est assez représentative de l'ensemble des élèves inscrits dans des écoles francophones : bilingues ou plurilingues, nés en Colombie-Britannique ou nouveaux arrivants (voir le Tableau 1).

4. Voir le questionnaire du sondage (Annexe 1).

Tableau 1. Description du profil des participants-élèves

Participants	Lieu de naissance	Durée au CSF	Durée en CB	Langues parlées
G1	Ontario	13 ans	13 ans	2
G2	France	3 ans	3 ans	2
G3	Vancouver	11 ans	16 ans	2
G4	Vancouver	11 ans	16 ans	2
G5	Congo	11 ans	16 ans	2
G6	Congo	11 ans	12 ans	3
G7	Québec	2 ans	2 ans	2
G8	Maroc	7 ans	9 ans	3
G9	Colombie	2 ans	2 ans	3
G10	Belgique	10 ans	10 ans	3
G11	Colombie	3 ans	3 ans	3
G12	Colombie	2 ans	2 ans	3
G13	Vancouver	13 ans	13 ans	2
G14	Ontario	10 ans	10 ans	4
G15	Montréal	7 ans	7 ans	2
G16	Québec	2 ans	2 ans	2
G17	Ontario	13 ans	13 ans	2

Plutôt qu'un protocole d'entretien détaillé, nous avons préféré un guide thématique⁵ relatif à l'identité culturelle, de la caractérisation à la formation de cette identité. Ces thèmes visaient à susciter chez les participants une réflexion sur leur(s) identité(s) à partir d'expériences vécues au cours de leur trajectoire biographique en relation avec les groupes auxquels ils estiment appartenir. Par la suite, nous avons opté pour l'analyse thématique des discours préalablement retranscrits dans leur intégralité et mis en catégories en fonction de notre question de recherche. L'analyse du contenu est à la fois un exercice de déconstruction des discours et de reconstruction à partir des thèmes du positionnement identitaire, de la place du français dans le quotidien des participants, du rôle de l'école dans la construction identitaire, de la diversité culturelle et linguistique à l'école francophone... Une triangulation des différentes perspectives a permis d'explorer le plus de facettes possibles du problème, de parvenir à une compréhension riche du phénomène analysé, et de favoriser le processus de coconstruction des connaissances pendant la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

5. Voir l'Annexe 2.

MULTIPLICITÉ DES POSITIONNEMENTS IDENTITAIRES DES JEUNES FRANCOPHONES

L'école: une francophonie mondiale

Les élèves de 11^e année d'une école secondaire francophone située à Vancouver évoquent la composition de leur école très diversifiée linguistiquement et culturellement. Ils sont également conscients que leur français leur est propre, c'est le français d'ici, «quelque chose comme un mélange de tout et au hasard», et ils décrivent la communauté francophone de la Colombie-Britannique telle qu'ils la voient, hétérogène et diverse, empreinte d'une francophonie mondiale.

G1: C'EST une francophonie qui est beaucoup plus diversifiée, au BC. Ce qui nous relie c'est vraiment la LANGUE oui donc là on a vraiment une espèce de mosaïque d'accents, de dialectes, de cultures ici au BC c'est vraiment ce qu'il y a à savoir parce que c'est une espèce de *microcosm* de la francophonie MONDIALE ici dans notre province et pis on est relié par notre langue. Et pis il n'y a rien d'autre qui nous relie⁶.

C'est l'aspect «mondial» qui caractérise la communauté francophone de la CB. Les écoles du conseil scolaire francophone accueillent des élèves en provenance de plus de 70 pays, et «plus de cinquante-deux langues autochtones et de migration» (Litalien, Moore et Sabatier 2012, p. 194) y ont été répertoriées. L'espace francophone minoritaire de la Colombie-Britannique est ainsi de composition diverse historiquement, démographiquement et culturellement (Fourot, 2016), tout en partageant un même capital symbolique qu'est la langue française.

Les résultats du sondage montrent que la majorité des jeunes répondants sont locuteurs de l'anglais et du français et d'une ou d'autres langues; ils confirment ainsi le statut du bilinguisme ou du plurilinguisme des élèves. Ce bilinguisme, bien indicatif d'une communauté francophone minoritaire, pourrait s'expliquer par l'importance de la présence des familles exogames au sein de la communauté, mais aussi la présence des familles d'immigrants, indiquée par les langues parlées des parents qui sont plurilingues (anglais, français et autres langues). Il est intéressant de remarquer également que seulement 5 élèves ont leurs deux parents francophones par rapport à 16 élèves pour qui l'anglais est la seule langue parlée à la maison. De plus, selon les statistiques du Commissariat des langues officielles⁷, 12 % des francophones de la province sont nés en CB, 59 % ailleurs au Canada et 28 % à l'étranger.

6. À des fins de confort de lecture, une ponctuation minimale (virgule, point, point d'interrogation), et les règles qui en découlent, a été introduite dans les transcriptions de ces discours. Voir l'annexe 3.

7. Commissariat aux langues officielles. *Infographie: Le fait français en Colombie-Britannique*. Consultée le 20 août 2018: <http://www.clo-ocol.gc.ca/fr/statistiques/infographiques/presence-francophone-colombie-britannique>.

Bilinguisme ou plurilinguisme et identités plurielles

Étant donné que le bilinguisme ou le plurilinguisme et le multiculturalisme font partie de la culture de l'école dans laquelle les élèves évoluent, nous nous interrogeons sur leur perception identitaire, comment ils se définissent linguistiquement et/ou culturellement. Avec seulement 8 élèves sur 71 qui se considèrent uniquement comme francophones, 12 élèves se définissent francophones et/ou Canadiens et 51 élèves bilingues ou plurilingues. Ainsi, nous constatons que les élèves se définissent largement comme des locuteurs bilingues ou plurilingues aux identités plurielles. Pour certains, la dualité linguistique et le multiculturalisme canadiens définissent l'identité canadienne, tandis que, pour d'autres, parler les deux langues officielles du Canada n'implique pas forcément qu'ils sont Canadiens, tout comme ne pas savoir parler l'anglais et le français ne veut pas obligatoirement dire qu'ils ne sont pas Canadiens.

Face à la rupture que représentent la migration, le déplacement et la reconfiguration des référents identitaires, les élèves deviennent des auteurs d'une « invention de soi » qui « donne un sens à l'ensemble des expériences de la vie individuelle » (Sabatier, 2015). Le participant G9 est arrivé en jeune âge à Montréal où il a appris la langue et la culture françaises, aujourd'hui, G9 réajuste ses identités et donne un sens à ses expériences de vie :

G9: je viens de la Colombie, mais je me définis beaucoup plus appartenir à la francophonie que colombienne parce que je n'ai pas beaucoup vécu là-bas et comme culture j'ai plutôt la culture francophone canadienne que la culture colombienne et même quand je retourne là-bas on peut voir que c'est difficile avec les choses que j'ai apprises ici, la culture c'est assez différent, c'est pour ça que je me définis un peu plus comme francophone.

Les déclarations de G9 illustrent la négociation de ses positionnements identitaires (colombienne ou franco-canadienne et, sous-entendue, anglophone) qui sont à la fois fluides et multiples. Nous observons, dans ce contexte spécifique, que les locuteurs plurilingues peuvent mobiliser leurs ressources linguistiques de façon originale et adopter ainsi différentes facettes de leur identité.

G14: je me définis comme Canadien Rwandaise et bilingue

G8: je crois que je m'identifierai comme un Canadien marocain et bien sûr le lien entre le Maroc et le Canada serait plutôt linguistique ce serait le français

L'expérience de la migration de ces jeunes les a amenés à esquisser de nouveaux territoires symboliques, de nouvelles frontières. Dotés d'identités passées et nouvelles, ces jeunes vont mettre à jour des stratégies et des conduites pour comprendre le nouvel espace dans lequel ils évoluent. La reconfiguration et le réglage des référents

identitaires permettent aux jeunes de se redéfinir par leurs actions en fonction des contextes dans lesquels ils sont engagés, ces contextes étant eux-mêmes évolutifs et changeants. Ces identités « plurielles et non pas hybrides, composites, contextuelles et imbriquées dans des espaces qui sont multifformes, elles permettent d’orchestrer un passage de frontières identitaires selon les situations de communication » (Sabatier, 2011, p. 82). En effet, la mobilité, à la fois linguistique, culturelle et spatiale des participants illustre différents chemins empruntés pour construire l’identité, et qui mènent à différents modes d’appartenance à des collectivités particulières et générales. Les jeunes sont dès lors amenés à se redéfinir constamment en empruntant l’un des chemins qui s’offrent à eux à un moment spécifique.

Aussi, les résultats du sondage montrent que plus d’une langue est parlée à la maison : français seulement pour 9 élèves; français et anglais pour 26 élèves; français, anglais et autres pour 11 élèves. Les langues parlées des parents sont également une indication intéressante : français seulement pour 5 élèves, bilingues pour 31 élèves et plurilingues pour 11 élèves (voir le Tableau 2).

Tableau 2. **Réseaux linguistiques des élèves**

Quelles langues parles-tu?	Langues parlées à la maison	Langues parlées des parents	Langues parlées avec les amis	Langue que tu écris
Anglais	16	6	22	9
Français	9	5	3	5
Anglais et français	26	31	38	46
Anglais et une autre langue	4	5	0	0
Français et une autre langue	6	5	1	0
Anglais, français et autres langues	6	11	7	11
Autres, ni anglais, ni français	4	8	0	0

Ainsi, des relations complexes se nouent entre les langues des locuteurs plurilingues et la construction de leur identité, leur répertoire linguistique étant dès lors étroitement lié à leur développement identitaire. Nous avons noté durant nos entretiens que la façon dont les élèves composent avec la diversité qui les entoure les amène, chez un grand nombre d’élèves, à se définir ou à se décrire linguistiquement et culturellement de préférence bilingues ou plurilingues plutôt que francophones ou anglophones. Les jeunes insistent sur leur bilinguisme ou plurilinguisme pour se décrire et se distinguer. Dans leurs pratiques langagières, les jeunes changent de langues et de comportements par rapport au contexte social dans lequel ils s’engagent. Ils s’adaptent donc continuellement aux contextes sociaux et linguistiques dans lesquels ils évoluent. Leurs choix linguistiques sont influencés par les discours locaux et les positionnements identitaires que ces discours permettent d’adopter, comme l’indiquent les propos des élèves suivants :

G10: je parle cantonnais à la maison avec ma mère et anglais avec mon père et avec mes amis quelques-uns je parle seulement en français par exemple [noms] parce qu'elles ne parlent pas anglais quand elles sont venues ici il y a 2 ans et elles sont plus à l'aise à parler français et donc ceci m'a obligé à parler français aussi.

G17: je dis que je suis francophone, mais ma francophonie est plutôt *like* un outil que j'utilise pour rencontrer des nouvelles personnes, mais je ne sais pas *like* si je me sens vraiment francophone.

G14: ma francophonie vient seulement de l'école seulement de l'école ma mère ne parle pas le français oui c'est un choix, ma mère a voulu cette opportunité pour mon frère et pour moi pour plus tard trouver du travail, mais elle ne parle pas le français, *yeah*, je dirais pas que je suis francophone, mais plus bilingue j crois.

G15: je pense que je suis majoritairement Canadien, mais je trouve que principalement je suis anglophone parce que c'est une langue oui c'est ma langue *mother tongue* maternelle? *yeah* mais que j'ai des liens très forts avec la francophonie.

Pour expliquer la présence imposante de l'anglais à l'école, G3 rappelle que la communauté francophone de la province s'est construite autour de la langue française, l'unique lien qui relie ses membres, mais que la culture francophone «locale» est inexistante:

G3: on a des francophones de partout on a des francophones D'AFRIQUE des francophones D'ASIE on a des francophones du CANADA, D'EUROPE de partout dans le monde. Notre partage c'est cette langue, on n'a pas les mêmes avantages que les Franco Manitobains ou les Acadiens ou les Québécois. NOUS AUTRES on n'a PAS vraiment de CULTURE FRANCO COLOMBIENNE parce que on n'est pas vraiment enraciné ici ... il n'y a pas de sens là d'identité franco colombienne. Mais notre force est faite par notre LANGUE donc là nos interactions à l'école s'il y en a qui a un accent africain il y a un autre qui a un accent québécois qu'ils s'arrangent quand même il y a CETTE IDENTITÉ LÀ qui s'impose chez les élèves de l'école à cause de leur LANGUE, la langue qu'ils CHOISISSENT d'étudier.

La communauté francophone de la Colombie-Britannique apparaît dès lors comme imaginée (Levasseur, 2017; Brisson 2017). La notion de *frontière*, dans la perspective sociolinguistique de la construction des identités en contexte de migration, représente une limite imaginaire où se rencontrent les différentes langues et cultures. Elle constitue ainsi des marqueurs de territoires qui renvoient aux communautés linguistiques et culturelles en présence (Sabatier, 2015).

Ainsi, à travers le récit de soi, les jeunes confèrent une unité à leurs multiples facettes. Les jeunes traversent la frontière linguistique de la communauté anglophone : ils sont tous à la fois francophones, anglophones, bilingues, plurilingues, Colombiens, Rwandais, etc. Leur représentation identitaire est fluide, perméable. Le contexte de mondialisation ne fait que multiplier les choix identitaires s'offrant aux jeunes qui traversent quotidiennement les frontières qui marquent les identités collectives (Pilote, 2007). Ce va-et-vient constant, pour reprendre les termes de Gérin-Lajoie (2006), contribue à transformer leur sentiment d'appartenance ainsi que leur rapport à l'identité francophone.

Les jeunes francophones cherchent une identité qui colle à la réalité de leur vie

L'adolescence constitue une étape marquante dans la construction de l'identité des jeunes qui seront bientôt appelés à exercer officiellement leurs devoirs de citoyen. Elle marque aussi une période où ils doivent prendre des décisions importantes ayant des incidences sur leurs identités, notamment le choix de continuer des études post-secondaires en anglais ou en français. Il en va de même pour la participation sociale qui s'élargit à différents espaces, que ce soit à travers l'exercice d'un emploi ou par la pratique des loisirs. Ils sont alors exposés de façon plus directe « aux frontières entre le *Nous* (francophones) et aux *Autres* (anglophones) » (Pilote, 2006).

Si tous les participants de notre sondage (71 élèves) sont d'accord pour affirmer qu'être francophone est un atout dans leur quotidien, pour leurs études, pour préparer leur avenir, pour trouver un emploi et pour vivre au Canada, peu d'entre eux se sentent appartenir à la communauté francophone de la Colombie-Britannique. Sept (7) élèves sont catégoriques pour dire non, 4 disent qu'à part le temps à l'école, ils ne ressentent pas vraiment d'appartenance à la communauté francophone et 60 sont affirmatifs. Pour parler de leur avenir, à savoir s'ils envisagent de continuer leurs études en français à l'université, les réponses sont beaucoup plus divisées : 27 non, 19 peut-être et 25 oui.

Cependant, les jeunes sont pleinement conscients que la langue et les cultures francophones font partie de l'histoire et de l'identité canadiennes qu'il faut sauvegarder. Ils reconnaissent que s'affirmer francophone et parler français c'est adopter une position politique, car c'est aussi un engagement identitaire. Certains élèves n'hésitent pas à s'engager à protéger leur francophonie dont ils voient l'omniprésence de la menace de l'assimilation par l'exogroupe majoritaire anglophone. Ils considèrent que la vitalité des communautés francophones est la première préoccupation, pas seulement en Colombie-Britannique, mais des francophonies canadiennes en général, car c'est une question politique importante touchant directement à l'identité canadienne :

G1 : je ne peux vraiment dire que je suis FIER d'être francophone sans dire que je suis FIER d'être francophone dans un milieu minoritaire.

G2: je dirais que n'importe quelle francophonie au Canada est en milieu minoritaire, que ce soit au fin fond du Québec ou qu'ici en ville de Vancouver c'est vraiment, il n'y a pas de différence de francophones au Canada on est vraiment en situation minoritaire.

G8: je pense que être francophone en Colombie-Britannique c'est très différent qu'être francophone au Québec... c'est pas juste la langue c'est aussi une question politique.

Nous constatons ici que la lutte qui constitue l'histoire à l'origine de la dualité linguistique du pays est bien présente chez certains élèves. Si les droits conférés aux francophones par la *Charte canadienne des droits et libertés* ont des incidences certaines sur le développement des communautés francophones, l'identité culturelle développée chez les jeunes se décline de plusieurs façons. En effet, dans le discours des jeunes, se positionner comme bilingue ou plurilingue prend différentes significations et ne représentent pas nécessairement un rejet catégorique de la langue française et de l'appartenance à la francophonie (Gérin-Lajoie, 2001). Les expériences quotidiennes des jeunes et le discours qu'ils tiennent sur la question de l'identité nous font constater que leurs parcours identitaires sont variés, l'éventail allant des francophones convaincus aux canadiens bilingues ou plurilingues. Pour plusieurs, le français est souvent vu comme un moyen d'accéder à de meilleurs emplois. Le bilinguisme (français/anglais) comme objet utilitaire, de commodité pour ainsi dire, est une notion très présente dans le discours de ces jeunes. Cette constatation ne devrait cependant pas surprendre, étant donné le contexte de mondialisation dans lequel nous évoluons comme société et son influence sur les modes de pensée actuels.

De même, ces derniers veulent être reconnus comme distincts par rapport à la majorité anglophone sur le plan de la langue et de la culture tout en participant, au même titre que tous les citoyens, à la vie collective. Influencés par les rapports de pouvoir entre les groupes linguistiques minoritaires, « nous autres » et « leur population » majoritaire, les jeunes se considèrent comme des acteurs sociaux qui participent activement à la construction de leurs identités. Certains de ces jeunes prennent une position plutôt ferme en ce qui a trait à leur appartenance à la francophonie, qu'elle soit canadienne ou internationale, en participant activement à des activités qui se déroulent entièrement en français, que ce soit dans le domaine des arts, des débats au parlement ou des activités sportives, organisées par le Conseil jeunesse francophone de la Colombie-Britannique.

G1: en termes d'engagement dans la communauté tsé moi j'ai participé aux événements du conseil de jeunesse j'ai organisé un événement du conseil de jeunesse euhm... en termes de participation et pis de promotion de la langue je pense que je suis assez engagé et pis je veux continuer cet engagement là euhm en situation minoritaire que ce soit en BC ou n'importe où d'autre je trouve ça vraiment important.

CONCLUSION

Les questions relatives aux choix de langues et d'identités des élèves dans un environnement très diversifié culturellement et linguistiquement laissent penser qu'on ne saurait tenir pour acquis que les élèves inscrits dans des écoles francophones de la Colombie-Britannique s'identifient fortement à la communauté francophone. S'il est permis de constater que la langue française constitue le ciment reliant tous les élèves en un groupe linguistique bien distinct de la majorité anglophone de la province, la question de la culture ou des cultures francophones reste encore à déterminer. Une francophonie mondiale certes, mais avec des particularités propres à la communauté, qui sont, entre autres: le bilinguisme ou le plurilinguisme des élèves et leurs identités culturelles multiples, où la question de «vivre-ensemble» n'est pas une question, mais fait partie intégrante de leur mode de vie. Les différences sont partagées et vécues comme des richesses.

Ainsi, l'identité francophone chez les jeunes en Colombie-Britannique trouve son origine dans la francophonie mondiale. Il s'agit d'une identité complexe, variée et en constante construction, dont les composantes varient chacune en fonction du vécu de la personne et du contexte ou de la situation concrète dans laquelle l'élève se trouve. Nous avons vu qu'un nombre important d'élèves expriment leur appartenance à la francophonie par leur bilinguisme ou leur plurilinguisme, mais aussi que l'autodéfinition bilingue ou plurilingue n'est pas nécessairement incompatible avec l'engagement identitaire francophone. Les jeunes nous semblent chercher une identité qui colle à la réalité de leur vie; ils cherchent un sens cohérent à ce qu'ils sont.

Références bibliographiques

- BEACCO, J.-C. et BYRAM, M. (2007). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- BELKHODJA, C. (dir.). (2008). Immigration et diversité au sein des communautés francophones en situation minoritaire. *Canadian Issues / Thèmes Canadiens, Spring*, 1-124.
- BRISSON, G. (2017). *Plurilingual and pluricultural subject positioning of plurilingual students in a Francophone minority school in British Columbia*. Thèse de doctorat. University of British Columbia. Repéré à <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0340911>.

- BROHY, C. (2012). Rapport entre «petites» et «grandes» langues: tensions et négociations identitaires – exemples dans divers contextes. *Alterstice*, 2(1), 55-66.
- CARDINAL, L., LANG, S. et SAUVÉ, A. (2008). Les minorités francophones hors Québec et la gouvernance des langues officielles: portrait et enjeux. *Francophonies d'Amérique*. n° 26, 209-233. Repéré à <https://doi.org/10.7202/037982ar>.
- DABÈNE, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. Dans M. Mathey, (dir.), *Les langues et leurs images* (p. 19-23). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- DAGENAIS, D. et MOORE, D. (2008). Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents chinois. *Canadian Modern Language Review*, 65(1), 11-31.
- DEVEAU, K., ALLARD, R. et LANDRY, R. (2008). Engagement identitaire francophone en contexte minoritaire. Dans J. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'Espace francophone en milieu minoritaire au Canada. Nouveaux enjeux. Nouvelles mobilisations* (p. 73-120). Québec: Editions Fides.
- FARMER, D. (2008a). L'immigration francophone en contexte minoritaire: entre la démographie et l'identité. Dans J. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada: nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations* (p. 121-160). Québec, Canada: Éditions Fides.
- FARMER, D. (2008b). Ma mère est de Russie, mon père est du Rwanda: Les familles immigrantes dans leurs rapports avec l'école en contexte francophone minoritaire/ My mother is from Russia, my father is from Rwanda: The relationship between immigrant families and the school system in francophone minority communities. *Canadian Issues / Thèmes Canadiens* (Spring), 113-115.
- FARMER, D. et PRASAD, G. (2014). Mise en récit de la mobilité chez les élèves plurilingues: portraits de langues et photos qui engagent les jeunes dans une démarche réflexive. *Glottopol* n° 24. Repéré à <http://glottopol.univ-rouen.fr>.
- FOUROT, A.C. (2016). Redessiner les espaces francophones au présent: la prise en compte de l'immigration dans la recherche sur les francophonies minoritaires au Canada. *Politique et Sociétés*, 35(1), 25-48. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1035791ar>.
- GALLANT, N. (2010). Représentations sociales et représentation politique. Présence immigrante dans les organismes de la francophonie minoritaire au Canada. *Politique et Sociétés*, 29(1), 181-201.
- GALLANT, N. et PILOTE, A. (dir.) (2013). *La construction identitaire des jeunes*. Québec, Presses de l'Université Laval.

- GÉRIN-LAJOIE, D. (2001). Identité bilingue et jeunes en milieu francophone minoritaire: un phénomène complexe. *Francophonies d'Amérique*, (12), 61-69. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/fa/2001/v/n12/1005145ar.pdf>.
- GÉRIN-LAJOIE, (2006). Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire. *Education et Francophonie* 34(1), 162-177. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_1_162.pdf.
- GILBERT, A., LEFEBVRE, M. (2008). Un espace sous tension: nouvel enjeu de la vitalité communautaire de la francophonie canadienne. Dans J. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'Espace francophone en milieu minoritaire au Canada. Nouveaux enjeux. Nouvelles mobilisations* (p. 27-72). Québec: Editions Fides. p. 27-72.
- GOHIER, C. (2006). Éducation et fragmentation identitaire: à la recherche d'un centre de gravité. *Education et Francophonie* 34(1), 1-8. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_1_148.pdf.
- HELLER, M. (2011). Du français comme « droit » au français comme « valeur ajoutée »: de la politique à l'économique au Canada. *Langage et société* 1/2(136), 13-30
- HELLER, M., LAMARRE, P. et McLAUGHLIN M. (2009). Les mots du marché: l'inscription de la francophonie canadienne dans la nouvelle économie. *Francophonie d'Amérique* n° 27, 11-20. Repéré à <https://doi.org/10.7202/039822ar>.
- JACQUET, M., MOORE, D. et SABATIER, C. (2008). Trajectoires de mobilité et médiation. Les parcours de migration des médiateurs culturels et leur influence dans la perception de leurs rôles pour l'aide à l'insertion de jeunes arrivants et de leurs parents. *Glottopol Revue de sociolinguistique en ligne*, 11, 81-94. Repéré à http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_11.html.
- JACQUET, M., MOORE, D., SABATIER, C. et MASINDA, M. (2011). Aider à l'intégration des jeunes immigrants francophones africains dans les écoles francophones à Vancouver en Colombie-Britannique. *Nos Diverses Cités* 8, printemps, 64-69.
- LEVASSEUR, C. (2017). *Moi j'suis pas francophone! Discours, pratiques langagières et représentations identitaires d'élèves de francisation à Vancouver à la fin* [Thèse de doctorat], Université de Montréal.
- LITALIEN, R.J., MOORE, D. et SABATIER, C. (2012). Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité: pour une écologie de la diversité en contexte francophone en Colombie-Britannique. *Revue canadienne de l'éducation* 35(2), 192-211.

- MADIBBO, A. (2010). L'identité raciale et ethnique des immigrants africains francophones. *Cahier de la recherche actuelle sur l'immigration francophone au Canada*, Patrimoine canadien – Métropolis, capsule de recherche, 3, 15-17.
- MARTINEZ, P., MOORE, D. et SPAËTH, V. *Plurilinguisme et enseignement. Identités en construction*. Actes Académiques. Riveneuve Éd. 214 pages.
- MATTHEY, M. (2000). Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales. Travaux Neuchatelois de Linguistique (Tranel), 32, 21-37. Repéré à https://doc.rero.ch/record/19658/files/03_Matthey.pdf.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris, Didier, 320 pages.
- MOORE, D. et BROHY, C. (2013). Identités plurilingues et pluriculturelles. Dans J. Simonin et S. Wharton (dir.). *Sociolinguistique eu contact. Dictionnaire des termes et concepts* (p. 289-315) Lyon, Ens. Éd., coll. Langages.
- MOORE, D., et PY, B. (2008). Discours sur les langues et représentations sociales. Dans G. Zarate, C. Kramsch et D. Lévy (dir.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 273-333). Paris, Éd. des archives contemporaines.
- PILOTE, A. (2006). Les chemins de la construction identitaire: une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone. *Education et Francophonie* 34(1), 162-177. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_1_039.pdf.
- PILOTE, A, et MAGNAN M.-O., (2008), L'école de la minorité francophone : l'institution à l'épreuve des acteurs. Dans Thériault, Gilbert et Cardinal (dir.). *L'Espace francophone en milieu minoritaire au Canada. Nouveaux enjeux. Nouvelles mobilisations* (p. 275-317). Québec: Eds Fides.
- SABATIER, C. (2011). La formation des enseignants de Français de base en Colombie-Britannique: Représentations, identités et empowerment. Dans C. Helot et A.-M. Mejia (dir.). *Linguistic Diversity, Bilingual Teacher Education and Empowerment: A Cross-Cultural Perspective* (p. 179-206). Berne: Peter Lang.
- SABATIER, C. (2015). Africains et Francophones à Vancouver : Jeux de langues et voix/es identitaires. *Relais* 2, 29-43.

Annexe 1⁸

Questionnaire du sondage

1. Langue(s) parlée(s) à la maison : _____
2. Langue(s) parlée(s) des parents : _____
3. Langue(s) que tu parles avec tes amis : _____
4. Langue(s) que tu écris : _____
5. Comment définis-tu ton/tes identité(s) :
 - ☐ Francophone
 - ☐ Francophone et _____
 - ☐ Francophone ou _____
 - ☐ Dans tes propres mots _____
6. Être francophone est-il un atout :
 - ☐ dans ton quotidien
 - ☐ pour tes études
 - ☐ dans la préparation de ton avenir
 - ☐ pour trouver un emploi
 - ☐ pour vivre au Canada
7. Te sens-tu appartenir à la communauté francophone de la BC? _____
8. Envisages-tu de continuer tes études en français à l'université? _____

8. À la demande de l'auteure, les annexes n'ont pas fait l'objet d'une révision linguistique car, par souci de scientificité, elle souhaite les montrer tel qu'ils ont été employés, avec leurs erreurs éventuelles.

Annexe 2

Guide thématique - Participants-élèves

1. Depuis quand es-tu inscrit à l'école?
2. Peux-tu nous raconter pourquoi tu as choisi cette photo (ou cet objet/artéfact) et ce qu'elle/il représente pour toi? En quoi représente-t-elle/il ton identité francophone?
3. Quelle(s) langue(s) parles-tu avec tes parents?
4. Parler plusieurs langues est un atout à l'école? dans ton apprentissage?
5. Peux-tu nous parler de ton identité francophone? comment la définis-tu?
6. Te sens-tu francophone quand tu es à l'école?

Annexe 3

Les conventions de transcription utilisées

?	intonation montante
MAJUSCULE	insistance, emphase, appui
[]	chevauchement
.	pause légère
..	pause moyenne
...	pause forte
ex-pre-ssion (tirets)	quand les syllabes du mot ont été volontairement séparées

Être plurilingues et francophones: représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver

Catherine LEVASSEUR

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

VOLUME XLVIII: 1 – PRINTEMPS 2020

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone: 418 681-4661
Télécopieur: 418 681-3389
Courriel: info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

La francophonie: un objet à redéfinir

Coordination du numéro:

Nathalie Bélanger, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Éliane Dulude, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Liminaire

1 La francophonie: un objet à redéfinir

Nathalie BÉLANGER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Éliane DULUDE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

17 Ethnographie dans une école primaire au pays de Galles. Une posture épistémologique d'insider/outsider

Karine TURNER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Nathalie BÉLANGER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

33 Le slam: du projet didactique à l'expérience humaine

Dominique Bomans, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

53 Perspectives et définitions scolaires de l'identité linguistique en milieu minoritaire. Comment les établissements scolaires de langue française répondent-ils aux besoins des élèves du 21^e siècle face aux nombreuses transformations sociales, culturelles et démographiques en cours?

Gail CORMIER, Université de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

73 Construction identitaire des jeunes des écoles francophones en Colombie-Britannique

Trâm LAI-TRAN, Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, Colombie-Britannique, Canada

93 Être plurilingues et francophones: représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver

Catherine LEVASSEUR, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

122 Choisir un cégep anglophone au Québec: l'expérience de jeunes francophones

Karine VIEUX-FORT, Université Laval, Québec, Canada

Annie PILOTE, Université Laval, Québec, Canada

Marie-Odile MAGNAN, Université de Montréal, Québec, Canada

144 La participation en ligne en Ontario français: pistes de réflexion et d'action pour redéfinir la francophonie avec et pour les jeunes

Megan COTNAM-KAPPEL, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Heather WOODS, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

164 Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario

Diane GÉRIN-LAJOIE, Université de Toronto, Ontario, Canada

184 Renouveler sa posture réflexive sur l'équité et l'éducation inclusive: retour sur une initiative de formation auprès du personnel enseignant d'une école élémentaire de langue française en Ontario

Christine D. CONNELLY, Université de Toronto, Ontario, Canada

Diane FARMER, Université de Toronto, Ontario, Canada

Être plurilingues et francophones : représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver

Catherine LEVASSEUR

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

En milieu linguistique minoritaire au Canada, où les écoles francophones accueillent une population diversifiée sur les plans culturel et linguistique, de nombreux élèves ayants droit commencent leur scolarisation avec des compétences limitées en français. Cet article vise à mettre en lumière les représentations et les positionnements identitaires de jeunes élèves plurilingues d'une école francophone de la région de Vancouver ayant reçu du soutien linguistique dans le cadre d'un programme de francisation. À partir d'une étude ethnographique de sociolinguistique menée dans une école de la région de Vancouver en 2010-2011, cet article discutera, d'une part, des représentations de l'identité francophone, telles qu'elles ont été exprimées par les élèves de francisation, et, d'autre part, de leurs efforts d'investissement ainsi que de leurs positionnements identitaires par rapport à ces représentations. Les résultats de la recherche souligneront les sentiments d'inadéquation et d'aliénation exprimés par les élèves de francisation qui se reconnaissent peu dans les représentations stéréotypées de l'identité francophone. Les expériences des élèves de francisation, considérés ici en tant que néo-locuteurs du français, illustreront les dynamiques de

légitimation ayant cours en milieu scolaire et inspireront des pistes de réflexion en vue de rendre le système scolaire francophone canadien plus inclusif.

ABSTRACT

Being multilingual and Francophone: identity representations and positioning of francization students in Vancouver

Catherine LEVASSEUR, University of Ottawa, Ontario, Canada

In a linguistic minority environment in Canada, where French-language schools welcome a culturally and linguistically diverse population, many eligible students begin their education with limited French skills. This article aims to shed light on the identity representations and positioning of young multilingual students from a Francophone school in the Vancouver area, who received linguistic support in a francization program. Based on an ethnographic study of sociolinguistics conducted at a Vancouver area school in 2010-2011, this article will discuss representations of the Francophone identity as expressed by francization students, as well as their investment efforts and identity positioning in relation to these representations. The results of the study will highlight feelings of inadequacy and alienation expressed by francization students who do not recognize themselves in stereotypical representations of the Francophone identity. The experiences of francization students, considered here as neo-French speakers, will illustrate the dynamics of legitimization taking place in schools and will inspire avenues for reflection on how to make the Canadian Francophone school system more inclusive.

RESUMEN

Ser plurilingües y francófonos: representaciones y posiciones identitarias de alumnos en francización en Vancouver

Catherine LEVASSEUR, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

En medio lingüístico minoritario en Canadá, en donde las escuelas francófonas reciben una población diversificada tanto en el plan cultural como lingüístico, muchos alumnos con derechos inician su escolarización con competencias limitadas en francés. Este artículo busca sacar a la luz las representaciones y las posiciones identitarias de jóvenes alumnos plurilingües en el marco de un programa de francización. A partir de un estudio etnográfico de sociolingüística realizado en una escuela de la región de Vancouver en 2010-2011, este artículo discute, por una parte, las representaciones de la identidad francófona tal y como han sido expresadas por los alumnos de francización y, por otra parte, los esfuerzos invertidos y las posiciones identitarias con

relación a dichas representaciones. Los resultados de la investigación subrayan los sentimientos de inadecuación y de alienación expresados por los alumnos de francización que poco se reconocen en las representaciones estereotipadas de la identidad francófona. Las experiencias de los alumnos de francización, aquí considerados en tanto que neo-locutores del francés, ilustran las dinámicas de legitimación que circulan en el medio escolar e inspiran las pistas de reflexión encaminadas a convertir el sistema escolar francófono canadiense mas incluyente.

INTRODUCTION

La présente recherche s'intéresse aux processus idéologiques, discursifs, sociaux et langagiers qui sont en jeu dans la négociation et la redéfinition des francophonies canadiennes au sein des établissements scolaires, ainsi qu'à leurs effets sur des groupes d'élèves et leur famille. Cet article vise particulièrement à mettre en lumière les représentations et les positionnements identitaires de jeunes élèves plurilingues d'une école francophone de la région de Vancouver ayant reçu du soutien linguistique dans le cadre d'un programme de francisation.

L'intérêt porté à ce groupe d'élèves s'inscrit dans un contexte où les conseils scolaires francophones du pays cherchent à accueillir des familles qui ne répondent pas aux critères d'ayants droit. Cet assouplissement des critères d'admission fait l'objet de procédures judiciaires, notamment en Colombie-Britannique, comme il en sera question plus loin. Si les conseils scolaires francophones du pays obtiennent gain de cause, il est probable que le nombre d'élèves qui auront besoin des services d'aide linguistique en français dans les écoles francophones sera en croissance au cours des prochaines décennies. Il devient alors pertinent de mieux connaître l'expérience scolaire et linguistique de ces élèves afin que les milieux scolaires puissent dès maintenant veiller au bon développement de leurs compétences linguistiques, mais surtout à leur accueil et à leur inclusion en tant que membres légitimes des communautés francophones canadiennes.

Les résultats présentés dans cet article sont tirés d'une étude ethnographique menée en 2010-2011¹ dans une école de la région de Vancouver, en Colombie-Britannique. Ils apporteront quelques éléments de réponse à la question de recherche suivante : quels sont les effets des représentations identitaires véhiculées et transmises dans le

1. Cet article est tiré d'une thèse de doctorat publiée en 2017. La recherche doctorale a été financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC), par le Centre canadien de recherche sur les francophonies en milieu minoritaire (CRFM) de l'Université de Regina ainsi que par l'Université de Montréal.

contexte scolaire francophone sur les processus d'inclusion et d'exclusion d'élèves de francisation issus de parents ayants droit?

L'ÉDUCATION EN CONTEXTE LINGUISTIQUE MINORITAIRE AU CANADA

En raison de sa fonction de socialisation langagière, l'éducation est un terrain important de luttes politiques pour les locuteurs de langues minoritaires qui y voient une manière d'éviter l'assimilation linguistique et, dans certains cas, la disparition de leur langue. L'établissement scolaire est alors considéré comme un moyen privilégié de transmission et de revitalisation linguistiques auprès des jeunes générations (Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016; Costa, 2015; Gorter et Cenoz, 2015; Hayday, 2013; Heller, 2002; Magnan et Pilote, 2007). Au Canada, les luttes pour le droit à l'éducation dans la langue officielle minoritaire se sont particulièrement intensifiées à la fin des années 1960 avec le dépôt des rapports de la Commission royale du bilinguisme et du biculturalisme, déclenchée en juillet 1963, puis avec l'adoption de la *Loi sur les langues officielles*, en 1969.

Puis, en 1982, les droits des minorités linguistiques de langues officielles ont été enchâssés dans la *Charte canadienne des droits et libertés*. Puisque ce document garantit le droit à l'instruction dans la langue officielle minoritaire, Landry, Allard et Deveau (2010) estiment que l'article 23 de la Charte a été celui qui a permis la prise en charge, par les communautés francophones, de l'enseignement en français ainsi que de la gestion scolaire. L'article 23 est également important, puisqu'il établit que les écoles francophones de langue minoritaire ne peuvent accueillir que les enfants de parents « ayants droit »².

Depuis, les associations francophones ont dû se tourner vers les tribunaux pour faire appliquer les changements législatifs apportés par le gouvernement fédéral dans les juridictions provinciales. Le réseau des écoles francophones en milieu minoritaire s'est ainsi développé partout au pays, mais de manière inégale selon les provinces et les régions (Hayday, 2013; Magnan et Pilote, 2007). Dans le cas de la Colombie-Britannique, le Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique a été créé en 1995 et il gère l'ensemble des écoles francophones de la province depuis 1999. Les conseils scolaires francophones se sont donné comme mandat, en plus de scolariser les élèves dans la langue minoritaire, de développer chez eux un sentiment d'appartenance à la communauté linguistique francophone (Cavanagh *et al.*, 2016; Labrie, 2010)³.

-
2. Afin de bénéficier du statut « d'ayant droit », il faut que l'un des parents soit citoyen canadien, ait la langue minoritaire comme première langue apprise et soit toujours capable de la comprendre, ou ait été scolarisé au secteur primaire dans cette langue au Canada. Aussi, un parent dont un des enfants aurait été scolarisé dans la langue minoritaire au Canada a le droit de faire instruire toute la fratrie dans cette langue.
 3. L'importance accordée à ce mandat identitaire varie en fonction des provinces, des conseils scolaires, des plans éducatifs et des orientations stratégiques en vigueur.

Les écoles francophones en milieu minoritaire accueillent par ailleurs une population diversifiée sur les plans culturel et linguistique, qu'il s'agisse des élèves, de leur famille, des enseignantes et des enseignants ou des autres membres du personnel (Dalley et Leone, 2012; Farmer, 2016; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Jacquet, Moore, Sabatier et Masinda, 2008; Magnan et Pilote, 2007). Ainsi, il est fréquent de retrouver dans les écoles francophones, particulièrement en contextes urbains, de nombreux enfants plurilingues dont les compétences en français peuvent être limitées (Bouchamma, 2009; Cormier, 2015; Levasseur, 2018; MacPhee, Turnbull, Gauthier, Cormier et Miller, 2013; Magnan et Pilote, 2007; Rocque, 2009)⁴.

Dans ce contexte de diversité culturelle et linguistique, l'établissement scolaire minoritaire est confronté à une tension entre les besoins d'inclusion et de protection (Bouchamma, 2009; Cormier, 2015; Dalley, 2003; Magnan et Pilote, 2007). L'intégration linguistique et culturelle des élèves est d'ailleurs perçue par les milieux éducatifs comme un défi important (Adam, 2003; Cavanagh *et al.*, 2016; Dalley, 2003; Magnan et Pilote, 2007). De plus, il est généralement attendu que les élèves dont les parents sont ayants droit sont exposés au sein de la famille au français; or, ce n'est pas toujours le cas (Cavanagh *et al.*, 2016; Landry *et al.*, 2010). Ainsi, des débats émergent concernant les rôles respectifs de la famille et de l'école dans le processus de socialisation langagière des élèves fréquentant les écoles francophones (Bernard, 1997; Bouchamma, 2009; Cormier, 2015; Landry *et al.*, 2010). Certains acteurs du milieu éducatif adoptent une perspective déficitaire de la diversité linguistique et estiment que la présence d'élèves qui sont peu ou pas exposés au français à l'extérieur des murs de l'école représente une menace pour l'établissement francophone et un obstacle dans l'atteinte de sa mission de socialisation langagière (Cavanagh *et al.*, 2016; Landry *et al.*, 2010). D'autres acteurs croient au contraire que la diversité linguistique et culturelle de la communauté francophone représente une richesse, et non une menace à l'atteinte de la mission scolaire (Dalley, 2003; Farmer, 2016; Litalien, Moore et Sabatier, 2012; Magnan et Pilote, 2007). Selon les tenants de cette perspective, il ne serait pas contradictoire d'accueillir des élèves qui maîtrisent encore peu le français à l'école et le désir de voir prospérer les communautés francophones canadiennes (Cavanagh *et al.*, 2016; Dalley, 2003). Plusieurs estiment qu'il faudrait en faire plus pour reconnaître et valoriser la diversité culturelle et linguistique à l'école francophone afin de réduire les effets discriminatoires, d'exclusion ou d'aliénation que peuvent avoir certaines pratiques et politiques éducatives (Bouchamma, 2009; Farmer, 2016; Jacquet, 2009; Jacquet *et al.*, 2008; Lemaire, 2018; Macé, 2017).

Ces tensions se traduisent enfin par des débats qui concernent la définition même de la francophonie canadienne, ce qui se reflète dans un important corpus de recherche sur la question (Arrighi et Boudreau, 2013; Boissonneault, 2004; Dallaire, 2004; Dalley, 2003; Farmer, 2016; Galligani, 2010; Gérin-Lajoie, 2004; Heller, 2007; Labrie, 2010;

4. Les élèves ayant besoin des appuis linguistiques en français peuvent avoir été inscrits à l'école francophone par l'entremise des comités d'admission si aucun de leur parent ne répond aux critères d'ayant droit. Dans le cas de la Colombie-Britannique, ils sont le plus souvent issus de parents ayants droit.

Leone, 2011; Levasseur, 2017; Macé, 2017; Magnan et Pilote, 2007; Pilote, 2004, 2010; Pilote, Magnan et Vieux-Fort, 2010; Sabatier, 2010; Traisnel et Violette, 2010). L'accueil d'élèves issus de l'immigration et d'élèves plurilingues à l'école francophone a ainsi largement contribué, au fil des années, à un processus d'élargissement de la définition de l'identité francophone minoritaire (Dalley, 2003; Denault et McLaughlin, 2015; Farmer, 2016; Macé, 2017; Magnan et Pilote, 2007), qui ne peut plus se limiter à un ancrage historique et géographique ni à un groupe soi-disant homogène sur les plans linguistique, culturel ou identitaire (Cavanagh *et al.*, 2016; Dalley, 2003; Heller, 2001).

Les débats qui persistent autour de la définition de la francophonie ont des répercussions sur des groupes d'acteurs à l'école qui peuvent se sentir aliénés, stigmatisés, marginalisés ou exclus (Castellotti et Moore, 2010; Dalley, 2003; Farmer, 2016; Heller, 1998; Jacquet *et al.*, 2008; Lemaire, 2018) par une élite « définitrice » (Denault et McLaughlin, 2015) qui pose les critères permettant de déterminer qui peut légitimement ou non se définir comme francophone (Magnan et Pilote, 2007).

L'éducation en français en Colombie-Britannique

Si la présence francophone sur le territoire de la Colombie-Britannique remonte au XVII^e siècle, la communauté francophone de cette province est en grande partie nourrie par la migration interprovinciale, et en particulier par l'arrivée de francophones du Québec (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011; Commissariat aux langues officielles, 2010). Il est estimé que le nombre de francophones vivant dans cette province est en croissance depuis 2001, mais qu'il est proportionnellement constant par rapport à la population totale de la province, soit environ 1,5 % (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011; Commissariat aux langues officielles, 2010; Statistique Canada, 2011). Environ la moitié de ces francophones vivraient dans la grande région de Vancouver, là où s'est déroulée l'étude.

La croissance de la population francophone s'est fait sentir au Conseil scolaire francophone, avec une croissance similaire de ses effectifs. Depuis 2010, le Conseil scolaire francophone s'est impliqué dans deux causes juridiques visant à faire reconnaître le fait que les services éducatifs en français dans la province n'étaient pas équivalents aux services en anglais en raison de la situation de surpopulation scolaire dans laquelle se trouvent plusieurs de ses écoles. L'une de ces causes, qui est depuis septembre 2019 entendue à la Cour suprême du Canada, inclut un volet sur les critères d'admission au Conseil scolaire francophone. Ce dernier estime qu'il devrait pouvoir admettre dans ses écoles des élèves dont les parents ne répondent pas aux

critères d'ayant droit, mais qui sont reconnus comme francophones ou francophiles⁵. Cette initiative du Conseil scolaire francophone s'inscrit dans un contexte où le taux de francophones qui déclarent parler davantage l'anglais que le français à la maison en Colombie-Britannique est élevé (plus de 70 %) (Chavez et Bouchard-Coulombe, 2011; Johnson, 2009; Landry *et al.*, 2010). Le Conseil scolaire francophone estime alors important d'accueillir les familles qui souhaitent scolariser leurs enfants en français en vue de prévenir ou de combattre l'assimilation linguistique.

Comme c'est le cas à travers le pays, la population francophone de la Colombie-Britannique tend à se diversifier avec l'arrivée d'immigrants internationaux, à l'image de ce qui est constaté dans la population générale de la province (Adam, 2003; Cavanagh *et al.*, 2016; Commissariat aux langues officielles, 2010; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Statistique Canada, 2010). L'accueil des francophones issus de l'immigration, leur intégration et leur rétention au sein de la communauté sont considérés comme des priorités pour le Conseil scolaire francophone, comme pour d'autres institutions francophones (Adam, 2003; Commissariat aux langues officielles, 2010; Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2011; Jacquet, 2016; Jacquet *et al.*, 2008)⁶.

Un autre enjeu lié à la diversité culturelle et linguistique au sein du Conseil scolaire francophone concerne les familles qui décident de se prévaloir de leur statut d'ayant droit pour inscrire leurs enfants dans ses écoles, alors que ceux-ci ont des compétences limitées en français. Pour répondre aux besoins de ces élèves, le Conseil scolaire francophone a mis sur pied un programme d'appui linguistique, la francisation, qui est offert *de facto* à tous les élèves de maternelle, puis à ceux identifiés comme ayant des compétences jugées insuffisantes pour suivre le curriculum standard en français. Les modèles de mise en œuvre du programme de francisation au Conseil scolaire francophone sont encadrés par *Le nouveau guide de francisation de la Colombie-Britannique* (2006) et varient d'une école à l'autre en fonction du nombre d'élèves, de leurs besoins linguistiques ainsi que de l'organisation du travail au sein des établissements scolaires⁷.

-
5. Le Conseil scolaire francophone vise notamment à reconnaître comme des ayants droit les parents qui n'ont pas pu être scolarisés en français avant les années 1980. Toutefois, cette requête a été refusée en 2016 par la juge provinciale, et le Conseil scolaire francophone est dans l'immédiat tenu de respecter les critères en vigueur selon la *Charte canadienne des droits et libertés*.
 6. Depuis les années 1980, la Colombie-Britannique a élaboré plusieurs politiques éducatives visant à reconnaître et à inclure la diversité culturelle de sa population dans l'ensemble de son système scolaire (français et anglais) (Jacquet, 2009, 2016; Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2008). La politique Diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique, émise en 2001 et dont la dernière révision remonte à 2017, vise notamment à rendre le milieu scolaire plus équitable et exempt de discrimination, ainsi qu'à soutenir le succès de tous les élèves en tenant compte de la diversité de leurs croyances, de leurs cultures, de leurs pratiques et de leurs langues (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2008). Pour une discussion critique des politiques d'inclusion en Colombie-Britannique, voir Jacquet (2016).
 7. Notons que le programme éducatif provincial qui était en vigueur en 2010-2011 a été remplacé, depuis 2015, par un nouveau programme. Toutefois, le service de francisation offert au Conseil scolaire francophone ne semble pas avoir été affecté par le changement de programme provincial.

CONCEPTUALISATION DE LA RECHERCHE

Cette étude s'inscrit de manière générale dans le champ de la sociolinguistique critique (Heller, 2002) tout en adoptant une approche interdisciplinaire (éducation, sociolinguistique, anthropologie). Pour cet article, l'analyse contribuera au champ de recherche qui porte sur le concept de *new speakers*, ou néo-locuteurs (Costa, 2015; Jaffe, 2015; O'Rourke, 2011, 2015; O'Rourke, Pujolar et Ramallo, 2015). Cette perspective théorique orientera la discussion autour des notions de légitimité et d'authenticité. De plus, l'analyse des résultats portera sur le processus d'identification (Brubaker et Junqua, 2001) des élèves et fera appel aux concepts de représentations (Castellotti et Moore, 2002; Sabatier, 2010), de positionnement et d'investissement identitaires (Darvin et Norton, 2015; Norton, 2000).

Les concepts de légitimité, d'authenticité et de néo-locuteurs en contexte linguistique minoritaire

Plusieurs études critiques en sociolinguistique et en éducation s'intéressent aux concepts de légitimité et d'authenticité en raison de leur rôle dans les processus d'inclusion et d'exclusion des locuteurs (Boudreau et White, 2004; Jaffe, 2007; O'Rourke *et al.*, 2015). Ces recherches montrent que ce qui est considéré comme authentique et légitime est construit socialement et contribue à la hiérarchisation sociale tout en reconnaissant des espaces d'agentivité où les individus et les collectivités peuvent générer de nouvelles sources de légitimité ou de nouveaux critères d'authenticité (Jaffe, 2007).

Pour les groupes linguistiques en situation minoritaire, la recherche de légitimité a pour but d'obtenir une certaine reconnaissance politique, économique et linguistique de la part des groupes majoritaires, mais aussi de la part des locuteurs mêmes de ces langues (Boudreau et White, 2004; Denault et McLaughlin, 2015). Costa (2015) définit le concept de légitimité du point de vue du locuteur comme l'habileté d'énoncer la bonne forme linguistique, au bon moment et dans les bons contextes, tout en se conformant aux attentes de la société en ce qui a trait aux types de discours. Il précise que ce qui est considéré comme un usage légitime des langues (et comme des langues légitimes) est toujours changeant, puisque c'est le résultat d'une négociation sociale et que les valeurs de légitimité varient en fonction des contextes.

La notion d'authenticité concerne la valeur accordée à certaines langues ou variations associées à des communautés linguistiques particulières.

Pour être considérée comme authentique, une variété linguistique doit être clairement «de quelque part» dans l'esprit des locuteurs, ce qui lui donnerait un sens profondément local. Dans le cas où les racines sociales

et territoriales seraient absentes, une variété linguistique serait considérée comme ayant moins de valeur⁸ (O'Rourke *et al.*, 2015, p. 64).

La notion d'authenticité fait aussi référence à une certaine norme de la langue considérée comme « pure ». Les locuteurs authentiques seraient par extension ceux qui maîtrisent le code linguistique jugé standard ou pur, au risque de dévaloriser les autres variations (Boix-Fuster et Paradis, 2015; Costa, 2015; Heller, 2002; Jaffe, 2007, 2015).

Les caractéristiques des pratiques langagières dites authentiques servent de critères aux locuteurs pour se reconnaître ou pour se distinguer en tant que « vrais locuteurs natifs » par rapport aux locuteurs « non natifs » (Boix-Fuster et Paradis, 2015; Jaffe, 2015; Kern et Liddicoat, 2008; O'Rourke *et al.*, 2015). Or, lorsqu'il est question d'authenticité, il y a un danger d'essentialiser les locuteurs, les langues et les communautés dans des traits considérés comme traditionnels, folklorisés ou stéréotypés (Costa, 2015; Jaffe, 2015; O'Rourke *et al.*, 2015). Ces caractéristiques tendent à se fixer dans les représentations, ce qui ne tient pas compte de la mobilité sociale et géographique des locuteurs ni du dynamisme des systèmes linguistiques. Ainsi, en voulant préserver des pratiques et des identités linguistiques authentiques, les locuteurs natifs de langues minoritaires se positionnent en tant que propriétaires de ces langues, ce qui peut avoir comme effet d'empêcher l'inclusion de nouveaux locuteurs au sein des communautés linguistiques (Costa, 2015; Jaffe, 2007; O'Rourke *et al.*, 2015).

O'Rourke *et al.* (2015) définissent enfin les new speakers, ou néo-locuteurs, comme des locuteurs qui acquièrent par l'éducation scolaire des ressources linguistiques dans une langue minoritaire qui n'est ni leur langue première ni une langue de la famille⁹. Le concept de néo-locuteur a été pensé pour analyser la valeur et le statut des apprenants des langues minoritaires en tant que membres légitimes d'une communauté linguistique (Boix-Fuster et Paradis, 2015; Costa, 2015).

Les représentations identitaires et linguistiques

Dans le cadre de cet article, l'école francophone est comprise comme un agent de socialisation langagière (Bayley et Schecter, 2003; Duff, 2010; Schieffelin, 2007) et comme un espace social investi par les membres établis (légitimes) et émergents (néo-locuteurs) de la communauté linguistique. Au sein de l'établissement, les acteurs (personnel scolaire, parents, élèves, etc.) véhiculent des représentations de l'identité francophone, qui agissent comme critères de légitimité et d'authenticité.

8. Traduction libre.

9. Costa (2015) estime que les néo-locuteurs se trouvent être le produit des politiques linguistiques et éducatives qui visent le maintien et le développement des langues minoritaires.

La représentation, en tant qu'approximation, sert à découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet certains éléments jugés inutiles, mais qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles la représentation fait sens (Castellotti et Moore, 2002, p. 10).

Ainsi, les descriptions qui sont faites de la francophonie et des francophones ne sont pas nécessairement fidèles à des réalités sociales et individuelles complexes, mais elles sont plutôt des approximations qui servent à créer des catégories sociales à partir desquelles les individus peuvent se positionner. C'est ce qui explique que les descriptions et les représentations identitaires véhiculées en contexte scolaire sont souvent stéréotypées et ne rendent pas compte de la diversité des profils individuels des francophones.

Blommaert (1999), Moore et Py (2008) et Dagenais et Jacquet (2008) rappellent toutefois qu'au sein d'un même contexte social, il y a nécessairement une diversité de représentations sociales portées par des acteurs en concurrence pour faire reconnaître leur autorité et faire valoir leur vision de la réalité.

La notion de représentation linguistique est une forme de représentation sociale composée d'un ensemble d'idées, d'attitudes et de valeurs attribuées aux langues, intimement liées aux idéologies linguistiques, aux politiques et aux contextes sociaux dans lesquels elles évoluent (Boudreau et White, 2004; Castellotti et Moore, 2002; Dagenais et Jacquet, 2008; Moore et Py, 2008; Sabatier, 2010). Les représentations linguistiques peuvent contribuer à l'explication des comportements linguistiques des individus, au développement de leur répertoire linguistique ainsi qu'à leur adhésion à certaines communautés sociales ou linguistiques (Boudreau et White, 2004; Castellotti et Moore, 2002; Dagenais et Jacquet, 2008; Krüger, 2012).

Les processus de positionnement et d'investissement

Les individus n'étant pas passifs dans le processus de socialisation langagière, il est important de s'intéresser aux identités individuelles, comprises comme un processus, et non comme un état (Block, 2012; Brubaker et Junqua, 2001; Heller, 2012). Les représentations sont des éléments qui contribuent au processus de socialisation langagière en créant des catégories sociales que les individus pourront adopter, rejeter, négocier ou revendiquer, ou à partir desquelles ils seront exclus d'un groupe en fonction notamment de critères d'authenticité et de légitimité établis par les membres de la communauté en situation d'autorité (Brubaker et Junqua, 2001; Costa, 2015; Denault et McLaughlin, 2015).

Norton (2000) ainsi que Darwin et Norton (2015) utilisent le concept de positionnement identitaire pour décrire cette agentivité individuelle. Ils définissent le

positionnement comme le processus selon lequel les individus se caractérisent ou se font caractériser selon les sites et les circonstances. Il est alors possible d'imaginer qu'un néo-locuteur du français en Colombie-Britannique pourrait se positionner comme francophone lorsqu'il se retrouve au sein d'un groupe de locuteurs d'autres langues que le français (dans une école de langue anglaise, par exemple), dans la mesure où ce positionnement ne serait pas contesté au sein du groupe. Le même locuteur, qui se retrouverait en présence de locuteurs du français établis ou reconnus comme légitimes (dans une école de langue française, par exemple), pourrait avoir du mal à revendiquer un positionnement de francophone et être plutôt catégorisé comme « francophile » par les locuteurs établis.

Norton Peirce (1995) a de plus développé le concept d'investissement, qu'elle définit comme les efforts dont font preuve les apprenants dans l'apprentissage d'une langue, qui ont pour but l'acquisition de ressources matérielles et symboliques autrement inaccessibles. L'apprenant, lorsqu'il cherche à développer ses compétences dans une langue, investit dans une identité sociale qu'il pourra (ou non) revendiquer et par rapport à laquelle il pourra (ou non) se (faire) positionner.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Les données sur lesquelles est basé cet article sont tirées d'une recherche doctorale qui étudiait les pratiques langagières et l'identification d'élèves de francisation dans une école primaire du Conseil scolaire francophone, en banlieue de Vancouver (Levasseur, 2017). La recherche ethnographique a eu lieu à l'école Beaulieu (nom fictif) en 2010-2011, pour une durée de huit mois.

L'école Beaulieu a ouvert ses portes en tant qu'établissement francophone dans les années 1990. Elle offre le programme d'éducation de la maternelle à la 12^e année, y compris des services de soutien linguistique en français (francisation). En 2010-2011, environ 300 élèves étaient inscrits au primaire et 50 au secondaire. L'école dessert un vaste territoire qui va au-delà des frontières du quartier et de la ville où elle est située. Elle est qualifiée de « communautaire » et a notamment pour mission de favoriser les liens entre les francophones de sa région et d'offrir un lieu dynamique de vie en français. Sur les plans économique et social, l'école Beaulieu est située dans une banlieue plutôt cossue de la région métropolitaine de Vancouver.

Douze élèves de francisation ont été recrutés pour l'étude, soit huit filles et quatre garçons, alors âgés de 6 à 11 ans (de la 1^{re} à la 5^e année). Le tableau 1 présente un aperçu de leur profil.

Tableau 1. **Caractéristiques des élèves recrutés**¹⁰

Groupe	Pseudo/code de transcription	Sexe	Âge	Niveau scolaire	Phase de francisation	Langues de la famille	Autres langues au répertoire	Parents rencontrés en entrevue
C	Amy/AMY-E1 ^e	Fille	6 ans	1 ^{re}	Transition	Français; anglais Hongrois	Espagnol Chinois	Mary/MAR
C	Laura/LAURA-E1 ^e	Fille	7 ans	1 ^{re}	Transition	Français; anglais	Philippines (Tagalog) Espagnol Irlandais Chinois	Aucun
D	Briana/BRI-E1 ^e	Fille	6 ans	1 ^{re}	Transition	Français; anglais	Espagnol	Julie/JUL
D	Gabriel/GAB-E1 ^e	Garçon	6 ans	1 ^{re}	Transition	Français; anglais Angleterre	Espagnol (?)	Jenny/JEN Michel/MIC
D	Olivier/OLI-E2 ^e	Garçon	7 ans	2 ^e	Transition	Français; anglais		Aucun
A	Sandra/SAN-E3 ^e	Fille	9 ans	3 ^e	Développement	Français; anglais Hongrois	Espagnol Langue des signes Français Polonais Chinois	Mary/MAR
A	Kevin/KEV-E3 ^e	Garçon	9 ans	3 ^e	Transition	Français; anglais Polonais	Ukrainien Chinois Hongrois	Aucun
A	Ana/ANA-E3 ^e	Fille	9 ans	3 ^e	Transition	Français; anglais Espagnol	Chinois	Aucun
A	Anaïs/ANAIS-E3 ^e	Fille	8 ans	3 ^e	Non désignée en 2010-2011	Français; anglais Polonais		Barbara/BAR
B	Sarah/SAR-E4 ^e	Fille	9 ans	4 ^e	Transition	Français; anglais	Espagnol Japonais Chinois Russe Italien Hawaïen Allemand	Shannen/SHA

Les élèves ont été regroupés sur la base de l'âge et ils étaient rencontrés mensuellement à l'heure du dîner afin de mener un atelier ludique (dessins, bricolages, jeux de rôle) qui visait à recueillir diverses données concernant leurs répertoires linguistiques, leurs pratiques langagières, leurs expériences scolaires et en francisation, ainsi que leurs représentations linguistiques d'identifications. Le tableau 2 décrit

¹⁰. Les langues sont nommées selon les termes utilisés par les personnes participantes (ex. Angleterre, Français, Philippines, etc.).

brièvement les thèmes abordés lors de chacun des ateliers. À ces ateliers se sont ajoutées des périodes d'observation à l'école (classes standards, classes de francisation, récréations et dîners, événements spéciaux).

Tableau 2. **Ateliers et activités de collecte de données menés auprès des élèves de francisation**

Activités	Objectifs	Consignes générales	Calendrier	Nombre d'élèves / groupe
Activité brise-glace *Oral	Présenter la recherche et faire connaissance	1. Présentation de la recherche et explication des modalités de participation. 2. Jeu de connaissance : « ta couleur et ta collation préférées ».	Novembre 2010	Total : 5 élèves
1. Visite guidée de l'école *Oral et dessin en commun	1. Connaître les espaces de l'école occupés par les élèves 2. Connaître les langues en usage selon les espaces	1. Promenade dans l'école (intérieur) et description des lieux (intérieur et extérieur). Les élèves me font faire une visite commentée de l'école : endroits favoris, endroits qu'ils fréquentent ou pas, description des lieux et de leur occupation, etc. 2. Dessin en commun de l'école. Mention des espaces favoris et des langues utilisées selon les lieux.	Novembre 2010	A-2 B-2 C-2 D-0 Total : 6 élèves
2. La toile d'araignée des langues *Dessin individuel	1. Connaître le répertoire des langues des élèves et les contextes d'usage 2. Explorer les représentations des langues	1. À partir d'un canevas préétabli, où « ego » est situé au centre d'une toile d'araignée, ils doivent indiquer les langues : - Parlées à la maison et avec qui; - Parlées à l'école et avec qui; - Qu'ils aiment; - Qu'ils n'aiment pas; - Qu'ils aimeraient apprendre; - Qu'ils ne désirent pas apprendre. 2. Les élèves doivent dessiner deux langues : une langue qu'ils aiment et une langue qu'ils n'aiment pas.	Janvier 2011	A-2 B-2 C-2 D-2 Total : 8 élèves
3. Une journée multilingue *Bande dessinée individuelle	1. Explorer les représentations des langues et des identités 2. Explorer l'usage du répertoire linguistique	1. Les élèves doivent créer une bande dessinée relatant une journée dans la vie d'une personne multilingue. 2. Ce peut être une journée ou une activité typique, ou une histoire fictive.	Février 2011 Mars 2011	A-4 B-3 C-2 D-3 Total : 12 élèves
4. Le journaliste *Jeu de rôle	1. Explorer les discours sur l'école et la francisation 2. Aborder la question de l'expérience du milieu scolaire	À tour de rôle, les élèves pigent ou choisissent une question parmi une banque préétablie. Ils posent la question choisie à un autre élève du groupe. Ils sont aussi encouragés à répondre à la question posée.	Avril 2011 Mai 2011	A-3 B-3 C-2 D-3 Total : 11 élèves

Activités	Objectifs	Consignes générales	Calendrier	Nombre d'élèves / groupe
5. Autoportrait *Bricolage individuel	Connaître des éléments d'identification	1. Les élèves sont invités à compléter la phrase « Je suis... » écrite sur des petits bouts de papier afin de se décrire. Ils peuvent aussi écrire leurs propres phrases qui commencent par « J'ai... » ou « J'aime ». 2. Bricolage: à partir du matériel disponible; ils doivent créer un autoportrait. Ils doivent y ajouter de trois à six phrases « Je suis » parmi celles qu'ils ont écrites en première partie.	Mai 2011 Juin 2011	A-4 B-3 C-2 D-3 Total : 12 élèves
6. Entrevue de groupe *Oral et dessin individuel	1. Compléter la collecte de données 2. Aborder les questions identitaires	Les élèves peuvent faire un dessin de leur choix pendant qu'ils répondent aux questions. *Les ateliers 5 et 6 (autoportrait et entrevue) du groupe B ont été fusionnés.	Mai 2011 Juin 2011	A-4 B-3 C-2 D-3 Total : 12 élèves

Les ateliers ont été enregistrés, puis transcrits et codés à l'aide du logiciel QDA Miner. Les données ont fait l'objet d'une analyse de contenu (les éléments de contexte, les pratiques déclarées ou observées, les politiques en vigueur, etc.) (Dépelteau, 2000; Lefebvre, 1989) et d'une analyse de discours (les idéologies et les représentations évoquées par les participants) (Fairclough, 1993; Rogers, 2008)¹¹. C'est par cette double analyse que les données ont pu révéler les représentations et les positionnements identitaires de jeunes élèves de francisation en Colombie-Britannique.

IDENTIFICATION D'ÉLÈVES DE FRANCISATION

Une représentation identitaire francophone stéréotypée

Lorsque les élèves de francisation ont discuté de l'identité francophone en ateliers, quatre critères ont émergé des données : 1) l'origine nationale ou le lieu de naissance; 2) la langue maternelle; 3) la compétence en français; 4) les pratiques langagières. Ainsi, pour décrire la communauté francophone, les élèves estimaient que les personnes francophones étaient majoritairement – sinon exclusivement – originaires du Québec et de la France. Selon les élèves, les francophones ont nécessairement le français comme langue maternelle et ils démontrent une compétence en français attendue de locuteurs natifs. Enfin, les francophones seraient les personnes qui feraient le choix de parler en français le plus possible, à l'école comme à la maison, ce qui pourrait être assimilé à l'expression « vivre en français ». Ces critères s'exprimaient en des mots différents selon les individus et leur âge, mais cette représentation de

11. Les données dites « manifestes » (Dépelteau, 2000), soit *ce qui est dit*, ont fait l'objet d'une analyse de contenu, alors que les données dites « latentes » (Dépelteau, 2000), soit *ce qui est dit quand quelque chose est dit*, ont fait l'objet d'une analyse de discours.

l'identité francophone était largement partagée dans les groupes de participants. Cette représentation est considérée ici comme stéréotypée ou idéalisée, puisqu'elle reflète mal les profils et les pratiques langagières complexes des locuteurs du français en contexte vancouverois.

Les participants comprenaient également le pouvoir de catégorisation de ces critères, comme l'illustre l'extrait 1, avec les élèves Sarah et Eric¹² (4^e et 5^e année).

Extrait 1

- CAL: Et toi Sarah? Est-ce que tu te considères francophone?
SAR-E4^e: Non
CAL: Non pourquoi?
SAR-E4^e: Parce que je l'ai appris [le français] en maternelle, _alors c'est mon [inaudible]
[...]
CAL: Alors comment tu te décrirais?
SAR-E4^e: Hum/ pas francophone.
CAL: Est-ce qu'il y aurait un mot pour dire heu/ qu'est-ce que t'es?
SAR-E4^e: Hum/
ERIC-E4^e: Anglophone.
SAR-E4^e: Une personne qui parle en français
[...]
CAL: Donc, une personne qui parle en français
SAR-E4^e: Oui! Mais je suis pas francophone
CAL: Et qu'est-ce qu'il faut/ qu'est-ce qu'il faut pour être francophone dans ce cas-là?
SAR-E4^e: Comme ta première langue ou comme ta deuxième que tu as appris comme/ tu es comme/ trois ans/ ça c'est/ francophone
ERIC-E4^e: Et aussi hum
SAR-E4^e: Parce que c'est/ c'est comme un des langues que tu// Sais// Hum/ comme par cœur
CAL: OK
ERIC-E4^e: Et aussi une autre raison pourquoi je pense que je suis pas francophone/ c'est parce que hum/ parce que/ c'était
[...]
ERIC-E4^e: C'était ma troisième langue
CAL: Le français?
ERIC-E4^e: Ouais
(ATELIER-5-6-GrB-2juin)¹³

12. Tous les noms des participants figurant dans l'article sont des pseudonymes.

13. Les verbatims ont été transcrits en restant le plus fidèle possible aux propos et aux formes langagières utilisées par les participants. Ils peuvent donc inclure des formes linguistiques jugées fautives.

On remarque, dans cet extrait, que les deux élèves ne se positionnent pas comme francophones, en grande partie parce qu'ils ne considèrent pas le français comme leur langue maternelle. De plus, les propos de Sarah laissent croire qu'elle estime que ses compétences ne seraient pas celles attendues d'une personne francophone. Elle valorise toutefois l'usage qu'elle fait du français et elle ne reprend pas la catégorie « anglophone » pour se positionner, comme le lui suggère Eric.

Dans l'extrait 2, Olivier (2^e année) utilise le critère des pratiques langagières unilingues pour positionner des pairs et des membres de sa famille comme francophones.

Extrait 2

- CAL: Et à l'école est-ce qu'il y en a des francophones?
GAB-E1^e: Ouais
OLI-E2^e: Oui!/ oh je sais!/ un francophone qui se/ pas parler anglais
CAL: Ah oui?// Est-ce qu'il y en a/ est-ce que tu en connais?
OLI-E2^e: Quoi?
CAL: Est-ce que tu en connais _dans l'école?_
OLI-E2^e: _oui_/ oui
[...]
CAL: Ouais/ d'accord/ et est-ce que à la maison est-ce qu'il y en a dans votre famille qui sont des francophones?
OLI-E2^e: Hum/ oui
[...]
OLI-E2^e: _Un de mes grands-parents_
[...]
OLI-E2^e: _Un francophone c'est et tu peux_ comme/ tu parles juste français
(ATELIER-6-GrD-31mai)

Ces exemples montrent que les élèves de francisation, dès les premières années de scolarité, reconnaissent, adoptent et partagent des représentations de ce que signifie « être francophone », puis ils mobilisent les critères associés à ces représentations pour se positionner et positionner autrui.

Être (un peu) ou non francophone

Les élèves qui ont participé à la recherche savaient qu'à l'école Beaulieu, on ne leur demandait pas seulement d'apprendre la langue française, mais qu'on leur demandait aussi d'apprendre à *être francophone*. Les propos recueillis auprès des élèves montrent toutefois que la majorité d'entre eux prennent une distance par rapport à cette catégorie identitaire en se disant peu ou pas francophones (voir le tableau 3 en annexe).

Les discours des élèves suggèrent que ce non-positionnement en tant que francophones relèverait davantage d'une constatation d'inadéquation ou d'un sentiment d'aliénation plutôt que d'un rejet formel du français ou de l'identité francophone. En effet, en croisant les profils des élèves avec les critères qu'ils ont eux-mêmes énoncés pour décrire les francophones, on constate que les élèves ne correspondent pas aux représentations qu'ils ont de l'identité francophone. Il n'est alors pas surprenant que peu d'élèves se positionnent comme francophones. Plus encore, il semble que répondre partiellement aux critères ne suffit pas à se reconnaître, à se positionner ou à revendiquer cette identité. Il faudrait idéalement pouvoir respecter les quatre critères pour être reconnu ou se faire reconnaître comme un membre légitime de la communauté francophone. Le manquement à certains de ces critères laisserait les individus à la marge de cette identité linguistique.

La compétence perçue en français serait un obstacle majeur à la légitimation des élèves au sein de la communauté linguistique francophone. Les mentions d'appréciation négative faites par les élèves à propos du français étaient largement associées à la difficulté estimée ou vécue de son apprentissage. Le français reste largement associé aux devoirs et à la scolarisation plutôt qu'à une vie francophone plus large. Le sentiment d'incompétence en français serait pour ces élèves un élément qui minerait la relation qu'ils entretiennent avec la langue. S'ils préfèrent l'anglais au français, c'est habituellement parce qu'ils s'y sentent plus compétents. C'est ce qu'illustre l'extrait 3, avec Eric et Sarah.

Extrait 3

- CAL: Est-ce que vous trouvez que les cours de français et d'anglais sont/ comment ça se passe ici à l'école? // Comment vous trouvez ça?
- ERIC-E4^e: Moi j'aime le cours anglais mais moi je déteste les cours en français
- CAL: Pourquoi?_
- SAR-E4^e: Huuum!_
- ERIC-E4^e: Parce que! / j'aime pas le français!
- SAR-E4^e: J'aime les cours d'anglais/ parce que j'aime notre professeur d'anglais et hum/ je suis bon!
- (ATELIER-2-GRB-17 janvier)

Signe que les élèves ne rejettent toutefois pas le français en bloc, ils ont montré plusieurs signes d'investissement dans l'apprentissage de la langue et dans la recherche de légitimité en tant que néo-locuteurs du français. Par exemple, les élèves ont exprimé un désir d'amélioration de leurs compétences en français ainsi qu'une volonté d'éviter l'usage d'un français jugé fautif, comme le montre l'extrait 4 avec Anaïs et Sandra (3^e année).

Extrait 4

ANAIIS-E3^e: Mais j'aime pas quand je dis quelque chose qui est/ pas vraiment le français comme/ le chèvre mais/ je dis pas ça mais/ je veux pas dire comme dire ça parce que je suis un petit peu/ heu

SAN-E3^e: Et des fois moi je/ moi je comme dis heu qu'est-ce que ça veut dire?// Et il dit comme/ comme/ _des fois y a pas de rép_/ ça les réponses et après je suis déçue parce que je sais pas quelque chose nouveau

(ATELIER-4-GrA-26 avril)

Durant les ateliers, j'ai d'ailleurs observé que les participants se corrigeaient ou s'autocorrigeaient, même si leur parole était plutôt libre et non soumise à une évaluation. La correction entre pairs peut être interprétée comme un signe d'investissement, mais aussi comme un outil de légitimation en tant que locuteur de la langue minoritaire, en plus d'être une façon de se positionner en tant que figure d'autorité linguistique par rapport à leurs pairs¹⁴.

Un autre signe d'investissement et de légitimation se trouverait dans l'attachement que les élèves de francisation ont exprimé à l'endroit de l'école Beaulieu et de l'école francophone en général. Les élèves considéraient que leur école se distinguait par rapport aux autres écoles de leur région (écoles d'immersion française, écoles de langue anglaise). Ils lui reconnaissaient un certain prestige et en étaient fiers. L'investissement des élèves dans l'apprentissage du français se fait enfin dans une logique plurilingue dans laquelle les jeunes cherchent à développer leur répertoire linguistique complexe. Développer des compétences en français ne contribue pas uniquement à leur identification en tant que francophones, mais aussi à leur identification en tant que plurilingues, en tant que Vancouvérois, en tant que Canadiens et en tant que citoyens transnationaux¹⁵.

DISCUSSION

Bien que le contexte francophone minoritaire canadien soit différent des contextes européens où il s'est développé, le concept de *new speakers* s'applique au contexte vancouvérois. Les élèves de francisation sont des apprenants d'une langue minoritaire en milieu scolaire, alors que cette langue n'est généralement pas leur langue première ni la seule langue parlée à la maison. De plus, les élèves de francisation se retrouvent dans un milieu où les représentations sociales et linguistiques qui circulent valorisent les formes linguistiques associées à des communautés jugées

14. Costa (2015) a observé des pratiques similaires dans le contexte d'éducation en langue occitane en France.

15. Plusieurs autres marqueurs et positionnements identitaires ont été discutés dans la thèse (Levasseur, 2017).

authentiques, soit le Québec et la France¹⁶. Ces représentations valorisent également les compétences et les pratiques langagières associées à des locuteurs « natifs », eux-mêmes reconnus comme légitimes, authentiques et en position d'autorité. Ces locuteurs, incarnés notamment par le personnel enseignant, se posent en propriétaires de la langue et agissent comme élite définiteur de la communauté (Costa, 2015; Denault et McLaughlin, 2015; Jaffe, 2015; O'Rourke *et al.*, 2015). L'expérience des élèves de francisation au Conseil scolaire francophone peut donc être analysée comme celle de néo-locuteurs en recherche de légitimité.

Les données montrent l'influence qu'ont les représentations au sein de l'espace scolaire sur l'élaboration d'un modèle linguistique et identitaire francophone idéalisé ou stéréotypé. Or, ces représentations sont loin de rendre justice à la complexité des profils linguistiques et culturels des élèves rencontrés, qui constatent eux aussi cet écart. Pour ces élèves, l'apprentissage du français et l'identification comme francophones sont des éléments qui viennent s'ajouter à leur répertoire linguistique plurilingue et à leurs positionnements complexes qui dépassent largement le cadre scolaire ou communautaire.

Les données illustrent également l'agentivité des élèves dans le processus de socialisation langagière à travers leurs discours et leurs pratiques. Par exemple, le souci pour la correction de la langue et les efforts d'investissement dans leurs compétences linguistiques sont des marques d'agentivité et d'efforts de légitimation par la reprise de pratiques pédagogiques et linguistiques portées entre autres dans le contexte scolaire par des locuteurs jugés légitimes, authentiques et en position d'autorité : les enseignantes et les enseignants (Costa, 2015). Toutefois, au moment de la recherche, ces efforts ne semblaient pas avoir eu les effets escomptés sur le plan de la légitimation de leurs pratiques et de leurs compétences linguistiques, ni sur celui de leur identification en tant que francophones.

Entre la perspective déficitaire de la diversité et celle qui préconise l'inclusion comme source de richesse semble se trouver le cas des élèves de francisation. Ceux-ci font des efforts d'investissement et montrent un certain intérêt pour être accueillis et légitimés comme néo-locuteurs du français et comme francophones, mais ils ne se reconnaissent pas dans les représentations qui sont véhiculées dans leur milieu scolaire. Si les données ne montrent pas directement une dynamique d'exclusion ou discriminatoire envers les élèves de francisation, il en émerge un sentiment partagé d'inadéquation ou d'aliénation par rapport à l'identité francophone, ce qui vient appuyer les résultats d'autres recherches (Dalley, 2003; Farmer, 2016; Lemaire, 2018).

16. Il n'est pas surprenant que ces deux régions soient celles qui soient considérées comme authentiques et légitimes, puisqu'une grande partie des francophones de la Colombie-Britannique en sont originaires. Dans la thèse, il a été souligné l'absence, dans les discours des participants, de références aux autres Français canadiens ou internationaux.

CONCLUSION

L'école francophone minoritaire, en tant qu'agent de socialisation langagière, a des attentes importantes par rapport à l'identification des élèves et peut-être encore plus envers les élèves de francisation. Il ne s'agit pas seulement pour eux d'être scolarisés en français, mais bien de devenir francophones. La difficulté pour ces élèves de faire reconnaître leur légitimité et leurs positionnements suggère que les représentations sociales et linguistiques agissent de manière significative sur le processus d'inclusion des néo-locuteurs du français.

C'est pourquoi il convient de poursuivre les efforts dans les milieux scolaires francophones en Colombie-Britannique et au Canada pour repenser la définition de la francophonie et pour en présenter des représentations diversifiées. Pour que les élèves de francisation puissent être de la prochaine génération de francophones au Canada, j'estime, à l'instar de Cavanagh *et al.* (2016) et de Macé (2017), que l'école doit cesser d'enseigner *plus* à être francophone, pour enseigner *mieux* et permettre à toutes les formes d'identités francophones d'émerger.

Références bibliographiques

- ADAM, D. (2003). L'immigration et la francophonie canadienne. *Francophonies d'Amérique*, (16), 27-35. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1005215ar>.
- ARRIGHI, L. et BOUDREAU, A. (2013). La construction discursive de l'identité francophone en Acadie ou «comment être francophone à partir des marges»? *Minorités linguistiques et société*, (3), 80-92. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1016689ar>.
- BAYLEY, R. et SCHECTER, S. R. (2003). Introduction. Toward a dynamic model of language socialization. Dans R. Bayley et S. R. Schecter (dir.), *Language socialization in bilingual and multilingual societies* (p. 1-6). Toronto, Ontario: Multilingual Matters.
- BERNARD, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 509-526.
- BLOCK, D. (2012). Unpicking agency in sociolinguistic research with migrants. Dans S. Gardner et M. Martin-Jones (dir.), *Multilingualism, discourse and ethnography* (p. 47-60). New York, NY: Routledge.

- BLOMMAERT, J. (1999). The debate is open. Dans J. Blommaert (dir.), *Language, power and social process [LPSP]: Language ideological debates*. (p. 1-38). Berlin, Allemagne: De Gruyter Mouton.
- BOISSONNEAULT, J. (2004). Se dire... mais comment et pourquoi? Reflexions sur les marqueurs d'identité en Ontario français. *Francophonies d'Amérique*, 18(1), 164-170. Repéré à <https://doi.org/10.1353/fda.2005.0001>.
- BOIX-FUSTER, E. et PARADIS, A. (2015). Ideologies and trajectories of "New Speakers" in bilingual families in Catalonia. *Revista de Llengua i Dret*, 63, 165-185. Repéré à <https://doi.org/10.2436/20.8030.02.98>.
- BOUCHAMMA, Y. (2009). *Francisation, scolarisation et socialisation des élèves immigrants en milieu minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick. Quels défis et quelles perspectives?* Halifax, Nouvelle-Écosse: Centre Métropolis Atlantique.
- BOUDREAU, A. et WHITE, C. (2004). Turning the tide in Acadian Nova Scotia: How heritage tourism is changing language practices and representations of language. *Canadian Journal of Linguistics / Revue canadienne de linguistique*, 49(3/4), 327-351.
- BRUBAKER, R. et JUNQUA, F. (2001). Au-delà de l'«identité». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139(2), 66-85. Repéré à <https://doi.org/10.3406/arss.2001.3508>.
- CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.
- CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.
- CAVANAGH, M., CAMMARATA, L. et BLAIN, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien: synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-32.
- CHAVEZ, B. et BOUCHARD-COULOMBE, C. (2011). *Portrait of official-language minorities in Canada: Francophones in British Columbia*. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-642-x/89-642-x2011004-eng.pdf>.

- Commissariat aux langues officielles (2010). *Les indicateurs de vitalité des communautés de langue officielle en situation minoritaire 3: trois communautés francophones de l'Ouest canadien. La communauté francophone de la Colombie-Britannique*. Ottawa, Ontario: Ministre des Travaux publics et des Services gouvernementaux Canada.
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique. (2006). *Le nouveau guide de francisation en Colombie-Britannique*. Richmond, Colombie-Britannique: auteur.
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique. (2011). *Rapport annuel 2010-2011*. Repéré à http://www.csf.bc.ca/livrets/rapport_annuel_2010-2011_fr/.
- CORMIER, M. (2015). Accueillir le majoritaire dans l'institution de la minorité? *Minorités linguistiques et société*, (5), 100-121. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1029109ar>.
- COSTA, J. (2015). New speakers, new language: On being a legitimate speaker of a minority language in Provence. *International Journal of the Sociology of Language*, 2015(231), 127-145. Repéré à <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0035>.
- DAGENAIS, D. et JACQUET, M. (2008). Theories of representation in French and English scholarship on multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 5(1), 41-52. Repéré à <https://doi.org/10.2167/ijm019.0>.
- DALLAIRE, C. (2004). « Fier de qui on est... nous sommes francophones! » L'identité des jeunes aux Jeux franco-ontariens. *Francophonies d'Amérique*, 18(1), 127-147. Repéré à <https://doi.org/10.1353/fda.2005.0005>.
- DALLEY, P. (2003). Définir l'accueil: enjeu pour l'immigration en milieu minoritaire francophone en Alberta. *Francophonies d'Amérique*, (16), 67-78. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1005218ar>.
- DALLEY, P. et LEONE, H. H. (2012). Définir l'élève francophone: des enseignants et enseignantes de l'Ontario (Canada) se prononcent. Dans J. Sauvage et F. Demougin (dir.), *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles* (p. 395-401). Paris, France: L'Harmattan.
- DARVIN, R. et NORTON, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56. Repéré à <https://doi.org/10.1017/s0267190514000191>.
- DENAULT, A.-A. et McLAUGHLIN, M. (2015). Francophonie, légitimité et devenir. *Minorités linguistiques et société*, (5), 3-12. Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/1029105ar>.

- DÉPELTEAU, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la gestion de départ à la communication des résultats* (2^e éd.). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval/De Boeck Université.
- DUFF, P. A. (2010). Language socialization. Dans N. H. Hornberger et S. L. McKay (dir.), *Sociolinguistics and language education* (p. 427-452). Bristol, Royaume-Uni : Multilingual Matters.
- FAIRCLOUGH, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The Universities. *Discourse Society*, 4, 133-168. Repéré à <https://doi.org/10.1177/0957926593004002002>.
- FARMER, D. (2016). Migrations et «nouvelles mobilités»: regards d'élèves et d'enseignants dans une école de langue française en Ontario (Canada). *Alterstice*, 6(1), 105-119. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1038283ar>.
- GALLIGANI, S. (2010). Identités plurielles à l'école: catégorisations et diversité des pratiques. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), 63-82.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, 18(1), 171-179. Repéré à <https://doi.org/10.1353/fda.2005.0009>.
- GÉRIN-LAJOIE, D. et JACQUET, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25-43.
- GORTER, D. et CENOZ, J. (2015). Regional minorities, education and language revitalization. Dans M. Martin-Jones, A. Blackledge et A. Creese (dir.), *The Routledge handbook of multilingualism* (p. 184-198). Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- HAYDAY, M. (2013). Canada's bilingual education revolution: The B&B Commission and official languages in education. *Canadian Issues*, (Fall), 29-33.
- HELLER, M. (1998). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. Londres, Royaume-Uni : Addison Wesley Longman.
- HELLER, M. (2001). Legitimate language in a multilingual school. Dans M. Heller et M. Martin-Jones (dir.), *Voices of authority. Education and linguistic difference* (p. 381-402). Londres, Royaume-Uni : Ablex Publishing.
- HELLER, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris, France : Didier.
- HELLER, M. (2007). «Langue», «communauté» et «identité». Le discours expert et la question du français au Canada. *Anthropologie et sociétés*, 31(1), 39-54.

- HELLER, M. (2012). Rethinking sociolinguistic ethnography: From community and identity to process and practice. Dans S. Gardner et M. Martin-Jones (dir.), *Multilingualism, discourse and ethnography* (p. 24-33). New York, NY : Routledge.
- JACQUET, M. (2009). La dimension marginale de l'inclusion de la diversité ethnique à l'école : l'exemple de la Colombie-Britannique. *Canadian Ethnic Studies*, 41(1-2), 95-113. Repéré à <https://doi.org/10.1353/ces.2009.0009>.
- JACQUET, M. (2016). Inclusion, diversité et approche personnalisée : l'articulation d'un « nouveau » cadre éducatif en Colombie-Britannique. *Alterstice*, 6(1), 147-158. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1038286ar>.
- JACQUET, M., MOORE, D., SABATIER, C. et MASINDA, M. (2008). *L'intégration des jeunes immigrants francophones africains dans les écoles francophones en Colombie-Britannique*. Halifax, Nouvelle-Écosse : Centre Métropolis Atlantique.
- JAFFE, A. (2007). Minority language movements. Dans M. Heller (dir.), *Bilingualism. A social approach* (p. 50-70). New York, NY : Palgrave Macmillan.
- JAFFE, A. (2015). Defining the new speaker: Theoretical perspectives and learner trajectories. *International Journal of the Sociology of Language*, 2015(231), 21-44. Repéré à <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0030>.
- JOHNSON, M. L. (2009). *À double tranchant. La politique linguistique à l'égard du français au Québec et au Canada*. Moncton, Nouveau-Brunswick : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques / Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities.
- KERN, R. et LIDDICOAT, A. J. (2008). Introduction : de l'apprenant au locuteur/acteur. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 27-33). Paris, France : Éditions des archives contemporaines.
- KRÜGER, A.-B. (2012). Le discours sur l'enseignement scolaire des langues : une étude de terrain à partir d'entretiens avec des enfants issus de l'immigration turque en Alsace. *Les Cahiers du GEPE*. Repéré à <http://cahiersdugepe.fr/index.php?id=2211>.
- LABRIE, N. (2010). La construction identitaire en milieu francophone à l'épreuve de l'analyse du discours. Dans N. Bélanger, N. Garant, P. Dalley et T. Desabrais (dir.), *Produire et reproduire la francophonie en la nommant* (p. 21-34). Sudbury : Éditions Prise de parole.
- LANDRY, R., ALLARD, R. et DEVEAU, K. (2010). *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire* [rapport de recherche]. Gatineau, Québec : Patrimoine canadien et Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

- LEFEBVRE, B. (1989). La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 14(3), 381-386.
- LEMAIRE, E. (2018). La culture d'expression française dans les écoles d'immersion et dans les écoles francophones en milieu minoritaire Ouest-Canadien : représentations d'étudiants. *Canadian Modern Language Review*, 74(2), 199-226. Repéré à <https://doi.org/10.3138/cmlr.2016-0023>.
- LEONE, H. H. (2011). *L'influence des structures et de la négociation sur la construction identitaire ethnolinguistique des jeunes en milieu francophone minoritaire : une étude de cas multiples de douze jeunes de la région d'Ottawa* (thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Canada). Repéré à https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/19984/3/Leone_Helene_2011_these.pdf.
- LEVASSEUR, C. (2017). «Moi j'suis pas francophone!». *Discours, pratiques langagières et représentations identitaires d'élèves de francisation à Vancouver* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/19997>.
- LEVASSEUR, C. (2018). Vers la reconnaissance de l'engagement des parents anglophones à l'école francophone en Colombie-Britannique. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 30(1), 103-138. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1045597ar>.
- LITALIEN, R. J., MOORE, D. et SABATIER, C. (2012). Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité : pour une écologie de la diversité en contexte francophone en Colombie-Britannique. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 192-211.
- MACPHEE, M., TURNBULL, M., GAUTHIER, R., CORMIER, M. et MILLER, T. (2013). *Stakeholder consultation relating to non-francophone students enrolled in minority French Language schools in PEI - parents, teachers, and school leaders* (F. o. Education, Trans.) (p. 61). Charlottetown, Île-du-Prince-Édouard : University of Prince Edward Island.
- MACÉ, F. T. (2017). *Stratégies et constructions identitaires des locuteurs de langue française en Alberta : évolution de la référence nominative* (thèse de doctorat, University of Calgary, Canada). Repéré à <https://prism.ucalgary.ca/handle/1880/106235>.
- MAGNAN, M.-O. et PILOTE, A. (2007). Multiculturalisme et francophonie(s) : enjeux pour l'école de la minorité linguistique. *GLOTTOPOL*, (9), 80-92.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2008). *La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique : Document-cadre*. Victoria, Colombie-Britannique.

- MOORE, D. et PY, B. (2008). Introduction: Discours sur les langues et représentations sociales. Dans G. Zarate, D. Lévy, et C. Kramsch (Édit.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 271-279). Paris, France: Éditions des archives contemporaines.
- NORTON, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, Royaume-Uni: Pearson Education Limited.
- NORTON PEIRCE, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- O'ROURKE, B. (2011). Whose language is it? Struggles for language ownership in an Irish language classroom. *Journal of Language, Identity & Education*, 10(5), 327-345. Repéré à <https://doi.org/10.1080/15348458.2011.614545>.
- O'ROURKE, B. (2015). Language revitalisation models in minority language contexts: Tensions between ideologies of authenticity and anonymity. *Anthropological Journal of European Cultures*, 24(1), 63-82. Repéré à <https://doi.org/10.3167/ajec.2015.240105>.
- O'ROURKE, B., PUJOLAR, J. et RAMALLO, F. (2015). New speakers of minority languages: The challenging opportunity - Foreword. *International Journal of the Sociology of Language*, 2015(231), 1-20. Repéré à <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0029>.
- PILOTE, A. (2004). *La construction de l'identité politique des jeunes en milieu francophone minoritaire. Le cas des élèves du Centre scolaire communautaire Sainte-Anne à Fredericton au Nouveau-Brunswick* (thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada).
- PILOTE, A. (2010). Entre l'appartenance communautaire et civique: les jeunes de l'école de la minorité francophone au Nouveau-Brunswick. Dans A. Pilote et S. M. De Souza Correa (dir.), *L'identité des jeunes en contexte minoritaire* (p. 31-51). Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- PILOTE, A., MAGNAN, M.-O. et VIEUX-FORT, K. (2010). Identité linguistique et poids des langues: une étude comparative entre des jeunes de milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick et anglophone au Québec. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), 65-98. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1000483ar>.
- ROCQUE, J. (2009). Le phénomène des couples mixtes et l'école de langue française en milieu francophone minoritaire dans l'Ouest Canadien. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 249-303.

- ROGERS, R. (2008). Critical discourse analysis in education. Dans N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (2^e éd., vol. 3: Discourse and Education, p. 53-68). Springer Science+Business Media LLC.
- SABATIER, C. (2010). Plurilinguismes, représentations et identités: des pratiques des locuteurs aux définitions des linguistes. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), 125-161. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1000485ar>.
- SCHIEFFELIN, B. B. (2007). Langue et lieu dans l'univers de l'enfance. *Anthropologie et sociétés*, 31(1), 15-37. Repéré à <https://doi.org/10.7202/015980ar>.
- Statistique Canada. (2010). Recensement visuel. Recensement de 2006. Ottawa, Ontario.
- Statistique Canada. (2011). Population selon la langue maternelle, par province et territoire, à l'exclusion des résidents d'un établissement institutionnel. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/l02/cst01/demo11c-fra.htm>.
- TRAISNEL, C. et VIOLETTE, I. (2010). Qui ça, nous? La question des identités multiples dans l'aménagement d'une représentation de la francophonie en Acadie du Nouveau-Brunswick. Dans N. Bélanger, N. Garant, P. Dalley et T. Desabrais (dir.), *Produire et reproduire la francophonie en la nommant* (p. 101-122). Sudbury: Éditions Prise de parole.

Annexe

Tableau 3. **Profil des élèves selon les critères de l'identité francophone**¹⁷

Élève	Lieu de naissance	Français, langue première	Compétence déclarée en français	« Vivre en français »; usage du français hors de l'école	Positionnement francophone	Autres positionnements identitaires déclarés pour soi ou pour la famille
Amy	C.-B.	Non	Aucun commentaire sur la compétence en français	Parle français avec sa mère	Un peu	Fille 6 ans Une amie Contente Canadienne Hongroise (mère) Montréalaise (mère)
Laura	C.-B.	Non	Besoin d'apprendre le français	Parle français avec sa mère et ses grands-parents (maternels)	Aucun positionnement explicite	Fille 7 ans Nager Ski Irlandaise (père) Québécoise (mère famille maternelle) Francophone (mère)
Gabriel	C.-B.	Non	Ne sait [connait] pas tout le français	Parle français avec son père et ses grands-parents (paternels)	Un peu	Une personne Angleterre (mère)
Briana	C.-B.	Non	Aucun commentaire sur la compétence en français	Parle français avec sa famille immédiate et élargie (maternelle)	Un peu	Une personne Canadienne Québécoise (mère) Gibbons (père)
Olivier	C.-B. ou Québec (?)	Oui	C'est plus facile	Parle en français avec sa famille immédiate et élargie (maternelle)	Un peu	Aucun autre positionnement explicite
Ana	Colombie (?)	Non	Parle/lit un petit peu	Lit des livres en français, parle en français avec ses parents	Un peu	Fille 9 ans Gentille Belle Anglais
Anaïs	C.-B.	Non	Ne parle pas bien le français	Ne parle pas en français à la maison	Non	Fille 8 ans Gentille Anglophone Francophone (mère)

¹⁷ Les compétences déclarées en français ainsi que les positionnements identitaires sont décrits selon les termes utilisés par les personnes participantes.

Élève	Lieu de naissance	Français, langue première	Compétence déclarée en français	« Vivre en français »; usage du français hors de l'école	Positionnement francophone	Autres positionnements identitaires déclarés pour soi ou pour la famille
Kevin	C.-B.	Non	Aucun commentaire sur la compétence en français	N'aime pas parler français à la maison	Non	Garçon Dog lover Awesome Canadien Anglophone Polonais (père) Hongrois (grands-parents) Francophone (père, mère)
Sandra	C.-B.	Non	Pas vraiment bonne en français	Parle français avec sa mère, mais ne veut pas parler plus souvent en français à la maison	Un peu	Gentille Dog lover Fille Canadienne Hongroise (mère) Francophone (mère)
Eric	C.-B.	Non	Aucun commentaire sur la compétence en français	Parle français avec sa mère et sa famille élargie (maternelle); n'aime pas parler français à la maison	Non	Garçon 9 ans Irlandais Canadien Anglophone (?) Francophone (mère famille maternelle) Gaélique (père)
Sarah	C.-B.	Non	Aucun commentaire sur la compétence en français	Parle français avec son père et ses grands-parents (maternels), mais préfère parler anglais à la maison	Non	Fille Un humain Aime danser Aime dessiner Aime les animaux Personne qui parle français Francophone (grand-mère maternelle, père, arrière-grands-parents)
Valérie	C.-B.	Non	Ne parle pas vraiment le français	Parle français avec sa famille immédiate	Oui	Fille Humain

Choisir un cégep anglophone au Québec: l'expérience de jeunes francophones

Karine VIEUX-FORT

Université Laval, Québec, Canada

Annie PILOTE

Université Laval, Québec, Canada

Marie-Odile MAGNAN

Université de Montréal, Québec, Canada

VOLUME XLVIII: 1 – PRINTEMPS 2020

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone: 418 681-4661
Télécopieur: 418 681-3389
Courriel: info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

La francophonie: un objet à redéfinir

Coordination du numéro:

Nathalie Bélanger, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Éliane Dulude, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Liminaire

1 La francophonie: un objet à redéfinir

Nathalie BÉLANGER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Éliane DULUDE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

17 Ethnographie dans une école primaire au pays de Galles. Une posture épistémologique d'insider/outsider

Karine TURNER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Nathalie BÉLANGER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

33 Le slam: du projet didactique à l'expérience humaine

Dominique Bomans, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

53 Perspectives et définitions scolaires de l'identité linguistique en milieu minoritaire. Comment les établissements scolaires de langue française répondent-ils aux besoins des élèves du 21^e siècle face aux nombreuses transformations sociales, culturelles et démographiques en cours?

Gail CORMIER, Université de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

73 Construction identitaire des jeunes des écoles francophones en Colombie-Britannique

Trâm LAI-TRAN, Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, Colombie-Britannique, Canada

93 Être plurilingues et francophones: représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver

Catherine LEVASSEUR, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

122 Choisir un cégep anglophone au Québec: l'expérience de jeunes francophones

Karine VIEUX-FORT, Université Laval, Québec, Canada

Annie PILOTE, Université Laval, Québec, Canada

Marie-Odile MAGNAN, Université de Montréal, Québec, Canada

144 La participation en ligne en Ontario français: pistes de réflexion et d'action pour redéfinir la francophonie avec et pour les jeunes

Megan COTNAM-KAPPEL, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Heather WOODS, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

164 Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario

Diane GÉRIN-LAJOIE, Université de Toronto, Ontario, Canada

184 Renouveler sa posture réflexive sur l'équité et l'éducation inclusive: retour sur une initiative de formation auprès du personnel enseignant d'une école élémentaire de langue française en Ontario

Christine D. CONNELLY, Université de Toronto, Ontario, Canada

Diane FARMER, Université de Toronto, Ontario, Canada

Choisir un cégep anglophone au Québec: l'expérience de jeunes francophones

Karine VIEUX-FORT

Université Laval, Québec, Canada

Annie PILOTE

Université Laval, Québec, Canada

Marie-Odile MAGNAN

Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Dans un contexte où le français et l'anglais n'ont pas le même poids mondialement et localement, et que des politiques linguistiques régulent les parcours scolaires au Québec (loi 101), notre article vise à identifier les raisons de poursuivre des études collégiales en anglais pour des Québécois francophones. En adoptant une approche qualitative, nous avons mené 37 entrevues pour comprendre le sens que donnent les francophones à leur choix du cégep anglophone. Nos résultats montrent, au travers d'une typologie inspirée des logiques d'action de Dubet (1994, 2017), que trois types de choix émergent de nos données. Le choix stratégique met de l'avant un calcul des coûts et des bénéfices de réaliser des études collégiales en anglais. Le choix de développement personnel, qui domine au sein de notre corpus, montre que le choix du cégep anglophone s'ancre dans des considérations d'accomplissement personnel liées au souhait d'apprendre des langues, de relever un défi et de s'ouvrir à d'autres cultures. Le choix par défaut montre que le choix du cégep anglophone se fait, en

premier lieu, pour des raisons extérieures à la langue anglaise. Nos résultats révèlent que le choix du cégep anglophone ne peut pas se réduire uniquement à un choix stratégique calculé en fonction de la valeur marchande des langues.

ABSTRACT

Choosing an English-speaking Cégep in Quebec: the experience of young Francophones

Karine VIEUX-FORT, Laval University, Quebec, Canada

Annie PILOTE, Laval University, Quebec, Canada

Marie-Odile MAGNAN, University of Montreal, Quebec, Canada

In a context where French and English do not have the same weight globally and locally, and language policies regulate educational avenues in Quebec (law 101), our article aims to identify reasons why some French speaking Quebecers pursue college studies in English. Using a qualitative approach, we conducted 37 interviews to understand why Francophones choose Anglophone CEGEP. Through a typology inspired by Dubet's action logics (1994, 2017), our results reveal that three types of choices emerge from our data. The strategic choice is based on a calculation of the costs and benefits of doing college studies in English. The personal development choice, which dominates our study, shows that choosing an English-speaking CEGEP is rooted in considerations of personal achievement related to the desire to learn languages, take up a challenge and be open to other cultures. The default choice shows that the selection of an English-speaking CEGEP is primarily made for reasons unrelated to the English language. Our results reveal that the choice of an English-speaking CEGEP cannot simply be reduced to a strategic choice based on the market value of languages.

RESUMEN

Escoger un colegio superior anglófono en Quebec: la experiencia de jóvenes francófonos

Karine VIEUX-FORT, Universidad Laval, Quebec, Canadá

Annie PILOTE, Universidad Laval, Quebec, Canadá

Marie-Odile MAGNAN, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

En un contexto en donde el francés y el inglés no poseen el mismo peso a nivel mundial y local, y que las políticas lingüísticas que regulan los trayectos escolares en Quebec (Ley 101), nuestro artículo busca identificar las razones de realizar estudios de colegio superior en inglés por quebequenses francófonos. A través de un enfoque

cualitativo, hemos realizado 37 entrevistas para comprender el sentido que dan los francófonos a su elección de un colegio superior anglófono. Nuestros resultados muestran, gracias a una tipología inspirada en las lógicas de acción de Dubet (1994, 2017), que tres tipos de opción emergen de nuestros datos. La opción estratégica pone de relieve un cálculo de costos y beneficios al optar por estudios colegiales en inglés. La opción de desarrollo personal, dominante en nuestro corpus, muestra que la elección del colegio anglófono se funda en consideraciones de realización personal ligadas al deseo de aprender otras lenguas, de hacer frente a los retos y de abrirse a otras culturas. La opción supletoria muestra que la elección de un colegio anglófono se hace, en primer lugar, por razones exteriores a la lengua inglesa. Nuestros resultados muestran que la elección de un colegio superior anglófono no puede reducirse únicamente a una elección estratégica calculada en función del valor mercantil de las lenguas.

INTRODUCTION

Sur le marché mondial des langues, le français et l'anglais détiennent un poids inégal sur les plans démographique, économique, politique et culturel (Calvet, 2002). Au Canada, la francophonie est souvent présentée comme un archipel de groupements francophones (Louder et Waddell, 2007) plus ou moins concentrés géographiquement et caractérisés par une vitalité variable à travers le pays (Gilbert et Lefebvre, 2008). Les francophones sont surtout concentrés au Québec, où ils forment la majorité de la population, alors que près d'un million de francophones répartis à travers les autres provinces canadiennes évoluent en situation minoritaire. Selon Mc Andrew (2010), les francophones du Québec constituent une « majorité fragile » au sein d'un Canada et d'une Amérique du Nord majoritairement anglophones. La *Charte de la langue française* (loi 101), en tant que politique d'aménagement linguistique, représente un effort de régulation des tensions linguistiques en faisant du français l'unique langue officielle au Québec depuis 1977. Cette loi comporte l'obligation de scolarisation en français au primaire et au secondaire pour les écoles publiques et les écoles privées subventionnées par l'État, alors que les cégeps et les universités en sont exemptés. Cela alimente un débat sociopolitique sur l'accès aux cégeps anglophones opposant les tenants du libre choix (Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, 2001; Conseil supérieur de la langue française, 2011; Fédération des cégeps, 2011) à ceux qui souhaitent le prolongement de la loi 101 à l'enseignement collégial, voyant le cégep anglophone comme un lieu d'anglicisation (Bourdon, 2011; Curzi, 2010, 2011; Forcier, 2011; Préfontaine, 2012; Sabourin, Dupont et Bélanger, 2010a, 2010b). L'enjeu principal concerne l'équilibre démolinguistique, alors que la proportion de jeunes qui accèdent aux études collégiales en anglais tend à augmenter. Le pourcentage de nouveaux inscrits au cégep

anglophone provenant du secondaire francophone a doublé entre 1995 et 2015, passant de 4,9 % à 10,1 %¹. Le pourcentage de ces nouveaux inscrits ayant le français comme langue maternelle a également augmenté entre 1993 et 2015, passant de 2,6 % à 5,7 %² (Office québécois de la langue française, 2017). Ainsi, les cégeps anglophones sont accessibles à tous les étudiants, indépendamment de leur langue maternelle et de leur langue de scolarisation antérieure.

Si les politiques linguistiques sont généralement imposées par le « haut » (Kaplan et Baldauf, 1997), elles sont souvent négociées, interprétées et vécues différemment au niveau local dans les institutions et par les individus (Canagarajah, 2005; Ricento et Hornberger, 1996). Bien que la loi 101 ait fait du français la langue officielle au Québec, elle n'empêche pas l'attrait pour d'autres langues et, en particulier, pour l'anglais, étant donné la position et l'influence de cette langue en Amérique du Nord. Les jeunes Québécois francophones manifestent des attitudes favorables à l'anglais (Boulé, 2002), une conscience de son importance (Locher, 1993; St-Laurent, Maraillet, Chastenay et Tessier, 2008) et des motivations à apprendre cette langue (Clément, 1976; Kirilova, 2016); cela les amène à renégocier une francophonie québécoise officiellement unilingue, mais inclusive des autres langues.

Dans le contexte de mondialisation, la maîtrise de plusieurs langues constitue un atout pour les individus et est valorisée par les entreprises (Dubois, LeBlanc et Beaudin, 2006; Heller et Boutet, 2006; Mc Laughlin, Bagaoui et LeBlanc, 2013). Non seulement le bilinguisme et le plurilinguisme constituent des facteurs de rentabilité pour les entreprises, mais ils peuvent être interprétés comme un signe d'ouverture sociale et de respect des différences (Canut et Duchêne, 2011; Commissariat aux langues officielles, 2009; St-Laurent *et al.*, 2008). Dans cet article, nous tentons donc de comprendre les raisons qui poussent de jeunes Québécois francophones à étudier dans un cégep anglophone.

1. Ces données doivent être nuancées et précisées, puisqu'elles ne nous indiquent pas si les élèves provenant du secondaire francophone ont tous le français comme langue maternelle. En 2015, 31,3 % des élèves allophones qui ont étudié en français au secondaire ont décidé de poursuivre leurs études collégiales en anglais (Office québécois de la langue française, 2017). De plus, on sait que des ayants droit, dont certains ont l'anglais comme langue maternelle, sont scolarisés dans les établissements primaires et secondaires francophones (Lamarre, 2012; Mc Andrew et Eid, 2003a, 2003b; Mc Glynn, Lamarre, Laperrière et Montgomery, 2009). Selon un rapport de l'Office québécois de la langue française (2017), 60,6 % des élèves dont la langue maternelle est l'anglais et qui proviennent du secondaire francophone se dirigent vers le cégep anglophone.
2. Ces chiffres varient toutefois selon les régions. Au regard des données collectées par le Conseil supérieur de la langue française (2011), dans la région de Montréal, entre 1991 et 2000, le nombre d'étudiants anglophones dans les cégeps de langue anglaise a diminué de 20 %, et celui des étudiants francophones est demeuré relativement stable. Néanmoins, en nombre absolu, les étudiants anglophones demeurent les plus nombreux. Dans les collèges anglophones des régions extérieures à Montréal, la situation est différente. Alors qu'en 1991, les étudiants anglophones étaient plus nombreux (48,3 %) que les étudiants francophones (36,3 %) et allophones (15,4 %), les proportions ont changé au fil du temps pour certains groupes linguistiques. En 2000, les étudiants francophones étaient plus nombreux (45,6 %) que les étudiants anglophones (39,6 %) et allophones (14,8 %). Ajoutons que cette présence accrue d'étudiants francophones se constatait de manière encore plus marquée dans certaines régions. À Québec (campus St. Lawrence du Collège Champlain), les francophones représentaient presque 80 % de l'ensemble des étudiants. Il en va de même à Sherbrooke (campus de Lennoxville du Collège Champlain), où 75 % des étudiants inscrits étaient des francophones (Jedwab, 2004).

Recension des écrits

Des recherches sur les parcours étudiants à l'enseignement supérieur ont déterminé des facteurs qui influencent le choix des études, notamment la famille, les pairs, les résultats scolaires, le type d'école fréquentée, la participation en classe et aux activités parascolaires, les ressources financières, les compétences en littératie et la proximité entre le lieu de résidence et l'établissement d'enseignement supérieur (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Diallo, Trottier et Doray, 2009). Parmi ces facteurs, la famille exerce un rôle central dans la décision de poursuivre ou non des études supérieures (Christofides, Hoy, Milla et Stengos, 2015; Milani, 2006; Noël, 2014; Statistique Canada, 2015).

Peu d'études se sont intéressées au choix de la langue d'études à l'enseignement supérieur (Lamoureux, 2007, 2011). Au Canada, quelques recherches ont été menées sur les facteurs qui influencent la poursuite d'études en français en milieu minoritaire (Allard, Landry et Deveau, 2009; Boissonneault, 2016; Garneau, Pilote et Molgat, 2010; Labrie, Lamoureux et Wilson, 2009; Pilote, Garneau, Vieux-Fort et Molgat, 2016; Samson, Sovet, Cournoyer et Lauzier, 2016).

Au Québec, une recherche quantitative s'est intéressée aux facteurs qui expliquent le choix de la langue aux études supérieures chez les étudiants issus de l'immigration (scolarisés en français au secondaire) (Ledent, Mc Andrew et Pinsonneault, 2016). Pour ceux qui optent pour les études collégiales en anglais, voici les facteurs explicatifs qui ont été soulignés : l'origine géographique et la région de provenance linguistique, la langue maternelle et d'usage, ainsi que la région de scolarisation au Québec.

Des recherches qualitatives auprès de jeunes allophones (Conseil supérieur de la langue française, 2002) et issus de l'immigration (Magnan, Grenier et Darchinian, 2015) ont montré que le choix de la langue d'études est stratégique et lié au marché de l'emploi. Les motifs suivants sont évoqués pour justifier le choix du cégep anglophone : emplacement géographique, choix du programme d'études, souhait de suivre le groupe de pairs, intention d'améliorer les connaissances en anglais ou d'éviter les difficultés rencontrées en français écrit lors des études secondaires (Conseil supérieur de la langue française, 2002).

Les étudiants francophones ont aussi fait l'objet d'investigations quantitatives quant au choix de la langue d'études. Trois recherches plus anciennes (Johnson, 1979; Talbot, 1998; Veltman, 1981) partagent le constat suivant : les jeunes francophones choisissent de poursuivre des études en anglais afin d'améliorer leurs connaissances dans cette langue. Plus récemment, Sabourin *et al.* (2010a) ont montré que la fréquentation d'une école anglaise au secondaire constitue le facteur le plus déterminant chez les francophones qui choisissent le cégep anglophone. D'autres raisons qui expliquent ce choix sont, par ordre d'importance : le perfectionnement de l'anglais, la carrière, la facilité avec l'anglais ou la difficulté avec le français, la préférence

personnelle face à l'anglais et la continuité d'un parcours scolaire en anglais. Une recherche qualitative (Magnan, Pilote et Vieux-Fort, 2013) s'intéressant à des francophones ayant étudié en anglais au secondaire au Québec a aussi montré que la fréquentation d'un établissement anglophone au secondaire influencerait l'orientation scolaire subséquente.

Notre recension des écrits montre que plusieurs facteurs expliquent les choix d'étudier en anglais à l'enseignement supérieur au Québec. Or, ces recherches nous éclairent surtout sur les jeunes allophones ou issus de l'immigration (Girard-Lamoureux, 2004). Quant aux jeunes francophones qui décident de poursuivre des études en anglais, les recherches montrent leur désir d'améliorer leurs connaissances en anglais. Il nous apparaît pertinent d'approfondir la question du choix de la langue d'études anglaise à travers les discours de francophones qui en ont fait l'expérience. Nous souhaitons donc mettre en lumière les raisons évoquées par les francophones pour expliquer le choix d'un cégep anglophone. Par sa nature qualitative, notre recherche permet d'aller au-delà des données statistiques en approfondissant le sens que donnent les acteurs à leur choix d'orientation linguistique.

CADRE THÉORIQUE

Pour analyser les raisons de poursuivre des études collégiales en anglais, nous mobilisons la sociologie de l'expérience sociale (Dubet, 1994, 2017). Ce cadre théorique permet d'analyser l'expérience comme étant l'articulation plus ou moins cohérente, par l'acteur (individu), de logiques d'action qui représentent des dimensions du système social. Il permet de rendre compte à la fois du rôle de l'acteur et de l'influence des structures sociales en articulant trois logiques d'action. La logique de l'intégration renvoie à l'appartenance à une communauté. L'acteur se définit par des appartenances qu'il tient à maintenir et à renforcer dans une société vue comme un tout organisé en fonction de normes et de rapports sociaux qui déterminent le rôle et la place de chacun. La logique de la stratégie amène l'acteur à défendre ses intérêts sur un marché défini comme un système de compétition en fonction d'une rationalité limitée. Dans cette vision instrumentale, le choix renvoie à un objectif calculé en vue de se positionner le plus avantageusement possible dans la structure d'opportunités. La logique de la subjectivation constitue le développement d'une activité critique par l'acteur lui permettant de s'affirmer comme un sujet singulier, c'est-à-dire en formulant des choix différents de la norme attendue. Ces logiques s'imposent à l'acteur comme des épreuves qu'il ne choisit pas (Dubet et Martuccelli, 1996), mais à travers leur combinaison et leur hiérarchisation, celui-ci se constitue en tant que sujet (Dubet, 1994, 2017) d'une expérience articulée (Martuccelli et de Singly, 2009).

L'articulation de ces trois logiques d'action conduit à la mise au jour d'expériences de choix distinctes. Au regard du choix du cégep anglophone, la logique de l'intégration renvoie à une appartenance à une communauté. La socialisation qui lui est associée

concerne l'attribution de modèles culturels de pensées et de conduites, mais aussi de valeurs, de normes, de rôles et d'identités. Cela ferait référence à de possibles intentions d'intégration à la communauté anglophone et aux valeurs de l'institution collégiale anglophone. La logique de la stratégie se veut un calcul d'utilités au cours duquel l'individu anticiperait les coûts et les bénéfices d'une formation collégiale en anglais. Puis, la logique de la subjectivation ferait acte d'une forme d'accomplissement et de développement personnels par la réalisation d'études en anglais.

MÉTHODOLOGIE

Adoptant une épistémologie constructiviste et une approche qualitative, nous avons cherché à placer l'acteur comme l'auteur de son expérience de choix³. Nous avons mené notre recherche auprès de 37 Québécois francophones qui ont fréquenté un cégep anglophone : 17 à Montréal et 20 à Québec. Parmi les 17 participants qui ont étudié dans un cégep anglophone à Montréal, 5 l'ont fait au campus Saint-Lambert du Collège Champlain, 2 au Collège Dawson, 5 au Collège Vanier, 4 au Collège John Abbott et 1 au Collège Marianopolis. Les 20 participants qui ont étudié à Québec l'ont tous fait dans le seul cégep anglophone de la région, le campus St. Lawrence du Collège Champlain. Sur les 37 participants, 21 sont des femmes et 16 sont des hommes. Au moment de l'entretien, tous étaient sur le marché du travail et étaient âgés de 23 à 36 ans. Nous avons cherché à comprendre, de manière rétrospective, les raisons les ayant conduits à choisir un cégep anglophone.

Les participants proviennent surtout de familles francophones. La majorité de leurs parents ont réalisé des études supérieures en français, et un peu plus de la moitié avait le français comme unique langue de travail. Le français était une valeur importante pour leurs parents, alors que l'importance accordée à l'anglais était variable. Les participants disent avoir réussi assez facilement leurs études primaires et secondaires en français, et avoir eu une perception positive de leurs compétences en anglais en fonction des attentes scolaires. En grandissant, leur vie sociale s'est déroulée en français, même si l'anglais était présent dans l'écoute musicale et télévisuelle, ainsi que dans les jeux vidéo.

Nous avons procédé à plusieurs étapes d'analyse. Une analyse préliminaire s'est déclinée en trois étapes (journal de bord, synthèses d'entrevues et transcriptions⁴) en parallèle à la collecte des données. Une analyse diachronique a permis de replacer les événements du parcours de vie de chaque participant sur une trame chronologique (Bertaux, 2010). Par la suite, nous avons effectué une analyse de contenu de type

3. Cet article découle de la thèse de doctorat de Karine Vieux-Fort (2019). La recherche doctorale a été financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC), le Fonds Desjardins en développement de carrière et le Quebec City Women's Club (Citadel Foundation).

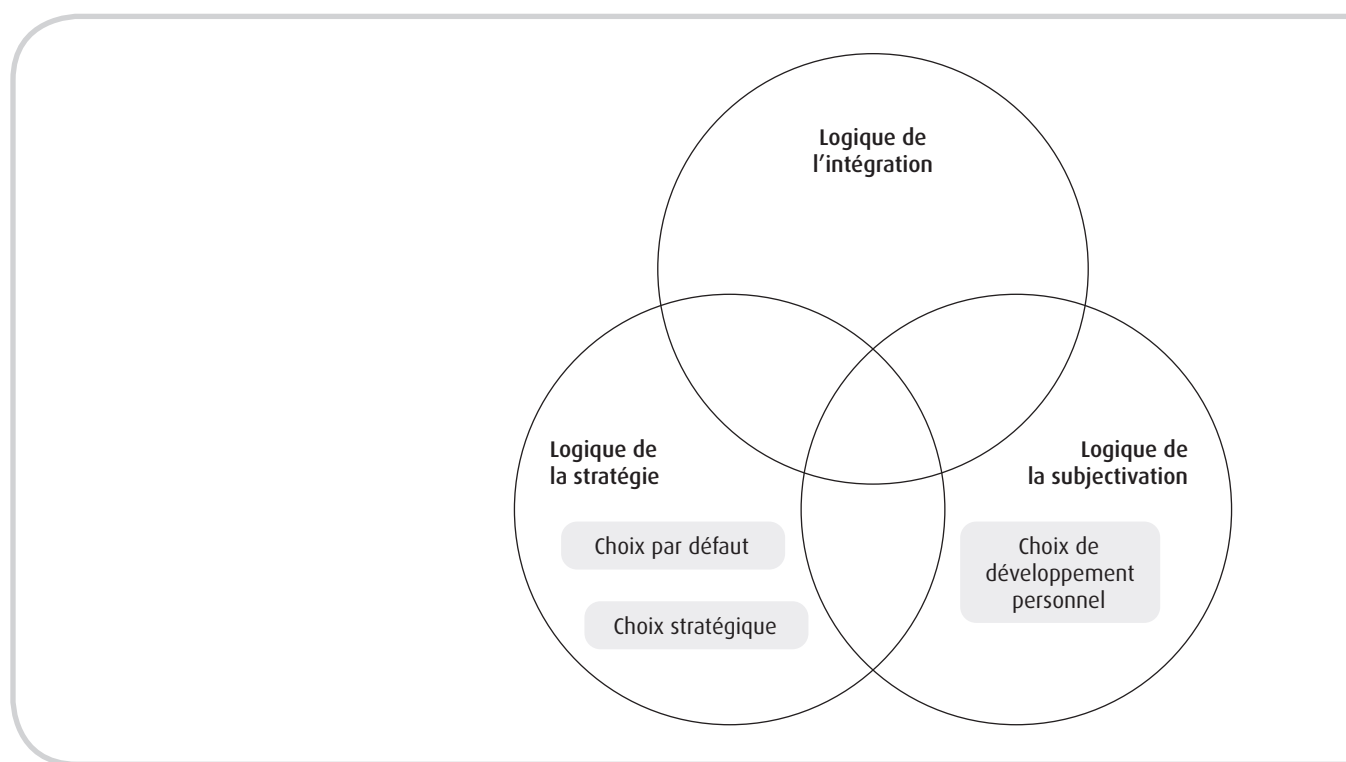
4. La transcription des entrevues s'est faite sous forme de verbatim dans lequel le langage a été soigné sans en changer le sens. Puisque notre recherche s'inscrit en sociologie de l'éducation, et non en linguistique, nous nous sommes permis des changements comme « tsé » pour « tu sais » et « pis » pour « puis ».

thématique horizontal qui découpe, de manière transversale en fonction de thèmes, l'ensemble du corpus. C'est à partir de la théorie et des questions de recherche (Miles, Huberman et Bonniol, 2003), mais aussi de la lecture et de la relecture des entretiens, que les thèmes de notre grille d'analyse⁵ se sont précisés dans un travail itératif (Blanchet et Gotman, 2007). Avec cette grille, nous avons codé les données à l'aide du logiciel QDA Miner. Nous avons finalement élaboré une typologie des raisons d'étudier dans un cégep anglophone. Précisons que la typologie est un instrument de clarification du réel et d'intelligibilité des relations sociales. Sans être le reflet exact des expériences vécues, les types constituent une interprétation de la réalité sociale qui dépasse la description des données afin de montrer les interrelations entre les logiques d'action (Schnapper, 2012).

RÉSULTATS

La typologie est constituée de trois types : le choix stratégique, le choix de développement personnel et le choix par défaut. La figure 1 présente notre typologie au regard des logiques de l'action sociale de Dubet.

Figure 1. **Typologie au regard des logiques de l'action sociale de Dubet**



5. Notre grille d'analyse se trouve dans l'annexe 1.

Ces trois types de choix articulent les logiques de la stratégie et de la subjectivation, bien que chaque type incarne une logique de manière plus dominante. Par ailleurs, la logique de l'intégration est absente de notre corpus. C'est donc dire que nos participants n'ont pas décidé de poursuivre des études collégiales en anglais dans le but de s'intégrer à la communauté anglophone ou en raison des valeurs particulières associées aux établissements d'enseignement collégial anglophones.

Choix stratégique

Le choix stratégique se retrouve chez 8 participants sur 37. Ce type se caractérise par une nette dominance de la logique de la stratégie, reléguant la logique de la subjectivation au second plan. Dans ce type, la stratégie se présente dans un discours sur la valeur et l'importance de l'anglais sur le marché de l'emploi. Le calcul du coût et des bénéfices associés aux études dans un cégep anglophone est considéré comme positif dans une projection sur le marché du travail québécois et international où l'anglais détient un pouvoir important et où le bilinguisme est vu comme une ressource. Ces discours stratégiques sont parfois renforcés par la famille et, dans une moindre mesure, par l'école et les pairs. Ainsi, le choix stratégique met de l'avant un acteur calculateur dans le choix du cégep anglophone. Les participants ont une conscience éclairée de l'importance de l'anglais pour la vie professionnelle : « Le but, c'était de devenir vraiment bilingue pour le marché du travail. C'était vraiment... une démarche consciente » (Olivier⁶).

Selon les participants, le Québec n'évolue pas en vase clos dans une économie mondialisée où l'anglais occupe une place centrale : « Les portes que ça ouvre au point de vue professionnel pour pouvoir non seulement travailler à l'extérieur, mais même travailler ici, mais en étant en contact avec des gens de l'extérieur, même ici avec des gens d'ici qui font affaire en anglais » (Pierre). Les connaissances en anglais découlant des études dans un cégep anglophone sont considérées comme la clé de voûte pour accéder à un marché de l'emploi compétitif leur permettant d'obtenir un avantage sur de potentiels candidats unilingues : « Je savais que pour moi, ça allait me donner un edge [plus-value] par rapport à d'autres personnes » (Alexandre).

La connaissance de l'anglais représente un atout, voire une nécessité pour atteindre leurs objectifs professionnels :

Je savais que je voulais aller dans un domaine plus scientifique et que l'anglais était nécessaire pour pouvoir percer ou pour au moins réussir dans le domaine. Ça pouvait se faire en français, mais ça diminuait quand même mes chances. Puis, je trouvais que la meilleure manière d'apprendre l'anglais, c'était d'aller étudier, commencer par étudier en anglais [...] C'est vraiment mon but, c'est d'apprendre l'anglais pour ma carrière (Simon).

6. Dans notre recherche, nous employons des pseudonymes pour assurer la confidentialité des participants.

Le choix du cégep anglophone se rattache parfois à un projet de mobilité géographique. Une carrière à l'extérieur du Québec, notamment à l'international, est ciblée, et la connaissance de l'anglais apparaît comme incontournable.

Le choix stratégique est renforcé par la famille et, dans une moindre mesure, par l'école et les pairs, qui véhiculent des discours quant à l'importance de l'anglais. L'influence de la famille se remarque dès l'enfance et l'adolescence alors que des parents ne tardent pas à mentionner l'existence des cégeps anglophones au Québec, mais surtout la possibilité d'y réaliser des études pour les francophones : « Je me rappelle qu'il [son père] m'a parlé de l'obligation d'aller en français et tout ça, et du fait aussi que dès qu'on allait terminer le secondaire, qu'on devrait aller en anglais parce que là, on avait le choix. Donc ça... il me l'a probablement dit assez souvent pour me convaincre » (Olivier). Ce sont aussi parfois les frères ou les sœurs plus âgés qui nourrissent un discours sur l'importance de l'anglais, alors qu'eux-mêmes ont fréquenté le cégep anglophone. Le parcours qu'ils ont réalisé en encourage certains à emprunter la même voie.

Si l'influence familiale est la plus manifeste dans le choix de fréquenter un cégep anglophone, les influences des groupes de pairs et de l'école ont néanmoins une certaine importance. En effet, les collègues de classe peuvent influencer le choix, par exemple un groupe d'amis décide de s'inscrire au cégep anglophone, créant un « effet de gang ». L'école aussi participe à véhiculer un discours sur l'importance de l'anglais, ce qui renforce le choix stratégique du cégep anglophone. Ce discours provient des enseignants ou des conseillers d'orientation :

C'était valorisé dans un discours, puis c'est bien, apprendre l'anglais. Et que c'était comme, l'anglais est nécessaire maintenant dans notre société pour idéalement avoir plus d'options de carrière et que c'est plus... le discours que je me souviens un peu du conseiller en orientation, c'est un peu que [ce n']est plus comme dans le temps de nos parents où quelqu'un peut... va nécessairement réussir à bien gagner sa vie s'il reste toujours dans la même ville. Donc, c'est pas sûr, on n'est pas garanti de pouvoir vivre à Québec si on veut dire dans un milieu francophone. C'est d'ouvrir ses portes, puis aller à Ottawa, Montréal ou même ailleurs si nécessaire (Simon).

La logique de la stratégie domine dans ce type de choix alors que des considérations essentiellement liées à la valeur de l'anglais sur le marché du travail se manifestent.

Choix de développement personnel

Le choix de développement personnel, qui est le type le plus présent dans notre corpus, concerne 23 participants sur 37. Il présente une dominance de la logique de la subjectivation, alors qu'ils choisissent le cégep anglophone dans une perspective de réalisation personnelle. Ce choix concerne une certaine forme d'accomplissement

qui ne tient pas compte des finalités qui, elles, sont liées à l'utilité du choix dans une perspective calculée et stratégique.

Ce type se présente dans la recherche de développement de connaissances linguistiques, sans visée stratégique explicite. Certains participants qualifiaient leurs connaissances en anglais comme plutôt faibles : « J'espérais pouvoir apprendre l'anglais parce que j'étais vraiment poche [mauvaise] » (Pénélope). Cette autoévaluation se produit, entre autres, au terme d'une scolarité primaire et secondaire en français au cours de laquelle les apprentissages en anglais sont jugés insuffisants. Parfois, l'intérêt pour les langues s'étend au-delà de l'anglais :

J'étais toute dans ma bulle, dans mon euphorie d'apprendre des langues. Fait que c'est pour ça que je suis arrivée ici en langues même si c'était à St. Lawrence, c'était en langues, fait que j'avais des cours de français, des cours d'anglais, des cours d'espagnol et des cours d'allemand. Fait que c'était aussi l'aspect langues au pluriel qui m'intéressait (Annabelle).

Les participants qui s'inscrivent dans ce type de choix l'expliquent aussi par la recherche d'un accomplissement personnel lié à un défi à relever : « C'est un défi que je voulais relever [...] c'était pas nécessairement pour me prouver que j'étais capable d'aller au cégep en anglais, puis de me péter les bretelles, là! C'était plus... je me disais tu sais, il me semble... j'aimerais ça vivre l'expérience d'études en anglais » (Jessica).

Le passage par le cégep anglophone est aussi perçu comme une manière de s'ouvrir sur le monde, un premier pas vers des rencontres interculturelles :

Moi, j'avais beaucoup de correspondantes à travers le monde... Adolescente, je rêvais de... comment je pourrais dire... de voyager! Pas nécessairement pour dire je m'en vais avec mon petit sac à dos toute seule pendant un an faire le tour de l'Europe admettons, mais j'avais quand même un intérêt à découvrir le monde (Jessica).

Ces rencontres interculturelles sont vues comme plus présentes dans le cégep anglophone : « Tu as tellement du monde de partout, puis surtout un milieu anglophone, tu as vraiment... plein de cultures. Puis, je pense que c'est ça qui m'attirait aussi » (Raphaëlle).

Cette ouverture à d'autres cultures se présente aussi de manière plus locale avec le désir d'entrer en contact avec la culture anglo-montréalaise :

C'est vraiment [...] d'aller juste observer. Juste par curiosité. Vivre autre chose. Un peu me dépayser. Ça a vraiment été ça le but, me dépayser, côté exotique. Voir l'autre côté, l'autre versant de Montréal parce que quand tu es à Montréal, tu vois vraiment – et à [ville de la Rive-Nord de Montréal] – mais quand tu es à Montréal tu vois vraiment cette double culture en présence. Tu le sens, puis tu le vois, tu vis avec, mais tu traverses jamais de l'autre côté (Laurence).

La majorité des participants qui s'inscrivent dans ce type mentionnent ne pas avoir de plan de carrière au moment du choix du cégep anglophone, ce qui permet de poser l'hypothèse que ce choix se déploie essentiellement dans une logique de subjectivation et qu'il n'est pas guidé *a priori* par une logique stratégique : « C'était pas nécessairement une question de carrière plus tard ou... Je pense que c'était juste de l'enrichissement personnel » (Audrey).

La perspective de développement personnel permet de comprendre que le choix du cégep anglophone s'effectue au regard d'une recherche de réalisation et d'accomplissement qui ne s'inscrit pas dans une finalité liée à un calcul stratégique. Or, en arrière-plan, il y a la conscience que le choix du cégep anglophone, s'il nourrit un désir de développement personnel, permettra également de bonifier les compétences professionnelles au regard des langues. Ces compétences linguistiques sont jugées pertinentes pour le marché du travail, même si le plan de carrière n'est pas encore déterminé au moment du choix du cégep : « Je savais juste que l'anglais pourrait être pertinent, peu importe ce que je faisais, mais pas en termes de choix professionnel spécifique » (Mathieu).

Ainsi, dans ce deuxième type, qui est le plus présent au sein de notre corpus, la logique de la subjectivation se révèle centrale.

Choix par défaut

Le choix par défaut touche 6 participants sur 37. À la différence des deux autres, il ne fait pas intervenir la langue anglaise au premier plan. C'est plutôt une raison d'une autre nature qui conduit à choisir le cégep anglophone. Dans cette expérience de choix par défaut, la logique de la stratégie domine, tandis que celle de la subjectivation se retrouve secondaire.

Pour certains, l'expérience de choix par défaut renvoie à un choix qui se fait parce que l'admission dans un cégep francophone n'est pas possible (p. ex., une moyenne insuffisante lors des études secondaires). Une demande d'admission dans un cégep anglophone devient alors la seule option pour continuer ses études supérieures.

Dans d'autres cas, le choix par défaut s'explique par l'ambition de suivre un programme d'études spécifique qui est uniquement offert dans un cégep anglophone :

Moi je me suis dit, moi je veux vraiment étudier ça. Fait que d'abord, je vais apprendre l'anglais parce que moi, c'est ça que je veux faire. Fait que je suis pas allée apprendre l'anglais pour apprendre l'anglais, c'était vraiment détourné parce qu'il y avait juste ce programme-là, ce programme-là se donnait juste en anglais (Béatrice).

La pratique d'un sport au secondaire peut aussi conduire à un programme de sport-études offert dans un cégep anglophone. Cela génère parfois des dilemmes entre le désir de continuer à pratiquer un sport et le fait de devoir étudier en anglais :

Je jouais au [nom du sport] au secondaire, fin de secondaire. Puis, il y a un des recruteurs du cégep John Abbott qui m'a approché pour jouer, m'a recruté pour jouer dans l'équipe de [nom du sport] du cégep. Fait qu'il m'a approché. Tu sais, c'est sûr que j'étais intéressé... Bien, il y a des côtés négatifs là, justement d'aller étudier en anglais. Puis d'aller à Montréal, sauf que... Ça, c'était la première raison dans le fond, de pouvoir jouer au [nom du sport]. Je voulais continuer là-dedans, fait que c'était une belle opportunité d'y aller. Sinon, au cégep en français, il y avait pas vraiment de possibilités de continuer à jouer au [nom du sport] [...] C'est sûr que si j'avais pas été approché... je pense pas que j'aurais... je suis pas mal certain même que je serais pas allé au cégep en anglais (Étienne).

Dans le choix par défaut, la logique stratégique est saillante pour expliquer le choix du cégep anglophone, mais contrairement aux deux autres types, la langue anglaise intervient de manière plus secondaire, alors que d'autres impératifs conduisent à expliquer d'abord le choix stratégique. Il s'articule ainsi dans une logique de stratégie qui s'inscrit davantage dans le moment présent que dans l'anticipation du marché du travail. La langue anglaise y occupe tout de même une certaine place après que le choix par défaut a été fait. Les participants qui s'inscrivent dans ce type de choix en arrivent à considérer, en deuxième lieu, des avantages à réaliser leurs études collégiales en anglais – des avantages liés au marché du travail.

DISCUSSION

Au regard de recherches antérieures (Conseil supérieur de la langue française, 2002; Magnan *et al.*, 2015) qui montrent que le choix d'un établissement d'enseignement supérieur de langue anglaise est effectué dans une perspective stratégique, il pourrait être attendu que le choix du cégep anglophone s'effectue principalement pour des raisons liées au marché de l'emploi (choix stratégique). Nos résultats montrent toutefois que des raisons liées au développement des connaissances linguistiques, au défi personnel et à l'ouverture à d'autres cultures occupent également une place importante chez une majorité de nos participants (choix de développement personnel). Le choix du cégep anglophone n'est donc pas qu'une question de calcul des coûts et des bénéfices, puisque le développement personnel qui y est recherché complexifie la compréhension des différentes raisons qui amènent ces jeunes à choisir le cégep anglophone. Aussi, le choix par défaut montre qu'opter pour le cégep anglophone se fait parfois pour des raisons extérieures qui ont peu à voir avec l'anglais. Il ne faudrait donc pas réduire le choix du cégep anglophone uniquement à des motifs linguistiques et considérer les autres attraits de ces établissements pour les étudiants interrogés.

Ajoutons que notre typologie met aussi en lumière le fait que les types présentent des entrecroisements de logiques d'action. Si le choix de développement personnel met de l'avant l'idée d'un accomplissement lié aux études dans un cégep anglophone ne tenant pas compte explicitement des finalités associées à un calcul des coûts et des bénéfices, certains participants l'articulent avec la logique de la stratégie dans laquelle une conscience de la valeur de la connaissance de l'anglais pour le marché du travail se manifeste également.

Nos résultats sur le choix du cégep anglophone chez des étudiants francophones peuvent être mis en relation avec d'autres recherches. D'abord, il s'avère que le choix stratégique se manifeste aussi chez les jeunes Québécois allophones (Conseil supérieur de la langue française, 2002) et issus de l'immigration (Magnan *et al.*, 2015) pour qui le choix d'étudier en anglais à l'enseignement supérieur est lié aux perspectives d'insertion professionnelle. Nos résultats ont aussi montré que le choix stratégique est influencé par un discours de la famille sur l'importance de l'anglais, faisant ainsi écho à des recherches qui ont montré l'influence de la famille dans le choix des études (Christofides *et al.*, 2015; Milani, 2006; Noël, 2014; Statistique Canada, 2015).

Le choix de développement personnel et le choix par défaut qui ont émergé de nos données convergent avec des recherches quantitatives (Johnson, 1979; Sabourin *et al.*, 2010a; Talbot, 1998; Veltman, 1981) qui ont montré différents facteurs influençant le choix de la langue de scolarisation. Ces facteurs se retrouvent aussi dans nos résultats, soit le souhait d'améliorer ses connaissances en anglais, la préférence personnelle à l'égard de l'anglais, le défi à relever, les amis, l'influence de la famille ainsi que la disponibilité d'un programme d'études, la pratique d'un sport et le refus d'une demande d'admission. Or, si ces recherches antérieures ont montré la présence de facteurs de choix qui se sont retrouvés dans notre type de choix de développement personnel, aucune ne fait mention du désir d'ouverture à d'autres cultures – un élément qui a émergé dans nos résultats.

Alors que plusieurs facteurs de choix rapportés dans les recherches antérieures se retrouvent également dans nos résultats, notre recherche apporte un regard différent – par son approche qualitative – à leur compréhension par l'exploration du sens que prennent ces facteurs dans le discours des participants. Par exemple, le désir d'améliorer ses connaissances en anglais est associé, pour certains francophones, à une logique stratégique liée à une insertion professionnelle, alors que pour d'autres francophones, ce désir est lié au développement et à l'accomplissement personnels. Notre recherche montre ainsi que les choix du cégep anglophone par des francophones s'inscrivent dans des logiques d'action (intégration, stratégie et subjectivation) qui permettent d'en comprendre le sens complexe. Nous avons été en mesure de dépasser l'énonciation de facteurs de choix et de montrer le sens que leur donnent les participants. Aussi, nous avons été en mesure de montrer les articulations qui existent entre plusieurs des facteurs de choix. Par exemple, le choix par défaut montre que le choix du cégep anglophone se fait d'abord pour une raison extérieure à la

langue anglaise, mais que la langue anglaise intervient tout de même en second. Il en va de même pour le choix de développement personnel qui montre que, pour certains, le choix du cégep anglophone s'effectue pour des raisons de réalisation intellectuelle qui demeurent tout de même ancrées dans des considérations stratégiques liées à l'orientation scolaire et professionnelle.

Par ailleurs, le fait que la logique de l'intégration n'émerge pas dans les choix du cégep anglophone chez les participants de notre étude, c'est-à-dire à travers un souhait de s'intégrer à la communauté anglophone ou d'intégrer les valeurs associées aux cégeps anglophones, corrobore le résultat de la recherche conduite par Magnan *et al.* (2015) auprès des jeunes issus de l'immigration. En effet, cette recherche montrait que le choix de la langue de scolarisation n'était pas lié à l'appartenance linguistique identitaire ou à un désir d'affiliation.

Nos résultats montrent qu'au sein du marché des langues, l'attrait pour l'anglais est présent chez les jeunes Québécois francophones qui ne sont pas imperméables au pouvoir attractif de cette langue. Si, pour certains francophones de notre corpus, le choix du cégep anglophone et les connaissances linguistiques qui y sont associées apparaissent comme une valeur économique en vue du marché du travail (choix stratégique, choix de développement personnel et choix par défaut) (Heller, 2005; Heller et Boutet, 2006; Mc Laughlin *et al.*, 2013), ils représentent aussi une image d'ouverture sociale et de respect des différences (choix de développement personnel) (Canut et Duchêne, 2011; St-Laurent *et al.*, 2008).

CONCLUSION

Cette typologie a permis d'identifier les raisons de poursuivre des études collégiales en anglais pour des jeunes francophones du Québec. La sociologie de l'expérience sociale (Dubet, 1994, 2017), qui met en relation des logiques d'action qui conduisent à comprendre l'expérience, a fait émerger trois types de choix : stratégique, de développement personnel et par défaut. Les résultats ont montré comment ces jeunes articulent dans leurs choix les logiques de l'intégration, de la stratégie et de la subjectivation. Au regard de la francophonie, notre recherche montre qu'il s'agit de jeunes qui valorisent une francophonie québécoise inclusive des autres langues et qui n'interiorisent pas une idéologie monolingue.

Notre recherche présente néanmoins certaines limites méthodologiques. Si le récit de vie offre l'avantage de la réflexivité, il fait néanmoins acte de décalages, notamment entre ce que le sujet a vécu et ce qu'il consent à divulguer au chercheur. Une opération de lissage du récit peut aussi avoir lieu alors que le sujet souhaite bien paraître devant le chercheur (Bertaux, 2010). Aussi, au regard du genre, nos résultats montrent une présence plus marquée d'hommes dans le choix stratégique et de femmes dans

le choix de développement personnel. Dans une recherche ultérieure, il pourrait être pertinent de croiser les types de choix et le genre de manière approfondie.

Enfin, les résultats présentent des retombées sociales en apportant un éclairage scientifique au débat sociopolitique sur l'accessibilité aux cégeps anglophones en montrant notamment que le choix du cégep anglophone ne renvoie pas à un désir d'intégration de la communauté anglophone ou des valeurs transmises par ces établissements. Des retombées concernent aussi les cégeps anglophones qui peuvent avoir une meilleure connaissance des étudiants francophones qui fréquentent leur établissement. Enfin, les acteurs de l'orientation scolaire et professionnelle des écoles secondaires francophones pourraient bénéficier d'une meilleure compréhension du choix du cégep anglophone par des jeunes francophones.

Références bibliographiques

- ALLARD, R., LANDRY, R. et DEVEAU, K. (2009). *Et après le secondaire? Étude pancanadienne des aspirations éducationnelles et intentions de faire carrière dans leur communauté des élèves de 12^e année d'écoles de langue française en situation minoritaire*. Repéré à <https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/01/Apres-secondaire-avril09.pdf>.
- BERTAUX, D. (2010). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris, France: Nathan Université.
- BLANCHET, A. et GOTMAN, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien* (2^e éd.). Paris, France: Armand Colin.
- BOISSONNEAULT, J. (2016). Études universitaires en français en Ontario: entre motivations personnelles et contraintes institutionnelles. *Cahiers Charlevoix*, 11, 157-191. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1039285ar>.
- BOULÉ, J. J. (2002). *Attitudes of young Quebecers towards English and French* (thèse de doctorat, Concordia University, Montréal, Canada).
- BOURDON, M.-C. (2011). Faut-il imposer le cégep en français? RND: *Revue Notre-Dame*, 109(6), 2-5.
- CALVET, L.-J. (2002). *Le marché aux langues. Essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. Paris, France: Plon.

- CANAGARAJAH, S. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- CANUT, C. et DUCHÊNE, A. (2011). Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues: le plurilinguisme en question. *Langage et société*, 2(136), 5-12. Repéré à <https://doi.org/10.3917/ls.136.0005>.
- CHRISTOFIDES, L. N., HOY, M., MILLA, J. et STENGOS, T. (2015). Grades, aspirations, and postsecondary education outcomes. *La revue canadienne d'enseignement supérieur / Canadian Journal of Higher Education*, 45(1), 48-82.
- CLÉMENT, R. (1976). *Motivational characteristics of Francophones learning English: Predictive and descriptive aspects* (thèse de doctorat, University of Western Ontario, Canada). Repéré à <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=3703&context=digitizedtheses>.
- Commissariat aux langues officielles. (2009). *Deux langues, tout un monde de possibilités. L'apprentissage en langue seconde dans les universités canadiennes*. Repéré à https://www.clo-ocol.gc.ca/sites/default/files/uni_f.pdf.
- Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Repéré à <https://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/spl/francais-langue-pour-tout-le-monde.pdf>.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *L'enseignement postsecondaire au Canada: les attentes sont-elles comblées?* Repéré à http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/ca/pse2008_f/pse2008_f.pdf.
- Conseil supérieur de la langue française. (2002). *Les enfants de la loi 101. Groupes de discussion exploratoires*. Québec, Québec: Conseil supérieur de la langue française. Repéré à <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf168/f168.pdf>.
- Conseil supérieur de la langue française. (2011). *La langue d'enseignement au cégep*. Repéré à <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis205/a205.pdf>.
- CURZI, P. (2010). *Le grand Montréal s'anglicise. Esquisse du vrai visage au Québec. Analyse de la situation*. Repéré à https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=67820.
- CURZI, P. (2011). *L'application de la Charte de la langue française au collégial: un prolongement nécessaire*.

- DIALLO, B., TROTTIER, C. et DORAY, P. (2009). *Que savons-nous des parcours et transitions des étudiants canadiens dans les études postsecondaires?* Repéré à https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/2010_TransitionsNote1-fr-Final.pdf.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France: Seuil.
- DUBET, F. (2017). *L'expérience sociologique*. Paris, France: La Découverte.
- DUBET, F. et MARTUCCELLI, D. (1996). *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, France: Seuil.
- DUBOIS, L., LEBLANC, M. et BEAUDIN, M. (2006). La langue comme ressource productive et les rapports de pouvoir entre communautés linguistiques. *Langage et société*, 4(118), 17-41. Repéré à <https://doi.org/10.3917/ls.118.0017>.
- Fédération des cégeps. (2011). La langue d'enseignement au cégep. Maintenir le libre choix: les faits. *Perspectives collégiales*, 6(7), 1-2.
- FORCIER, H. (2011). *Recherche sur la fréquentation linguistique des cégeps* (No. 63). Repéré à https://www.lacsq.org/fileadmin/user_upload/csq/documents/documentation/notes_rapports_de_recherche/recherche_frequentation_linguistique_cegeps.pdf.
- GARNEAU, S., PILOTE, A. et MOLGAT, M. (2010). La migration pour études de jeunes francophones au Canada: une typologie des carrières étudiantes. Dans J. Hamel, C. Pugeault-Cicchelli, O. Galland et V. Cicchelli (dir.), *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était* (p. 93-106). Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- GILBERT, A. et LEFEBVRE, M. (2008). Un espace sous tension: nouvel enjeu de la vitalité communautaire de la francophonie canadienne. Dans J.-Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada. Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations* (p. 27-72). Montréal, Québec: Fides.
- GIRARD-LAMOUREUX, C. (2004). *La langue d'usage public des allophones scolarisés au Québec*. Repéré à <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf208/f208.pdf>.
- HELLER, M. (2005). Language, skill and authenticity in the globalized new economy. *Noves SL. Revista de Sociolinguística*, (2), 1-7.
- HELLER, M. et BOUTET, J. (2006). Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier? Langue(s) et identité dans la nouvelle économie. *Langage et société*, 4(118), 5-16. Repéré à <https://doi.org/10.3917/ls.118.0005>.

- JEDWAB, J. (2004). *Vers l'avant: l'évolution de la communauté d'expression anglaise du Québec (étude spéciale)*. Repéré à https://www.clo-ocol.gc.ca/sites/default/files/jedwab_f.pdf.
- JOHNSON, G. M. (1979). Life at McGill for the Native French-speaking Quebecer: An overall perspective. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 14(2), 173-188.
- KAPLAN, R. B. et BALDAUF, R. B. (1997). *Language planning from practice to theory*. Clevedon, Royaume-Uni: Multilingual Matters.
- KIRILOVA, L. (2016). *Orientations de la motivation à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol langues secondes au primaire: une étude comparative* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7920/1/031384581.pdf>.
- LABRIE, N., LAMOUREUX, S. et WILSON, D. (2009). *L'accès des francophones aux études postsecondaires en Ontario: le choix des jeunes*. Repéré à <https://crefo.oise.utoronto.ca/UserFiles/File/rapportsprojets/rapport%20finalLabrie.pdf>.
- LAMARRE, P. (2012). Le système scolaire anglophone du Québec: enjeux et défis. Dans R. Y. Bourhis (dir.), *Nouvelles perspectives canadiennes. Déclin et enjeux des communautés de langue anglaise du Québec* (p. 185-228). Ottawa, Ontario: Patrimoine canadien.
- LAMOUREUX, S. (2007). *La transition de l'école secondaire de langue française à l'université en Ontario: perspectives étudiantes* (thèse de doctorat, University of Toronto, Canada).
- LAMOUREUX, S. (2011). D'élève à étudiant: identité et compétences linguistiques et expériences de transition de jeunes francophones en milieu minoritaire en Ontario (Canada). *Bulletin VALS-ASLA: Bulletin suisse de linguistique appliquée*, (94), 153-165. Repéré à <https://core.ac.uk/reader/20657377>.
- LEDENT, J., Mc ANDREW, M. et PINSONNEAULT, G. (2016). Le choix de la langue d'enseignement au cégep chez les élèves issus de l'immigration scolarisés en français au secondaire québécois: une approche longitudinale. *Minorités linguistiques et société*, (7), 122-141. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1036419ar>.
- LOCHER, U. (1993). *Les jeunes et la langue. Tome I. Usages et attitudes linguistiques des jeunes qui étudient en français (de la 4^e année du secondaire à la fin du collégial)*. Repéré à http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_igccpplus_pi4%5Bfile%5D=publications/pubbl138/b138ch1.html.

- LOUDER, D. et WADDELL, E. (2007). *Du continent perdu à l'archipel retrouvé. Le Québec et l'Amérique française*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- MAGNAN, M.-O., GRENIER, V. et DARCHINIAN, F. (2015). Stratégies d'orientation et d'insertion professionnelle des jeunes issus de l'immigration à Montréal: motifs de choix des institutions postsecondaires anglophones et francophones. *Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie*, 40(4), 501-526.
- MAGNAN, M.-O., PILOTE, A. et VIEUX-FORT, K. (2013). Effet de pairs et logiques d'orientation aux études supérieures au sein du marché des établissements scolaires québécois. *Orientation scolaire et professionnelle*, 42(4), 461-486.
- MARTUCCELLI, D. et de SINGLY, F. (2009). *Les sociologies de l'individu*. Paris, France: Armand Colin.
- Mc ANDREW, M. (2010). *Les minorités fragiles et l'éducation. Belgique • Catalogne • Irlande du Nord • Québec*. Montréal, Québec: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc ANDREW, M. et EID, P. (2003a). La traversée des frontières scolaires par les francophones et les anglophones au Québec: 2000-2002. *Cahiers québécois de démographie*, 32(2), 223-253. Repéré à <https://doi.org/10.7202/008995ar>.
- Mc ANDREW, M. et EID, P. (2003b). Les ayants droit qui fréquentent l'école française au Québec: caractéristiques, variations régionales, choix scolaires. *Cahiers québécois de démographie*, 32(2), 255-271. Repéré à <https://doi.org/10.7202/008996ar>.
- Mc GLYNN, C., LAMARRE, P., LAPERRIÈRE, A. et MONTGOMERY, A. (2009). Journeys of interaction: Shared schooling in Quebec and Northern Ireland. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 3(4), 209-225.
- Mc LAUGHLIN, M., BAGAOUI, R. et LEBLANC, I. (2013). Francophonie et socioéconomie: quelles théories et quelles pratiques? *Revue du Nouvel-Ontario*, (38), 11-21. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1023656ar>.
- MILANI, T. (2006). *L'influence des parents sur le choix d'études collégiales des jeunes adultes* (mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Québec, Canada). Repéré à https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/7683/Milani_Tania_MEd_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- MILES, M. B., HUBERMAN, M. A. et BONNIOL, J.-J. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck.

- NOËL, M.-F. (2014). *Choix scolaires, perception de la valeur des études et relations sociales de jeunes québécois au postsecondaire: une analyse qualitative longitudinale* (thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Québec, Canada). Repéré à https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6393/Noel_Marie_France_PhD_2014.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
- Office québécois de la langue française. (2017). *Langue et éducation au Québec. 2 Enseignement collégial. Tableaux de données*. Repéré à https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2017/20170331_tableaux2.pdf.
- PILOTE, A., GARNEAU, S., VIEUX-FORT, K. et MOLGAT, M. (2016). Les carrières étudiantes sous l'angle du double rapport au temps et aux études. Dans N. Labrie et S. A. Lamoureux (dir.), *L'accès des francophones aux études postsecondaires en Ontario. Perspectives étudiantes et institutionnelles* (p. 101-123). Sudbury: Éditions Prise de parole.
- PRÉFONTAINE, L. (2012). *Apartheid universitaire*. Saint-Zénon, Québec: Louise Courteau.
- RICENTO, T. K. et HORNBERGER, N. H. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401-427.
- SABOURIN, P., DUPONT, M. et BÉLANGER, A. (2010a). *Analyse des facteurs orientant les francophones et les allophones dans le choix d'un cégep sur l'Île de Montréal*. Repéré à <http://languedutravail.org/sites/default/files/Analyse%20des%20facteurs%20orientant%20les%20francophones%20et%20les%20allophones%20dans%20le%20choix%20d%E2%80%99un%20c%C3%A9gep%20sur%20l%E2%80%99%C3%8E%20de%20Montr%C3%A9al.pdf>.
- SABOURIN, P., DUPONT, M. et BÉLANGER, A. (2010b). *Le choix anglicisant. Une analyse des comportements linguistiques des étudiants du collégial sur l'Île de Montréal*. Repéré à http://languedutravail.org/sites/default/files/analyse_irfa_SEPTEMBRE2010A_5.pdf.
- SAMSON, A., SOVET, L., COURNOYER, L. et LAUZIER, M. (2016). *L'identité langagière et les transitions scolaires: une recherche quantitative conduite auprès des élèves de 12^e année inscrits dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario*. Repéré à https://www.oise.utoronto.ca/preview/crefo/UserFiles/File/Conferences/Table_Ronde_CREFO_24Oct2016_Andre_Samson_Transitions_scolaires.pdf.
- SCHNAPPER, D. (2012). *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique* (3^e éd.). Paris, France: Presses universitaires de France.

- ST-LAURENT, N., MARAILLET, E., CHASTENAY, M.-H. et TESSIER, C. (2008). *Le français et les jeunes*. Repéré à <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf223/f223.pdf>.
- Statistique Canada. (2015). *Career decision-making patterns of Canadian youth and associated postsecondary educational outcomes*. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/81-599-x/81-599-x2015010-eng.pdf?st=Ou7uWK9p>.
- TALBOT, G. L. (1998). *The study of the first semester academic experience of Champlain-St. Lawrence College students*. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418653.pdf>.
- VELTMAN, C. K. (1981). *A survey and analysis of John Abbott College Francophone students*. Montréal, Québec: John Abbott College.
- VIEUX-FORT, K. (2019). *Les parcours de jeunes francophones qui choisissent d'étudier dans un cégep anglophone: une étude rétrospective* (thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/34475/1/34973.pdf>.

ANNEXE

Logique de l'intégration	Logique de la stratégie	Logique de la subjectivation
- Désir d'intégration à une communauté anglophone - Désir d'adoption de valeurs liées aux cégeps anglophones	- Avoir un avantage sur le marché de l'emploi - Réaliser un projet de mobilité - Faire face à un choix par défaut	- Développer ses connaissances linguistiques - S'ouvrir à d'autres cultures - Relever un défi personnel

La participation en ligne en Ontario français: pistes de réflexion et d'action pour redéfinir la francophonie avec et pour les jeunes

Megan COTNAM-KAPPEL

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Heather WOODS

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

VOLUME XLVIII: 1 – PRINTEMPS 2020

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone: 418 681-4661
Télécopieur: 418 681-3389
Courriel: info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

La francophonie: un objet à redéfinir

Coordination du numéro:

Nathalie Bélanger, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Éliane Dulude, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Liminaire

1 La francophonie: un objet à redéfinir

Nathalie BÉLANGER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Éliane DULUDE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

17 Ethnographie dans une école primaire au pays de Galles. Une posture épistémologique d'insider/outsider

Karine TURNER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Nathalie BÉLANGER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

33 Le slam: du projet didactique à l'expérience humaine

Dominique Bomans, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

53 Perspectives et définitions scolaires de l'identité linguistique en milieu minoritaire. Comment les établissements scolaires de langue française répondent-ils aux besoins des élèves du 21^e siècle face aux nombreuses transformations sociales, culturelles et démographiques en cours?

Gail CORMIER, Université de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

73 Construction identitaire des jeunes des écoles francophones en Colombie-Britannique

Trâm LAI-TRAN, Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, Colombie-Britannique, Canada

93 Être plurilingues et francophones: représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver

Catherine LEVASSEUR, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

122 Choisir un cégep anglophone au Québec: l'expérience de jeunes francophones

Karine VIEUX-FORT, Université Laval, Québec, Canada

Annie PILOTE, Université Laval, Québec, Canada

Marie-Odile MAGNAN, Université de Montréal, Québec, Canada

144 La participation en ligne en Ontario français: pistes de réflexion et d'action pour redéfinir la francophonie avec et pour les jeunes

Megan COTNAM-KAPPEL, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Heather WOODS, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

164 Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario

Diane GÉRIN-LAJOIE, Université de Toronto, Ontario, Canada

184 Renouveler sa posture réflexive sur l'équité et l'éducation inclusive: retour sur une initiative de formation auprès du personnel enseignant d'une école élémentaire de langue française en Ontario

Christine D. CONNELLY, Université de Toronto, Ontario, Canada

Diane FARMER, Université de Toronto, Ontario, Canada

La participation en ligne en Ontario français : pistes de réflexion et d'action pour redéfinir la francophonie avec et pour les jeunes

Megan COTNAM-KAPPEL

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Heather WOODS

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

Note des auteures

Nous voulons remercier le ministère de l'Éducation de l'Ontario pour le financement de cette recherche.

Cet article dresse le portrait des expériences de participation en ligne d'élèves d'écoles secondaires de langue française dans le but de redéfinir la francophonie avec les jeunes. À partir de données recueillies au moyen de questionnaires ($n=215$) et de groupes de discussion ($n=71$), nous constatons que les jeunes développent et mettent à profit une variété de compétences en littératies numériques lorsqu'ils participent en ligne. Qui plus est, nous mettons en évidence les nombreux facteurs que soupèsent les jeunes avant de publier en ligne, notamment le contenu, l'approbation, le public et les conséquences possibles. On remarque l'absence de la langue parmi ces considérations. En effet, les jeunes disent participer en français lors de communications privées ou de tâches liées à l'école, mais privilégient surtout l'anglais pour participer en ligne. Les élèves remarquent le manque d'occasions de développer leurs compétences de participation en ligne à l'école, alors que nous soulignons le

potentiel de cette participation pour amener les jeunes à 1) trouver des occasions de s'exprimer et de créer en français, ainsi que de trouver des communautés francophones, et 2) s'engager dans une francophonie qu'ils redéfinissent. Nous insistons également sur l'urgence du développement de politiques et de curriculums qui touchent les littératies numériques, et la participation en ligne en particulier, pour les écoles de langue française.

ABSTRACT

Online participation in French Ontario: avenues for reflection and action to redefine Francophonie with and for young people

Megan COTNAM-KAPPEL, University of Ottawa, Ontario, Canada

Heather WOODS, University of Ottawa, Ontario, Canada

This article presents the online participation experiences of French-language secondary school students with the objective of redefining Francophonie for students. Using data collected through questionnaires ($n=215$) and focus groups ($n=71$), we find that young people develop and use a variety of digital literacy skills when they participate online. Moreover, we highlight the many factors that students weigh up before publishing online, including content, approval, audience and possible consequences. One notices the absence of language among these considerations. In fact, young people say they participate in French during private communications or school-related tasks, but much prefer English for online participation. Students note the lack of opportunities to develop their online participation skills in school, while we highlight the potential of this participation to help students 1) find opportunities to express themselves and create in French, as well as to find Francophone communities, and 2) engage in a Francophonie that they are redefining. We also emphasize the urgency of developing policies and curricula that include digital literacy for French-language schools, and online participation in particular.

RESUMEN

La participación en línea en Ontario francés: pistas de reflexión y acción para redefinir la francofonía con y por los jóvenes

Megan COTNAM-KAPPEL, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Heather WOODS, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Este artículo ofrece una descripción de las experiencias de participación en línea de alumnos de escuelas secundarias de lengua francesa con el fin de redefinir la francofonía con los jóvenes. A partir de datos recogidos mediante cuestionarios ($n=215$) y de

Note from the authors

We would like to thank the Ontario Ministry of Education for funding this research.

Nota de las autoras

Agradecemos al ministerio de la Educación de Ontario por el financiamiento de esta investigación.

grupos de discusión ($n=71$), constatamos que los jóvenes desarrollan y aprovechan una variedad de competencias en alfabetismo digital cuando participan en línea. Más aun, evidenciamos los numerosos factores que ponderan los jóvenes antes de publicar en línea, principalmente el contenido, la aprobación, el público y las consecuencias posibles. Notamos la ausencia de la lengua entre dichas consideraciones. En efecto, los jóvenes dicen participar en francés cuando se trata de comunicaciones privadas ligadas a la escuela, pero privilegian sobre todo el inglés para participar en línea. Los alumnos notan la falta de oportunidades para desarrollar sus competencias de participación en línea en la escuela, mientras que nosotros subrayamos el potencial de dicha participación para promover entre los jóvenes 1) buscar ocasiones para expresarse y crear en francés, así como localizar comunidades francófonas, y 2) comprometerse con una francophonía que ellos redefinirán. Hemos insistido asimismo en lo urgente que es desarrollar políticas y currículum que toquen los analfabetismos digitales, y la participación en línea en particular, para las escuelas de lengua francesa.

INTRODUCTION

Notre étude s'intéresse aux perspectives d'élèves d'écoles secondaires de langue française en Ontario, un groupe linguistiquement et culturellement très hétérogène qui se construit souvent des identités bilingue ou plurilingue (Cotnam-Kappel, 2014a) pouvant être ambiguës et provisoires (Dalley et Demers, 2012). Dans ce contexte, le sentiment d'appartenance à la francophonie n'est pas automatique et chaque élève doit en faire le choix (Gérin-Lajoie, 2012), raison pour laquelle les écoles doivent œuvrer continuellement pour créer les conditions favorables pour amener les jeunes à vouloir s'engager dans la communauté francophone (Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016, p. 23). En même temps, un internaute sur trois dans le monde entier est âgé de moins de 18 ans (UNICEF, 2017, p. 3) et, au Canada, 95 % des élèves en 11^e année possèdent un compte Facebook, plus de la moitié des jeunes de cet âge dormant avec leur téléphone cellulaire (Steeves, 2015). Les écoles doivent ainsi s'adapter au rythme accéléré de l'ère numérique et de la culture numérique propre de leurs élèves. Dans ces conditions, la mission des écoles de langue française est double : intégrer et exploiter les nouvelles technologies afin de permettre à tous les jeunes de développer leurs compétences numériques en tenant compte des besoins particuliers de leurs élèves sur les plans identitaires, linguistiques et culturels, et ce, malgré la pénurie de recherche à cet égard. Le présent article dresse ainsi un portrait détaillé des expériences de participation en ligne des jeunes en milieu minoritaire, soit des pratiques de littératies numériques liées à la création, la publication et le partage dans divers espaces et communautés en ligne (Chung, Bond Gill et O'Byrne, 2017), pour envisager des pistes de réflexion et d'action visant à créer des conditions

qui peuvent encourager les élèves à s'engager dans la communauté francophone lors de leurs fréquentes utilisations d'Internet et à redéfinir celle-ci.

Bien que nous savons que l'Internet offre aux jeunes un éventail de possibilités de participation, les compétences individuelles de ceux-ci déterminent dans quelle mesure ils peuvent réaliser pleinement leur potentiel dans cette société numérique (Pangrazio, 2019). En contexte linguistique minoritaire s'ajoute la question de si et pourquoi les jeunes y participent en français ou non. On estime que plus de la moitié du contenu en ligne est en anglais (UNICEF, 2017) et la majorité du contenu offert en français est conçu par et pour des locuteurs en milieu majoritairement francophone. Ces ressources en langue française provenant de milieux majoritaires ne répondent pas aux besoins des apprenants en contexte minoritaire, car elles ne reflètent pas leurs langues, leurs cultures et leurs expériences (Chaput et Champagne, 2012; Gilbert *et al.*, 2004). Ce manque d'espaces et d'occasions de participation dans une langue minoritaire représente un problème social important puisqu'il crée des inégalités numériques liées au développement de compétences en littératies numériques (Hadiristic, 2017; Howard *et al.*, 2010; UNICEF, 2017). En outre, le peu d'utilisation du français par les élèves en milieu minoritaire en ligne est une source de préoccupation (FCE, 2011). La création et le partage de ressources de développement de compétences en littératies numériques qui tiennent compte des implications d'être un enfant en contexte linguistique minoritaire constituent donc un besoin urgent sur le terrain (Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016; Cotnam-Kappel, 2018; Réseau Éducation-Médias, 2010). La présente étude accorde ainsi une attention soutenue à l'influence du contexte socioculturel sur le rapport des jeunes aux technologies et aux utilisations qu'ils en font (Collin et Brotcorne, 2019; Collin et Karsenti, 2013) dans le but d'offrir des recommandations qui tiennent compte de la réalité particulière des jeunes tout en imaginant en quoi les nouvelles occasions de participation en ligne pourraient leur amener à redéfinir la francophonie selon leurs intérêts et leurs besoins.

Notre étude vise par conséquent à répondre aux questions suivantes : comment les élèves d'écoles secondaires de langue française en Ontario décrivent-ils leurs compétences et leurs expériences de participation en ligne? Comment ces élèves utilisent-ils leur(s) langue(s) lorsqu'ils participent en ligne?

CADRE THÉORIQUE

Les littératies numériques et la participation en ligne

Le concept des littératies numériques est en constante évolution, notamment à cause des changements rapides et continus des processus et des pratiques technologiques qui s'y rattachent. Nous nous inspirons de la théorie des nouvelles littératies à deux niveaux (Leu *et al.*, 2019), une théorie qui 1) positionne l'Internet comme

la technologie la plus importante pour les littératies dans notre monde global et interconnecté; 2) situe les littératies numériques dans des pratiques et des systèmes sociaux, culturels et linguistiques; et 3) souligne le rôle essentiel du personnel enseignant pour accompagner le développement de compétences en littératies numériques des élèves. Nous conceptualisons les littératies numériques comme un ensemble de compétences, de stratégies et de dispositions nécessaires pour 1) lire, comprendre et évaluer des textes numériques; 2) pour modifier, remixer et créer des textes numériques; et 3) pour communiquer ses idées au moyen de diverses plateformes en fonction d'objectifs et de publics variés (Dupl  a, 2011; Hagerman, 2017; Lankshear et Knobel, 2008; Leu *et al.*, 2019; Spires, Bartlett, Gary et Quick, 2012). Cette étude manifeste un intérêt particulier aux compétences propres à la participation en ligne des jeunes, notamment la création, la publication et le partage au sein d'une communauté en ligne (Chung, Bond Gill et O'Byrne, 2017), des compétences de partage et de communication en lien avec les règles et conventions d'espaces numériques (M   S, 2019) qui permettent aux jeunes d'explorer les facettes de leur identité et de leur citoyenneté numériques (Commission européenne, 2017). Notre étude positionne ainsi la participation en ligne comme une pratique des littératies numériques sociale, complexe et mouvante, inextricablement liée à l'identité, la langue et la culture (New London Group, 1996; Leu *et al.*, 2019).

Centrer les voix des jeunes

Pour explorer les expériences en ligne des jeunes, notre recherche priorise la complexité des voix des jeunes, reconnaissant ceux-ci comme des acteurs sociaux (Bélanger et Kayitesi, 2010; Spyrou, 2011). Nous considérons ainsi la localisation sociale de ces voix, ainsi que la façon dont les contextes sociaux, linguistiques et culturels influencent les messages transmis (Alcoff, 2009; Mayall, 2008; Spyrou, 2011), et dont les jeunes découvrent, construisent et reconstruisent leurs voix de façon continue (Cotnam-Kappel 2014a; Lincoln, 1995). Afin de mieux être à l'écoute à titre d'adultes-chercheurs, nous avons tenté de plonger dans la « culture de communication » propre aux élèves (Christensen et James, 2017) et de respecter celle-ci, à partir de questionnaires, groupes de discussion et d'activités de coanalyse des données. Nous nous intéressons ainsi au sens donné par les jeunes à leur participation en ligne (Caron, 2018)    partir d'une analyse de leurs voix et de leurs perspectives sur leurs compétences et leurs expériences.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Nous classons cette recherche dans la catégorie d'une recherche exploratoire. Les données et citations intégrées servent à poser les fondements de notre compréhension émergente des expériences en ligne des jeunes.

Participants

À l'hiver 2017, 215 élèves du Sud ($n=50$), de l'Est ($n=70$) et du Nord de l'Ontario ($n=95$) de la 9^e, 10^e et 11^e année (âgés de 13 à 17 ans; $n=111$ s'identifient comme garçon) ont accepté de participer à la phase 1 de l'étude. Puis, à l'automne 2017, des élèves de 14 à 17 ans de deux écoles ont accepté de participer aux 7 groupes de discussion ($n=71$; Est=49 et Sud=22; $n=35$ s'identifient comme garçon) de la phase 2. Puisque la taille de la population francophone locale varie de façon importante d'un endroit à l'autre, les perspectives d'élèves de trois régions sont offertes : le site scolaire du Nord ontarien est situé dans une région où 35 % de la population a déclaré le français comme langue maternelle, alors que ce nombre est de 20 % pour notre site dans l'Est et seulement 3 % pour l'école ciblée du Sud (Statistique Canada, 2017). Des analyses quantitatives préliminaires ont été effectuées pour déterminer si l'utilisation du français en ligne diffèrait selon la provenance géographique, mais les différences sont négligeables (aucune différence significative selon la région). Par conséquent, nous n'avons pas analysé les groupes séparément dans les analyses qui suivent.

Méthodes de collecte de données

La recherche à l'origine du présent article inclut un questionnaire en ligne, composé de 63 questions et inspiré par la conceptualisation des littératies Web de Mozilla (Chung, Bond Gill et O'Byrne, 2017). C'est à partir du cadre Mozilla que nous avons défini les sous-compétences en littératies numériques des jeunes selon trois types de compétences, soit la lecture, l'écriture et la participation en ligne (voir Cotnam-Kappel, 2018). Le questionnaire a été développé par notre équipe de recherche et validé par deux experts du domaine (Dillman, Smyth et Christian, 2014). Il a été divisé en cinq sections, dont la première inclut un survol du temps passé en ligne et des activités en ligne des jeunes. Par la suite, les jeunes étaient invités à compléter des autoévaluations de leur aisance à accomplir une variété de tâches liées à la lecture (section 2), l'écriture (section 3) et la participation (section 4) en ligne. Dans ces sections, les jeunes ont complété leurs autoévaluations au moyen de cinq options possibles sur une échelle Likert, indiquant s'ils sont « pas à l'aise » (1), « peu à l'aise » (2), « moyennement à l'aise » (3), « très à l'aise » (4) ou « extrêmement à l'aise » (5) à accomplir des tâches en ligne, par exemple « partager de l'information avec un large public » ou « m'intégrer à des communautés en ligne ». Les jeunes ont aussi été invités à identifier les personnes dans leur vie qu'ils appuient et qu'ils aident dans le développement de ce type de compétences en littératies numériques (lire, écrire et participer). Dans la section 4, « participer en ligne », les jeunes ont aussi répondu aux questions ouvertes suivantes : « Comment décides-tu si tu veux partager du contenu (un message, une photo ou une vidéo) en ligne? Quel est ton processus de réflexion avant de partager le contenu? » La section culminante du questionnaire (section 5) comprend les questions démographiques, une pratique conseillée dans l'élaboration de questionnaires (Dillman, Smyth et Christian, 2014). Dans le cadre de cet article,

nous nous penchons sur des données quantitatives tirées des autoévaluations de compétences de participation en ligne et de questions fermées liées à l'utilisation des langues en ligne et du soutien offert et reçu, et sur des données qualitatives tirées des questions ouvertes sur le « comment » de la participation en ligne des répondants et de leur choix de langue en ligne.

Après avoir amené les jeunes à entreprendre la démarche réflexive d'autoévaluation dans le cadre du questionnaire et effectué des analyses préliminaires de ces données, la chercheuse principale est retournée sur le terrain pour mener sept groupes de discussion et permettre aux jeunes de fournir des détails sur leurs expériences (Plummer, 2017) dans leurs propres mots. Les groupes de discussion offrent une occasion unique de parler à un certain nombre de personnes qui ont vécu le même phénomène (Davila et Domínguez, 2010; Plummer, 2017). Mener un groupe de discussion à la suite d'un questionnaire fait ressortir une compréhension plus nuancée et riche de l'expérience puisque l'analyse est effectuée à partir de deux instruments (Baribeau et Geramin, 2010). Les groupes de discussion ont été menés à l'aide d'un guide semi-structuré comprenant des questions ouvertes sur le partage de contenu, le dialogue en ligne, l'utilisation des langues et le soutien offert. D'une durée moyenne de 51 minutes, les discussions ont été enregistrées et transcrites intégralement.

Analyses

Des analyses descriptives des données quantitatives du questionnaire (fréquence et pourcentages) des autoévaluations de compétences de participation en ligne, des langues utilisées en ligne et du soutien offert et reçu ont été effectuées (tableaux 1, 2 et 4). Nous avons privilégié une analyse de contenu (Weber, 1990) pour regrouper les langues utilisées par type d'activité en ligne. Cette analyse s'est concentrée sur la tâche de déterminer la fréquence à laquelle les jeunes mentionnent une activité en ligne et la langue associée à celle-ci (tableau 3). Nous avons aussi mené une analyse thématique (Braun et Clarke, 2006; Paillé et Mucchielli, 2016) pour coder les réponses ouvertes du questionnaire et les transcriptions des groupes de discussion. Afin de traiter notre corpus à partir d'une thématisation, nous avons réduit les données à partir de multiples rondes de codages (Paillé et Mucchielli, 2016). Les jeunes ont également participé à notre processus d'analyse. Lors des discussions de groupes, ils ont été invités à commenter et à contester nos analyses préliminaires lors d'une activité de coanalyse, une stratégie de vérification et de validation des analyses qualitatives (Huberman et Miles, 1991; Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006) centrée sur la voix de l'enfant (Cotnam-Kappel, 2014b). Offrir l'occasion aux jeunes de partager leurs interprétations, notamment lors de la création du modèle présenté dans la section qui suit (Figure 1), permet une approche collaborative et éthique de la recherche et renforce la validité des résultats (Harvey, 2015). Pour assurer la validité des résultats, nous avons instauré un processus continu de discussion et de vérification entre

membres de l'équipe de recherche tout au long de l'analyse des données (Braun et Clarke, 2006; Nowell, Norris, White et Moules, 2017).

Dans la suite de ce texte, nous présentons un ensemble de données portant sur les autoévaluations des compétences de participation en ligne des jeunes (données quantitatives), leurs descriptions de processus de réflexion avant de partager en ligne (données qualitatives), la ou les langue(s) qu'ils utilisent en ligne et le rôle de l'école dans le développement des compétences en littératies numériques liées à la participation en ligne (données quantitatives et qualitatives). Afin d'offrir une description détaillée des expériences, nous précisons dans le texte si les données proviennent du questionnaire ou des groupes de discussion, ainsi que la provenance régionale du jeune (Est, Nord ou Sud). Qui plus est, pour respecter et représenter les voix, les langues et les « cultures de communication » propres aux jeunes (Christensen et James, 2017), nous présentons leurs réponses aux questionnaires sous forme de verbatim non corrigés.

PRÉSENTATION DES DONNÉES

Difficultés à s'intégrer et à participer au sein d'une communauté en ligne : une autoévaluation des compétences de participation en ligne des jeunes

Les jeunes ont été invités à évaluer leurs compétences de participation en ligne dans le questionnaire. Comme l'indique le tableau 1, entre 40,3 % et 67,0 % des élèves sont très ou extrêmement à l'aise à accomplir une variété de tâches en ligne. Mais il demeure entre un tiers et parfois plus de la moitié des élèves qui ne sont que confiants ou moyennement confiants en leur capacité de mener à bien ces tâches.

Tableau 1. Autoévaluation des compétences en participation en ligne des élèves

	Peu ou pas à l'aise	Moyennement à l'aise	Très ou extrêmement à l'aise
Partager de l'information avec un public large	24,6 %	32,2 %	42,3 %
Partager de l'information avec un public restreint et spécifique	17,5 %	25,1 %	56,3 %
Prévoir les conséquences potentielles de mes actions en ligne	9,1 %	23,9 %	67,0 %
Réagir face aux conséquences d'une action en ligne	11,0 %	31,9 %	57,1 %
M'intégrer à des communautés en ligne	24,6 %	35,1 %	40,3 %
Changer ma façon de parler selon le public	17,7 %	28,2 %	54,1 %

Les jeunes indiquent avoir plus de confiance à prévenir les conséquences de leurs actions en ligne (67 % sont très ou extrêmement à l'aise) et à réagir aux conséquences d'une action en ligne (57,1 % sont très ou extrêmement à l'aise). Toutefois, la participation au sein d'une communauté plus large semble leur échapper, puisque seulement 40,3 % des élèves indiquent être très ou extrêmement à l'aise de s'intégrer à des communautés en ligne, et 42,3 % à partager de l'information avec un large public.

«Je décide. Est-ce que c'est inapproprié? Impoli? Est-ce que ma grand-mère aimerait voir ça?»: le processus de réflexion des jeunes avant de partager en ligne.

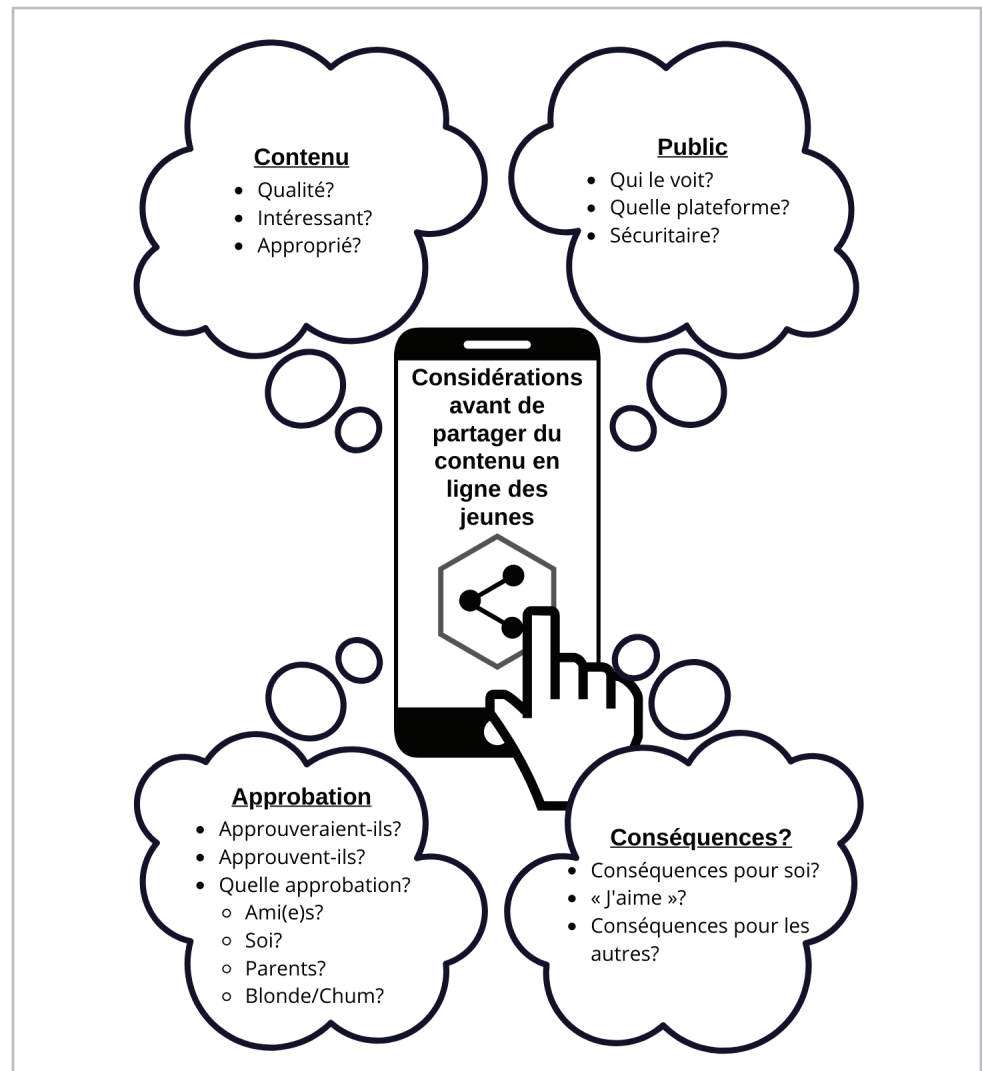
Étant donné que les façons dont les jeunes génèrent, communiquent et négocient les contenus représentent des compétences en littératies numériques significatives (Lankshear et Knobel, 2008), nous avons invité les 215 jeunes à nous expliquer leur processus de réflexion avant de partager du contenu en ligne lors du questionnaire. La majorité des jeunes nous ont fait part de réflexions poussées, souvent avec une liste de questions qu'ils se posent avant de publier en ligne, par exemple : «À qui? Pourquoi? Est-ce important? Est-ce utile?» (questionnaire, Est) Notre analyse thématique de leurs réponses aux questionnaire permet d'identifier quatre types de considérations qui motivent les jeunes à partager ou non du contenu en ligne. En ordre de priorité, ces considérations sont l'approbation ($n=88$ mentions), le public ($n=48$), les conséquences ($n=36$) et le contenu ($n=29$).

Pour *l'approbation*, les jeunes se demandent si le contenu est approprié et si un ami, parent ou le jeune lui-même approuverait, comme «Je décide. Est-ce que c'est inapproprié? Impoli? Est-ce que ma grand-mère aimerait voir ça?» (questionnaire, Nord). D'autres sollicitent l'approbation de la personne directement : «Vérifier encore, montrer à un ami si c'est bon» (questionnaire, Nord). Quand les élèves considèrent *le public* d'un partage en ligne, plusieurs réfléchissent à la plateforme appropriée selon s'ils veulent partager avec un large groupe (Instagram, Facebook) ou public plus restreint (Snapchat). Certains jeunes soupèsent aussi la question de sécurité en ligne en réfléchissant au public : «Je me pose des questions si c'est appropriée ou sécuritaire de partager ça» (questionnaire, Est).

Les jeunes se préoccupent également de la façon dont les autres pourraient réagir et aux *conséquences*, négatives ou positives, liées au partage en ligne. Plusieurs s'inquiètent de la réaction de leur public, notamment du nombre de «j'aime» qu'ils recevront. Ils considèrent aussi l'impact qu'une publication en ligne pourrait avoir sur eux et les autres : «Je pense aux conséquences que ça peut avoir sur mon futur et comment mes partages vont affecter le monde autour de moi» (questionnaire, Nord). Le *contenu* des messages est une considération récurrente dans les dires des élèves, qui considèrent, entre autres, si le partage est important, de bonne qualité, intéressant ou trop personnel. La représentation visuelle de ce processus de réflexion

à la figure 1 résulte de nos analyses et des commentaires des élèves lors d'une activité de coanalyse.

Figure 1. **Processus de réflexion des jeunes avant de partager du contenu en ligne**



« Tout ce que je peux faire en anglais je le fais en anglais » : langue(s) et participation en ligne

Les jeunes ont aussi été invités à préciser quelle(s) langue(s) ils utilisent en ligne. Selon les répondants, la langue la plus répandue en ligne était l'anglais ($n=199$), suivi du français ($n=88$) et « d'autres langues » ($n=18$) (voir tableau 2).

Tableau 2. **Langue d'utilisation en ligne des élèves selon la région géographique**

	Français	Anglais	Autre(s)
Est (n=70)	32 (45,7%)	65 (92,9%)	7 (10,0%)
Sud (n=50)	19 (38,0%)	45 (90,0%)	7 (14,0%)
Nord (n=95)	37 (38,9%)	89 (93,7%)	4 (4,2%)
Total (n=215)	88 (40,9%)	199 (92,6%)	18 (8,4%)

Quant aux types d'activités que font les élèves en ligne dans chacune des langues, le tableau 3 permet d'identifier les trois principales activités par langue.

Tableau 3. **Types d'activités en ligne selon la langue d'utilisation**

Français	Anglais	Autres langues
1. Communication (n=28)	1. Communication (n=37)	1. Communication (n=10)
2. Réseaux sociaux (n=27)	2. École (n=27)	2. École (n=10)
3. Tout (n=22)	3. Réseaux sociaux (n=12)	3. Réseaux sociaux (n=3)

Nous constatons que les activités de communication privée en ligne, telles que l'échange de courriels et de messages instantanés, se font de façon importante en français, souvent en anglais et parfois dans d'autres langues. Les élèves précisent utiliser le français avec leurs parents ou d'autres membres de la famille : « en français cest puls pour contacter la famille » (questionnaire, Sud). L'anglais est la langue privilégiée pour les réseaux sociaux, mais certains indiquent utiliser le français ainsi que d'autres langues. Certains privilégient l'anglais pour presque tout ce qu'ils font en ligne (n=22), par exemple en répondant « English for most things » (questionnaire, Est) ou « Anglais : Tout ce qui n'est pas relié à l'école » (questionnaire, Sud), contrairement aux réponses reçues pour le français ou d'autres langues. Un élève fait écho à ces propos en expliquant : « tout ce que je peux faire en anglais je le fais en anglais » (groupe de discussion, Est).

Quant au français, il n'est pas surprenant de le retrouver en mention avec les activités en ligne liées à l'école. Les élèves privilégient aussi le français et d'autres langues pour publier en ligne avec des membres de la famille, par exemple : « Je vais dire 'oh. merci beaucoup', 'bonne fête' en français » (groupe de discussion, Sud). Un élève choisit le français s'il voit cette langue affichée ou utilisée par d'autres : « Si le contenu est en français quand je le vois, si je le partage il va rester en français. Si la personne avec qui je parle me parle en français, je vais lui répondre en français, mais si la personne parle

anglais je vais répondre en anglais» (groupe de discussion, Est). La communauté locale joue également un rôle sur le choix de langue majoritaire ou minoritaire en ligne, car « tous les genres de messageries avec la famille ça peut être en français, mais avec les amis, surtout dans la communauté, c'est en anglais quelque chose comme ça » (groupe de discussion, Est). En outre, de nombreux jeunes précisent que leur fréquente utilisation de l'anglais sur les réseaux sociaux est par défaut, puisque la langue d'affichage fortement répandue sur leurs réseaux est l'anglais. Ainsi, ils publient en anglais pour être pertinents et pour susciter des « j'aime ». D'autres ajoutent qu'ils publient en anglais pour ne pas exclure les autres.

« Je ne l'ai pas appris par les enseignants, je l'ai appris plus par les autres » : la participation en ligne et l'école?

Les jeunes ont été invités à préciser qui, le cas échéant, les appuie dans le développement de leurs compétences en littératies numériques liées à la participation en ligne et à indiquer les personnes qu'ils aident à développer ces compétences. Le tableau 4 donne un aperçu du soutien reçu et offert.

Tableau 4. **Soutien reçu et offert pour développer ses compétences de participation en ligne**

	Soutien reçu	Soutien offert
Ami(e)s	62 %	78 %
Parent ou tuteur légal	30 %	57 %
Autre membre de ta famille	22 %	48 %
Enseignant(e)s	21 %	32 %
S.O., « j'apprends tout(e) seul(e) »	38 %	-
Membre de ta famille plus jeune que toi	-	34 %

Nous voulons souligner ici que les jeunes semblent surtout recevoir et offrir du soutien dans leur cercle d'amis. Quant au rôle du personnel enseignant, seulement 21 % des jeunes déclarent recevoir de l'accompagnement du personnel enseignant à l'école, alors que 32 % des jeunes trouvent des occasions pour aider leurs enseignants. Un élève précise : « Je ne l'ai pas appris par les enseignants, je l'ai appris plus par les autres qui parlent de les médias sociaux » (groupe de discussion, Sud). Selon les jeunes, à l'école on aborde notamment comment se protéger en ligne et ce qu'il ne faut pas faire, par exemple : « Oui. Chaque année les policiers viennent, ils nous disent que Facebook existe, poste pas toute ta vie, envoie pas des photos nues » (groupe de discussion, Est). Les jeunes révèlent tout de même que leur participation en ligne est parfois liée à leurs devoirs, par exemple dans le cadre d'un projet scolaire « où on

fait un compte de Instagram ou Twitter pour des personnages d'histoire » (groupe de discussion, Est). Pourtant, dans ce cas, les jeunes ont ajouté que l'enseignant a tenu pour acquis qu'ils savaient utiliser les réseaux sociaux et n'a pas abordé comment se protéger, publier ou comment (bien) dialoguer en ligne. Lorsqu'on leur a demandé si les élèves devraient en apprendre davantage sur la participation en ligne à l'école, la majorité a convenu des bénéfices. Par exemple, un élève dévoile qu'il s'inquiète pour ses frères et sœurs qui se branchent sur les réseaux sociaux « comme déjà à l'âge de huit ans », en ajoutant « ce serait bien qu'on puisse en parler dans les écoles pour que nous on soit plus informés, qu'on puisse les informer » (groupe de discussion, Est). Pourtant, un élève hésite à « mêler » le personnel et l'école :

à mon avis ça devrait être seulement les choses qui concernent l'école. Les médias sociaux et les dangers. Le reste, c'est vraiment personnel et l'école ne devrait pas se mêler à ta vie personnelle et à l'identité sociale d'une personne. (groupe de discussion, Est)

Cet élève nous rappelle l'importance de tenir compte des perspectives des jeunes et de mieux comprendre pourquoi certains hésitent à ce que l'école se « mêle » de leur « identité sociale », qu'ils associent intimement à leur participation en ligne.

DISCUSSION

Les réponses de 215 élèves au questionnaire et les discussions avec 71 élèves nous éclairent sur leur participation en ligne et offrent des pistes de réflexion et d'action pour encourager les élèves d'écoles de langue française en milieu minoritaire à développer et à mettre à profit leurs compétences en littératies numériques afin de redéfinir la francophonie à leur façon. Les jeunes disent développer des compétences liées à la participation en ligne, variées et complexes (Chung, Bond Gill et O'Byrne, 2017; Lankshear et Knobel, 2008; Leu *et al.*, 2019) et avoir un haut niveau de confiance pour prévoir les conséquences de leurs actions en ligne et y réagir, ainsi qu'à partager avec un public restreint (tableau 1). Leur sentiment de confiance semble lié à leur utilisation fréquente des réseaux sociaux avec un public restreint et les messages qu'ils reçoivent à l'école, entre amis et en ligne, quant à la sécurité en ligne. En revanche, ils ont le sentiment d'éprouver une grande difficulté à s'intégrer dans une communauté en ligne (seulement 40,3 % se disant très ou extrêmement à l'aise) et à participer avec un public plus large sur Internet (42,3% très ou extrêmement à l'aise).

En analysant la participation en ligne des jeunes selon une perspective socioculturelle (Collin et Brotcorne, 2019; Lankshear et Knobel, 2008; Pangrazio, 2019), cette situation nous paraît problématique en contexte minoritaire puisque les jeunes trouvent difficilement des espaces et des communautés en ligne où ils peuvent – et conséquemment veulent – participer en français. Selon eux, leur utilisation fréquente des réseaux sociaux se fait presque entièrement en anglais alors que le français est souvent limité aux conversations et aux espaces privés (tableau 3). Cela limite les

possibilités d'apprendre des communautés francophones en ligne à partir d'expériences authentiques qui faciliteraient à la fois le développement de leurs compétences et leur intégration à ces groupes. Un jeune de l'Est explique lors du groupe de discussion que, pour lui, « avec les amis, surtout dans la communauté, c'est en anglais quelque chose comme ça ». Les propos des jeunes dévoilent que leur communauté actuelle en ligne représente un contexte où le français est minoré, en matière de statut social, et minorisé, car les interactions possibles dans la vie quotidienne diminuent (Blanchet, 2002, p. 96). Ils disent privilégier l'anglais par souci d'inclusion de leurs amis anglophones, pour recevoir l'approbation, les « j'aime » et pour maintenir le statu quo de réseaux anglo dominants. Par ailleurs, 62 % des jeunes disent apprendre comment participer en ligne de leurs pairs (tableau 4). Il semble ainsi que, lorsque les « j'aime » et l'approbation sont plus élevés pour le contenu en anglais dans leurs cercles d'amis en ligne, cela renforce l'importance de participer dans la langue majoritaire en ligne. Rappelons qu'un élève de l'Est a tout de même insisté que « si le contenu est en français quand je le vois, si je le partage il va rester en français. Si la personne avec qui je parle me parle en français, je vais lui répondre en français. » Qui plus est, l'étude de la FCE conclut que 76,6 % des jeunes communiquent « souvent » ou « toujours » en ligne avec des élèves de leurs écoles de langue française (2011, p. 18). Les conditions semblent donc favorables pour 1) des activités pédagogiques centrées sur les compétences en littératies numériques pour encourager les jeunes à créer, à partager et à s'intégrer dans diverses communautés en ligne de façon sécuritaire et 2) des discussions critiques pour aborder plus précisément comment et pourquoi participer en ligne *en français*.

Néanmoins, les jeunes des trois écoles soutiennent qu'ils apprennent peu à l'école sur comment participer en ligne, avec seulement 21 % des élèves indiquant qu'ils reçoivent du soutien de la part du personnel enseignant pour développer ces compétences numériques (tableau 4). Ils apprennent tout seuls ou entre eux, ce que confirment d'autres (boyd, 2007; Lardellier, 2016). En fait, ces jeunes affirment posséder un bagage de connaissances riche en littératies numériques lié à la participation en ligne (Chung, Bond Gill et O'Byrne, 2017; Lankshear et Knobel, 2008; Leu *et al.*, 2019), non seulement en matière de quantité (tableau 1), mais aussi de qualité. Nous le remarquons dans la complexité du processus de réflexion, qui inclut considérer l'approbation, le public, les conséquences et le contenu de leurs partages, que ces jeunes disent mettre en place de façon « naturelle » avant de partager du contenu en ligne (figure 1). C'est au moyen de ces considérations multiples que les jeunes choisissent les contenus et facettes de leur identité qu'ils veulent partager, mettre en valeur ou masquer lorsqu'ils participent en ligne (Weinstein, 2014). Pourtant, la langue est visiblement absente de cette liste. À cela s'ajoute que seulement 40,9 % des jeunes indiquent utiliser le français en ligne. La question devient alors à savoir comment accompagner les jeunes à trouver des occasions de participation associées à leurs identités bilingue ou plurilingue (Cotnam-Kappel, 2014a; Gérin-Lajoie, 2012), lesquelles leur permettraient de s'engager dans une communauté francophone qu'ils (re)définissent en temps réel à partir de leurs voix, cultures et intérêts.

À vrai dire, nous considérons que la participation en français dans divers espaces en ligne pourrait représenter une forme d'engagement civique différenciée (Gaudet, 2018) propre à la communauté linguistique minoritaire. Similairement aux cadres de compétences numériques québécois et européens qui placent la citoyenneté au cœur de leur conception de participation en ligne (Commission européenne, 2017; MÉES, 2019), nous reconnaissons l'importance de considérer les implications des pratiques de littératies numériques sur le développement des jeunes à titre de citoyens numériques. L'école de langue française aurait ainsi un rôle à jouer pour amener les élèves à reconnaître en quoi leurs activités en ligne telles « j'aime », partager, commenter, et créer des contenus peuvent représenter une forme d'engagement signifiante pour ses jeunes envers une cause ou une communauté (Weinstein, 2014; James, Gruner, Lee et Mullen, 2016). Nous reconnaissons que le choix des jeunes de notre étude en contexte linguistique minoritaire de créer, aimer ou partager du contenu en français n'est pas automatique. La pénurie d'espaces et de contenus conçus par et pour les francophones en contexte minoritaire (Chaput et Champagne, 2012; Gilbert *et al.*, 2004), créant non seulement un défi pour le personnel enseignant et les jeunes, mais des inégalités numériques entre groupes majoritaires et minoritaires (Howard *et al.*, 2010; Hadziristic, 2017, UNICEF, 2017), peut rendre ce choix encore plus difficile. Pour toutes ces raisons, nous insistons sur la nécessité de partir des voix des jeunes afin de leur permettre de découvrir des façons de s'engager envers la francophonie et la communauté francophone qui se redéfinit perpétuellement tant en ligne que hors ligne.

CONCLUSION

Les jeunes de la présente étude sont conscients de la complexité de leur utilisation des réseaux sociaux, sans pour autant réfléchir aux implications de certains choix qu'ils font quotidiennement, notamment la langue employée en ligne. Ils éprouvent de la difficulté à s'intégrer à des communautés en ligne et à trouver des occasions pour partager en français sur les réseaux sociaux. Nous proposons ainsi que les membres du personnel enseignant et les jeunes échangent sur cette thématique et collaborent pour créer des contenus locaux pour développer leurs communautés et compétences en littératies numériques en ligne. Nous considérons également que les choix quotidiens de participer en ligne, au moyen d'un partage, d'un commentaire ou de la création de contenu en français, peut représenter une forme d'engagement envers la francophonie à encourager plutôt qu'à ignorer en contexte scolaire. Nous insistons également sur l'urgence du développement de politiques et de curriculums qui touchent les littératies numériques et la participation en ligne, en particulier pour les écoles de langue française.

Nous encourageons les futures recherches à explorer la participation et l'utilisation des langues en ligne des jeunes au moyen de multiples sources de données additionnelles, telles l'analyse des pages et des messages des réseaux sociaux, l'entretien individuel, le journal de bord et l'enregistrement ou la capture d'écran lors d'activités

de participation en ligne. Bien que nous ayons recruté des jeunes de trois contextes minoritaires francophones en Ontario et constaté que la participation dans leurs langues en ligne ne différerait pas de façon significative, nous hésitons à généraliser nos résultats en dehors du contexte ontarien ou à d'autres groupes linguistiques minoritaires possibles. Il serait donc important de comparer les expériences de jeunes dans différentes régions minoritaires à travers le Canada. Ceci permettrait de renforcer les pistes de réflexion et d'action de la présente étude et augmenterait sa généralisabilité. De futures études participatives et des méthodologies novatrices deviennent nécessaires afin d'encore mieux saisir les expériences en ligne des jeunes en contexte linguistique minoritaire afin que les politiques et les actions pédagogiques soient inextricablement liées aux voix et aux choix des jeunes directement concernés.

Références bibliographiques

- ALCOFF, L. (2009). The problem of speaking for others. Dans A. Jackson et L. Mazzei (dir.), *Voice in qualitative inquiry: Challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research* (p. 117-135). London, England: Routledge.
- BARIBEAU, C. et GERMAIN, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- BÉLANGER, N. et KAYITESI, B. (2010). Mise en œuvre de la Convention internationale des droits de l'enfant. Prendre au sérieux la participation de l'enfant à l'école de langue française en Ontario. Dans S. Bennett et M. Paré (dir.), *20^e anniversaire de la convention relative aux droits de l'enfant* (p. 144-158). Ottawa, ON, Canada: Presses de l'Université d'Ottawa.
- BLANCHET, P. (2002). La politisation des langues régionales. *La Découverte*, 2(105), 85-101.
- BOYD, D. (2007). Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. Dans D. Buckingham (dir.), *MacArthur Foundation Series on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media* (1-26). Cambridge, MA: The MIT Press.
- BRAUN, V. et CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Repéré à <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.

- CARON, C. (2018). La citoyenneté des adolescents du 21^e siècle dans une perspective de justice sociale: Pourquoi et comment? *Lien social et Politiques*, 80, 52-68. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1044109ar>.
- CAVANAGH, M., CAMMARATA, L. et BLAIN, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien: Synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-32. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2268>.
- CHAPUT, M. et CHAMPAGNE, A. (2012). *Internet, nouveaux médias et médias sociaux*. Repéré à <https://sencanada.ca/content/sen/Committee/411/OLLO/rep/rep05oct12-F.pdf>.
- CHRISTENSEN, P. et JAMES, A. (2017). Introduction: Researching children and childhood: Cultures of communication. Dans P. Christensen et A. James (dir.), *Research with children. Perspectives and practices* (3^e éd., p. 1-10). London: Routledge.
- CHUNG, A.-M., GILL, I. B. et O'BYRNE, I. (2017). *Web Literacy 2.0*. Repéré à <https://mozilla.github.io/content/web-lit-whitepaper/>.
- COLLIN, S. et BROTCORNE, P. (2019). Capturing digital (in)equity in teaching and learning: A sociocritical approach. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 36(2), 169-180. Repéré à <https://doi.org/10.1108/IJILT-05-2018-0059>.
- COLLIN, S. et KARSENTI, T. (2013). Usages des technologies en éducation: analyse des enjeux socioculturels. *Éducation et francophonie*, 41(1), 192-210. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1015065ar>.
- Commission européenne (2017). Cadre européen des compétences numériques pour les citoyens (DigComp). Repéré à [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf).
- COTNAM-KAPPEL, M. (2014a). *E nostre lingue sò e nostre vite: Une étude comparative des paroles des enfants sur le processus de choix scolaire en milieu minoritaire en Ontario et en Corse* (Thèse de doctorat, Université d'Ottawa et Université de Corse Pascal Paoli). Repéré à https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/31351/1/Cotnam-Kappel_Megan_2014_th%C3%A8se.pdf.
- COTNAM-KAPPEL, M. (2014b). Remixing graffiti: Curriculum, Corsican language, reflexivity and critical pedagogy. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 11(2), 44-74. Repéré à <http://pi.library.yorku.ca/ojs/index.php/jcacs/article/viewFile/36768/34544>.

- COTNAM-KAPPEL, M. (2018). Les amis et le soutien comptent : Les compétences et besoins en littératies numériques d'élèves du secondaire en Ontario français. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 44(1) : 1-23. Repéré à <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/27583>.
- DALLEY, P. et DEMERS, S. (2012). Recherche en construction identitaire et en communication orale (CI-CO). *Monographie de la théorie à la pratique*, 16, 1-4.
- DAVILA, A. et DOMÍNGUEZ, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches qualitatives*, 29(1), 50-68.
- DILLMAN, D. A., SMYTH, J. D. et CHRISTIAN, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method*. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.
- DUPLÀA, E. (2011). Lire et écrire Internet : Définition, enjeux et évaluation des littératies numériques. Dans M.J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 255-286). Ottawa, ON : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (2011). *Technologies et construction identitaire*. Repéré à <https://www.pelf.ca/Initiative/TechnologiesConstruction>.
- GAUDET, S. (2018). Introduction : Citoyenneté des enfants et des adolescents. *Lien social et Politiques*, 80, 4-14.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2012). Mieux comprendre le rapport à l'identité. Dans S. Lamoureux et M. Cotnam-Kappel (dir.), *Prendre sa place : Parcours et trajectoires identitaires en Ontario français*. Ottawa : Éditions David.
- GILBERT, A., S. LETOUZÉ, J.-Y. THÉRIAULT et R. LANDRY (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- HADZIRISTIC, T. (2018). *The State of Digital Literacy: A literature review*. Repéré à <https://brookfieldinstitute.ca/report/the-state-of-digital-literacy-a-literature-review>.
- HAGERMAN, M. S. (2017). Les Bricoscientifiques : Exploring the intersections of disciplinary, digital, and maker literacies instruction in a Franco-Ontarian School. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(3), 319-325. Repéré à <https://doi.org/10.1002/jaal.699>.

- HARVEY, L. (2015). Beyond member-checking : A dialogic approach to the research interview. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(1), 23-38. Repéré à <https://doi.org/10.1080/1743727X.2014.914487>.
- HOWARD, P., BUSCH, L. et SHEETS, P. (2010). Comparing digital divides: Internet access and social inequality in Canada and the United States. *Canadian Journal of Communications*, 35(1), 109-128. Repéré à <https://doi.org/10.22230/cjc.2010v35n1a2192>.
- HUBERMAN, M. et MILES, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- JAMES, C., GRUNER, D., LEE, A. et MULLEN, M. (2016). Getting into the fray: Civic youth, online dialogue, and implications for digital literacy education. *Journal of Digital and Media Literacy*, 4(1).
- KAHNE, J. et BOWYER, B. (2018). The Political Significance of Social Media Activity and Social Networks. *Political Communication*, 35(3), 470-493. Repéré à <https://doi.org/10.1080/10584609.2018.1426662>.
- LANKSHEAR, C. J. et Knobel, M. (2008). *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. New York, USA: Peter Lang Publishing.
- LARDELLIER, P. (2016). *Génération 3.0. Enfants et ados à l'ère des cultures numérisées*. Cormelles-le-Royal, France: Éditions EMS
- LEU, D., KINZER, C., COIRO, J., CASTEK, J. et HENRY, L. (2019). New literacies: A dual-Level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. Dans D. Alvermann, Unrau, N., M. Sailors et R. Ruddel (dir.), *Theoretical models and processes of literacy* (7^e éd., p. 319-346). New York, NY: Routledge.
- LINCOLN, Y. S. (1995b). In search of students' voices. *Theory into Practice*, 34(2), 88-93.
- MAYALL, B. (2008). Conversations with children. Working with generational issues. Dans P. Christensen et A. James (dir.), *Research with children: Perspectives and practices* (2^e éd., p. 109-124). New York, NY: Routledge.
- Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf.
- MUKAMURERA, J. LACOURSE, F. et COUTURIER, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.

- NOWELL, L. S., NORRIS, J. M., WHITE, D. E. et MOULES, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). Repéré à <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e édition). Malakoff, France: Armand Colin.
- PANGRAZIO, L. (2019). *Young people's literacies in the digital age: Continuities, conflicts and contradictions*. New York, NY: Routledge.
- PLUMMER, P. (2017). Focus group methodology. Part 1: Design considerations. *International Journal of Therapy And Rehabilitation*, 24(7), 297-301.
- Réseau Éducation-Médias (2010). *La littératie numérique au Canada: de l'inclusion à la transformation*. Repéré à <https://habilomedias.ca/sites/default/files/pdfs/publication-report/full/MemoireLitteratieNumerique.pdf>.
- SPIRES, H., BARTLETT, M. E., GARRY, A. et QUICK, A. H. (2012). *Literacies and learning: Designing a path forward*. Raleigh, NC: Friday Institute for Educational Innovation, North Carolina State University.
- SPYROU, S. (2011). The limits of children's voices. From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165.
- Statistique Canada (2017). *Série 'Perspective géographique', recensement de 2016*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/fogs-spg/Index-fra.cfm>.
- STEEVES, V. (2015). *Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase III: La vie en ligne*. Ottawa, ON: Habilomédias.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.
- UNICEF. (2017). *La situation des enfants dans le monde 2017: Les enfants dans un monde numérique*. Repéré à https://www.unicef.org/french/publications/index_101992.html.
- WEBER, R. P. (1990). *Basic Content Analysis* (2^e éd.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- WEINSTEIN, E. (2014). The personal is political on social media: Online civic expression patterns and pathways among civically engaged youth. *International Journal of Communication*, 8, 210-233.

Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario

Diane GÉRIN-LAJOIE

Université de Toronto, Ontario, Canada

VOLUME XLVIII: 1 – PRINTEMPS 2020

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone: 418 681-4661
Télécopieur: 418 681-3389
Courriel: info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

La francophonie: un objet à redéfinir

Coordination du numéro:

Nathalie Bélanger, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Éliane Dulude, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Liminaire

1 La francophonie: un objet à redéfinir

Nathalie BÉLANGER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Éliane DULUDE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

17 Ethnographie dans une école primaire au pays de Galles. Une posture épistémologique d'insider/outsider

Karine TURNER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Nathalie BÉLANGER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

33 Le slam: du projet didactique à l'expérience humaine

Dominique Bomans, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

53 Perspectives et définitions scolaires de l'identité linguistique en milieu minoritaire. Comment les établissements scolaires de langue française répondent-ils aux besoins des élèves du 21^e siècle face aux nombreuses transformations sociales, culturelles et démographiques en cours?

Gail CORMIER, Université de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

73 Construction identitaire des jeunes des écoles francophones en Colombie-Britannique

Trâm LAI-TRAN, Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, Colombie-Britannique, Canada

93 Être plurilingues et francophones: représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver

Catherine LEVASSEUR, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

122 Choisir un cégep anglophone au Québec: l'expérience de jeunes francophones

Karine VIEUX-FORT, Université Laval, Québec, Canada

Annie PILOTE, Université Laval, Québec, Canada

Marie-Odile MAGNAN, Université de Montréal, Québec, Canada

144 La participation en ligne en Ontario français: pistes de réflexion et d'action pour redéfinir la francophonie avec et pour les jeunes

Megan COTNAM-KAPPEL, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Heather WOODS, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

164 Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario

Diane GÉRIN-LAJOIE, Université de Toronto, Ontario, Canada

184 Renouveler sa posture réflexive sur l'équité et l'éducation inclusive: retour sur une initiative de formation auprès du personnel enseignant d'une école élémentaire de langue française en Ontario

Christine D. CONNELLY, Université de Toronto, Ontario, Canada

Diane FARMER, Université de Toronto, Ontario, Canada

Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario

Diane GÉRIN-LAJOIE

Université de Toronto, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

L'école de langue française en Ontario a toujours représenté pour les francophones de cette province un élément essentiel pour la survie de la communauté. Avec une population scolaire de nos jours des plus diverses, cette institution a d'abord fait face à une anglicisation graduelle au sein des élèves pour ensuite ouvrir ses portes aux jeunes de parents immigrants venus s'établir en Ontario, surtout dans les régions de Toronto et d'Ottawa à l'origine. Les jeunes issus de l'immigration font face à des défis importants dans leur intégration sociale et scolaire. L'article examine le discours politique officiel sur l'inclusion des jeunes issus de l'immigration dans les écoles de langue française de l'Ontario. C'est à travers l'examen de politiques scolaires et de documents clés sur la question que se situe ma réflexion. J'arrive à la conclusion que depuis le début du nouveau millénaire, il ne fait pas de doute que des efforts ont été entrepris pour faciliter l'inclusion des élèves immigrants dans les écoles. Néanmoins, le discours officiel se fonde toujours sur des principes qui limitent une véritable inclusion en insistant sur l'importance d'une identité francophone unique au lieu de miser sur une meilleure compréhension des enjeux par les élèves.

ABSTRACT

School policies and the inclusion of students from an immigrant background in Ontario's french language schools

Diane GÉRIN-LAJOIE, University of Toronto, Ontario, Canada

For Ontario's Francophones, the French-language school has always been an essential element of the community's survival. With today's highly diverse school population, this institution first faced gradual Anglicization among students and then opened its doors to young immigrant parents who settled in Ontario, particularly in the regions of Toronto and Ottawa. Young people with an immigrant background face significant challenges in their social and educational integration. This article examines the official political discourse on the inclusion of students from an immigrant background in French-language schools in Ontario. My thinking is based on the review of school policies and key documents on the issue. I conclude that since the beginning of the new millennium, efforts have certainly been made to facilitate the inclusion of immigrant students in schools. However, the official discourse is still based on principles that limit real inclusion by emphasizing the importance of a unique Francophone identity, rather than helping students to gain better understanding of the issues.

RESUMEN

Las políticas escolares y la inclusión de los alumnos provenientes de la inmigración en las escuelas de lengua francesa en Ontario

Diane GÉRIN-LAJOIE, Universidad de Toronto, Ontario, Canadá

La escuela francesa en Ontario siempre ha sido para los francófonos de esta provincia un elemento esencial para la supervivencia de la comunidad. Con una población escolar actual de las mas diversificadas, esta institución ha primeramente confrontado una anglización gradual entre los alumnos para ulteriormente abrir sus puertas a los jóvenes de familias inmigrantes que se han establecido en Ontario, sobre todo en la región de Toronto y de Ottawa originalmente. Los jóvenes provenientes de la inmigración confrontan desafíos importantes en su integración social y escolar. Este artículo examina el discurso político oficial sobre la inclusión de los jóvenes provenientes de la inmigración en las escuelas de lengua francesa de Ontario. Esta reflexión se sitúa a través del examen de políticas escolares y documentos clave sobre el tema. Se llega a la conclusión que desde el principio del nuevo milenio, es claro que los esfuerzos emprendidos han buscado fomentarla inclusión de dichos alumnos en las escuelas. Sin embargo, el discurso oficial siempre se ha fundado en principios que han limitado la verdadera inclusión, al insistir en la importancia de una identidad

francófona única en lugar de focalizar una mejor comprensión de los desafíos de los alumnos.

INTRODUCTION

En contexte francophone minoritaire, les jeunes issus de l'immigration qui fréquentent les écoles de langue française se retrouvent souvent dans un milieu avec lequel ils ne sont pas familiers et auquel ils doivent s'adapter rapidement. Cette situation présente certains défis, et ce, tant pour ces jeunes que pour le personnel des écoles (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Dans ce contexte, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a adopté certaines politiques pour renforcer le mandat des écoles de langue française tout en tenant compte de la diversité au sein de sa population scolaire. On parle en effet d'équité et d'éducation inclusive (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014)¹.

La réflexion qui suit part du principe que l'inclusion scolaire vise l'équité et que cette notion constitue en elle-même un processus social dynamique, un projet toujours en mouvance, et que ce processus n'est pas linéaire. Cette façon de concevoir l'inclusion s'éloigne de sa conception binaire qui, selon Glick Schiller (2012), entrevoit l'inclusion en termes dualistes (inclusion ou absence d'inclusion) et comme un phénomène unidirectionnel relevant de l'immigrant ou de l'immigrante uniquement, plutôt que comme un processus réciproque qui implique des ajustements de la part des divers acteurs et actrices scolaires, de même qu'une meilleure adaptation de l'établissement scolaire à cette réalité. Souvent utilisée dans le contexte de l'éducation spécialisée, cette notion s'est élargie pour inclure aussi les groupes marginalisés et, en particulier, les groupes racisés (Parekh, 2017).

C'est du discours officiel, celui de l'école, qu'il sera question dans les pages qui suivent. En effet, je me pencherai sur le discours politique portant sur la question de l'inclusion des jeunes issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario. C'est à travers l'examen de politiques et de documents scolaires clés que je situerai ma réflexion. Mon analyse portera, entre autres, sur les politiques et les documents provinciaux suivants : *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française* (2004), *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario* (2014), *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario* (2009a), *Une approche culturelle de l'enseignement*

1. Au départ, il est à noter que la façon de définir l'inclusion ne fait cependant pas consensus dans le milieu scolaire. Voir à ce sujet Bélanger, Frangieh, Graziani, Mérini et Thomazet (2018).

pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario (2009b) et *Programme d'appui aux nouveaux arrivants* (2010)².

Mais avant de présenter une brève analyse de ces documents, familiarisons-nous d'abord avec la réalité des francophones de l'Ontario et leur milieu scolaire.

LES ÉCOLES DE LANGUE FRANÇAISE EN ONTARIO

Avant de discuter du contexte des écoles de langue française, précisons d'abord que c'est en Ontario que la population francophone qui vit à l'extérieur du Québec se retrouve en plus grand nombre, soit plus d'un demi-million d'individus, c'est-à-dire 622 415, représentant 4,7 % de la population de l'Ontario d'après les données du Recensement canadien de 2016 (Commissariat aux services en français de l'Ontario, 2018). La population immigrante francophone s'élève, pour sa part, à 92 385 individus (15 % de la population francophone de l'Ontario) qui sont issus pour la plupart d'une minorité visible, particulièrement dans le cas de l'immigration récente (78,2 %); on les retrouve surtout dans les régions de l'Est et du Centre de la province (Commissariat aux services en français de l'Ontario, 2018).

Sur le plan scolaire, l'Ontario compte 12 conseils scolaires de langue française, soit 8 conseils catholiques et 4 conseils publics avec plus de 430 écoles (élémentaires et secondaires)³. Depuis toujours, l'école de langue française située en milieu minoritaire en Ontario et dans les autres provinces et territoires, à l'exclusion du Québec, a joué un rôle très important dans les communautés francophones, puisqu'elle constitue une des rares institutions qui s'est donné comme mission de veiller à la sauvegarde de la langue et de la culture d'expression française (Gérin-Lajoie, 2011). Le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (2004) définit d'ailleurs la mission de l'école de langue française en ces termes :

La spécificité de l'école de langue française réside dans sa mission qui est à la fois d'éduquer les élèves qui la fréquentent et de protéger, de valoriser et de transmettre la langue et la culture de la communauté qu'elle dessert. La protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture sont explicitées par son mandat (p. 7).

Depuis quelques décennies déjà, deux phénomènes ont cependant amené ce ministère à réfléchir sur la situation du français et de la culture à transmettre dans les écoles. Il s'agit de la présence de plus en plus marquée de l'anglais dans l'école de

-
2. Ma réflexion s'inscrit dans un programme de recherche de trois ans en cours. À partir de récits de vie de jeunes qui ont terminé l'école secondaire, l'étude s'intéresse au discours qu'ils et elles portent sur leur expérience à l'école minoritaire de langue française à Toronto et à Edmonton. Il est à noter que le présent texte ne porte que sur la portion de l'étude menée en Ontario et uniquement sur l'analyse des politiques.
 3. Il s'agit d'écoles dans lesquelles le français est la langue d'instruction, sauf dans le cas des cours d'anglais. Il n'est pas question ici des écoles d'immersion qui, elles, sont sous la responsabilité des conseils scolaires anglophones.

même que d'une population scolaire de plus en plus diversifiée sur le plan linguistique et sur celui de l'origine ethnique. Cette réflexion a amené le gouvernement provincial à prendre des mesures concrètes afin de protéger et de renforcer la mission de l'école de langue française.

D'abord, force est de reconnaître l'omniprésence de l'anglais dans les murs de l'école de la minorité linguistique. Ce premier phénomène est dû à la présence marquée d'élèves qui ne vivent pas toujours dans un milieu familial où le français est en usage, ce qui, conséquemment, favorise davantage la langue majoritaire, et ce, même à l'école (Gérin-Lajoie, 2010; Landry, Allard et Deveau, 2010; Martineau Vachon, 2018). Ces élèves vivent souvent dans des familles exogames, c'est-à-dire dans lesquelles l'un des parents est anglophone et l'autre francophone. Certains élèves vivent dans un milieu où les deux parents sont anglophones et où la langue d'usage est l'anglais. Même dans le cas des élèves vivant dans un milieu familial francophone, l'attrait de l'anglais fait en sorte qu'ils préfèrent souvent l'emploi de la langue dominante dans leurs rapports langagiers, surtout avec le groupe d'amis. Ce premier phénomène représente ainsi un défi de taille pour le personnel des écoles (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2014; Gérin-Lajoie, 2010, 2018).

Par ailleurs, depuis plus d'une vingtaine d'années, on remarque un deuxième phénomène, celui de la présence marquée d'élèves d'origines ethniques et raciales diverses dont les membres de la famille viennent s'établir en Ontario soit à titre d'immigrantes et d'immigrants, soit à titre de réfugiées et de réfugiés. Dans certains cas, ces élèves ont une langue maternelle et une culture différentes, ce qui présente un autre défi pour le personnel des écoles (Gérin-Lajoie, 2018; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Sylvestre et Lévesque, 2018). Comme la qualité de l'expérience scolaire des élèves dépend de la capacité de l'école à s'adapter à la diversité de cette population immigrante, l'hétérogénéité linguistique et culturelle qu'on retrouve dans les écoles de langue française en Ontario a fait en sorte que le ministère de l'Éducation a décidé, dès le milieu des années 1990, de se pencher sur la question en rédigeant la première version d'une politique d'aménagement linguistique à mettre en œuvre dans ses écoles de langue française (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1994). La version définitive de cette politique a finalement vu le jour en 2004.

Tout en maintenant le mandat qui lui est propre, l'école de la minorité doit aussi répondre aux exigences ministérielles en matière d'inclusion. Dans un contexte scolaire d'inclusion et d'équité, on doit démontrer une ouverture à l'égard des différences, peu importe leur nature. On doit aussi tenir compte des facteurs qui nuisent à la réussite scolaire des élèves (pauvreté, marginalisation et autres). Plusieurs études portant sur l'intégration scolaire des jeunes immigrantes et immigrants ont aussi souligné ces difficultés d'intégration (Jacquet, Moore, Sabatier et Masinda, 2011; Kanu, 2008; Moke N'Gala, 2006). En 2009, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (tous systèmes scolaires confondus) a émis des lignes directrices exigeant des conseils scolaires de la province d'élaborer leurs propres politiques d'inclusion. Ce

document a été révisé en 2014. Du côté des conseils scolaires de langue française, d'autres documents sont venus s'ajouter.

L'ANALYSE DES POLITIQUES ET DES DOCUMENTS DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE FRANCOPHONE ONTARIEN

Mon travail d'analyse documentaire s'inspire des principes de l'approche poststructuraliste de Scheurich (2001), soit la « *policy archeology* » qui pourrait se traduire – de façon assez maladroite, j'en conviens – par le terme « archéologie des politiques ». Selon O'Connor (2005),

La *policy archeology* affirme que le contexte socio-historique influence la façon de concevoir un problème, de même que ce qui est légitimé socialement à titre de politique et ce qui est acceptable dans le cadre de l'analyse de politiques. Par conséquent, la *policy archeology* représente une approche différente dans sa façon de définir les problèmes et les groupes à problèmes (traduction libre) (p. 7)⁴

Cette méthodologie fait partie d'un éventail assez large d'approches critiques dans le cadre de l'analyse de politiques. Ces approches critiques s'intéressent à la façon dont se développent les politiques, aux rapports de pouvoir et aux questions de privilège et d'iniquité qui les sous-tendent (Diem, Young, Welton, Cumings Mansfield et Lee, 2014; McDonnell, 2009). Il faut souligner que dans ce type d'analyse, on ne sépare pas la théorie de la méthode (Diem *et al.*, 2014; Ozga, 2000). Mais revenons à la *policy archeology*. Scheurich (2001) explique que cette approche remet en question la notion de problème. En effet, les analystes veulent savoir comment le discours officiel est arrivé à considérer une situation comme étant un problème. À leurs yeux, la notion de problème résulte d'un construit social. Cette approche s'intéresse aussi à la façon dont la création de politiques s'articule dans le contexte des rapports de pouvoir existants. Par exemple, dans le cas qui nous intéresse, le discours officiel de l'école en milieu francophone minoritaire présente l'assimilation des élèves au groupe majoritaire anglophone et la présence marquée d'élèves d'origines diverses comme représentant un défi de taille. Dans ce discours officiel, ces deux phénomènes sont présentés, selon Scheurich, comme un problème. Toujours dans le même ordre d'idée, le gouvernement doit donc trouver une solution s'il veut mener à bien le mandat des écoles de langue française dans cette province. Pour répondre à ce problème, le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario a élaboré et mis en œuvre, en 2004, la Politique d'aménagement linguistique, qui a été suivie par d'autres mesures gouvernementales pour assurer l'inclusion de tous les élèves.

4. La version originale est la suivante : *policy archaeology asserts that the socio-historical context informs what is seen as a problem, what is socially legitimized as a policy solution, and what is acceptable policy analysis. Therefore, policy archaeology represents a different approach to understanding how problems and problem groups are defined.*

L'approche de Scheurich m'a permis de jeter un regard critique sur les documents en les situant dans une perspective sociale et historique, composante importante de l'*archeology policy*. En ce qui concerne la technique utilisée pour analyser ces écrits, j'ai fait appel à l'analyse critique du discours (Jansen, 2008; Locke, 2004) en tenant compte à la fois du contenu manifeste – ce qui est écrit – et du contenu latent – ce qui est absent du texte, le non-dit (Cepin et Naimi, 2015; Segeren et Kutsyuruba, 2012).

Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 2004)

Dès 1994, le gouvernement ontarien a présenté une première ébauche d'une politique d'aménagement linguistique et a lancé en même temps deux autres documents: le premier portait sur l'animation culturelle et le second, sur l'actualisation et le perfectionnement linguistique en français (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1994). L'ébauche de 1994 a par la suite été révisée pour être finalement adoptée par le gouvernement en 2004. Cette politique se fonde sur les besoins du milieu qu'elle dessert:

La politique d'aménagement linguistique tient compte du contexte dans lequel évolue l'éducation en langue française en Ontario et des défis qui découlent d'un tel contexte. C'est à partir des défis à relever par la communauté dans son ensemble que les visées stratégiques sont précisées, que les axes d'intervention sont circonscrits et que les résultats provinciaux escomptés sont identifiés (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 2004, p. 5).

La politique est composée de cinq axes d'intervention: 1) l'apprentissage – appropriation des savoirs et choix de carrière; 2) la construction identitaire – interventions centrées sur l'appropriation de la culture et sur l'affirmation identitaire; 3) le leadership participatif – capacités de l'école à assurer l'intégration d'une perspective d'apprentissage à celle de la construction de l'identité francophone; 4) l'engagement – établissement de partenariats avec les parents et avec la communauté francophone; 5) la vitalité institutionnelle – choix de modèles d'organisation qui répondent aux besoins et aux attentes de la communauté francophone.

À la lecture du document, on constate que la notion de construction identitaire y occupe une grande place, et pas seulement dans la section consacrée spécifiquement à cet axe. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario s'est servi de la définition de l'Association canadienne d'éducation en langue française pour expliquer le processus de construction identitaire. Cette définition se lit comme suit: «[...] la construction identitaire est un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue» (Matteau, 2006, p. 1).

L'environnement naturel, à savoir l'espace dans lequel on évolue, ne sera donc pas le même pour tous les élèves et aura une incidence sur le rapport à l'identité (Easthope, 2009; Gérin-Lajoie, 2016; Gilbert, 2010; Glick Schiller, 2012; Torkington, 2012; Urry, 2005). Par exemple, la réalité des écoles situées dans les grands centres, où l'on retrouve une population scolaire d'origines diverses, sera différente de celle des écoles situées dans de plus petits centres ou en milieu rural, où l'on en rencontre moins. De même en est-il des pratiques linguistiques dans la vie quotidienne. Donc, les élèves ont un rapport à l'identité qui peut prendre différentes formes, qui est fluide et toujours en mouvance. Les travaux existants le démontrent (Anthias, 2012; Hall, 2006; Juteau, 2015).

Or, la façon dont la politique présente le processus de construction identitaire laisse sous-entendre qu'il ne s'enclenche que dans le cas de la construction d'une identité francophone. On donne l'impression que les élèves ne développent aucun rapport à l'identité si le résultat n'est pas l'acquisition d'une identité francophone, ce qui, bien sûr, est faux (Gérin-Lajoie, 2011, 2018). Cela m'apparaît comme une vision limitée, puisque bien des élèves ne s'identifient pas et ne s'identifieront jamais comme francophones, même s'ils fréquentent une école de langue française. Ces élèves ont tous et toutes un rapport à l'identité qui leur est propre, que celui-ci favorise une identité francophone, bilingue, multilingue, voire anglophone. Même si la politique reconnaît que le développement de l'identité représente un processus complexe et qu'«il est presque impossible de décrire une seule identité franco-ontarienne» (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 2004, p. 50), il n'en demeure pas moins qu'à la lecture du document, on constate un retour fréquent à l'identité francophone.

La politique associe l'axe de la construction identitaire à des interventions centrées sur l'appropriation de la culture. Utilisant la définition de l'UNESCO, le document explique que :

[...] la culture doit être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qui englobent, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances (UNESCO, 2001, citée dans Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 2004, p. 49).

À mon avis, cette définition est de nature essentialiste, voire folklorique, puisqu'elle met l'accent sur le passé d'un groupe plutôt que de considérer la culture comme un phénomène en constante évolution, s'insérant dans des rapports de pouvoir particuliers (Rocher et Rocher, 1991). En poursuivant la lecture, on explique qu'on doit miser sur l'animation culturelle pour venir appuyer le travail du personnel enseignant grâce à des activités culturelles ciblées. On mentionne également l'importance de concevoir des stratégies d'enseignement qui auront pour but d'encourager le dialogue interculturel. On reconnaît ici la diversité raciale et ethnique des élèves, comme on le fait aussi à d'autres endroits dans le document, mais l'allusion demeure plutôt superficielle dans son ensemble. D'autres écrits ministériels portant sur les principes

d'équité et d'inclusion des élèves viennent appuyer la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario.

Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014)

Ce document général, d'abord publié en 2009 et révisé par la suite en 2014, s'adresse aussi bien aux écoles de langue française qu'aux écoles de langue anglaise en Ontario. Il présente les lignes directrices qui ont pour but de guider les conseils scolaires dans la création de leur propre politique d'inclusion. Précisons d'abord que les lignes directrices de 2009 et de 2014 font suite à celles d'un document ministériel de 1993 intitulé *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique*. Il est à noter que ce dernier document était consacré uniquement à l'antiracisme et à la situation précaire des groupes racisés dans les écoles de l'Ontario. Les documents qui lui ont succédé en 2009 et 2014 ont élargi le champ d'intervention en incluant d'autres types de diversité (p. ex., le genre, l'orientation sexuelle, la religion, etc.). Dans celui de 2009, on ne fait plus référence directement à la question du racisme et de l'importance d'une pédagogie antiraciste (Dei, 2003). Le ministère de l'Éducation explique ce qui suit :

L'objectif de l'équité et de l'éducation inclusive est de comprendre, d'identifier, d'examiner et d'éliminer les préjugés, les obstacles et la dynamique du pouvoir qui restreignent l'apprentissage et l'épanouissement des élèves et leur pleine contribution à la société. Les obstacles peuvent être fondés sur le sexe, l'orientation sexuelle, l'identité sexuelle, l'expression de l'identité sexuelle, la race, l'origine ethnique, la religion, le statut socioéconomique, les capacités physiques ou intellectuelles, ou d'autres facteurs. On reconnaît maintenant que plusieurs facteurs peuvent se recouper et générer des obstacles supplémentaires pour certains élèves (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014, p. 6).

Lors de la parution des lignes directrices en 2009, le gouvernement donnait quatre ans aux conseils scolaires pour élaborer et mettre en œuvre leur propre politique. En 2014, on a demandé de réviser les politiques locales afin de mieux répondre aux besoins des élèves. Le discours du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014) s'est alors modifié quelque peu et précise ceci : «Le Ministère reste fermement déterminé à éliminer le racisme et la discrimination fondée sur un handicap. Malgré tous les efforts déployés, les préjugés discriminatoires et les obstacles systémiques demeurent un problème» (p. 13).

Dans ce dernier passage, l'utilisation du mot «handicap» est ambiguë. En effet, il n'est pas clair si ce mot est inclusif et réfère à toutes les formes de discriminations possibles, ou si on parle plus spécifiquement de déficiences physiques ou intellectuelles.

En ce qui concerne la discrimination raciale et ethnique, le présent document utilise un vocabulaire plutôt « dilué » si l'on compare à celui utilisé en 1993 par le gouvernement néo-démocrate et qui se lisait comme suit :

Les politiques d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle établies par les conseils scolaires doivent mettre l'accent sur l'élimination du racisme dans les écoles et dans la société en général. Elles doivent admettre fondamentalement que certaines pratiques et politiques que l'on retrouve dans le système scolaire ont des effets racistes, même si ce n'est pas intentionnel (souligné par l'auteure), et qu'elles limitent les chances des élèves et du personnel appartenant aux nations autochtones ou aux minorités ethnoculturelles et raciales de s'épanouir pleinement et de maximiser leurs contributions à la société (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1993, p. 5).

Dans les lignes directrices du document de 1993, on dénonce la tendance des conseils scolaires à opter pour une approche d'éducation multiculturelle au lieu de mettre l'accent sur les rapports de pouvoir entre groupes (Gérin-Lajoie, 2010; Segeren et Kutsyuruba, 2012). On y dit que « [l]es politiques en matière d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle vont au-delà du multiculturalisme et des relations interraciales. Beaucoup des politiques actuelles des conseils scolaires en la matière ont mis l'accent sur la création de milieux d'apprentissage respectant la diversité culturelle des élèves. Cependant, on a souvent eu tendance à négliger les disparités de traitement des membres de certaines cultures et de certaines races, ces mêmes disparités résultant des inégalités en matière de pouvoirs et de privilèges » (p. 7).

Un tel discours de justice sociale est absent des documents de 2009 et de 2014. Dans la version française des lignes directrices sur l'équité et l'éducation inclusive, on mentionne l'énoncé de politique de 2009 intitulé *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française en Ontario. Énoncé de politique et directives* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a), celui-ci étant considéré comme un document important dans le cadre de l'intégration des élèves issus de l'immigration.

L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a)

Dans l'introduction du document, on précise que l'énoncé de politique découle de la Politique d'aménagement linguistique de 2004 et qu'il vient clarifier « des dispositions de plusieurs lois, règlements, et de certains programmes-cadres du curriculum de l'Ontario, dont les programmes d'actualisation linguistique en français (ALF), d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) et d'anglais pour débutants (APD) » (p. 5). Cet énoncé de politique porte sur l'admission des élèves, leur accueil et leur accompagnement dans les écoles de langue française. Pour les familles dont les parents ne

sont pas citoyens canadiens ou encore qui ne répondent pas aux critères d'admission stipulés à l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*⁵, elles peuvent avoir recours à un comité d'admission pour inscrire leurs enfants dans une école de langue française en Ontario, sous l'article 293 de la *Loi sur l'éducation de l'Ontario*. Siègent à ce comité d'admission un membre de l'équipe de direction de l'école, un membre du personnel enseignant de l'école ainsi qu'une agente ou un agent de supervision du conseil scolaire. On précise que l'admission d'un élève par ce comité se fait à la majorité des voix.

Par la suite, l'énoncé de politique mentionne que les conseils scolaires de langue française doivent mettre sur pied un processus d'accueil afin d'aider les nouveaux élèves et leurs familles à s'intégrer à la communauté de l'école, de même qu'à la communauté francophone élargie. L'école se doit donc d'être à l'écoute des besoins des nouvelles familles. À ce sujet, des chercheuses et des chercheurs ont noté une lacune dans les efforts entrepris pour favoriser la collaboration entre le personnel de l'école et les familles (Farmer et Labrie, 2008; Fleuret, Bangou et Fournier, 2018). Fleuret *et al.* (2018) suggèrent entre autres de favoriser la littératie familiale et de fournir un soutien linguistique aux parents afin que ces derniers intègrent la communauté. On insiste enfin sur le besoin, pour les jeunes immigrantes et immigrants, d'être davantage suivis par l'établissement scolaire. Selon les propos du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009a), «[s]ans un accompagnement approprié, les adolescents qui arrivent avec des parcours scolaires parfois interrompus et une faible maîtrise de la langue du pays d'accueil (deux langues dans le cas de l'Ontario) risquent le plus de ne pas s'intégrer et de rompre avec le système» (p. 13).

L'accompagnement vaut aussi pour le personnel enseignant pour lequel on veut s'assurer qu'il est formé adéquatement et qu'il possède les ressources nécessaires pour être en mesure de bien faire son travail. La littérature existante montre cependant que le personnel enseignant ne se sent pas outillé. La recherche existante dénonce un manque de ressources (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2014; Fleuret *et al.*, 2018) ainsi qu'une formation à l'enseignement encore inadéquate (Cepin et Naimi, 2015; Gérin-Lajoie, 2011). Dans les stratégies suggérées pour un accompagnement véritable, on propose aussi des programmes-cadres qui viendront

5. L'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* de 1982 se lit comme suit : «(1) Les citoyens canadiens : a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident, b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue. (2) Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction. (3) Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province : a) s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité; b) comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics» (Gouvernement du Canada, site Web, 4 juin 2014).

appuyer les efforts d'intégration mis de l'avant par l'école de langue française (les programmes Actualisation linguistique en français, Appui aux nouveaux arrivants et Anglais pour débutants). Prenons, par exemple, le programme Appui aux nouveaux arrivants (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010) qui s'adresse directement aux élèves issus de l'immigration et qui reconnaît leur grande diversité :

Le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) trouve sa raison d'être dans la diversité linguistique et culturelle des élèves qui fréquentent les écoles de langue française de l'Ontario. Cette clientèle comprend entre autres les élèves qui arrivent chaque année de l'étranger [...] Certains de ces élèves ont connu une scolarisation très différente de celle offerte ici, ont subi des interruptions dans leur scolarité ou sont peu scolarisés (p. 3).

Comme pour tous les autres programmes-cadres, le ministère de l'Éducation de l'Ontario préconise l'approche culturelle de l'enseignement comme stratégie d'intervention dans le contexte de ces programmes d'appui. On précise que « [l']objectif de l'approche culturelle de l'enseignement est de mettre l'élève en contact avec la culture francophone tout au long de ses études et de lui permettre de participer activement à cette culture » (p. 5).

Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009b)

Le document constitue le cadre d'intervention des initiatives que les écoles de langue française de l'Ontario doivent mettre de l'avant en vue de l'appropriation de la culture francophone par tous les élèves « à des fins de réussite scolaire et de construction identitaire » (p. 3). Deux dimensions de la culture y sont discutées, soit la culture collective et la culture individuelle. Dans le cas de la première, le ministère de l'Éducation de l'Ontario précise ceci :

La culture francophone d'ici présente des caractéristiques distinctes, à la fois dynamiques et évolutives, issues de l'histoire de la communauté francophone de l'Ontario et reconnues implicitement ou explicitement par ses membres. Elle est fondée sur un ensemble de valeurs, de croyances, de traditions, de façons de faire et de vivre ensemble qui évoluent au rythme de ceux et celles qui la font vivre (p. 20).

On explique par la suite que l'élève doit s'investir dans le développement de la culture collective francophone.

La prise en charge, dans la perspective d'une culture collective pluraliste et diversifiée, se traduit par la contribution de l'élève à la création d'une culture renouvelée grâce à son savoir-être avec les personnes de culture perçue comme différente de la sienne. Cette prise en charge de la part de

l'élève témoigne d'un leadership émergent qui lui permet de construire, avec les autres, un nouveau «savoir-être ensemble» (p. 31).

La culture individuelle, pour sa part, fait référence au bagage culturel que l'élève porte en lui et qui lui est familier. Cette culture individuelle viendrait ainsi enrichir la culture collective. On note cependant la grande complexité d'établir les paramètres de la culture collective que l'on veut transmettre aux élèves (p. 23). Le discours gouvernemental reconnaît un certain écart entre la réalité des élèves et le mandat des écoles de langue française. En effet, la culture individuelle n'a souvent rien à voir avec la culture collective que tente de véhiculer l'école de langue française. Comment alors arriver à réconcilier les deux? Comme dans le cas de la Politique d'aménagement linguistique, on note l'assimilation au groupe majoritaire anglophone et l'immigration comme étant deux défis de taille pour le personnel des écoles de langue française. En parlant de l'appropriation de la culture par les élèves, le document précise que «[l]'école de langue française de l'Ontario a la responsabilité d'engager l'élève dans sa construction identitaire en l'accompagnant dans un processus dynamique d'appropriation de la culture francophone» (p. 25). Même si l'on reconnaît qu'on ne peut forcer une identité francophone sur les élèves qui peuvent s'identifier différemment, il demeure que le discours véhiculé dans l'approche culturelle de l'enseignement insiste sur la nécessité de faire des élèves des écoles de langue française des francophones qui embrasseront d'emblée la culture franco-ontarienne. Malgré les efforts d'ouverture du ministère de l'Éducation de l'Ontario de reconnaître la présence d'une population scolaire diverse sur le plan des langues et des cultures, le ton du document demeure centré sur la construction d'une identité francophone, excluant pratiquement *de facto* les origines diverses des élèves comme si elles n'étaient pas légitimes (Gérin-Lajoie, 2018; Hall, 2006; Juteau, 2015).

Le document souligne enfin l'importance de bien former le personnel enseignant pour l'enseignement en milieu minoritaire afin qu'il puisse relever les deux défis mentionnés auparavant, soit l'assimilation au groupe majoritaire et l'immigration. On demande à ce personnel de démontrer le leadership nécessaire pour bien assurer son rôle auprès des élèves. Comme on le rapporte dans le document, «[l]'apprentissage du leadership culturel devrait faire partie de la formation initiale, en cours d'emploi et du programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) et du personnel chevronné» (p. 49).

Enfin, la dernière partie du document, qui porte sur les interventions à mener, souligne entre autres l'importance à accorder au développement de ressources pédagogiques qui représentent bien la réalité du milieu francophone minoritaire. Dans cette section du document, on parle également d'animation culturelle et de développement communautaire. Chaque école doit mener des activités culturelles qui reflètent la réalité du milieu en vue de conscientiser les élèves à l'importance de la langue et de la culture françaises. Ces interventions dites «sur mesure» devraient pouvoir réconcilier le passé avec le présent. Comme il est dit dans la conclusion du document,

« [p]our assurer l'épanouissement de la langue française et de la culture francophone, l'école de langue française doit faire converger le passé et le présent et se tourner résolument vers l'avenir » (p. 67). Ce qui ressort de ce discours – très près d'ailleurs de celui de la Politique d'aménagement linguistique –, c'est d'amener les élèves des écoles de langue française à développer une identité francophone et à embrasser la culture francophone même si, au bout du compte, cette dernière demeure encore difficile à définir de façon concrète. Selon certains auteurs, c'est la notion de folklorisation qui ressort de ce discours dans lequel on encourage la célébration de cultures « figées » dans le temps au lieu de considérer les diverses cultures dans leur caractère évolutif (Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013; Gérin-Lajoie, 2010; King, 2004).

CONCLUSION

Que ressort-il de cette brève incursion dans le monde des politiques sur l'inclusion des élèves immigrants qui fréquentent les écoles de langue française en Ontario? On constate d'abord que l'intégration des élèves immigrants fait davantage partie du discours officiel, ce qui était moins le cas dans les années 1990 (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). L'assimilation demeure toujours une grande préoccupation, mais s'y ajoute maintenant l'immigration. La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario de 2004 a joué un rôle important dans la définition du mandat de l'école de langue française et elle demeure toujours le chef de file dans les écoles de langue française avec, au cœur de ses préoccupations, la construction identitaire. Même dans un document tel que *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario*, la référence à une construction identitaire francophone est omniprésente dans les propos tenus par le ministère de l'Éducation de l'Ontario même s'il n'explique pas comment faire le pont entre ce désir d'une identité francophone et la grande diversité des élèves sur les plans racial, ethnique et linguistique. On tient pour acquis que le français et la culture francophone sont *de facto* des traits communs chez les élèves. Mais est-ce vraiment possible que la francophonie se définisse par des traits communs, étant donné l'éventail d'expériences de vie des élèves qui fréquentent les écoles de langue française en Ontario? Comment peut-on faire rayonner la langue française et une culture francophone collective quand il s'avère que les élèves ne partagent pas tous et toutes ces traits communs? Que faire alors? Les activités menées dans le cadre de l'animation culturelle se traduisent souvent par des spectacles et des fêtes « multiculturelles » plutôt que de favoriser une réflexion critique avec les élèves sur les enjeux propres à la minorité francophone. L'inclusion ne semble pas être thématisée en regard de l'équité et de la justice sociale (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Fleuret *et al.*, 2018). Un discours favorisant davantage une approche multiculturelle demeure

sous-entendu et semble être souvent partagé par le personnel enseignant⁶ (Fleuret *et al.*, 2013; Gérin-Lajoie, 2010; King 2004).

Le document *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario* ne vise pas véritablement un objectif de justice sociale pour les élèves de familles immigrantes. Le cadre d'analyse ne fait aucune référence aux rapports de pouvoir qui sous-tendent les interactions entre la majorité et les minorités raciales et ethniques, comme on l'avait fait sous le règne néo-démocrate (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1993). Lorsque le gouvernement libéral provincial a repris ce dossier en 2009, et par la suite en 2014, le vocabulaire utilisé a changé de façon marquée. En effet, l'antiracisme, le racisme et l'équité ethnoculturelle sont des termes qui ont pratiquement disparu du discours officiel (Dei, 2003; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008).

Il revient donc aux conseils scolaires d'élaborer et de mettre en œuvre leur politique d'inclusion, ce qui, en principe, a été fait à partir de 2009. Dans les écoles, c'est par l'intermédiaire du personnel enseignant que toute politique est mise en œuvre, puisque les enseignantes et les enseignants travaillent directement avec les élèves. Ce sont ces derniers qui agissent à titre d'agents de reproduction linguistique et culturelle (Gérin-Lajoie, 2002, 2010). Dans *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario*, on fait mention de l'importance de bien former le personnel enseignant qui travaille en milieu minoritaire. Une telle remarque n'est pas nouvelle. Plusieurs études sont déjà arrivées à cette même conclusion. Les enseignantes et les enseignants qui travaillent en milieu minoritaire semblent se trouver souvent dépourvus de moyens face à l'omniprésence de l'anglais et de la diversité raciale et ethnique de la salle de classe (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2014; Fleuret *et al.*, 2018; Gérin-Lajoie, 2004, 2010). Le ministère de l'Éducation de l'Ontario ne devrait-il pas poser des gestes plus concrets en vue d'une formation mieux adaptée aux besoins du milieu scolaire? Comment expliquer que la formation du personnel enseignant comporte toujours ces lacunes, alors que la recherche a démontré depuis déjà bien des années qu'il y avait un besoin pressant dans ce domaine?

Les études portant sur la question examinée dans le présent article se font encore rares. Le besoin d'études empiriques qui portent spécifiquement sur l'inclusion et l'équité dans les écoles de la minorité francophone en Ontario est pressant. Il serait donc important que le milieu de la recherche s'intéresse davantage à cette question. Cette brève réflexion sur les politiques d'inclusion dans les écoles de langue française de l'Ontario aura permis, je l'espère, de faire avancer la réflexion sur un sujet qui ne fera qu'occuper une place de plus en plus grande dans l'espace francophone et pour

6. L'éducation multiculturelle célèbre les diverses cultures présentes à l'école et souligne l'apport de ces cultures à la vie scolaire. On donne un caractère fossilisé à ces cultures cependant. C'est souvent par l'intermédiaire de spectacles ou de repas traditionnels que l'on reconnaît leur présence. En anglais, on qualifie souvent cette approche de « *food and festivals* ».

lequel il est important d'en comprendre davantage les enjeux si l'on veut, comme société d'accueil, mieux répondre aux besoins des élèves de familles immigrantes.

Références bibliographiques

- ANTHIAS, F. (2012). Transnational mobilities, migration research and intersectionality: Towards a translocational frame. *Nordic Journal of Migration Research*, 2(2), 102-110.
- BÉLANGER, J., FRANGIEH, B., GRAZIANI, E., MÉRINI, C. et THOMAZET, S. (2018). L'agir ensemble en contexte d'école inclusive : qu'en dit la littérature scientifique récente? *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 138-165.
- CEPIN, J. et NAIMI, K. (2015). (Non)Construction of the teacher: An inquiry into Ontario's equity and inclusive education strategy. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(1), 65-79.
- Commissariat aux services en français de l'Ontario. (2018). *Se projeter. Se préparer. Rapport annuel 2017-2018*. Repéré à https://csfontario.ca/wp-content/uploads/2018/07/OFLSC-283633-Annual-Report-2017-2018_FRE.pdf.
- DEI, G. (2003). Communicating across the tracks: Challenges for anti-racist educators in Ontario today. *Orbit*, 33(3), 2-5.
- DIEM, S., YOUNG, M., WELTON, A. D., CUMINGS MANSFIELD, K. et LEE, P. (2014). The intellectual landscape of critical policy analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(9), 1068-1090. Repéré à <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.916007>.
- EASTHOPE, H. (2009). Fixed identities in a mobile world? The relationship between mobility, place and identity. *Identities*, 16(1), 61-82. Repéré à <https://doi.org/10.1080/10702890802605810>.
- FARMER, D. et LABRIE, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes: comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 377-398.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (2014). *Enjeux de l'enseignement en contexte minoritaire francophone*. Repéré à https://fnccsf.ca/wp-content/uploads/2014/05/Enjeux_enseignement_FCE.pdf.

- FLEURET, C., BANGOU, F. et FOURNIER, C. (2018). Le point sur les services d'appui en français pour les nouveaux arrivants dans les écoles francophones de l'Ontario : entre politiques, réalités et défis. Dans C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 243-276). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- FLEURET, C., BANGOU, F. et IBRAHIM, A. (2013). Langues et enjeux interculturels : une exploration au cœur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 280-298.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturel en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 125-146.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2004). *Analyse des besoins en matière de perfectionnement professionnel pour les éducatrices et les éducateurs œuvrant en milieu francophone minoritaire canadien*. Toronto, Ontario : Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, OISE/UT.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu francophone minoritaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne des sciences de l'éducation*, 33(2), 356-378.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2011). Le rôle complexe de l'école en milieu francophone minoritaire. Dans J. Roque (dir.), *La direction d'école et le leadership en milieu francophone* (p. 307-321). Saint-Boniface, Manitoba : Les Presses universitaires de Saint-Boniface.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2016). *Negotiating Identities: Anglophones Teaching and Living in Quebec*. Toronto : University of Toronto Press.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2018). L'école de langue française et son rôle dans le développement du rapport à l'identité. Dans C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 41-57). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GÉRIN-LAJOIE, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophones minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, XXXVI(1), 25-43.
- GILBERT, A. (dir.). (2010). *Territoires francophones. Études géographiques sur la vitalité des communautés francophones du Canada*. Québec, Québec : Septentrion.

- GLICK SCHILLER, N. (2012). Situating identities: Towards identities studies without binaries of difference. *Identities*, 19(4), 520-532. Repéré à <https://doi.org/10.1080/1070289X.2012.741525>.
- HALL, S. (2006). The future of identity. Dans S. P. Hier et B. Singh Bolaria (dir.), *Identity and belonging: Rethinking race and ethnicity in Canadian society* (p. 249-269). Toronto, Ontario : Canadian Scholars' Press.
- JACQUET, M., MOORE, D., SABATIER, C. et MASINDA, M. T. (2011). Aider à l'intégration des jeunes immigrants francophones africains dans les écoles francophones à Vancouver en Colombie-Britannique. *Nos Diverses Cités*, 8(printemps), 64-69.
- JANSEN, I. (2008). Discourse analysis and Foucault's "archeology of knowledge". *International Journal of Caring Sciences*, 1(3), 107-111.
- JUTEAU, D. (2015). *L'ethnicité et ses frontières* (2^e éd.). Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- KANU, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915-940.
- KING, J. E. (2004). Disconscious racism: Ideology, identity, and the miseducation of teachers. Dans G. Ladson-Billings et D. Gillborn (dir.), *The RoutledgeFalmer reader in multicultural education* (p. 71-83). Londres, Royaume-Uni : RoutledgeFalmer.
- LANDRY, R., ALLARD, R. et DEVEAU, K. (2010). *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire* [rapport de recherche]. Gatineau, Québec : Patrimoine Canada et Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- LOCKE, T. (2004). *Critical discourse analysis*. Londres, Royaume-Uni : Continuum Research Methods.
- MARTINEAU VACHON, H. (2018). L'école communautaire citoyenne: une analyse critique documentaire. Dans C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 71-96). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- MATTEAU, C. (2006). *Cadre d'orientation en construction identitaire. Pour ouvrir un dialogue et élaborer ensemble notre vision*. Québec, Québec : Association canadienne d'éducation de langue française.
- McDONNELL, L. M. (2009). A political science perspective in education policy analysis. Dans G. Sykes, B. Schneider et D. N. Plank (dir.), *Handbook of education policy research* (p. 57-70). New York, NY : Routledge.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009a). *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario. Énoncé de politique et directives*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/admissions.pdf>.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009b). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourLaFrancophonie2009.pdf>.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Programme d'appui aux nouveaux arrivants. Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/appui18curr.pdf>.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/inclusiveguide.pdf>.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1993). *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/antiraci/antirf.pdf>.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1994). *Aménagement linguistique en français. Guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique*. Toronto, Ontario : auteur.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf>.
- Moke N'Gala, V. (2006). *L'intégration des jeunes des familles immigrantes francophones d'origine africaine à la vie scolaire dans les écoles secondaires francophones dans un milieu urbain en Alberta: conditions et incidences* (thèse de maîtrise non publiée). Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta.
- O'CONNOR, M. K. (2005). *Policy archaeology: A qualitative approach to policy analysis*. Communication présentée dans le cadre de l'International Congress of Qualitative Inquiry, University of Illinois à Urbana-Champaign.
- OZGA, J. (2000). *Policy research in educational settings*. Buckingham, Royaume-Uni : Open University Press.

- PAREKH, G. (2017). *Exploring inclusion in Ontario. Commentary #24*. Repéré à <https://inclusiveeducation.ca/2018/03/16/exploring-inclusion-in-ontario>.
- ROCHER, F. et ROCHER, G. (1991). La culture québécoise en devenir: les défis du pluralisme. Dans F. Ouellet et M. Pagé (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun* (p. 43-76). Québec, Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- SCHEURICH, J. J. (2001). *Research method in the postmodern* (2^e éd.). Londres, Royaume-Uni: Routledge & Falmer.
- SEGEREN, A. et KUTSYURUBA, B. (2012). Twenty years and counting: An examination of the development of equity and inclusive education policy in Ontario (1990-2010). *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (136), 1-37.
- SYLVESTRE, P. F. et LÉVESQUE, S. (2018). Historique des écoles de langue française en Ontario. Dans C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 7-40). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- TORKINGTON, K. (2012). Place and lifestyle migration: The discursive construction of 'glocal' place-identity. *Mobilities*, 7(1), 71-92. Repéré à <https://doi.org/10.1080/17450101.2012.631812>.
- URRY, J. (2005). Les systèmes de la mobilité. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1(118), 23-25. Repéré à <https://doi.org/10.3917/cis.118.0023>.

Renouveler sa posture réflexive sur l'équité et l'éducation inclusive: retour sur une initiative de formation auprès du personnel enseignant d'une école élémentaire de langue française en Ontario

Christine D. CONNELLY

Université de Toronto, Ontario, Canada

Diane FARMER

Université de Toronto, Ontario, Canada

VOLUME XLVIII: 1 – PRINTEMPS 2020

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Président du comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa
Anderson Araújo-Oliveira,
Université du Québec à Montréal

Révision linguistique

Philippe-Aubert Côté, rév. a.
Révisart

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone: 418 681-4661
Télécopieur: 418 681-3389
Courriel: info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

La francophonie: un objet à redéfinir

Coordination du numéro:

Nathalie Bélanger, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Éliane Dulude, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Liminaire

1 La francophonie: un objet à redéfinir

Nathalie BÉLANGER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Éliane DULUDE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

17 Ethnographie dans une école primaire au pays de Galles. Une posture épistémologique d'insider/outsider

Karine TURNER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Nathalie BÉLANGER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

33 Le slam: du projet didactique à l'expérience humaine

Dominique Bomans, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

53 Perspectives et définitions scolaires de l'identité linguistique en milieu minoritaire. Comment les établissements scolaires de langue française répondent-ils aux besoins des élèves du 21^e siècle face aux nombreuses transformations sociales, culturelles et démographiques en cours?

Gail CORMIER, Université de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

73 Construction identitaire des jeunes des écoles francophones en Colombie-Britannique

Trâm LAI-TRAN, Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, Colombie-Britannique, Canada

93 Être plurilingues et francophones: représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver

Catherine LEVASSEUR, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

122 Choisir un cégep anglophone au Québec: l'expérience de jeunes francophones

Karine VIEUX-FORT, Université Laval, Québec, Canada

Annie PILOTE, Université Laval, Québec, Canada

Marie-Odile MAGNAN, Université de Montréal, Québec, Canada

144 La participation en ligne en Ontario français: pistes de réflexion et d'action pour redéfinir la francophonie avec et pour les jeunes

Megan COTNAM-KAPPEL, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Heather WOODS, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

164 Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario

Diane GÉRIN-LAJOIE, Université de Toronto, Ontario, Canada

184 Renouveler sa posture réflexive sur l'équité et l'éducation inclusive: retour sur une initiative de formation auprès du personnel enseignant d'une école élémentaire de langue française en Ontario

Christine D. CONNELLY, Université de Toronto, Ontario, Canada

Diane FARMER, Université de Toronto, Ontario, Canada

Renouveler sa posture réflexive sur l'équité et l'éducation inclusive : retour sur une initiative de formation auprès du personnel enseignant d'une école élémentaire de langue française en Ontario

Christine D. CONNELLY

Université de Toronto, Ontario, Canada

Diane FARMER

Université de Toronto, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

Dans le cadre de ce numéro thématique examinant la francophonie comme objet à redéfinir, nous présentons une réflexion théorique issue d'une initiative de formation menée dans une école élémentaire de langue française de la région de Toronto sur la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO, 2009). Nous inspirant des travaux de chercheurs en éducation sur la réflexivité, nous nous intéressons aux diverses postures ontologiques et

épistémologiques que peut prendre le personnel enseignant dans une démarche d'équité et d'éducation inclusive. Nous présentons d'abord différentes orientations discursives qui s'opposent à l'oppression : les orientations marxistes, libérales, féministes, postmodernes, postcoloniales et poststructurelles, ainsi que les approches indigènes au savoir. Ceci nous conduit ensuite à mettre à contribution le travail réalisé par une enseignante de 1^{re} année, tiré d'un projet de recherche-action sur les stéréotypes liés au genre, afin d'illustrer un cas de figure des postures ontologiques et épistémologiques possibles. Dans l'optique du prolongement de notre accompagnement, nous présentons enfin un tableau invitant le personnel enseignant à réfléchir aux postures ontologiques et épistémologiques adoptées dans leur praxis. Nous soulevons dans ce tableau quelques questions visant à appuyer le potentiel toujours en effervescence d'une posture réflexive renouvelée.

ABSTRACT

Renewing a reflective stance on equity and inclusive education: review of a teacher training initiative at an Ontario French-language elementary school

Christine D. CONNELLY, University of Toronto, Ontario, Canada

Diane FARMER, University of Toronto, Ontario, Canada

In this thematic issue examining the redefinition of Francophonie, we present a theoretical reflection on a teacher training initiative that was conducted at a Toronto-area French-language elementary school, based on *Ontario's Equity and Inclusive Education Strategy* (MOE, 2009). Inspired by education researchers' work on reflexivity, we investigate the variety of ontological and epistemological stances that teachers can take in the context of equity and inclusive education. We first present several discursive orientations that oppose oppression: Marxist, liberal, feminist, postmodern, postcolonial and poststructural orientations, as well as Indigenous approaches to knowledge. We then draw on the work of a 1st grade teacher taken from an action research project on gender stereotypes, to illustrate possible ontological and epistemological stances. With a view to extending our educational support, we conclude with a table inviting the teaching staff to reflect on the ontological and epistemological stances adopted in their praxis. In this table, we raise questions aimed at supporting the ever-growing potential of a renewed reflective stance.

RESUMEN

Renovar su postura reflexiva sobre la equidad y la educación inclusiva: retorno sobre una iniciativa de formación del personal docente de una escuela primaria de lengua francesa en Ontario

Christine D. CONNELLY, Universidad de Toronto, Toronto, Canadá

Diane FARMER, Universidad de Ontario, Toronto, Canadá

En el marco de este número temático sobre la francofonía como objeto por redefinir, presentamos una reflexión teórica proveniente de una iniciativa de formación realizada en una escuela primaria de lengua francesa de la región de Toronto sobre la Estrategia ontariana de equidad y educación inclusiva, del Ministerio de Educación de Ontario (MEO, 2009). Nos inspiramos en los trabajos de investigadores de la educación sobre la reflexividad, interesándonos en las diversas posturas ontológicas y epistemológicas que puede adoptar el personal docente en un proceso de equidad y de educación inclusiva. Primero presentamos las diferentes orientaciones discursivas que se oponen a la opresión: las orientaciones marxistas, liberales, feministas, postmodernas, postcoloniales y postestructurales, así como los enfoques nativos del saber. Eso nos conduce a incluir el trabajo realizado por una maestra de 1 grado, proveniente de un proyecto de investigación-acción sobre los estereotipos ligados al género, con el fin de ilustrar un ejemplo de posturas ontológicas y epistemológicas posibles. En tanto que prolongamiento de nuestro acompañamiento, finalmente presentamos un cuadro para incitar al personal docente a reflexionar sobre las posturas ontológicas y epistemológicas adoptadas en su praxis. Subrayamos en dicho cuadro algunas de las cuestiones que apoyan el potencial siempre efervescente de una postura reflexiva renovada.

INTRODUCTION

Dans le cadre de ce numéro thématique examinant la francophonie comme objet à redéfinir, nous souhaitons étudier la posture réflexive du personnel enseignant devant la mise en œuvre des politiques d'équité et d'éducation inclusive. Nous aborderons dans ce texte le contexte des écoles de langue française de l'Ontario. En 2009, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) lançait une initiative-cadre en réponse au contexte culturellement diversifié des écoles et aux diverses affiliations et identifications retrouvées au sein de la population scolaire, incluant les élèves LGBTQ+ ou bispirituels. Le ministère reconnaissait que les politiques et pratiques éducatives désavantagent certains élèves incluant, en plus des catégories déjà citées, les élèves racialisés, les élèves en situation de pauvreté et les élèves ayant des besoins particuliers. La *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (MÉO, 2009) fournit alors un encadrement aux conseils scolaires en ce qui a trait à la reconnaissance de la diversité en tant que valeur de société, et à la responsabilité qu'ont les écoles d'assurer la protection des droits de la personne. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario définit l'équité comme suit : « Principe de traitement juste, inclusif et respectueux de toutes les personnes. L'équité ne signifie pas que tout le monde est traité de la même façon, sans égard aux différences individuelles. » (MÉO, 2009, p. 4.) Parallèlement, l'éducation inclusive est ainsi définie : « Éducation basée sur les principes d'acceptation et d'inclusion de tous les élèves. L'éducation inclusive veille à ce que tous les élèves se sentent représentés dans le curriculum et dans leur milieu immédiat de même que dans le milieu scolaire en général dans lequel la diversité est valorisée et toutes les personnes respectées. » (MÉO, 2009, p. 4.) De cette première injonction se dégage alors une priorité accordée à l'instauration d'un climat d'apprentissage positif au sein de l'école (MÉO, 2009, p. 4). La stratégie met de l'avant l'importance de contrer la discrimination et reconnaît que celle-ci s'avère présente dans les écoles (MÉO, 2009, p. 5). L'école se voit alors accorder un rôle « réparateur » quant à l'inégalité des chances des élèves devant les promesses d'un système d'éducation pour tous.

Le personnel enseignant est appelé à jouer un rôle pivot dans le déploiement de cette stratégie. D'ailleurs, en 2017, le ministère publiait un plan d'action touchant la révision des curricula et le soutien du personnel enseignant (MÉO, 2017). Si les orientations souhaitées sont clairement émises dans le cadre des documents énoncés, c'est toutefois dans le quotidien de la salle de classe et de l'école que se jouent véritablement les défis liés à l'équité et à l'éducation inclusive. Soulignons que, pour l'instant, les contenus d'apprentissage des curricula ne correspondent que très peu au savoir de l'élève musulman, juif, noir, immigrant, qui vit en situation de pauvreté, qui est confronté à l'homophobie, dont il est question dans la stratégie, sans compter les élèves dont on ne parle pas. Très peu de recherches, par exemple, ont abordé l'analyse des programmes-cadres en Ontario par rapport aux contenus d'apprentissage ayant trait aux élèves musulmans (p. ex. : Ali, Salem, Oueslati et McAndrew, 2011;

Triki-Yamani, McAndrew et El Shourbagi, 2011)¹. Le personnel enseignant se trouve alors confronté à une norme qui tend à reproduire une dichotomie entre l'élève régulier et celui qui ne peut être reconnu autrement qu'en tant qu'élève marginalisé. Ce faisant, cette perspective intègre peu la culture de l'enfant en soi dans une démarche d'éducation inclusive et comporte le risque d'exacerber la marginalisation de certains groupes d'élèves par un glissement déficitaire dans cette dichotomie entre élèves réguliers et élèves marginalisés. Nous ne contestons pas ici l'ambition de la stratégie ontarienne à l'endroit des valeurs d'équité. Nous y voyons par contre une limite qui se transforme en défi à relever pour le personnel enseignant.

En 2016-2017, nous avons mené une initiative de formation professionnelle visant à accompagner le personnel enseignant de deux écoles de langue française de la région de Toronto dans leur réflexion sur l'école, le milieu de la salle de classe et le travail d'équité². L'initiative devait aider au développement de ressources produites « par et pour » les francophones, c'est-à-dire des ressources pouvant nous renseigner sur les préoccupations et pressions ressenties dans ces écoles et, idéalement, inviter d'autres écoles à réfléchir aux enjeux qui leur sont propres. Nous souhaitons, dans ce texte, proposer une réflexion théorique issue de cette expérience de formation. Les rencontres qui ont eu lieu dans chacune des écoles au courant de l'année ont été l'occasion d'engager une réflexion avec un personnel enseignant déjà très investi dans une démarche d'éducation inclusive et de plus en plus interpellé, au fil des discussions, par son propre positionnement professionnel et personnel. Ce développement observé au fil de la formation nous a incités depuis à réfléchir aux diverses postures ontologiques et épistémologiques que peut prendre le personnel enseignant dans une démarche d'équité et d'éducation inclusive. C'est l'objectif de ce texte. Nous nous intéressons à l'influence que peuvent avoir ces postures dans la manière de comprendre et d'aborder les enjeux de l'équité et de l'éducation inclusive.

Afin de guider cette réflexion, une approche en deux temps est proposée : sont d'abord présentées diverses théories en éducation qui s'opposent à l'oppression à partir des axes d'analyse suggérés par Moosa-Mitha (2015). Notre analyse s'inscrit ainsi dans un questionnement de recherche plus vaste sur la réflexivité au sein de la profession

-
1. En ce qui a trait aux programmes-cadres des écoles de langue française en Ontario, soulignons la tendance que nous avons observée à ne faire que peu mention de ces élèves dans leur spécificité et leur pluralité, et à aborder leur vécu presque uniquement dans le traitement d'artéfacts historiques. C'est le cas des personnes musulmanes et noires dans le programme-cadre de 4^e année en Études sociales qui fait référence à la vie « dans les sociétés anciennes » (MÉO, 2013, p. 99) : « Pistes de réflexion : Pour quelles raisons les Occidentaux sont-ils partis en croisade contre les musulmans en Terre Sainte? Qui étaient les croisés? » (MÉO, 2013, p. 104.) Une autre attente du même programme renvoie au pluralisme religieux dans l'islam médiéval (MÉO, 2013, p. 104). Le programme-cadre mentionne la présence de personnes de race noire, mais seulement par rapport à la description des communautés historiques (p. ex. : en 3^e année, l'attente A2.1 mentionne l'exemple des « conditions de vie des personnes de race noire, des hommes et des femmes, des seigneurs, des agriculteurs et des esclaves » [MÉO, 2013, p. 93]). Ce programme-cadre ne fait pas mention des personnes juives.
 2. Nous souhaitons remercier le conseil scolaire, les directions d'école et le personnel qui nous ont accueillis tout au long de l'année scolaire 2016-2017. Nous remercions Miriam Greenblatt (conseillère pédagogique, écoles sécuritaires et bienveillantes, Conseil scolaire Viamonde) qui s'est jointe à l'équipe de recherche de même que les autres membres de notre équipe (Jeff Kugler, Gabrielle Breton-Carbonneau et Emanuel da Silva)

enseignante. Nous proposons ensuite de faire un retour sur l'initiative de formation que nous avons menée de manière à ancrer cette réflexion théorique dans le contexte d'une école franco-ontarienne. Nous mettrons à contribution le travail réalisé par une enseignante de 1^{re} année du primaire afin d'illustrer un cas de figure des postures ontologiques et épistémologiques possibles. Il va de soi qu'une démarche réflexive sous-tend la pratique de cette enseignante. La raison d'être d'un tel exercice de théorisation n'est pas une finalité en soi. Nous y voyons plutôt un moyen, au travers des connaissances produites, d'encourager le personnel enseignant à constamment revoir sa posture ontologique et épistémologique dans la manière d'aborder l'équité et l'éducation inclusive. Les deux temps de cette démonstration nous permettront de proposer un dernier tableau dans lequel nous présentons diverses pistes de réflexion reliées aux postures présentées. Les pistes proposées sont rédigées sous forme de questions destinées au personnel enseignant.

L'approche que nous avons prise dans ce texte, tout comme dans le déploiement de l'initiative de formation menée auprès du personnel enseignant, est celle d'un accompagnement non normatif et inscrit dans un contexte. Nous ne prétendons pas à une neutralité pour autant. Notre apport en tant que chercheuses a été, dans un premier temps, d'offrir un espace d'échange et de suggérer des outils pouvant appuyer le personnel dans l'élaboration de projets de recherche-action menés en salle de classe. Dans le cadre d'une démarche éthique, il est important que les chercheurs s'engagent à «redonner» au milieu qui les a généreusement accueillis. Nous adoptons cette approche d'accompagnement comme solution de rechange à une logique hégémonique d'extraction du savoir sans égard pour les personnes participant à la recherche (Beld, 1994, p. 107; Fals-Borda et Rahman, 1991; O'Riley et Cole, 2008; Wahab, 2005, p. 37-8). L'accompagnement prend ici un deuxième sens, soit celui de mettre à profit l'analyse réflexive théorique en tant qu'ouverture sur de nouvelles idées. Dans ce deuxième sens évoqué, il ne s'agit plus d'un accompagnement sur le terrain, mais d'un accompagnement pouvant éventuellement être redirigé vers l'ensemble de la profession enseignante. Ces deux éléments sont étroitement liés l'un à l'autre. Nous souhaitons, à travers cette réflexion et en proposant que nos idées puissent aussi faire l'objet d'un retour éventuel, appuyer le personnel de l'école pour qui les pratiques discursives à l'endroit du pouvoir et des savoirs peuvent s'orienter de multiples façons.

POSTURE RÉFLEXIVE DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Notre intérêt pour une analyse du sujet et de sa praxis nous conduit à privilégier le travail réflexif du personnel enseignant. Par praxis, on entend la position réflexive qu'adoptent ces professionnels par rapport à leur vision du social et à leur conception du pouvoir en contexte d'action pédagogique. L'initiative de formation visait à cet égard à soutenir la réflexion dans l'action. La discussion que nous proposons vient alimenter un corpus important de recherches sur le thème de la réflexivité.

Certains des écrits, par exemple, traitent de la médiation des contenus d'apprentissage par le personnel enseignant auprès des élèves et du perfectionnement de la pédagogie (Bénaïoun-Ramirez, 2009; Proulx, Ruest-Paquette, Forte, Cotnam-Kappel, Fallu et Bartosova, 2012). D'autres analyses étudient la question des représentations du savoir professionnel (Cicurel, 2013; Perrenoud, 1999) ou mettent en perspective le positionnement du personnel enseignant dans la prise en considération du savoir culturel des élèves (Audet, 2018; Gay, 2002, p. 106; Litalien, Moore et Sabatier, 2012; Moore, 2011; Nieto, 2006), ou encore celui du personnel administratif face aux acteurs scolaires (Magnan, Gosselin-Gagné, Charrette et Larochelle-Audet, 2018). Enfin, une partie de la littérature met en valeur le rôle du personnel enseignant dans la construction identitaire, linguistique et culturelle des élèves en milieu minoritaire francophone (p. ex. : Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016; Gérin-Lajoie, 2010).

Ailleurs dans la littérature savante, nous retrouvons des études qui examinent l'espace social que l'on occupe ou encore les avantages que confère cette position, ceci en incluant, dans un tel créneau, une vaste gamme de situations identitaires (Daniel, 2005, p. 69). La position réflexive émerge dans certains écrits en privilégiant une analyse centrée sur les systèmes d'oppression liés à la race, au genre et à l'orientation sexuelle (bhabha, 1994, p. 176; hooks, 1989), ou encore propose une analyse critique de la position épistémique occupée face au savoir des Premières Nations, des Métis et des Inuits (Chartrand, 2012; Sabzalian, 2018). Le travail réflexif émerge dans d'autres écrits en fonction de la position racialisée du membre du personnel administratif d'une école (Gooden et O'Doherty, 2015), de l'expérience de l'immigration du personnel enseignant (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2019), des négociations sur la diversité sexuelle du personnel enseignant (Khayatt et Iskander, 2019) ou encore suivant des axes identitaires entrecroisés (Case, 2017).

Les débats sur la réflexivité portent également sur l'étude de la relation idéologique que le sujet réflexif entretient avec son milieu (Lather, 1992; Patai, 1994). Très peu d'écrits³ toutefois ont examiné l'orientation ontologique et épistémologique du personnel enseignant dans la conception des enjeux de l'équité et de l'éducation inclusive. Comme nous cherchons à reconnaître l'importance que revêt la constitution de savoirs situés (Draghici et Garnier, 2020, p. 26), nous proposons ainsi d'examiner comment la posture que peuvent choisir de prendre les membres du personnel enseignant influence leurs représentations de l'équité et les interventions qui s'ensuivent. Ainsi, plutôt que de prendre comme objet de la réflexivité le rapport entre le savoir du personnel enseignant et celui de l'élève, nous proposons de faire un zoom arrière sur les rapports ontologiques et épistémologiques qui orientent le personnel enseignant dans la manière de définir la situation sociale, tels que nous croyons les avoir décryptés ou compris.

3. Litalien, Moore et Sabatier (2012) font un retour sur leur paradigme interprétatif en tant que chercheurs et sur les enjeux épistémologiques de leur recherche (p. 207).

Cadre conceptuel : différentes orientations discursives qui s'opposent à l'oppression

Diverses orientations discursives sont à l'origine des multiples réponses proposées par les établissements scolaires face aux enjeux de l'équité. Il importe ainsi de chercher à mieux comprendre les effets que peuvent avoir ces orientations sur les actions qui s'ensuivent. Pour y arriver, il s'agit alors d'examiner l'ancrage ontologique et épistémologique propre à chacune de ces orientations. Strega (2015) rappelle que l'ontologie consiste en une vision du monde ou une théorie explicative du monde et de sa raison d'être. Elle définit l'épistémologie ou ce qui compte comme valeur de vérité comme «des théories de la connaissance qui répondent à la question de savoir qui détient la connaissance; quels sont les standards contre lesquels les croyances et l'information doivent se mesurer pour recevoir le statut de "connaissance"; et qu'est-ce qui peut constituer légitimement un objet de connaissance» (traduction libre, p. 121).

Les chercheurs en éducation ont mis en relief différents paradigmes ontologiques et épistémologiques traitant de l'enjeu de connaissance (Lather, 1992, p. 89), du regard porté sur la société et, enfin, des approches qui permettent la réalisation de telle ou telle vision du social (p. ex. : normatives ou visant une transformation fondamentale [Morrow et Torres, 1995, p. 30]). Moosa-Mitha (2015) propose d'examiner les théories contre l'oppression en fonction de deux axes : un axe horizontal entre les théories «normatives» et les théories «centrées sur la différence», et un axe vertical entre la pensée «critique» et la pensée «mainstream» (p. 66). L'axe horizontal examine la prise en considération de la différence dans le regard porté sur la société. Par «théories normatives», on désigne ainsi les approches qui visent à fournir une explication d'ordre général de la subordination (p. ex. : à l'encontre des violations des droits de la personne ou face à la dévalorisation de certains groupes sociaux). Les théories centrées sur la différence tentent plutôt de remettre en question toute totalité ou forme stabilisée. L'axe vertical s'intéresse à l'aspect du pouvoir et du privilège dans les approches contre l'oppression. La pensée critique met de l'avant l'idée que le pouvoir s'exerce de façon asymétrique alors que la pensée «mainstream» perçoit le contexte social comme étant neutre ou considère toutes différences selon une logique d'égalité et d'inclusion.

Ces axes forment quatre quadrants tels que l'illustre le tableau 1 : les visions libérales de la justice sociale, les apports de la théorie critique (incluant le marxisme), les théories postmodernes et, enfin, les théories qui s'opposent à l'oppression (incluant les contributions de Kumashiro [2000, 2002] et de Carlson Berg [2011] sur les théories poststructurelles que nous souhaitons mettre de l'avant). Pour Moosa-Mitha (2015), la lutte collective et l'accent placé sur les structures dans les approches qui abordent la justice sociale risquent paradoxalement de devenir des sites d'oppression (p. 87). Le travail réflexif est ainsi d'autant plus important puisqu'examiner sa posture peut

aider à réévaluer une orientation prise et les effets, parfois non souhaités, auxquels une action a donné lieu malgré une intention bienveillante.

Nous proposons, de plus, de situer les approches postcoloniales entre les théories postmodernes et les théories qui s'opposent à l'oppression, suivant les contributions de la recherche axées vers l'ouverture à la différence et celles qui revendiquent une critique des conditions coloniales (Chivallon, 2019). La position réflexive émerge alors en fonction de lectures subjectives des discours qui prennent forme à partir de positions politiques asymétriques (Giroux, 1993; McLaren, 1992).

Nous abordons ces quadrants en tant que points de repère qui peuvent aider le personnel enseignant à réfléchir aux choix ontologiques et épistémologiques menés dans leur pratique. Il ne s'agira pas d'inscrire le cas de figure abordé par la suite dans l'un ou l'autre des quadrants, comme l'on pourrait s'y attendre dans une analyse typologique. Les théories servent plutôt d'outils de réflexion, pouvant faciliter un recul et contribuer à un questionnement renouvelé en proposant d'autres points d'ancrage au sujet réflexif. Dans ce qui suit, nous offrons quelques éléments permettant de décrire les quadrants que nous nommerons des «orientations». Le tableau 1 permet de visualiser ces orientations à partir des axes proposés par Moosa-Mitha (2015). Nous ne souhaitons pas toutefois proposer une vision figée ou totalisante de ces orientations, étant conscientes de l'ampleur et de la complexité des théories qui existent dans chaque domaine. Nous reprendrons ces orientations dans un deuxième tableau en fin de texte, pour évoquer des pistes de réflexion à l'intention du personnel enseignant.

Tableau 1. Différentes orientations ontologiques et épistémologiques

normative	critique	
	Orientation marxiste Ontologie : - le monde est le reflet concret des rapports de force idéologiques qui masquent une réalité oppressive (Lukács, 1922/2003, p. 90; Patton, 1988, p. 125; Said, 1993, p. 270) qui porte sur toute catégorie d'oppression (classe sociale, race, genre, entrecroisée...) Épistémologie : - propose une explication englobante et universelle des structures stables - vise à déceler l'effet déterminant des rapports de force (Ladson-Billings, 2000, p. 258), d'observer et de nommer la lutte des classes (Hall, 1988), en cherchant à remettre la subjectivité et l'objectivité en relation constante (Freire, 1970, p. 33-4)	Orientations féministes Ontologies : - l'idée que la condition féminine soit universelle et spécifique est acceptée ou rejetée Épistémologie : - cherche à démystifier le patriarcat, le phallocentrisme et la misogynie selon une expérience soit collective, entrecroisée (Collins, 1991, p. 6) ou encore non-binaire (Elchacar, M. et Salita, 2018; Sansfacon, 2016)
orientée à la différence	Orientation poststructurale Ontologie : - le monde est incertain, artificiel et instable, constitué à travers le langage et l'ordre arbitraire et relationnel - le sens du monde réside dans un rapport infini entre ce qui est représenté et ce qui est excédentaire Épistémologie : - refuse le langage de la rationalité universelle (Derrida, 1967, p. 56-7, Weedon, 1997, p. 22) « déconstruit » le langage et l'ordre des signes et les représentations discursives pour toute trace d'idées préconçues (Agger, 1991, p. 112); déconstruit également comment le « pluralisme de la société » (Levinas, 1982, p. 73) est placé sous silence	Orientations postcoloniales Ontologie : - le monde ne se limite pas à un imaginaire postcolonial (Kanu, 2006) ni à l'héritage colonial qui se manifeste encore aujourd'hui (Rutazibwa et Shilliam, 2018, p. 5) Épistémologie : - cherche à reprendre et à refaire les points de rupture, de chevauchement ou de complexité entre ce qui est indigène et ce qui représente la violence occidentale (Chivallon, 2019; Said, 1978, 1993)
	mainstream	
	Orientation libérale Ontologie - le monde social est marquée par la poursuite universelle de la liberté (Moosa-Mitha, 2015, p. 69) - se décline en fonction de deux notions de la liberté : - la notion individualiste (p. ex. la liberté de conscience, le respect des droits de l'individu et une « méfiance commune vis-à-vis de la menace [d'] un État paternaliste » (Forquin, 2003, p. 114); - la défense de principes communautaristes qui privilégient la polis et qui manifestent une « égale méfiance envers la morale abstraite, une certaine sympathie envers l'éthique des vertus et une conception de la politique où il y a beaucoup de place pour l'histoire et les traditions » (Forquin, 2003, p. 114; Wilfred, 2010, p. 19) - reprenant la formule d'Aristote : « La polis est antérieure à l'individu » (Berten, Da Silveira et Pourtois, 1997, p. 6, dans Forquin, 2003, p. 114) - dans les écoles de langue française, ceci peut se traduire par une réticence à reconnaître certains traits de la diversité au profit d'une représentation homogène de la francophonie Épistémologie - évoque la raison et la vérité selon des catégories stables de la pensée qui renvoient à l'idée d'un grand récit ou métarécit	

Dans les écoles de langue française en Ontario, une piste de réflexion qui pourrait être examinée consisterait à étudier les approches plus homogénéisantes de la norme francophone. Est-ce que le mandat de l'école de langue française peut mettre à profit une réflexion issue des orientations postmodernes, féministes, postcoloniales ou poststructurelles qui remettent en question les grands récits (p. ex. : avec un accent sur l'interculturel ou le transculturel)? Comment le personnel enseignant, appelé au quotidien à reconnaître ses élèves dans leur complexité et leur pluralité, s'approprie-t-il ce mandat?

Le savoir des peuples indigènes, des Premières Nations, des Métis et des Inuits

Nous reconnaissons que plusieurs chercheurs décrivent le besoin de décoloniser les paradigmes ontologiques et épistémologiques employés comme cadre de la praxis (Smith, 1999; Smith, Tuck et Yang, 2019; Tuck et Yang, 2012). Plusieurs écrits proposent de recentrer l'analyse à partir d'ontoépistémologies indigènes (Nxumalo et Cedillo, 2017) en proposant de partir des connaissances de peuples indigènes (Kanu, 2006) et des Premières Nations, des Métis et des Inuits (Chartrand, 2012; Debassige, 2010; Landon, 2012; Simpson, 2014; Wildcat, McDonald, Irlbacher-Fox et Coulthard, 2014; Wahpimaskwas, 2008) et une position réflexive ancrée dans l'élaboration d'un savoir situé (Sabzalian, 2018). Ceux-ci constituent des contrepoints au cadre de Moosa-Mitha (2015) auxquels nous réfléchissons toujours.

RETOUR SUR UNE INITIATIVE DE FORMATION AUPRÈS DU PERSONNEL ENSEIGNANT D'UNE ÉCOLE FRANCO-ONTARIENNE

Dans cette section, nous mettons à contribution l'exemple d'un projet réalisé par une enseignante⁴ de 1^{re} année du primaire avec ses élèves. Nous présenterons d'abord quelques éléments démographiques et précisions quant au déroulement de la formation pour ensuite fournir quelques indications d'ordre méthodologique. De là, nous discuterons du projet réalisé sur les stéréotypes de genre, tel que relaté par l'enseignante qui en est l'auteure.

L'école dont il est question ici offre des classes de la maternelle à la 6^e année. Au moment où s'est déroulé l'initiative de formation, on y comptait près de 300 élèves et 20 enseignants, le quart des élèves étant issus de l'immigration, la moitié s'autoidentifiant de race noire et une forte proportion étant originaire du Moyen-Orient.

4. Nous souhaitons remercier Gabrielle Bergeron, enseignante agréée de l'Ontario (EAO), qui a mené ce projet de recherche-action avec ses élèves de 1^{re} année et qui a généreusement accepté de partager le travail réalisé et ses réflexions.

En ce qui a trait au déroulement de la formation, nous avons rencontré le personnel à raison d'une journée par mois, de septembre à juin. Lors des cinq premiers ateliers, nous avons présenté les recherches de pointe sur l'inclusion et la discrimination, ainsi que diverses approches éducatives et pédagogiques. Nous avons exploré les idées préconçues qui influencent nos façons de percevoir le monde. Nous avons également abordé le contexte canadien des écoles de pensionnat autochtones et d'autres situations d'oppression relevées dans l'histoire canadienne, et avons discuté des mouvements de résistance actifs actuellement à Toronto.

Par la suite, nous avons accompagné le personnel dans l'identification d'une question à poursuivre en fonction des domaines ciblés dans ce projet, notamment : l'enseignement et le climat en salle de classe, le climat scolaire et, enfin, la voix et l'espace des élèves. Il fallait que cette question soit suffisamment précise pour être étudiée sur une période de quelques mois et qu'elle vise un apprentissage transformateur pour le personnel enseignant. Nous avons discuté de méthodologies d'enquête diverses incluant certaines approches visuelles, rencontré les équipes individuellement et partagé des ressources bibliographiques. Le dernier volet de cette initiative, effectué durant les quatre derniers mois de l'année, a consisté à réaliser les projets ciblés, lesquels ont ensuite été présentés au grand public.

Une recherche-action menée sur les stéréotypes de genre par une enseignante de 1^{re} année : quelques précisions méthodologiques

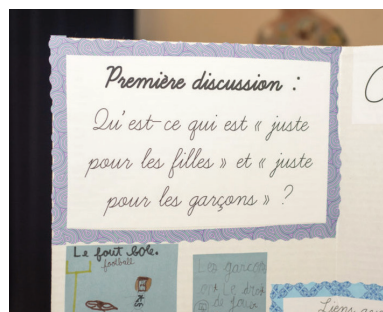
Pour illustrer comment les différentes orientations ontologiques et épistémologiques peuvent alimenter la posture réflexive du personnel enseignant, nous avons choisi un exemple typique parmi les thématiques souvent abordées dans la littérature sur l'équité et l'éducation inclusive, soit examiner les identités de genre (p. ex. : Éducation et formation Manitoba, 2017), de même que comprendre les préjugés et briser les stéréotypes (p. ex. : Alberta Teachers' Association, 2010, p. 6) que ce soit en Ontario ou ailleurs au Canada. Un bon nombre de projets réalisés par le personnel enseignant de l'école touchaient à la question des stéréotypes. Parmi ces derniers, nous avons choisi de présenter celui-ci, étant donné que l'enseignante avait développé une réflexion qu'elle a voulu partager avec d'autres collègues en Ontario et ailleurs. Les observations et réflexions de l'enseignante sont affichées sur le site web développé dans le cadre de l'initiative de formation professionnelle. L'enseignante a choisi le premier des trois domaines ciblés par la formation, à savoir l'enseignement et le climat en salle de classe. Ceci nous conduit au cœur du travail enseignant et du rôle pivot que le personnel enseignant est appelé à jouer dans le déploiement de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (MÉO, 2009).

Cas de figure : une enseignante aborde les représentations stéréotypées du genre avec les élèves de 1^{re} année en Études sociales et Français⁵

L'enseignante dont il est question ici s'est intéressée aux représentations normées du genre. Cette question lui est venue en situation de salle de classe alors qu'elle s'est demandé comment ouvrir le dialogue avec des élèves de 1^{re} année lorsqu'elle les entendait dire, par exemple, « Ma maman m'a dit que je n'ai pas le droit de pleurer parce que je suis un garçon », « Je ne peux pas utiliser le carton rose, c'est juste pour les filles », ou « Pourquoi est-ce que tu joues au basketball? Tu es une fille? » (Bergeron, 2017, p. 4.) Les discussions que nous avons eues sur la formulation de questions d'enquête dans une recherche-action et sur diverses options méthodologiques dans le cadre de la formation offerte ont amené l'enseignante à formuler la question d'enquête suivante par rapport à cet enjeu observé : comment amener les élèves à prendre conscience des stéréotypes liés au genre? Selon ses observations, l'enseignante avait constaté que les élèves ne sont conscients ni des stéréotypes qu'ils véhiculent ni d'où proviennent les idées préconçues (Bergeron, 2017, p. 4).

Elle a développé un projet en quatre étapes. Comme élément déclencheur, elle a d'abord tenu une discussion de groupe visant à sensibiliser les élèves aux stéréotypes liés au genre transmis dans les contes traditionnels comme *Cendrillon* ou *La belle au bois dormant*. À la suite d'une réflexion individuelle et en groupe, et de la lecture d'un conte traditionnel, l'enseignante a demandé aux élèves de « nomm[er] spontanément ce qu'ils considèrent être des “choses de filles” et des “choses de garçons” ». Les élèves ont illustré leurs réponses sur des cartons bleus ou roses. On voit dans l'image ci-dessous qu'un élève a dessinée l'idée que les garçons jouent au football.

Figure 1. **Les dessins des élèves suite à une première discussion menée par l'enseignante de 1^{re} année pour les inviter à nommer « spontanément » leurs idées sur les « choses de filles » et les « choses de garçons »**



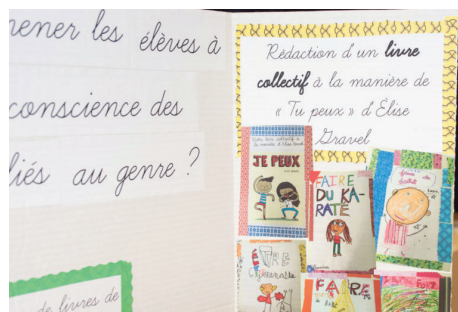
5. Dans la présentation de ce cas de figure, nous représentons les activités de l'enseignante à partir du bilan préparé par celle-ci sur les activités menées en salle de classe, de discussions informelles et d'exemples de travaux réalisés par les élèves et présentés dans le cadre de la séance de partage en fin d'année scolaire. Nous n'étions pas présents en salle de classe, ce qui est une limite quant à la réflexion que nous proposons.

Donnant suite à cette première activité, l'enseignante a demandé aux élèves de fabriquer une affiche collective sur les idées reçues de « choses de garçons » et de « choses de filles ».

De là, l'enseignante a fait une lecture guidée de plusieurs livres de fiction, incluant *Le petit garçon qui aimait le rose*, *Boris Brindamour et la robe orange*, *Ada : la grincheuse en tutu*, *Maxime Loupiot et Danse*, *Prosper, danse*, qui décrivent des scénarios où des enfants surmontent les normes cisgenres dans leurs préférences. Les élèves ont eu à remplir une fiche, après avoir lu chaque texte, en répondant aux questions suivantes : « Qu'est ce que le personnage a fait qui va à l'encontre des stéréotypes ? » et « Qu'est-ce que tu penses de cette histoire ? » (Bergeron, 2017, p. 3.)

Les élèves ont ensuite lu *Tu peux* (<http://elisegravel.com/blog/tu-peux-un-livre-gratuit-pour-enfants/>) et ont été invités à rédiger un livre collectif : l'enseignante a demandé aux élèves de « créer leur propre page sur le modèle du livre mais en écrivant “Je peux...” », suivi d'une activité qu'ils percevaient d'abord comme étant réservée à l'autre sexe » (Bergeron, 2017, p. 1). À la lecture de cette activité, on remarque que la posture de l'enseignante prise ici fait écho à l'idée poststructurelle du signe du genre comme étant quelque chose d'arbitraire. L'enseignante a offert des exemples de ce qu'une fille pourrait écrire, comme « Je peux jouer aux legos », ou bien ce qu'un garçon pourrait écrire, comme « Je peux aimer la couleur rose » (Bergeron, 2017, p. 1). Dans la figure ci-dessous, nous voyons que les élèves ont montré une fille qui peut faire du karaté et un garçon qui peut faire du ballet ou être gymnaste :

Figure 2. Les dessins des élèves qui représentent des inversions des rôles de genre



Ces activités de lecture, de réflexion et de dessin semblent avoir permis à l'enseignante de créer un espace sécurisant en salle de classe à travers lequel ses élèves de 1^{re} année pouvaient explorer le sens culturel rattaché au genre. Soulignons que ce genre de pratique pédagogique fait auprès d'enfants d'environ 6 ans est encore très rare dans les écoles ontariennes, incluant les écoles de langue française.

On constate ici l'esprit d'ouverture dont fait preuve l'enseignante ainsi que l'investissement énorme en temps et en travail réflexif mené pour offrir aux élèves de

nouvelles conditions de possibilité pour nommer l'identité de genre dans sa salle de classe. L'enseignante note dans sa documentation du projet : « Je m'aperçois qu'il est difficile de contrer les messages entendus par les élèves à la maison et dans la société en général » (Bergeron, 2017, p. 4). La posture réflexive dans cette observation s'aligne avec une volonté d'appuyer les élèves dans une démarche de conscientisation qui leur permettrait de reconnaître les stéréotypes et de les remettre en question; ceci semble s'aligner de plus près avec une approche marxiste, étant donné l'approche visant à cibler les catégories à travers lesquelles se cristallisent les rapports de pouvoir. Par la même occasion, l'enseignante est elle-même inscrite dans des rapports qui s'exercent à travers les attentes normées du curriculum. Ceci se manifeste, par exemple, dans le cas des activités liées à la littérature jeunesse, alors qu'elle cherche à relier l'intervention réalisée auprès de ses élèves aux attentes A 3.3 du programme-cadre d'études sociales, soit « identifier des caractéristiques d'un comportement respectueux qui peut être mis en pratique au quotidien », et A 3.4, soit « expliquer l'importance de traiter les autres avec respect » (MÉO, 2013, p. 75), qui incitent à en traiter lors de situations d'enseignement. On peut aussi remarquer que le concept de « respect » comporte déjà une orientation ontologique et épistémologique libérale associée aux droits à travers une posture générale et universelle qui diffère un peu de ce que cherchait à faire l'enseignante avec les élèves. Elle a aussi déploré le peu de ressources appropriées pour aborder le sujet des stéréotypes avec ses élèves, notamment en tenant compte de la remarque d'un élève ayant réagi à sa lecture guidée, voulant que « tous les personnages mis en scène sont de race blanche », un volet sur lequel elle souhaite faire un retour et approfondir davantage, surtout considérant que la remarque émane d'un élève. L'enseignante s'interrogeait aussi sur son rapport de pouvoir avec les élèves et les conditions de production du savoir lors des discussions de groupe (Bergeron, 2017, p. 4) :

Lorsqu'ils me donnaient des réponses ou participaient aux discussions dans le cadre du projet, j'avais parfois l'impression que les élèves faisaient des commentaires pour me faire plaisir. Le pensent-ils vraiment? Auraient-ils répondu la même chose à leurs parents? Je me dis que j'ai semé une graine; que les élèves ont, du moins, été sensibilisés à une réalité différente de celle à laquelle ils sont habitués.

D'autres chercheurs en éducation ont soulevé une inquiétude semblable. Cet enjeu a été identifié par de Castell (1999) quand elle fait mention d'une autocensure chez des élèves qui veulent se protéger et assurer leur survie dans le dialogue scolaire.

Nous souhaitons conclure cette discussion traitant d'un cas de figure parmi plusieurs en proposant un tableau offrant des exemples de pistes de réflexion tenant compte des diverses orientations discursives présentées dans un premier temps. Ces théories peuvent servir de ressources et de points de repère capables d'appuyer le personnel enseignant dans l'élaboration toujours effervescente de savoirs sur l'équité et l'éducation inclusive.

Tableau 2. **Vers une posture sociopolitique réflexive sur l'équité et l'éducation inclusive : quelques exemples de pistes de réflexion pour le personnel enseignant par rapport aux stéréotypes (de genre, etc.) selon différentes orientations ontologiques et épistémologiques**

normative	Orientation marxiste Exemples de pistes de réflexion : - En réfléchissant à nos expériences matérielles au quotidien, à partir de nos positions sujets particulières, nous rendons-nous compte de nos stéréotypes, d'où ils viennent, pourquoi nous y tenons, les rapports qu'ils maintiennent? - Comment aborder le pouvoir savoir, par exemple dans la littérature jeunesse? - Pouvons-nous parler des stéréotypes sans reproduire leur violence? - Est-ce que certaines personnes se sentent plus capables de prendre la parole pour exprimer ce qu'ils pensent ou ce qu'ils vivent par rapport à d'autres en fonction de leur rapport au privilège?	critique	Orientations féministes Exemples de pistes de réflexion : Est-ce que mes façons de défaire les notions universelles et singulières derrière les stéréotypes permettent aussi de tenir compte de l'oppression des personnes aux identités entrecroisées (p. ex. : les femmes minorisées [Moosa-Mitha, 2015, p. 79])?	Orientation poststructurale Exemples de pistes de réflexion : - Si les élèves n'osent pas dire ce qu'ils pensent devant les autres, qu'est-ce qui peut se faire pour travailler les limites de ce qui s'exprime <i>sans créer d'inconfort</i>? - Si les stéréotypes sont des pratiques de citation arbitraires, est-il possible de créer un espace sécurisant et créatif où les stéréotypes peuvent être retravaillés (inversions ironiques, parodie, satire...) (Connell, 1987, p. 95, cité dans Davies, 1993, p. 13; Kumashiro, 2002, p. 51)? - Quelles représentations queers peuvent dépasser les logiques de type cisgenre?
	Orientation libérale Exemples de pistes de réflexion : - En reconnaissance de l'importance de créer un climat de classe axé sur le respect des différences (Gutmann, 2018; Taylor, 1994), comment faut-il en parler sans imposer des catégories trop normatives? - En travaillant auprès des jeunes enfants afin d'identifier et de briser les stéréotypes en lien avec des droits ou des libertés (« je peux »), comment composer avec les limites (contraintes administratives, etc.) à ce qu'on peut nommer comme étant possible? - Comment répondrais-je à la critique que le grand récit (« master narrative ») renforce la subordination des personnes de couleur qui sont obligées d'intégrer leurs épistémologies au grand récit (Dei, 1996, p. 14; Donnor et Ladson-Billings, 2019, p. 197)? - En cherchant à sensibiliser les élèves à la différence, est-ce que c'est dans l'optique de conserver le pouvoir du groupe dominant (valoriser l'Autre), ou de négocier un nouvel ordre qui reconnaît l'autonomie des personnes ou des histoires historiquement marginalisées et qui reconnaît ce « qu'il y a [...] de positif et de constructif entre les gens et les communautés les plus défavorisés de la société dominante » (Gay, 2003, p. 54)? - Dans un contexte de fluidité de genre, quelle logique de droits et de libertés individuels convient?	mainstream	Orientations postcoloniales Exemples de pistes de réflexion : - Quelle est ma praxis face aux « relations sociales, idéologies et pratiques dominantes qui effacent la spécificité de la voix de l'Autre » (Giroux, 1993, p. 176)? - Comment aborder son identité de genre en composant avec sa propre relation postcoloniale aux représentations idéologiques impérialistes tout en les transcendant (Said, 1993, p. xiii)? Orientation postmoderne Exemples de pistes de réflexion : - Quand le discours en classe conteste les stéréotypes, comment est-ce que je peux faire en sorte que les représentations restent fluides, multiples et situées (Kumashiro, 2002, p. 38)? - Quelle pédagogie pourrait accommoder la pluralité de genres dans une classe de primaire au-delà des normes cisgenres selon ce qui « se conteste et se redéfinit constamment » (Kumashiro, 2002, p. 38)? - Comment aborder les stéréotypes de genre s'il se peut que nous ne comprenions pas le genre de la même façon ou que nous n'ayons pas tous les mêmes réactions aux problématiques (Stevens, 2003, p. 9)?	orientée à la différence

Nous voyons ces théories comme points de repère parmi plusieurs. Nous croyons d'ailleurs qu'il est possible, voire probable, que se déploient à même le travail réflexif en cours plus d'une posture dans l'actualisation d'un projet. L'examen des orientations discursives contre l'oppression nous permet de même, comme chercheuses, de faire un retour sur notre accompagnement en concevant ces théories comme points de repère.

CONCLUSION

Dans cet article, nous nous sommes intéressés aux diverses postures réflexives que peut prendre le personnel enseignant devant les conditions de possibilité de l'équité et de l'éducation inclusive à l'école de langue française en Ontario. Plutôt que de prendre comme objet de la réflexivité le rapport entre le savoir du personnel enseignant et celui de l'élève, nous avons proposé d'étudier la question des rapports ontologiques et épistémologiques qui orientent le personnel enseignant dans la manière de définir une situation sociale. Nous avons brièvement présenté différentes théories qui s'opposent à l'oppression. Les approches marxistes et poststructurelles, et certaines approches féministes offrent une perspective qui tient compte de l'importance des rapports de force dans la vision sociale alors que les perspectives libérales et postmodernes abordent l'oppression avec l'espoir de dépasser les contraintes systémiques ou structurelles du pouvoir. Ce que les approches marxistes et libérales offrent à travers leurs analyses axées sur les catégories, les approches poststructurelles, postcoloniales, postmodernes et parfois féministes les remettent en question. Un zoom arrière pour examiner sa posture réflexive demande d'évaluer les effets de chaque orientation. Nous avons cherché à approfondir en quoi la recherche-action peut transformer les milieux et notamment le milieu des écoles de langue française (Maguire et Berge, 2009, p. 406-7). Nous avons présenté un cas de figure tiré d'une réflexion proposée par une enseignante de 1^{re} année dans le cadre d'une recherche-action rendue possible grâce à une initiative de développement professionnel que nous avons menée dans une école de langue française à Toronto. Les ressources mobilisées au quotidien de la salle de classe (littérature enfantine, programme-cadre du ministère) et orientées en fonction d'une réflexion sur les enjeux d'équité et d'inclusion, de même que les paroles et les traces écrites laissées par les élèves, offrent des pistes importantes pour une praxis renouvelée dans laquelle on peut s'interroger sur la partialité de ce qui peut se faire en contexte éducatif. Nous n'avons toutefois pas cherché à prendre l'exemple du travail réflexif de l'enseignante comme modèle à reproduire et y avons plutôt vu une invitation à penser selon une optique de pistes possibles issues de savoirs réflexifs générées en contexte, en bref, des savoirs situés (Draghici et Garnier, 2020). La littérature scientifique offre des ressources riches pour alimenter la prise en considération des enjeux identifiés par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO, 2009, p. 4-5), ce que révèlent les tableaux présentés. Cependant, il n'y a pas d'idéal type de praxis formé à l'équité et à l'éducation inclusive. Nos réflexions ont porté sur les façons possibles de (re)

distribuer le pouvoir et de concevoir l'objet de la francophonie dans sa pluralité, dans son instabilité et dans son dynamisme identitaire où les questions de pouvoir et de privilèges font l'objet d'une démarche réflexive. Nous avons cherché dans tout cela à remettre en question la norme, tributaire du sens commun, rendant « inévitables » les pratiques éducatives et sociétales qui produisent une violence symbolique au travers de représentations collectives dominantes.

Références bibliographiques

AGGER, B. (1991). Critical theory, poststructuralism, postmodernism: Their sociological relevance. *Annual Review of Sociology*, 17(1), 105-131. Repéré à https://www-jstor-org.myaccess.library.utoronto.ca/stable/2083337?pq-origsite=summon&seq=13#metadata_info_tab_contents.

Alberta Teachers' Association (2010). Chapitre 4. Transformer les pratiques pédagogiques. Dans *Ici, tout le monde est le bienvenu. Enseigner dans une classe interculturelle* (p. 21-27). Edmonton, AB: Alberta Teachers' Association. Repéré à <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Human-Rights-Issues/MON-3F%20%20Ici,%20tout%20le%20monde%20est%20le%20bienvenu.pdf>.

ALI, M. A., SALEM, N., OUESLATI, B. et McANDREW, M. (2011). The reduction of Islam and Muslims in Ontario's social studies textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3(1), 25-44. Repéré à https://www-jstor-org.myaccess.library.utoronto.ca/stable/43049361?pq-origsite=summon&seq=1#metadata_info_tab_contents.

AUDET, G. (2018). Intervention pédagogique et diversité ethnoculturelle : théorisation de récits de pratique d'enseignantes et d'enseignants, et défis de formation. *Éducation et francophonies*, 46(2), 92-108. Repéré à https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-46-2-092_AUDET_46-2_vf.pdf.

BELD, J.M. (1994) Constructing a collaboration: A conversation with Egon G. Guba and Yvonna S. Lincoln. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 7(2), 99-115. Repéré à https://journals-scholarsportal-info.myaccess.library.utoronto.ca/pdf/09518398/v07i0002/99_cacacwggaysl.xml.

BÉNAÏOUN-RAMIREZ, N. (2009). Identités professionnelles entre réflexivité et adaptation : histoires de vie professionnelle de maîtres-formateurs. *Recherche et formation*, 60, 135-150.

- BERGERON, G. (2017). *Projet équité – inclusion : les garçons et les filles*. Projets des écoles. Repéré à <http://projetinclusioncrefo.ca/projets/>.
- BHABHA, h. (1994). *The location of culture*. London : Routledge.
- CARLSONBERG, L. (2011). Un regard critique sur les initiatives d'éducation inclusive des élèves immigrants en milieu scolaire fransaskois. *Francophonies d'Amérique*, 32, 65-86. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/fa/2011-n32-fa0436/1014045ar/>
- CASE, K. (2017). Toward an intersectional pedagogy mode: Engaged learning for social justice. Dans K. Case (dir.), *Intersectional pedagogy: Complicating identity and social justice* (p. 1-24). Repéré à <https://books-scholarsportal-info.myaccess.library.utoronto.ca/en/read?id=/ebooks/ebooks4/taylorandfrancis4/2018-06-07/8/9781317374237#page=1>.
- CAVANAGH, M., CAMMARATA, L. et BLAIN, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education*, 39(4), 1-32. Repéré à <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2268>.
- CHARTRAND, R. (2012). Anishinaabe pedagogy. *Canadian Journal of Native Education*, 35(1), 144-162, 221. Repéré à <https://search-proquest-com.myaccess.library.utoronto.ca/docview/1370197105?accountid=14771&pq-origsite=summon>.
- CHIVALLON, C. (2019). Recherches sur les univers de sens (post) coloniaux : un essai réflexif sur la décolonisation des savoirs. *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos*. Repéré à <http://journals.openedition.org/nuevomundo/78425>.
- CICUREL, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays Scandinaves*, 8, 19-33. Repéré à <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Cicurel.pdf>.
- COLLINS, P. H. (1991). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York : Routledge.
- DE CASTELL, S. (1999). Chapter twenty-five: On finding one's place in the text: Literacy as a technology of self-formation. *Counterpoints*, 70, 398-411. Repéré à https://www-jstor-org.myaccess.library.utoronto.ca/stable/42975684?pq-origsite=summon&seq=1#metadata_info_tab_contents.
- DANIEL, B. J. (2005). Researching African Canadian women: Indigenous knowledges and the politics of representation. Dans G. J. S. Dei et G. S. Johal (dir.), *Critical issues in anti-racist research methodologies* (p. 53-78). New York : Peter Lang.

- DAVIES, B. (1993). *Shards of glass: Children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill, NJ: Hampton.
- DEBASSIGE, B. (2010). Re-conceptualizing Anishinaabe mino-bimaadiziwin (the good life) as research methodology: A spirit centred way in Anishinaabe research. *Canadian Journal of Native Education*, 33(1), 11-28. Repéré à <https://search-proquest-com.myaccess.library.utoronto.ca/docview/864885139?accountid=14771&pq-origsite=summon>.
- DEI, G. J. S. (1996). *Anti-racism education: Theory & practice*. Halifax: Fernwood Publishing.
- DERRIDA, J. (1967). *L'écriture de la différence*. Paris: Éditions du Seuil.
- DONNOR, J. K. et LADSON-BILLINGS, G. (2019). Critical race theory and the postracial imaginary. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research*, (5^e éd., p. 195-213). Los Angeles, CA: SAGE.
- DRAGHICI C. et GARNIER, P. (2020). Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants : enjeux politiques et épistémologiques. *Recherches en éducation*, 30, 17-29.
- Éducation et Formation Manitoba (2017). *Soutien aux élèves transgenres ou d'une diversité de genres dans les écoles du Manitoba*. Winnipeg, MB : le gouvernement du Manitoba. Repéré à <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/transgenre/docs/document.pdf>.
- ELCHACAR, M. et SALITA, A. L. (2018). Les appellations des identités de genre non traditionnelles. Une approche lexicologique. *Langage et société*, 3(165), 139-165. Repéré à <https://doi-org.myaccess.library.utoronto.ca/10.3917/l.s.165.0139>.
- Endless Films (2018). *Équité et inclusion: un cheminement au travers de l'école*. [Vidéo]. Endless Films. Repéré à www.endless-films.com.
- FALS-BORDA, O. et RAHMAN, M. A. (dir.) (1991). *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action*. New York: Apex.
- FORQUIN, J.-C. (2003). Note de synthèse : la critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation. *Persée*, 143(1), 29-59. Repéré à https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2003_num_143_1_2959.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- GAY, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116. Repéré à <https://journals-sagepub-com.myaccess.library.utoronto.ca/doi/pdf/10.1177/0022487102053002003>.

- GAY, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43, 48-70. Repéré à https://journals-scholarsportal-info.myaccess.library.utoronto.ca/details/03626784/v43i0001/48_ttatcd.xml.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(2), 356-378.
- GIROUX, H. (1993). Paulo Freire and the politics of postcolonialism. Dans P. McLaren et P. Leonard (dir.), *Paulo Freire: A critical encounter* (p. 175-186). New York: Routledge. Repéré à <https://ebookcentral-proquest-com.myaccess.library.utoronto.ca/lib/utoronto/reader.action?docID=166704&ppg=160>.
- GOODEN, M. A. et O'DOHERTY, A. (2014). Do you see what I see? Fostering aspiring leaders' racial awareness. *Urban Education*, 50(2), 225-255. Repéré à <https://journals-sagepub-com.myaccess.library.utoronto.ca/doi/pdf/10.1177/0042085914534273>.
- GUTMANN, A. (2018). The power of recognition: When Charles Taylor parsed personal identity. *Philosophy & Social Criticism*, 44(7), 793-795. Repéré à <https://journals-sagepub-com.myaccess.library.utoronto.ca/doi/pdf/10.1177/0191453718781430>.
- HALL, S. (1988). The toad in the garden: Thatcherism among the theorists. Dans C. Nelson et L. Grossberg (dir.), *Marxism and the interpretation of culture* (p. 35-57). Urbana, IL: University of Illinois Press.
- HOOKE, b. (1989). *Talking back: Thinking feminist, thinking black*. Boston, MA: South End Press.
- KANU, Y. (2006). Reappropriating traditions in the postcolonial curricular imagination. Dans *Curriculum as cultural practice: Postcolonial imaginations* (p. 203-222). Toronto: University of Toronto Press. Repéré à https://books-scholarsportal-info.myaccess.library.utoronto.ca/en/read?id=/ebooks/ebooks0/gibson_crkn/2009-12-01/6/418891#page=211.
- KHAYATT, D. et ISKANDER, L. (2019). Reflecting on 'coming out' in the classroom. *Teaching Education*, 31(1), 1-11. Repéré à <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10476210.2019.1689943?scroll=top&needAccess=true>.
- KUMASHIRO, K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53. Repéré à <https://journals-sagepub-com.myaccess.library.utoronto.ca/doi/abs/10.3102/00346543070001025>.
- KUMASHIRO, K. (2002). *Troubling education: Queer activism and anti-oppressive pedagogy*. New York: Routledge.

- LADSON-BILLINGS, G. (2000). Racialised discourses and ethnic epistemologies. Dans N. Denzin et Y. Lincoln, (dir.), *Handbook of qualitative research* (2^e éd., p. 257-277). Thousand Oaks, CA: Sage. Repéré à https://www.academia.edu/4027209/Racialized_Discourses_and_Ethnic_Epistemologies.
- LANDON, R. (2012). *We can do it (education) better: An examination of four secondary school approaches for Aboriginal students in Northwestern Ontario*. [Thèse doctorale, Université de Toronto], ProQuest Dissertations Publishing. Repéré à <https://search-proquest-com.myaccess.library.utoronto.ca/docview/1330392595>.
- LATHER, P. (1992). Critical frames in educational research: Feminist and post-structural perspectives. *Theory into Practice*, 1(1), 87-99.
- LEVINAS, E. (1982). *Éthique et infini*. Paris : Librairie Arthème Fayard et Radio-France.
- LITALIEN, J., MOORE, D. et SABATIER, C. (2012). Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité : pour une écologie de la diversité en contexte francophone en Colombie-Britannique. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 192-211. Repéré à <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1287>.
- LUKACS, G. (1922/2003). La réification et la conscience du prolétariat. Dans J.-M. Tremblay (dir.), *Histoire et conscience de classe* (K. Axelos et J. Bois, trad). (p. 88-147). Chicoutimi, PQ : Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi. Repéré à <http://cras31.info/IMG/pdf/lukacs-histoire-et-conscience.pdf>.
- LYOTARD, J.-F. (1979). *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*. Paris : Éditions de Minuit.
- MAGNAN, M.-O., GOSSELIN-GAGNÉ, J., CHARRETTE, J. et LAROCHELLE-AUDET, J. (2018). Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action / formation en contexte montréalais. *Éducation et francophonie*, 46(2), 125-145. Repéré à https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-46-2-125_MAGNAN_46-2.pdf.
- MAGUIRE, P. et BERGE, B.M. (2009). Elbows out, arms linked: Claiming spaces for feminisms and gender equity in educational action research. Dans S. Noffke et B. Somekh (dir.), *Handbook of educational action research* (p. 311-319). London : SAGE.
- McLAREN, P. (1992). Critical literacy and postcolonial praxis: A Freirian perspective. *College Literature*, 19-20, 7-27. Repéré à <https://search-proquest-com.myaccess.library.utoronto.ca/docview/1298103570/fulltextPDF/AC1D8101B94E43F5PQ/1?accountid=14771>.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive : comment tirer parti de la diversité*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf>.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *Le curriculum de l'Ontario : Études sociales de la 1^{re} à la 6^e année; Histoire et géographie, 7^e et 8^e année*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/sshg18curr2013Fr.pdf>.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2017). *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Repéré à http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/education_equity_plan_fr.pdf.

MOORE, D. (2011) Altérité, compétence pluriculturelle et formation des enseignants. Dans H. de Fontenay, D. Giroux, et G. Leidelinger (dir.), *Classe de langues et culture(s) : vers l'interculturalité?* (p. 307-317). Paris : L'Harmattan.

MOOSA-MITHA, M. (2015). Chapter three: Situating anti-oppressive theories within critical and difference-centered perspectives. Dans S. Strega et L. Brown (dir.), *Research as resistance: Revisiting critical, indigenous, and anti-oppressive approaches* (2^e éd., p. 65-95). Toronto : Canadian Scholar's Press/Women's Press.

MORROW, R. A. et TORRES, C. A. (1995). *Social theory and education: A critique of theories of social and cultural reproduction*. Albany, NY : SUNY Press.

NIETO, J. (2006). The cultural plunge: Cultural immersion as a means of promoting self-awareness and cultural sensitivity among student teachers. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 75-84.

NIYUBAHWE, A., MUKAMURERA, J. et JUTRAS, F. (2019). Rôles et contributions des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. *Canadian Journal of Education*, 42(2), 438-463. Repéré à <https://search-proquest-com.myaccess.library.utoronto.ca/docview/2260994716?pq-origsite=summon&accountid=14771>.

NXUMALO, F. et CEDILLO, S. (2017). Decolonizing place in early childhood studies: Thinking with Indigenous onto-epistemologies and Black feminist geographies. *Global Studies of Childhood*, 7(2), 99-112.

O'RILEY, P. et COLE, P. (2008). Coyote & Raven discuss mathematics, complexity theory and aboriginality. *Complicity: An International Journal of Complexity & Education*, 5(1), 49-62. Repéré à <http://web.b.ebscohost.com.myaccess.library.utoronto.ca/ehost/detail/detail?vid=0&sid=9c880a5b-d6e6-4198-a0c1-4cece3899d53%40pdc-v-sessmgr03&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=34240874&db=eue>.

- PATAI, D. (1994). When method becomes power. Dans A. Gitlin (dir.), *Power and method*. New York: Routledge. Repéré à <https://www-taylorfrancis-com.myaccess.library.utoronto.ca/books/9781315021416>.
- PATTON, P. (1988). Marxism and beyond: Strategies of reterritorialization. Dans C. Nelson et L. Grossberg (dir.), *Marxism and the interpretation of culture* (p. 123-136). Urbana, IL: University of Illinois Press.
- PERRENOUD, P. (1999). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF éditeur.
- PROULX, A. G., RUEST-PAQUETTE, A.-S., FORTE, L. A. S., COTNAM-KAPPEL, M., FALLU, C. et BARTOSOVA, L. (2012). La réflexivité: exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(2), 1-24. Repéré à <https://journals.openedition.org/ripes/672>.
- RUTAZIBWA, O. U. et SHILLIAM, R. (2018). Postcolonial politics. Dans O. U. Rutazibwa et R. Shilliam (dir.), *Routledge handbook of postcolonial politics* (p. 1-15). Abingdon, Oxon / New York: Routledge. Repéré à <https://www-routledgehandbooks-com.myaccess.library.utoronto.ca/doi/10.4324/9781315671192>.
- SABZALIAN, L. (2018). Curricular standpoints and native feminist theories: Why native feminist theories should matter to curriculum studies. *Curriculum Inquiry*, 48(3), 359-382. Repéré à <https://www-tandfonline-com.myaccess.library.utoronto.ca/doi/full/10.1080/03626784.2018.1474710>.
- SAID, E. (1978). *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- SAID, E. (1993). *Culture and imperialism*. New York: Vintage Books.
- SANSFAÇON, A. P. (2016). Parentalité et jeunes transgenres: un survol des enjeux vécus et des interventions à privilégier pour le développement de pratiques transaffirmatives. *Santé mentale au Québec*, 40(3), 93-107. Repéré à <https://www-erudit.org/fr/revues/smq/2015-v40-n3-smq02336/1034913ar/>.
- SIMPSON, L. B. (2014). Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. *Decolonization: Indigeneity, Education and Society*, 3(3), 1-25. Repéré à <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/22170>.
- SMITH, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London: Zed Books.
- SMITH, L. T., TUCK, E. et YANG, W. (dir.) (2019). *Indigenous and decolonizing studies in education: Mapping the long view*. New York: Routledge.

- STEVENS, A.-C. (2003). *An educator's guide for changing the world: Methods, models and materials for anti-oppression and social justice work*. Toronto: The CSJ Foundation for Research and Education.
- STREGA, S. (2015). Chapter five: The view from the poststructural margins: Epistemology and methodology reconsidered. Dans S. Strega et L. Brown (dir.), *Research as resistance: Revisiting critical, indigenous and anti-oppressive approaches* (2^e éd., p. 119-152). Toronto: Canadian Scholars' Press/Women's Press.
- TAYLOR, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- TRIFONAS, P. P. (2001). *Barthes and the Empire of signs*. Cambridge: Icon.
- TRIKI-YAMANI, A., McANDREW, M. et EL SHOURBAGI, S. (2011). Perceptions du traitement de l'Islam et du monde musulman dans les manuels d'histoire par des enseignants du secondaire au Québec. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3(1), 97-117. Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/4732/7b715dec13c393677850d5f75716eefa74ee.pdf>.
- TUCK, E. et K. W. YANG. (2012). Decolonization is not a metaphor. Decolonization: Indigeneity, *Education & Society*, 1(1), 1-40. Repéré à <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/18630/15554>.
- WAHAB, A. (2005). Consuming narratives: Questioning authority and the politics of representation in social science research. Dans G. J. S. Dei et G. S. Johal (dir.), *Critical issues in anti-racist research methodologies* (p. 29-51). New York: Peter Lang.
- WAHPIMASKWASIS (Makokis, J. A.) (2008). Nehiyaw iskwew kiskinowâtasinahikewina – paminisowin namôya tipeyimisowin: Learning self determination through the sacred. *Canadian Woman Studies*, 26(3/4), 39-51. Repéré à <https://search-proquest-com.myaccess.library.utoronto.ca/docview/217445726?pq-origsite=summon&accountid=14771>.
- WEEDON, C. (1997). *Feminist practice & poststructural theory* (2^e éd.). Oxford: Blackwell.
- WILDCAT, M., McDONALD, M., IRLBACHER-FOX, S. et COULTHARD, G. (2014). Learning from the land: Indigenous land based pedagogy and decolonization. *Decolonization: Indigeneity, Education and Society*, 3(3), I-XV. Repéré à <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/22248/18062>.

WILFRED, D. (2010). "Commission sur l'inclusion dans la communauté fransaskoise : de la minorité à la citoyenneté". Une réflexion sur le cadre idéologique. *Revue du nouvel Ontario*, 35-36, 15-46. Repéré à <https://www-erudit-org.myaccess.library.utoronto.ca/fr/revues/rno/2010-n35-36-rno1819665/1005964ar/>.