

éducation   et francophonie

50 ans

Revue scientifique

50 ans  
de la revue  
*Éducation et  
francophonie*



Canada 



Ministère de l'Éducation  
et de la Francophonie

Ministère de l'Éducation  
et de la Francophonie



acelf

## 50 ans de la revue *Éducation et francophonie*

Joël Thibeault, Martine Cavanagh, Gail Cormier et Émir Delic

---

Volume 50, numéro 3, automne 2022

50 ans de la revue *Éducation et francophonie*

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1091111ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1091111ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

---

### Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

### ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

---

### Citer ce document

Thibeault, J., Cavanagh, M., Cormier, G. & Delic, É. (2022). 50 ans de la revue *Éducation et francophonie*. *Éducation et francophonie*, 50(3).  
<https://doi.org/10.7202/1091111ar>

Liminaire

# 50 ans de la revue *Éducation et francophonie*

**Joël THIBEAULT**

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

**Martine CAVANAGH**

Université de l'Alberta, Alberta, Canada

**Gail CORMIER**

Université de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

**Émir DELIC**

Université Sainte-Anne, Nouvelle-Écosse, Canada

En 1982, le gouvernement fédéral a entériné l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* et, par le fait même, a garanti une éducation de langue française dans les provinces où celle-ci revêt un statut minoritaire. Fruit de nombreuses luttes historiques, les écoles de langue française représentent les efforts soutenus d'une population qui a dû se battre pour assurer sa pérennité et la vitalité de ses territoires (Gilbert, 2010). En Ontario, par exemple, le règlement 17, instauré en 1912, a interdit l'instruction en français jusqu'à ce qu'il soit amendé en 1927, avant de disparaître des ordonnances provinciales en 1944. Il a de surcroît fallu attendre jusqu'en 1989 pour que les premiers conseils scolaires de langue française voient le jour (Sylvestre et Lévesque, 2018). Dans l'ouest du pays, en Saskatchewan, c'est en 1974 que la loi sur l'éducation permet que des cours de français soient offerts et qu'une partie de la journée soit enseignée dans la langue minoritaire. En 1993, cette même loi a de nouveau été modifiée, accordant cette fois-ci le droit à la collectivité fransaskoise de fonder un conseil scolaire de langue française (Von Staden et Sterzuk, 2017). Par l'évolution fort différente de leurs lois scolaires, ces deux provinces fournissent des exemples éloquentes des combats divers, menés partout au Canada, ayant abouti à l'établissement et à la reconnaissance de systèmes scolaires francophones en contextes minoritaires.

Se situant donc dans des contextes où les francophones sont souvent peu nombreux, où il existe des relations de pouvoir entre le groupe dominant anglophone et le groupe francophone, et où l'arrivée d'une multitude de nouveaux arrivants contribue à la diversification de la toile sociale, les écoles de langue française font face à une grande variété d'enjeux, qu'ils soient politiques, financiers, sociologiques, culturels ou didactiques. Témoins de ces enjeux, les chercheuses et chercheurs s'intéressant à l'éducation ont tenté de les circonscrire au fil des décennies, et ce, afin d'accompagner et d'outiller les actrices et acteurs de la scène éducative en contextes minoritaires.

C'est dans cette optique que la revue *Éducation et francophonie* a vu le jour, revue qui, depuis ses débuts, fait valoir le français dans ces contextes et fait rayonner les communautés linguistiques minorisées à l'échelle nationale et internationale. Ainsi contribue-t-elle à la vitalité du français en disséminant des résultats empiriques pertinents et des réflexions théoriques avant-gardistes. Dans le cadre de ce numéro spécial, nous avons souhaité réunir des articles qui, en touchant à différents aspects relatifs à l'éducation de langue française en contextes minoritaires, permettront collectivement de faire le point sur les enjeux qui la caractérisent. Adoptant une perspective interdisciplinaire, voire transdisciplinaire, ce numéro spécial s'avère, d'une part, une occasion de rétrospection, afin de mettre au jour les défis qu'ont relevés les écoles de langue française au cours des dernières décennies; d'autre part, il permet de mettre en évidence les enjeux qui se profilent sur son chemin actuellement et ceux qui sont susceptibles de faire surface dans les prochaines années.

## **BREF HISTORIQUE DE LA REVUE *ÉDUCATION ET FRANCOPHONIE***

La revue *Éducation et francophonie* a été fondée en 1971. Née d'un besoin de créer un « lien mobile et continu entre les organismes » (Plourde, 1971, p. 1) et initialement nommée *La revue de l'ACELF* (Association canadienne d'éducation de langue française), elle publie d'abord les textes de personnes désirant partager le fruit d'observations et de réflexions en matière de francophonie. Elle propose aussi des lignes et des modes d'action pouvant aider « la communauté francophone du Canada à élucider les situations complexes » (Lamarche, 1989, p. 3) auxquelles elle est exposée, autant dans le domaine de la culture que dans celui de l'éducation.

C'est en 1989, au moment de la parution de son 17<sup>e</sup> volume, que la revue change de nom et adopte l'orientation scientifique que nous lui connaissons aujourd'hui : elle se concentre désormais sur la recherche en éducation en se donnant comme mandat de contribuer à édifier et à mettre en évidence les fondements sur lesquels s'érige l'éducation de langue française. Avant-gardiste, elle devient aussi, en 1996, la première revue scientifique francophone offerte en libre accès sur le Web. À ce jour, la revue a publié 127 numéros, à raison de 2 ou 3 par année. Elle compte plus de 6 000 abonnées provenant de partout au Canada, mais aussi d'Europe et d'Afrique.

## LES ARTICLES DE CE NUMÉRO SPÉCIAL

Fidèles à la qualité avant-gardiste qui caractérise depuis longtemps la revue *Éducation et francophonie*, les articles faisant partie de ce numéro spécial adoptent des ancrages théoriques divers et invitent, de manière générale, à une redéfinition de la francophonie. Les personnes ayant rédigé un texte nous encouragent ainsi à en reconnaître la pluralité indéniable (Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016). Ce faisant, elles se rejoignent en soutenant que c'est en déconstruisant le statu quo et en reconsidérant les paramètres qui définissent traditionnellement le cadre francophone que les écoles pourront, d'une part, assurer l'inclusion des élèves qui y évoluent et, d'autre part, contribuer à la pérennité du français en contextes minoritaires. Chacune à sa façon, les personnes autrices posent l'école d'abord et avant tout comme un lieu de socialisation qui, bien qu'il soit susceptible de reproduire certaines iniquités, peut également permettre l'émancipation des élèves et l'atteinte de leur plein potentiel.

L'article de Michel Verrette ouvre ce numéro spécial et propose une rétrospective de la revue *Éducation et francophonie*. À partir d'une présentation de l'ACELF et du contexte dans lequel sa revue scientifique a vu le jour, il met en avant une analyse des numéros au fil de son histoire et retrace les tournants importants qui l'ont marquée. De ce fait, l'auteur explique les mouvements qui l'ont menée à devenir une revue savante, reposant notamment sur une évaluation par les pairs axée sur le domaine éducationnel. S'intéressant autant aux contenus des numéros publiés au fil des ans qu'à la forme adoptée par la revue, il offre dès lors un regard rétrospectif sur *Éducation et francophonie*, et pose les assises pour les autrices et les auteurs qui lui succèdent.

L'article suivant, celui de Marie-Hélène Marquis, de Marianne Cormier et de Nathalie Bigras, se penche sur les familles et postule que les comportements langagiers qu'elles adoptent sont tributaires du milieu socioinstitutionnel dans lequel elles prennent essor. Par l'entremise d'une recension des écrits ciblée, elles font dès lors ressortir une panoplie de facteurs de nature écosystémique aptes à influencer sur les pratiques langagières des familles venant du Sud-Est néo-brunswickois. Leur recension les amène à remarquer qu'il existe, entre autres, une multitude de services offerts dans les deux langues pour les familles endogames, exogames et allophones. Il demeure néanmoins que la transmission du français à titre de langue maternelle, qu'elle soit ou non la seule pour l'enfant, n'est pas assurée dans ce contexte. Les autrices concluent leur réflexion en se demandant si les institutions actuelles, fondées notamment sur le dualisme français-anglais, répondent aux besoins des populations linguistiquement plurielles d'aujourd'hui, et suggèrent notamment que l'école trouve des manières de mettre en oeuvre une véritable inclusion.

Phyllis Dalley et William Tcheumtchoua Nzali proposent, pour leur part, une autoethnographie en unissant leurs voix. Alors que la première est professeure en éducation et alliée dans la lutte antiraciste, le second est un étudiant noir camerounais nouvellement arrivé au Canada. Par l'intermédiaire de leur texte, ils nouent ainsi un rapport dialogique de négociation et, relatant des expériences qu'ils ont vécues et qui témoignent notamment d'insécurité linguistique, de minorisation linguistique et de racisme antinoir, ils avancent que la mise en oeuvre de l'inclusion à l'école nécessite un changement du Soi et de l'Autre. Ils arguent en outre que les enjeux liés à la

langue et à la race doivent être pris en compte de manière féconde dans le projet éducatif, de façon à ce que la pluralité des trajectoires, des variétés linguistiques, des accents et des histoires soit légitimée dans les espaces canadiens francophones.

Dans une optique similaire, Émilie Lavoie formule une réflexion qui prend appui sur le cadre de la raciolinguistique et de la méthode du récit de résistance. S'articulant autour de deux voix complémentaires, celle de l'autrice à titre de personne racisée biculturelle et celle de la chercheuse s'intéressant à l'éducation de langue française en contextes minoritaires, le texte s'arrête particulièrement à trois moments d'illégitimité vécus par l'autrice et jette un éclairage sur eux à l'aide de lumières théoriques provenant des écrits sur la raciolinguistique et l'éducation en milieux minoritaires. En ressort notamment l'importance d'une prise en compte des idéologies linguistiques et raciales dans l'implantation d'une vision plurielle et ouverte de la francophonie.

De son côté, Alice Prophète rapporte les résultats d'une étude qualitative réalisée en Alberta et portant sur les stratégies professionnelles et identitaires que mobilisent les francophones *Autres* quand ils intègrent la profession enseignante. Les résultats, obtenus grâce à l'analyse du contenu d'une série d'entrevues individuelles menés auprès de cinq personnes étudiantes en formation des maîtres et de dix personnes ayant au plus cinq ans d'expérience en enseignement, permettent la compréhension du processus de restructuration que traversent ces participants au moment de leur arrivée dans le monde de l'éducation au Canada. L'autrice relève plus particulièrement certaines difficultés que ces personnes peuvent rencontrer, notamment celles liées à leurs cultures éducatives d'origine et à leurs façons de s'exprimer en français. À la fin de l'article, elle met l'accent sur l'importance d'une sensibilisation à l'interculturel pour le corps étudiant immigrant et les enseignants en début de carrière, sensibilisation qui devrait être accompagnée de celle des formatrices et formateurs d'enseignantes et d'enseignants sur ces mêmes questions.

Enfin, adoptant une perspective didactique, l'article de Joël Thibeault, de Catherine Maynard et de Marilyne Boisvert dresse le portrait de trois enseignantes de l'Ontario francophone qui enseignent la grammaire au moyen du plurilinguisme et des variétés de français. L'analyse thématique des entrevues individuelles réalisées auprès de ces trois participantes contribue à la mise au jour d'une variété de pratiques déclarées d'enseignement inclusives. Misant sur la valorisation et l'utilisation du répertoire linguistique pluriel des élèves, les pratiques rapportées nourrissent dès lors les cadres théoriques du plurilinguisme et de la didactique de la grammaire. En effet, les résultats donnent maints exemples concrets de la mise en oeuvre de ces deux cadres théoriques dans les pratiques d'enseignement tout en témoignant des manières novatrices de les articuler l'un à l'autre en classe.

Ce numéro spécial, qui célèbre le 50<sup>e</sup> anniversaire de la revue *Éducation et francophonie*, se veut donc, certes, rétrospectif, mais jette également un regard critique sur les enjeux actuels relatifs à l'éducation de langue française en contextes minoritaires canadiens. Les autrices et les auteurs, au moyen d'analyses fines des forces et des défis liés aux systèmes éducatifs de langue française depuis leurs débuts, sondent les problématiques contemporaines qui les touchent et, surtout, revisitent les fondements à partir desquels ils se sont érigés initialement. Il est fort à parier que les thèmes abordés dans ce numéro seront approfondis, nuancés et débattus au gré des prochaines décennies. De telles conversations, aussi délicates soient-elles, s'avèrent néanmoins nécessaires pour que la francophonie canadienne évolue de façon prospère. Nous sommes convaincus, par ailleurs, que la revue *Éducation et francophonie* continuera d'offrir un espace discursif constructif où pareilles discussions peuvent avoir lieu et que, fidèle à elle-même, elle saura demeurer un lieu d'échanges privilégié sur les questions associées à l'éducation et au français en contextes minoritaires. C'est, du moins, ce que nous lui souhaitons le plus chaleureusement.

## Bibliographie

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.

Gilbert, A. (2010). *Territoires francophones : études géographiques sur la vitalité des communautés francophones du Canada*. Septentrion.

Lamarche, J. (1989). Texte liminaire. *Éducation et francophonie*. *Revue d'éducation des communautés francophones canadiennes*, 17(1), 3-4.

Plourde, M. (1971). Avant-propos. *La revue de l'ACELF*, 1(1), 1.

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). Presses de l'Université du Québec. doi : <https://doi.org/10.2307/j.ctvggx3xx.9>

Von Staden, A. et Sterzuk, A. (2017). « Un-frenching » des Canadiennes françaises : histoire des Fransaskoises en situation linguistique minoritaire. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 20(1), 89-114.

## **Éducation et francophonie : cinquante ans de lutte et de partage pédagogique dans les francophonies canadienne et internationale**

### **Education and Francophonie: 50 years of pedagogical struggle and sharing in Canadian and international Francophonie**

### **«Educación y francofonía» : 50 años de lucha y de intercambio pedagógico en la francofonía canadiense e internacional**

Michel Verrette

Volume 50, numéro 3, automne 2022

50 ans de la revue *Éducation et francophonie*

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1091112ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1091112ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

#### Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

#### ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

#### Citer cet article

Verrette, M. (2022). *Éducation et francophonie : cinquante ans de lutte et de partage pédagogique dans les francophonies canadienne et internationale*. *Éducation et francophonie*, 50(3). <https://doi.org/10.7202/1091112ar>

#### Résumé de l'article

Le but de cet article est de retracer les grandes lignes de l'histoire et de l'évolution de la revue *Éducation et francophonie* depuis cinquante ans. Cette reconstitution repose essentiellement sur deux fichiers constitués à partir d'informations dégagées de tous les numéros de la revue (thèmes abordés au fil des ans, nombre d'auteurs et d'auteures par numéro, etc.). Il ressort des données analysées que la naissance de *Éducation et francophonie* est marquée par les nationalismes québécois et canadien. C'est pour donner suite à une proposition émise lors du congrès de Moncton, en 1970, que le conseil d'administration de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) signe l'acte de naissance d'une nouvelle revue en éducation, dont le premier numéro est publié en décembre 1971. Son histoire se décline en deux temps : dans la première période, avant 1988, il s'agit d'une revue de lutte pour la reconnaissance et la survie du français, ainsi que pour le développement des minorités francophones canadiennes. Dans la seconde période, après 1988 et au terme d'une courte transition, *Éducation et francophonie* prend un tournant résolument pédagogique et scientifique. Si, dans les années 1970 et 1980, la revue et son public cible sont essentiellement canadiens, celle-ci s'ouvre à l'international à compter de 1995. Financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) à partir de 1996, elle est offerte gratuitement en format électronique. L'année 2008 marque son entrée sur la plateforme Érudit.

# *Éducation et francophonie* : cinquante ans de lutte et de partage pédagogique dans les francophonies canadienne et internationale

*Education and Francophonie: 50 years of pedagogical struggle and sharing in Canadian and international Francophonie*

*«Educación y francofonía» : 50 años de lucha y de intercambio pedagógico en la francofonía canadiense e internacional*

**Michel VERRETTE**

Professeur retraité, Université de Saint-Boniface, Manitoba

---

## Résumé

Le but de cet article est de retracer les grandes lignes de l'histoire et de l'évolution de la revue *Éducation et francophonie* depuis cinquante ans. Cette reconstitution repose essentiellement sur deux fichiers constitués à partir d'informations dégagées de tous les numéros de la revue (thèmes abordés au fil des ans, nombre d'autrices et d'auteurs par numéro, etc.). Il ressort des données analysées que la naissance d'*Éducation et francophonie* est marquée par les nationalismes québécois et canadien. C'est pour donner suite à une proposition émise lors du congrès de Moncton, en 1970, que le conseil d'administration de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) signe l'acte de naissance d'une nouvelle revue en éducation, dont le premier numéro est publié en décembre 1971. Son histoire se décline en deux temps : dans la première période, avant 1988, il s'agit d'une revue de lutte pour la reconnaissance et la survie du français, ainsi que pour le développement des minorités francophones canadiennes. Dans la seconde période, après 1988 et au terme d'une courte transition, *Éducation et francophonie* prend un tournant résolument pédagogique et scientifique. Si, dans les années 1970 et 1980, la revue et son public cible sont essentiellement canadiens, celle-ci s'ouvre à l'international à compter de 1995. Financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) à partir de 1996, elle est offerte gratuitement en format électronique. L'année 2008 marque son entrée sur la plateforme Érudit.

## Abstract

The birth of *Éducation et francophonie* was marked by both Quebec and Canadian nationalism. In response to a proposal made at the Moncton Convention in 1970, the ACELF Board of Directors signed the birth certificate for a new education journal, the first issue of which was published in December 1971. Overall, its history is divided into two stages: before and after 1988. In the first period, it focused on the struggle for the recognition and survival of French and the development of Francophone minorities in Canada. After a short transition, the second stage of *Éducation et francophonie* took a resolutely pedagogical and scientific turn. While in the 1970s and 1980s the magazine and its target audience were predominantly Canadian, beginning in 1995 it opened up to international audiences. Funded by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, from 1996 it was free of charge and available in electronic format. It made its debut on the *Érudit* platform in 2008. The purpose of this article is to provide a summary of its history and development over the past 50 years. The data and analyses are based primarily on two source files made up of information drawn from all issues of the journal (e.g., themes covered over the years, number of authors per issue).

## Resumen

El nacimiento de *Educación y francofonía* está marcado por los nacionalismos quebequense y canadiense. Fue para dar seguimiento a una proposición emitida durante el congreso de Moncton, en 1970 que el consejo de administración de la ACELF, firmó el acta de nacimiento de una nueva revista en educación, cuyo primer número se publicó en diciembre de 1971. Globalmente, su historia se presenta en dos tiempos: antes y después de 1988. En el primer periodo, se trata de una revista de lucha por el reconocimiento y la supervivencia del francés, así como del desarrollo de las minorías francófonas canadienses. En el segundo, después de una breve transición, *Educación y francofonía* da un giro resueltamente pedagógico y científico. Si, durante los años 1970 y 1980, la revista y sus destinatarios eran esencialmente canadienses, a partir de 1996, se vuelve internacional. Financiada por el Consejo de investigaciones en ciencias humanas de Canadá a partir de 1996, se vuelve gratuita y se ofrece en formato electrónico. El año 2008 marca su entrada a la plataforma *Erudit*. La finalidad de este texto es presentar las grandes líneas de su historia y de su evolución desde hace 50 años. Los datos y los análisis se basan esencialmente en dos ficheros constituidos a partir de las informaciones provenientes de todos los números de la revista (por ejemplo, temas abordados a lo largo de los años, número de autoras y de autores por número).

---

## INTRODUCTION

À l'été 2020, les responsables d'*Éducation et francophonie* m'ont approché en vue de rédiger un historique de la revue pour le 50<sup>e</sup> anniversaire de celle-ci. Après avoir discuté sur ce qui était réalisable en moins d'un an, surtout en période de confinement sanitaire, c'est avec grand plaisir que j'ai accepté de relever le défi. Un regard rétrospectif sur l'évolution d'*Éducation et francophonie* est doublement important, car s'il permet d'apprécier le chemin parcouru depuis 1971, il devrait aussi mettre en lumière de nouvelles avenues à explorer par la revue.

Les pages qui suivent présenteront un bref contexte historique de l'ACELF et de la revue, lequel nous amène à nous questionner sur l'évolution de cette dernière au fil du temps. Nous expliquerons ensuite la méthodologie suivie pour constituer nos données. Celles-ci seront ensuite présentées et discutées afin de présenter un portrait global des cinquante premières années de la revue *Éducation et francophonie*.

Le nom de la revue ayant changé à quelques reprises – *Revue de l'Association canadienne d'Éducation de Langue française* (1971 à 1988), *Éducation et francophonie : revue d'éducation des communautés francophones canadiennes* (1989 et 1990) et *Éducation et francophonie* (depuis 1991) –, nous avons choisi d'utiliser ce dernier titre pour plus de commodité.

### Contexte historique

L'Association canadienne d'éducation de langue française<sup>1</sup> (ACELF) voit le jour le 23 novembre 1947. Elle se fixe comme objectif « de coordonner une action collective », dans le but de créer un lieu de partage et d'échange des ressources pédagogiques et institutionnelles en éducation (Lang, 2007, p. 3). De nos jours, sa mission s'inscrit dans le cadre même de la politique canadienne, qui veut faire du Canada un pays où les communautés minoritaires francophones peuvent s'épanouir pleinement. Dans cette optique, l'Association vise notamment à accompagner « les intervenantes et les intervenants en éducation de langue française du Canada pour renforcer leur pouvoir d'action et leur leadership dans le but d'aider les jeunes à faire une place significative à la langue française et à la culture francophone dans leur vie » (Association canadienne d'éducation de langue française [ACELF], 2022). Pour atteindre son objectif, celui d'une « construction identitaire francophone » canadienne, l'ACELF a conçu, au fil du temps, divers outils et publications, ainsi que des programmes. Parmi ceux-ci, notons la revue *Éducation et francophonie*, qui occupe une place particulière et constante<sup>2</sup>.

### Création de la revue

C'est au cours du congrès annuel de l'ACELF, en 1970, qu'est lancée l'idée de publier une revue consacrée aux questions d'éducation. Cette publication se veut alors la réponse à une demande, à un besoin ressenti par les participants. Il faut attendre seize mois pour que l'ACELF formalise et finalise le processus de mise en place de sa nouvelle revue d'éducation. Monseigneur Louis-Albert Vachon, président de l'ACELF, signe la présentation du premier numéro en décembre 1971 et précise que cette nouvelle revue va répondre à un besoin « de communication, d'information, de rayonnement ». (*Revue de l'ACELF*, vol. I, n<sup>o</sup> 1, p. 1). La publication est perçue par ses instigateurs comme un instrument pour aider à suppléer aux problèmes de communication, en raison des distances, qui séparent les individus et les communautés francophones à travers le pays : « La revue suppléera à cet inconvénient. Elle sera comme une tribune qui ira rejoindre tous les membres et les amis de l'ACELF, chacun chez soi, dans son milieu, en plein coeur de ses problèmes et de ses activités de tous les jours » (*Revue de l'ACELF*, vol. I, n<sup>o</sup> 1, p. 1).

En 2007, Stéphane Lang divise l'histoire d'*Éducation et francophonie* en deux grandes périodes, dont la ligne de césure se situerait en 1988, un choix qui repose essentiellement sur une déclaration de principe présentée par le Secrétaire général de l'ACELF dans le numéro de décembre 1988 : « En effet, la Revue poursuit et renouvelle son élan dans l'espace francophone en revêtant le caractère d'une revue scientifique, humaniste et multidisciplinaire » (*Éducation et francophonie*, vol. XVI, n° 3, p. 4).

Bien que nous adhérons au principe de deux grandes périodes historiques, nous différons d'opinion quant à la date de la coupure, que nous situons plutôt en 1996 et non en 1988. Le point de vue de Lang néglige le fait qu'il a fallu presque une décennie pour appliquer les nouveaux principes et compléter ce « virage scientifique ». En effet, il faut attendre 1995 pour que « le concept de revue communautaire distincte d'une revue « professionnelle », notamment par la publication des actes du congrès annuel, soit abandonné » (*Éducation et francophonie*, vol. XVI, n° 3, p. 4).

À compter de 1996, grâce au soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), la revue devient accessible en format électronique. L'année d'après, des chercheuses et des chercheurs d'Europe et d'ailleurs commencent à publier dans *Éducation et francophonie*, ce qui lui permet de concrétiser l'un des souhaits exprimés dans ses lettres patentes de 1968 : « entretenir les relations avec les collectivités canadiennes, internationales ou autres et collaborer avec elles en ce qui concerne l'éducation et la culture d'expression française » (Fonds de l'ACELE, C156, boîte 40, Bulletin de l'ACELE, 2<sup>e</sup> série, n<sup>os</sup> 9 et 10, avril-mai 1972).

Tous ces éléments contribuent non seulement à faire passer *Éducation et francophonie* du statut de revue de lutte politique à celui d'outil pédagogique, mais aussi de revue nationale canadienne à celui de revue internationale. La question qui se pose maintenant est de voir comment elle évolue au fil du temps et quelles sont les tranches chronologiques qui se dégagent de l'observation des thématiques abordées.

L'étude sur laquelle repose le présent texte étant une première, ses objectifs sont modestes. En effet, elle cherche à tracer l'évolution que suit *Éducation et francophonie* au cours de son demi-siècle d'histoire. Après un premier examen de l'ensemble des numéros publiés, nous constatons qu'*Éducation et francophonie* passe du statut d'une revue de lutte liée de très près à celle de l'ACELF pour la défense de l'éducation française au Canada à celui d'une revue scientifique moderne et ouverte sur le monde, et qui se concentre sur l'action pédagogique, et ce, en français. Notre étude se limite donc à porter à un regard global, principalement à travers les thèmes abordés au fil de chaque numéro.

## MÉTHODOLOGIE

L'étude d'un imprimé tel qu'*Éducation et francophonie* s'attache généralement à deux grands aspects : le *contenu*, c'est-à-dire la ligne éditoriale, et le *contenant* (ou *matérialité*) du produit. Les différentes variables appréhendées, tant éditoriales que matérielles, seront analysées sur le long terme en s'appuyant sur des données statistiques. En raison de l'absence de recherches sur *Éducation et francophonie*, nous avons parfois dû surexploiter le peu d'études recensées. Aussi, l'essentiel de la base documentaire repose sur deux tableaux généraux<sup>3</sup> constitués à partir de diverses informations tirées de tous les numéros de la revue.

Le Tableau 1 se présente comme suit :

Tableau 1

**Tableau général sur *Éducation et francophonie***

Nbre	Vol.	N°	Date	Thème	Resp.	Nbre d'articles*	Nbre pages*	Nbre et origines des autrices et des auteurs							
								Canada				Autres			
								M	Q	O	O	A	E	A	
								*		N			F	U	U
								*							

\* Incluant les sections « présentation » et « liminaire ».

\*\* M = Maritimes, Q = Québec, ON = Ontario, O = Ouest, AF = Afrique, EU = Europe, AU = autres.

Note : La première colonne sert à compter le nombre de numéros publiés. Les informations pour chaque numéro sont regroupées sur une même ligne. Des débuts jusqu'à l'automne 2020, cela donne 124 lignes ou numéros (dont le contenu se retrouve sur 13 pages). Ce tableau, complété par d'autres informations ponctuelles glanées ici et là dans différents numéros, permet de dresser un portrait de l'évolution matérielle de la revue. La cinquième colonne, « thème », sert quant à elle à l'analyse du contenu de la revue.

Le Tableau 2, beaucoup plus volumineux avec ses 278 pages, recense les 1 302 personnes ayant contribué à un texte publié dans la revue. Il se présente comme suit :

Tableau 2

**Autrices et auteurs de textes**

Nbre	Sexe	Nom et prénom	Université et autres*	Vol., n°, année	Thème du n°	Titre de l'article
------	------	---------------	-----------------------	-----------------	-------------	--------------------

\* Ce critère sert à établir l'origine géographique de la personne.

En complément avec certaines informations du premier fichier, ce dernier tableau contribue à dresser un portrait assez clair et nuancé de l'évolution des caractéristiques sociales et professionnelles des autrices et des auteurs publiés dans *Éducation et francophonie*.

## LE CONTENU ÉDITORIAL

Les thèmes abordés dans la revue au cours de ces cinq premières années d'existence – « Pour un Canada français autodéterminé », « Le Québec et les minorités », « Le Canada et la francophonie » (un numéro publié à la veille de la Superfrancofête tenue à Québec en 1974), « Histoire et conscience collective » et « Les arts porteurs de la culture » – montrent une revue (et, par ricochet, une association) qui cherche ses repères et sa place sur l'échiquier politique canadien. Cela ne l'empêche pas d'aborder des sujets à saveur politique tels que la question syndicale, l'enseignement supérieur et « La dynamique de l'enseignement ».

Le jalon suivant compte les numéros des années 1977 et 1978. Ceux-ci abordent des sujets politiques. Ils se consacrent principalement à des études commanditées par les gouvernements (fédéral et provincial), dans le but de dresser un portrait de l'état de l'éducation en français dans chaque province canadienne, ainsi que celui de l'anglais au Québec, et de présenter « un plan de développement de l'éducation française au Canada » (*Éducation et francophonie*, Vol VII, n° 2). Au cours de la décennie suivante (signalons au passage qu'en raison de problèmes financiers, la revue n'est pas publiée pour la période 1984-1985), qui est le troisième jalon d'*Éducation et francophonie*, la revue s'intéresse à d'autres thèmes touchant le monde de l'éducation tout en ayant un œil sur les questions politiques et juridiques concernant les droits linguistiques et la gestion scolaire des minorités au Canada. Par exemple, un numéro est consacré à « L'enfant dans la cité de demain » et un autre à l'égalité linguistique, le « vivre en français ».

Avec le virage entrepris en 1988, et selon les thèmes abordés jusqu'en 1995, le quatrième jalon historique de la revue est marqué par une phase de transition. On assiste alors à un changement majeur avec des sujets tels que « Vers une solidarité internationale », « L'école communautaire », « Femmes et éducation », « Littérature et éducation » et « Inforoute et éducation ». Plusieurs thèmes sont à double préoccupation, tel le développement de l'informatique et de l'Internet en lien avec l'éducation. À compter de 1996, son virage scientifique étant bien ancré, *Éducation et francophonie* se concentre désormais sur les questions pédagogiques, au sens large, ce qu'illustre clairement la liste des thèmes abordés dans chaque numéro. Il serait intéressant qu'un examen de ce cinquième jalon historique, qui constitue en même temps la deuxième grande période de vie de la revue puisqu'elle couvre la moitié de son demi-siècle d'existence, soit réalisé par des experts en pédagogie. Cela permettrait sans doute d'y découper des sous-périodes thématiques.

En somme, l'examen numéro par numéro que nous avons réalisé montre qu'*Éducation et francophonie* connaît deux grands temps historiques distincts. La première période, marquée par les questions politiques, fait voir une revue de lutte et de revendication dans le domaine de l'éducation en faveur des francophones minoritaires au Canada. L'autre grande période, amorcée au milieu des années 1980, mais surtout après 1988 avec le « virage scientifique », est résolument tournée, à partir de 1996, vers les questions pédagogiques. Il est aussi possible d'observer que, depuis ses débuts et jusqu'à aujourd'hui, la revue a réussi, en adaptant son contenu, à répondre aux préoccupations du moment dans le monde de l'éducation, tantôt en se centrant sur le Canada, tantôt en s'ouvrant sur le monde.

### Les textes et leurs autrices/auteurs

Si la ligne éditoriale d'une revue est définie, au sens large, par ses responsables, c'est aussi beaucoup par ses autrices et ses auteurs, ainsi que par leurs textes, qu'elle se reflète et se diffuse. C'est pourquoi nous allons présenter le profil général des autrices et auteurs, ainsi que certaines caractéristiques externes des textes publiés. Cela nous permettra notamment de voir les deux périodes de la revue : avant et après 1996. Les constats qui suivent reposent sur les informations regroupées dans les deux tableaux généraux que nous avons constitués, ainsi que sur l'analyse des tableaux 3 à 8 présentés dans cette partie.

Entre décembre 1971 et l'automne 2020, on dénombre 2 483 textes publiés sous diverses rubriques : 618 textes pour la première période et 676 textes pour la seconde. En excluant les textes des actes des congrès, le nombre de la première période baisse à 479. La répartition du nombre de textes par numéro et selon les deux grandes périodes historiques (Tableau 3) – la seconde période considérée ici est celle qui débute à partir du virage scientifique entrepris en 1988 – laisse voir des différences importantes entre les deux. Au cours de la première période, une forte majorité de numéros, soit 66 %, offre entre 6 et 9 textes. Après 1988, il n'y a aucun numéro avec moins de cinq textes, et 59 % des numéros contiennent entre 10 et 15 textes.

Tableau 3

### Nombre de textes par numéro

	1971 à 1988 inclusivement				Après 1988*		
Nbre de textes	1	2-5	6-9	10+	5-10	11-15	+15
Nbre de numéros	6	4	30	5	22	42	7

\* Ce dénombrement ne compte pas les numéros réservés aux actes des congrès.

Un autre indicateur important de la transformation de la revue au milieu des années 1990 tient à la longueur des textes (Tableau 4). À l'exception des années 1977 et 1978, où l'on publie les résultats de recherches sous la plume d'un ou deux auteurs, un changement majeur s'opère à compter de 1996. Avant cette date, peu importe la sous-période considérée, la longueur moyenne des textes est de l'ordre de 4 à 5 pages, alors qu'il bondit à 16 pages une fois le virage scientifique complété.

Tableau 4

### Nombre de textes\* par période et longueur moyenne des textes\*\*

1971-1976		1977-1978		1979-1988		1989-1995		1996 et après	
Nombre de textes	Longueur moyenne (pages)	Nombre de Textes	Longueur moyenne (pages)	Nombre de textes	Longueur moyenne (pages)	Nombre de textes	Longueur moyenne (pages)	Nombre de textes	Longueur moyenne (pages)
96	4	7	40,4	139	5,1	237	4,5	676	16

\* Le découpage périodique de ce tableau correspond à certaines phases historiques ou sous-périodes de la revue identifiées en cours de recherche. Phase 1 = débuts; phase 2 = études sur les minorités; phase 3 = retour aux débuts; phase 4 = transition vers les études en sciences de l'éducation; phase 5 = ouverture sur le monde et publication informatique.

\*\* Excluant les numéros consacrés au congrès annuel de l'ACELF.

Le dépouillement de tous les numéros de la revue a permis d'identifier pas moins de 1 302 personnes, y compris 4 mentions d'une entité plurielle, soit un comité ou un collectif ayant contribué à la rédaction d'un texte (Tableau 5). L'écart entre autrices (48 %) et auteurs (52 %) est minime. Cependant, il apparaît beaucoup plus considérable lorsqu'on les considère sur une échelle temporelle. En effet, il y a renversement du rapport de prédominance des hommes sur les femmes d'une période à l'autre. Si les hommes sont massivement présents dans la période qualifiée de « politique », à l'inverse, les femmes dominent le champ temporel de la pédagogie.

Tableau 5

**Nombre d'autrices et d'auteurs selon les grandes périodes de la revue**

1971 À 1995			Depuis 1996			Les deux périodes		
Autrices	Auteurs	Autres*	Autrices	Auteurs	Autres*	Autrices	Auteurs	Autres*
124	327	3	501	330	1	7	9	0

\* Comité, anonyme.

La répartition selon le genre et selon les sous-périodes ou jalons historiques identifiés (Tableau 6) est instructive sur l'évolution que connaît la revue. Dans les années 1970, les femmes comptent à peine pour 8,1 % de la rédaction de textes. Entre 1979 et 1989, les textes d'autrices augmentent à 18,8 %, puis à 39,7 % entre 1989 et 1995, et leur proportion atteint 60,1 % après 1995. Si le nombre d'autrices de plus d'un texte est marginal avant 1989, celui-ci ne cesse de croître, pour atteindre 62,2 % pour la dernière période. Ceci pourrait traduire une plus grande implication des femmes dans la recherche sur la pédagogie.

Tableau 6

**Nombre d'autrices et d'auteurs par périodes choisies et selon le nombre de participations à un ou plusieurs textes**

Nbre de textes	HOMMES						FEMMES					
	1	2	3	4	5	5+	1	2	3	4	5	5+
PÉRIODE												
1971-1976	74	2	1	-	-	2	7	-	-	-	-	-
1977-1978	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1979-1988	80	10	6	2	-	1	20	2	-	-	1	-
1989-1995	114	21	8	3	1	-	85	9	1	1	-	1
1996-2020	273	32	15	5	3	8	403	57	28	9	2	8

Note : Le nombre de textes tient compte uniquement des textes pour lesquels les autrices ou auteurs ont pu être identifiés nommément : catégorie « autres ».

En plus d'être plus nombreuses après 1989, les autrices, plus que les auteurs, développent l'approche collaborative (formation d'équipes de recherche ou de groupe de recherche à différents niveaux avec publication conjointe de leurs résultats) (Tableau 7), un autre mouvement qui s'installe progressivement entre 1989 et 1996, et qui s'accélère par la suite.

Tableau 7

**Nombre annuel d'autrices et d'auteurs par texte pour les années 1989 à 2020  
inclusivement** **456789101112**

Année	Vol.	N <sup>bre</sup> de textes <sup>4</sup>	H 1	H 2-4	H 5+	F 1	F 2-4	F 5+	M <sup>5</sup> 2-4	M 5+	% collabo.
1989 <sup>6</sup>	17	51	32	2	-	12	-	-	4	1 <sup>7</sup>	13,7
1990	18	40	28	1	-	9	-	-	1	1 <sup>8</sup>	7,5
1991	19	36	18	2	-	12	4	-	-	-	11,1
1992	20	35	24	2	-	6	1	-	2	-	14,2
1993 <sup>9</sup>	21	43	27	2	-	12	1	-	1	-	9,3
1994 <sup>10</sup>	22	24	3	1	-	7	2	-	10	1	58,3
1995	23	20	12	-	-	7	-	-	1	-	5,0
1996	24	15	2	-	-	12	1	-	-	-	6,6
1997	25	20	3	1	-	11	2	-	3	-	30,0
1998 <sup>11</sup>	26	11	1	3	-	6	-	-	1	-	36,3
1999	27	19	7	4	-	4	-	-	3	-	36,8
2000	28	23	7	2	-	4	-	-	10	-	52,1
2001	29	26	9	4	-	7	1	-	5	-	38,4
2002	30	25	10	1	-	7	2	-	5	-	32,0
2003	31	22	7	3	-	4	6	-	2	-	50,0
2004	32	28	6	3	-	7	4	-	8	-	53,5
2005	33	26	1	-	-	8	6	1	10	-	65,3
2006	34	24	3	2	-	12	4	-	1	2	37,5
2007	35	26	2	-	-	8	4	-	10	2	61,5
2008	36	22	4	1	-	6	3	-	7	1	54,5
2009	37	22	5	2	-	10	-	1	4	-	31,8
2010	38	19	3	1	-	8	2	-	4	1	42,1
2011	39	28	3	1	-	4	7	-	12	1	75,0
2012	40	23	2	1	-	12	3	-	3	2	39,1
2013	41	24	-	9	-	-	5	-	9	1	100
2014	42	30	4	3	-	4	7	-	12	-	73,3
2015	43	24	2	-	-	7	6	-	6	3	62,5
2016 <sup>12</sup>	44	21	2	1	-	3	3	2	9	1	76,1
2017	45	29	4	6	-	9	3	-	7	-	55,1
2018	46	25	2	3	-	5	4	-	9	2	72,0
2019	47	31	3	1	-	6	12	-	8	1	70,9
2020	48	22	4	1	-	5	6	-	5	1	59,0

Note : Voici quelques considérations générales dont il faut tenir compte pour la construction de ce tableau :

1. Il s'intéresse à la période remontant au début du virage scientifique tel qu'il a été annoncé dans le premier numéro du volume 17, en 1989. Ce virage est marqué, entre autres, par le nouveau nom adopté pour la revue : *Éducation et francophonie*.
2. De 1990 à 1993 inclusivement, il ne prend pas en compte les numéros spéciaux consacrés aux actes du congrès annuel de l'ACELF.
3. De 1989 à 1994 inclusivement, seuls les textes regroupés sous les rubriques « liminaire » et « repères et positions » sont considérés, bien que, pour cette dernière rubrique, beaucoup de textes n'aient rien de scientifique, servant plus à refléter la position d'un organisme ou d'une personne.

Sous l'angle qualitatif, la période qui précède le tournant scientifique de 1988 présente un portrait assez hétéroclite des autrices et des auteurs : officiels ou membres de l'ACELF, universitaires mandatés pour une étude en histoire, en sociologie, en droit, etc., fonctionnaires en éducation, commissaires d'école, directions d'écoles, enseignantes et enseignants, ainsi que des politiciens, tant fédéraux que provinciaux, et quelques religieux. Conformément au voeu exprimé cette même année par Fernand Langlois, secrétaire général de l'ACELF, on distingue clairement la nouvelle orientation universitaire dans l'origine professionnelle des autrices et des auteurs des années suivantes. Dès 1989, et exclusivement à compter de 1996, tous les autrices et auteurs appartiennent, à quelques rares exceptions, au monde universitaire ou à sa mouvance institutionnelle.

Ajoutons à notre portrait la composante géographique (Tableau 8). Pour les 1 606 textes pour lesquels il a été possible de retracer l'origine géographique des contributrices et des contributeurs, 52 % proviennent du Québec. Suivent dans l'ordre l'Europe (14,5 %) – surtout la France, la Belgique et la Suisse –, l'Ontario (12 %), les provinces maritimes (11 %), l'Ouest canadien (7 %), et l'Afrique et les autres pays, lesquels comptent pour moins de 1 %. Notons au passage que le premier texte d'un auteur africain revient à Léopold Sédar Senghor, président du Sénégal, dans le vol. 2, n<sup>o</sup> 2, « Le Canada et la Francophonie ». Considéré par tranches chronologiques, on constate que le Québec domine partout, mais que son poids diminue entre la troisième et la quatrième période, où il compte pour le tiers des contributions. Cette diminution est due à l'augmentation des autrices et des auteurs des autres provinces du Canada, surtout entre 1985 et 1994, et, après 1996, à l'ouverture de la revue sur l'international.

Tableau 8

**Origine géographique des contributions par tranches chronologiques choisies** 131415161718

Origine géographique et nombre de numéros			Vol. 1-5 inclus 1971-1976	Vol. 6-7 1977-1978	Vol. 8-12 1979-1983 <sup>13</sup>	Vol. 13-22 1985-1994 <sup>14</sup>	Vol. 23-48 1995-2020 <sup>15</sup>	Total par région
Canada	Maritimes	Contributions <sup>16</sup>	6 6,6 %	- <sup>17</sup>	22 27,5 %	88 22,6 %	73 6,9 %	<b>189</b> 11 %
		N <sup>b</sup> re de numéros <sup>18</sup>	4	-	7	26	25	
	Québec	Contributions	68 75,5 %	-	35 43,7 %	125 32,1 %	615 58,7 %	<b>843</b> 52 %
		N <sup>b</sup> re de numéros	15	-	10	30	55	
	Ontario	Contributions	10 11,1 %	-	16 20 %	94 24,1 %	79 7,5 %	<b>199</b> 12 %
		N <sup>b</sup> re de numéros	8	-	10	24	33	
	Ouest	Contributions	4 4,4 %	-	7 8,7 %	80 20,5 %	30 2,8 %	<b>121</b> 7 %
		N <sup>b</sup> re de numéros	4	-	5	24	14	
Autres	Afrique	Contributions	1	-	-	1	10 0,9 %	<b>12</b> 0,7 %
		N <sup>b</sup> re de numéros	1	-	-	1	3	
	Europe	Contributions	1	-	-	1	231 22 %	<b>233</b> 14,5 %
		N <sup>b</sup> re de numéros	1	-	-	1	40	
	Autres	Contributions	-	-	-	-	9 0,8 %	<b>9</b> 0,5 %
		N <sup>b</sup> re de numéros	-	-	-	-	8	
<b>Total par période</b>			<b>90</b>	-	<b>80</b>	<b>389</b>	<b>1 047</b>	<b>1 606</b>

Note : Une même personne peut avoir contribué à plusieurs textes. Par exemple, le nombre 6 de la première ligne indique qu'au cours de la première période considérée, il y a six personnes qui ont contribué à un ou plusieurs textes, et pour lesquelles nous possédons l'information, qui proviennent des provinces maritimes. Juste en dessous, le nombre donne le nombre de numéros auxquels ils ont contribué.

Avec la description des circonstances entourant la naissance de la revue, l'analyse de contenu ainsi que l'examen des autrices et des auteurs, nous avons pu dresser, à grands traits, l'évolution d'*Éducation et francophonie*. Deux grands temps historiques, 1971-1995 et 1996 à aujourd'hui, se distinguent clairement. Nous avons également pu percevoir les préoccupations de la revue quant aux questions touchant l'éducation en français, d'abord d'un point de vue politique, pour ensuite devenir plus pédagogique, mais principalement canadien. Plus récemment, on note cette ouverture sur le monde, souhaitée par monseigneur Vachon dès le tout premier numéro de la revue, mais qui a pris du temps à se concrétiser.

Ce portrait d'*Éducation et francophonie*, où l'accent a été mis sur le contenu, doit être complété par l'exploration de sa matérialité à travers les aspects de sa production et de sa diffusion.

## LE CONTENANT

De 1971 à 1995, la revue est publiée uniquement en format papier. Avec l'arrivée d'Internet, en 1996, il est possible d'y accéder en format électronique à travers le site Internet de la revue ou, depuis 2008, au moyen de la plateforme Érudit. La publication en format papier a cessé en 2015. À travers ces changements de support de livraison, le format 8 ½ × 11 pouces demeure une constante. L'une des premières curiosités matérielles observées est le va-et-vient entre l'utilisation des chiffres arabes et des chiffres romains dans la numérotation des onze premiers volumes. Par après, les chiffres romains sont définitivement adoptés.

En raison de deux incongruités, bien que la publication de la revue débute en 1971, il faut attendre 2022 pour célébrer le 50<sup>e</sup> anniversaire d'*Éducation et francophonie*. D'abord, la publication des trois numéros du volume I s'étale sur deux années, décembre 1971 à septembre 1972. Puis, la publication de la revue est suspendue en 1984 en raison de problèmes financiers et de la remise en question de l'ACELF<sup>19</sup>. Cette interruption de publication en 1984 n'est pas sans conséquences, du moins anecdotiques. En effet, en 1995, on présente le numéro 1 du nouveau volume annuel comme étant le 70<sup>e</sup> de la revue, alors qu'en réalité, il n'en est que son 69<sup>e</sup>. On fait aussi allusion au 24<sup>e</sup> volume, bien qu'on n'en soit qu'au 23<sup>e</sup>, comme le montre la page couverture (*Éducation et francophonie*, vol XXIII, n<sup>o</sup> 1, p. 2).

Tableau 9

### Nombre de numéros par volume (1971-2020)<sup>20</sup><sup>21</sup><sup>22</sup><sup>23</sup><sup>24</sup><sup>25</sup><sup>26</sup>

Années	Vol.	N <sup>bre</sup> de numéros réguliers	Hors-série
1971 à 1983	1 à 12	3/an	
	7		1 <sup>20</sup>
1985 à 1987	13 à 15	2/an <sup>21</sup>	
1988 à 1989	16 et 17	3/an <sup>22</sup>	
1990 à 1994	18 à 22	3/an	1/an <sup>23</sup>
1995	23	2/an	
1996	24	1/an <sup>24</sup>	
1997 à 2013	25 à 41	2/an	
	26	1/an <sup>25</sup>	
2014	42	3/an	1
2015 et 2016	43 et 44	2/an	
2017	45	3/an	1 <sup>26</sup>
2018	46	2/an	
2019	47	3/an	1
2020	48	2/an	

Généralement, bien que chaque volume compte de 2 à 3 numéros par année (Tableau 7), il y a une grande variabilité annuelle dans le nombre de numéros, considérant l'ajout ponctuel de numéros spéciaux ou hors-série. Quant au nombre de pages, celui-ci évolue au fil du temps (Tableau 10). Pour les volumes I à V inclusivement, chaque numéro compte entre 20 et 32 pages, et plus

fréquemment autour de 25. Ce nombre fluctue entre 29 et 72 pour les volumes VI et VII, qui présentent les résultats d'études concernant l'état de l'éducation en français au Canada, alors que les deux volumes suivants reviennent à la moyenne des cinq premières années. Les numéros des volumes X, XI et XII, 1981 à 1983, comptent entre 27 et 60 pages, mais plus souvent autour de 40. À la reprise de la publication, à la suite de sa pause en 1984, et jusqu'au grand changement de 1996, chaque numéro compte entre 40 et 75 pages, exception faite du volume XXI, n° 2, qui en compte 84. À compter de 1996, le nombre de pages de chaque numéro augmente considérablement. En effet, 70 % de ces numéros ont entre 150 et 249 pages. Sans entrer dans une analyse fine, deux facteurs pourraient expliquer ces fluctuations : d'une part, les directives pour la rédaction des articles et, d'autre part, l'intérêt des chercheuses et des chercheurs pour le thème abordé.

Tableau 10

#### Nombre moyen de pages par numéro depuis 1996

NOMBRE DE PAGES	100-149	150-199	200-249	250-299	+DE 300
NOMBRE DE NUMÉROS	8	14	22	5	3

#### Diffusion de la revue

La seule donnée à notre disposition donne 519 abonnements en date du 20 octobre 1972 (Archives de l'ACELF, cote de dossier C156-S6\_SS4\_01).

Curieusement, même si, entre 1971 et 1996, l'ACELF tient pour acquis qu'un membre de l'association correspond à un abonné à *Éducation et francophonie*, le fait d'indiquer le coût annuel de l'abonnement laisse à penser que ce lien ne va pas nécessairement de pair. La confusion entre gratuité et abonnement est maintenue par la publication d'un « Avis aux lecteurs » dans le volume VI, numéro 1 : on y justifie l'augmentation du coût de l'abonnement par le plus grand nombre de pages et « parce que nos budgets ne nous permettent pas [d'offrir les numéros] gratuitement comme par le passé » (*Éducation et francophonie*, vol. VI, n° 1, p. 1).

Toutefois, il n'est pas exagéré de supposer que tous les membres de l'ACELF reçoivent la revue gratuitement, du moins pour les cinq premiers volumes. Avec l'offre d'abonnement, on cherche peut-être à créer une deuxième catégorie d'abonnés : les « volontaires », individuels ou institutionnels, soit des non-membres de l'ACELF intéressés par les questions d'éducation. Qu'advient-il après la publication des volumes VI et VII, 1977 et 1978, avec le retour au format et à l'épaisseur antérieurs de chaque numéro? La réponse se trouve sans doute dans les archives de l'ACELF.

Pour la période à partir de laquelle la revue est publiée gratuitement en mode électronique, soit depuis 1996, on a une bonne idée de sa diffusion, du moins du point de vue quantitatif (Tableau 11). Si la croissance des abonnements individuels est fulgurante, passant de 500 à 6 650 entre 1995-1996 et 2006-2007, elle se stabilise autour de 6 000 par après; cela n'est certainement pas à dédaigner, compte tenu de la nature de la publication et de la concurrence. La croissance des abonnements institutionnels depuis 2008-2009 est tout aussi remarquable.

Tableau 11

**Nombre d'abonnés de la revue *Éducation et francophonie* de 1996 à 2020**<sup>272829</sup>

Année financière	Abonnés individuels	Abonnés institutionnels
1995-1996	500 <sup>27</sup>	-
1996-1997	-	-
1997-1998	- <sup>28</sup>	-
1998-1999	700	-
1999-2000	-	-
2000-2001	1 200 <sup>29</sup>	-
2001-2002	2 795	-
2002-2003	4 000	-
2003-2004	4 960	-
2004-2005	-	-
2005-2006	6 200	-
2006-2007	6 650	-
2007-2008	+ de 6 000	
2008-2009	6 460*	83**
2009-2010	-	-
2010-2011	5 100*	91**
2011-2012	-	-
2012-2013	5 531*	148**
2013-2014	6 584*	140**
2014-2015	6 118*	144**
2015-2016	5 982*	140**
2016-2017	5 915*	136**
2017-2018	5 999*	131**
2018-2019	5 994*	177**
2019-2020	5 816*	202**

\* Données fournies par la revue.

\*\* Données fournies par Érudit.

Source : Rapports annuels de l'ACELF

## CONCLUSION

À la fin des années 1960, dans un contexte politique et éducationnel canadien complexe, l'ACELF arrive à la croisée des chemins concernant son avenir. Au congrès à Moncton, la décision est prise de publier une revue d'éducation, au sens large du terme. Le premier numéro de la *Revue de*

*L'Association canadienne d'éducation de langue française* paraît en décembre 1971. Depuis ses débuts, jusqu'au moment de rédiger cet historique, 48 volumes ont été produits. Au tournant des années 1990, elle change deux fois de nom. En 1989, elle devient *Éducation et francophonie : revue d'éducation des communautés francophones canadiennes*. Deux ans plus tard, le sous-titre tombe pour ne garder qu'*Éducation et francophonie*.

Au cours des 50 années, ou presque, que couvre cette analyse, la revue connaît de nombreuses transformations tant du point de vue matériel, de sa présentation, que du point de vue du contenu. Si, au fil du temps, de nombreux changements surviennent (p. ex. : le nombre de numéros par volume, le nombre de pages et de textes, les intitulés de rubriques), une chose reste constante : que la revue soit publiée en format papier ou électronique, elle adopte un format 8 ½ × 11 pouces.

Tant du point de vue du contenu que des autrices et des auteurs des textes d'*Éducation et francophonie*, il y a un avant et un après 1988. Avant 1988, les questions politiques et constitutionnelles liées au développement, sinon à la survie, de la francophonie canadienne sont au cœur des préoccupations des membres de l'ACELF, sans négliger la mise en place de grands jalons devant contribuer à l'interconnexion des communautés francophones minoritaires du Canada. Dans ce contexte, on fait appel à des experts de différentes disciplines – sociologues, démographes, historiens, avocats, constitutionnalistes – afin d'éclairer de leurs lumières les différentes composantes des enjeux quant à l'avenir de l'éducation francophone au Canada. Bien que dirigée à partir du Québec, l'*Éducation et francophonie* d'avant 1988 se veut un outil de combat, de lutte, pour venir en aide aux minorités francophones du reste du Canada.

Au-delà des transformations matérielles, le changement le plus important d'*Éducation et francophonie* est certainement celui de son orientation éditoriale entre 1989 et 1997. Ses responsables veulent lui donner une orientation plus « scientifique » en introduisant l'arbitrage des textes et en se tournant de plus en plus vers les universitaires. Bien que, jusqu'en 1995, l'on continue de publier les Actes du congrès, on délaisse les préoccupations politico-juridiques pour se concentrer sur les questions pédagogiques/éducationnelles. On délaisse la périphérie de l'école pour entrer dans la salle de classe. Ce virage stratégique est complété par la publication en ligne de la revue à compter de 1996 et, l'année d'après, par l'ouverture de ses pages à des autrices et auteurs étrangers. Cette ouverture, en plus de sa diffusion dans de nombreux pays, contribue à affermir son caractère international.

Sans délaisser complètement ses préoccupations de la première heure, à compter du volume XVII, en 1989, le contenu de chaque numéro est de plus en plus orienté vers des questions à caractère pédagogique ou éducationnel : « La formation à l'enseignement » (vol. XVIII [1]), « L'enseignement de l'histoire au Canada » (vol. XIX [2]), « Les jeunes à risque » (vol. XXII [1 et 2]), « La littérature jeunesse » (vol. XXIV [1 et 2]), etc. Signe des temps, les signataires de textes dans ces numéros proviennent de plus en plus fréquemment des écoles ou des facultés d'éducation. Comme pour tout bien, mais particulièrement pour toute revue, le projet de lancement d'un tel produit doit répondre, dès sa création, à certaines questions concernant, entre autres, sa nécessité, sa pertinence et son utilité. Après avoir passé plusieurs mois à côtoyer *Éducation et francophonie* tant dans sa matérialité que dans son contenu, ainsi que celles et ceux qui y ont contribué de par leurs textes, que ce soit par sa durée, par sa diffusion, par la contribution qu'elle a apportée dans sa première mouture à la vitalité des communautés francophones canadiennes, puis au rapprochement des diverses francophonies à travers le monde, je constate qu'*Éducation et francophonie* a joué et continue de jouer un rôle important tant pour la francophonie canadienne que, depuis plus d'un quart de siècle, pour les francophonies internationales.

Malgré les conditions entourant la production de cette recherche, et si nous sommes tout de même parvenus à présenter un portrait global du premier demi-siècle d'*Éducation et francophonie*, il est certain que notre étude mériterait une recherche plus approfondie, que ce soit, par exemple, à travers les archives de l'ACELF ou d'une analyse de contenu beaucoup plus fine afin de répondre à

des questions telles que : quelle position politique était défendue dans les années 1970-1980? À quel paradigme éducationnel adhère-t-on aujourd'hui? Si la charpente est montée, il reste encore beaucoup de travail pour achever la maison.

## Notes

- [1] L'association a porté le nom d'Association des éducateurs de langue française jusqu'en 1968.
- [2] Voir la brochure souvenir *Engagées, engagés de tout coeur* et l'*Album souvenir du 60<sup>e</sup> anniversaire de l'ACELF*.
- [3] Afin de ne pas alourdir le présent texte, les deux fichiers dont il est question dans cette section ne sont pas reproduits intégralement. Toutefois, ceux-ci sont disponibles auprès de la rédaction de la revue et de l'auteur du présent article.
- [4] Nombre de textes considérés.
- [5] M = équipe mixte de rédactrices/rédacteurs, peu importe la proportion de chaque catégorie dans l'équipe.
- [6] Dans le numéro 2, « témoignages » n'a pas été pris en compte ainsi que « brèves » dans le numéro 3.
- [7] Un texte est l'oeuvre du Comité organisateur.
- [8] Communiqué du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.
- [9] Deux éléments non retenus au numéro 1 : dossiers de lettres de parents et des points de vue encore discutables. Un élément non retenu au numéro 2 : texte sans auteur identifié.
- [10] Numéro 3, un texte non signé.
- [11] Un seul numéro disponible pour le volume 26, soit le numéro 2.
- [12] Un texte non retenu, oeuvre du Comité de rédaction.
- [13] Numéro sans indication, mais permettant de déterminer l'origine géographique des autrices et des auteurs.
- [14] Numéro sans indication, mais permettant de déterminer l'origine géographique des autrices et des auteurs.
- [15] Deux fois un numéro double.
- [16] Indique le nombre de contributions, en nombre de textes, d'autrices ou d'auteurs en provenance de cette région au cours de la période considérée.
- [17] Donne le nombre de numéros auxquels ont contribué des autrices ou des auteurs de cette région au cours de la période considérée.
- [18] Correspond aux deux années de publication des études/recherches commanditées.

[19] En effet, après le rejet de l'indépendance du Québec lors du référendum de 1980 et le rapatriement de la Constitution canadienne deux ans plus tard, l'ACELF passe par une période d'interrogation et de remise en question : « En 1984-1985, pour réduire un déficit accumulé, elle se départit de la Maison Vachon, la Maison de la Francophonie, pour s'en aller "vers des locaux plus modestes, dans le sous-sol d'une école" (Rioux, 2007). En outre, le Secrétariat d'État cesse d'accorder une subvention de soutien à l'ACELF. Les négociations de la présidente Liliane Beauchamp avec le Secrétariat d'État du Canada et le ministère de l'Éducation du Québec, de même que sa participation aux forums des Associations nationales qui se tiennent en 1984 et en 1985 à Ottawa, montrent des attitudes ambivalentes envers l'ACELF. Les uns considèrent qu'elle est trop présente au Québec; les autres considèrent qu'elle est « au service exclusif des francophones hors Québec (Beauchamp, 1985) » (Lang, 2007, p. 22-23).

[20] Version anglaise d'un des trois numéros réguliers.

[21] Certains numéros « réguliers » des volumes 13, 14, 15 et 16 sont consacrés aux actes des congrès de l'ACELF.

[22] Certains numéros « réguliers » des volumes 13, 14, 15 et 16 sont consacrés aux actes des congrès de l'ACELF.

[23] Actes du congrès annuel de l'ACELF. Le numéro spécial du volume XXII sur les actes du congrès de 1994 est publié en janvier 1995.

[24] Ce numéro est double.

[25] Le volume 26 pose problème puisque le seul numéro localisable est le numéro 2, dit « numéro automne-hiver 1998 ». Le numéro 1, « printemps-été », semble inexistant.

[26] Ce volume est publié à l'hiver 2018, mais sous le volume 45.

[27] À l'époque, on considère que les membres de l'ACELF sont des abonnés à la revue, aussi la reçoivent-ils automatiquement.

[28] Le rapport annuel mentionne seulement qu'il y a eu une augmentation de 350 abonnés cette année-là.

[29] Le rapport annuel 1999-2000 mentionne qu'une campagne de promotion auprès des universités a été faite en 1999-2000.

## Bibliographie

### Sources

Archives de l'ACELF au Centre de recherche sur la Civilisation canadienne française, à Ottawa; Série C156; Procès-verbaux des réunions du Conseil d'administration de l'ACELF de Moncton, les 18 et 19 août 1970.

Archives de l'ACELF au Centre de recherche sur la Civilisation canadienne française, à Ottawa; Série C156; Procès-verbaux des réunions du Conseil d'administration de l'ACELF de Montréal, hôtel Hilton Dorval, les 15 et 16 janvier 1971.

Archives de l'ACELF au Centre de recherche sur la Civilisation canadienne française, à Ottawa; Série C156; Procès-verbaux des réunions du Conseil d'administration de l'ACELF de Winnipeg, hôtel Fort Garry, le 16 août 1971.

Archives de l'ACELF au Centre de recherche sur la Civilisation canadienne française, à Ottawa; Série C156; Procès-verbaux des réunions du Conseil d'administration de l'ACELF de Montréal, hôtel Reine Élisabeth, 10 et 11 décembre 1971.

Bulletins de l'ACELF.

Fonds de l'ACELF, C156, boîte 40, Bulletin de l'ACELF, 2<sup>e</sup> série, n<sup>os</sup> 9 et 10, avril-mai 1972.

Revue de l'ACELF (1971-1988) → Éducation et francophonie : revue d'éducation des communautés francophones canadiennes (1989-1990) → Éducation et francophonie (depuis 1991).

## Ouvrages

Association canadienne d'éducation de langue française. (2007). *Engagées, engagés de tout coeur, Album souvenir du 60<sup>e</sup> anniversaire de l'ACELF*.

Association canadienne d'éducation de langue française. (2022). *Ensemble plus que jamais au 75<sup>e</sup> congrès de l'ACELF*. ([https://acelf.ca/wp-content/uploads/2022/06/CP\\_Ensemble-plus-que-jamais-au-75e-congres-de-lACELF\\_.pdf](https://acelf.ca/wp-content/uploads/2022/06/CP_Ensemble-plus-que-jamais-au-75e-congres-de-lACELF_.pdf))

Audet, L.-P. (1971). *Histoire de l'enseignement au Québec, 1608-1971 T.1 : 1608-1840; T.2 : 1840-1971*. Holt, Rinehart et Winston Limitée.

Barber, M. et Sylvestre, P.-F. (2008). « La question des écoles de l'Ontario », dans *L'Encyclopédie canadienne*. (<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/la-question-des-ecoles-de-lontario>)

Blay, J. (1987). *L'article 23*. Les Éditions du Blé.

Blay, J. (2010). *Histoire du Manitoba français, T.1 : sous le ciel de la Prairie, des débuts jusqu'à 1870*. Les Éditions du Blé.

Blay, J. (2012). *Histoire thématique du Manitoba français et métis*. s.é.

Blay, J. (2013). *Histoire du Manitoba français, T. 2 : le temps des outrages (1870-1916)*. Éditions des Plaines.

Blay, J. (2016). *Histoire du Manitoba français, T. 3 : de Gabrielle Roy à Daniel Lavoie (1916-1968)*. Éditions des Plaines.

Bock, M. et Charbonneau, F. (2015). *Le siècle du règlement 17 : regards sur une crise scolaire et nationale* (<http://www.prisedeparole.ca/titres-livre/?id=511>) . Prise de parole.

Charland, J.-P. (2005). *Histoire de l'éducation au Québec : de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*. ERPI.

Choquette, R. (1987). *La foi, gardienne de la langue en Ontario 1900-1950*. Bellarmin.

Couturier LeBlanc, G., Godin, A. et Renaud, A. (1993). L'enseignement français dans les Maritimes, 1604-1992, dans J. Daigle (dir.), *L'Acadie des Maritimes : études thématiques des débuts à nos jours* (p. 543-585). Chaire d'études acadiennes, Université de Moncton.

Dumont, M. (2003). Des écoles normales à la douzaine. *Cap-aux-Diamant*, 75, 43-48.

Galarneau, C. (1978). *Les collèges classiques au Canada français*. Fides.doi : <https://doi.org/10.7202/1016238ar>

Gervais, G. (1996). Le règlement XVII (1912-1927). *Revue du Nouvel Ontario*, 18, 123-192. (<https://archive.wikiwix.com/cache/index2.php?url=https%3A%2F%2Fweb.archive.org%2Fweb%2F20070714143328%2Fhttp%3A%2F%2Fifo.laurentienne.ca%2FRNO%2F1996%2F18%2F123-192>)

Groulx, L. (1979). *L'enseignement français au Canada, T.I : le Québec*. Éditions Leméac.

- Groulx, L. (1979). *L'enseignement français au Canada, T. II : les écoles des minorités*. Éditions Leméac.
- Hébert, R. M. (2012). *La révolution tranquille au Manitoba français*. Éditions du Blé.
- Lamonde, Y. (2016). *La modernité au Québec, T. 2 : la victoire différée du présent sur le passé (1939-1965)*. Fides.
- Lang, S. (2007) *Pour le bien commun des francophones du Canada : historique de l'ACELF 1947-2007*. s.é.
- Lebel, M. (1984). *Association canadienne d'Éducation de langue française, 35<sup>e</sup> anniversaire (1947-1982) : souvenirs historiques*. Éditions Le livre du pays.
- Mercier, L. (2002). *La Société du parler français au Canada et la mise en valeur du patrimoine linguistique québécois (1902-1962) : histoire de son enquête et genèse de son glossaire*. Presses de l'Université Laval.
- Société du parler français au Canada. (2022). Dans *Wikipédia*. ([https://fr.wikipedia.org/wiki/Soci%C3%A9t%C3%A9\\_du\\_parler\\_fran%C3%A7ais\\_au\\_Canada](https://fr.wikipedia.org/wiki/Soci%C3%A9t%C3%A9_du_parler_fran%C3%A7ais_au_Canada))
- Verreault, C., Mercier, L. et Lavoie, T. (2006). *1902-2002, la Société du parler français au Canada, cent ans après sa fondation : mise en valeur d'un patrimoine culturel*. Presses de l'Université Laval.

## Annexe 1 Supplément aux lettres patentes (1968)

- a. servir la cause de l'éducation et de la culture d'expression française;
- b. susciter l'intérêt et stimuler l'action en faveur de l'éducation et de la culture d'expression française;
- c. collaborer avec tous les organismes, institutions, groupements ou ministères œuvrant dans la poursuite de buts similaires;
- d. exercer toute activité se rattachant à ses fins et en particulier :
  - a. mettre à la disposition des associations ou institutions d'éducation ou d'éducateurs un service de renseignements concernant l'éducation et la culture d'expression française;
  - b. favoriser la distribution de toute publication capable de servir dans tous les milieux la cause de l'éducation et de la culture d'expression française;
  - c. faciliter les échanges d'idées et d'expériences ayant pour but de favoriser l'éducation et la culture d'expression française;
- e. entretenir les relations avec les collectivités canadiennes, internationales ou autres et collaborer avec elles en ce qui concerne l'éducation et la culture d'expression française.

Source : Fonds de l'ACELE, C156, boîte 40, Bulletin de l'ACELE, 2<sup>e</sup> série, n<sup>os</sup> 9 et 10, avril-mai 1972.

## Liens entre le contexte sociolinguistique et les comportements langagiers de nouveaux parents : le cas du Sud-Est du Nouveau-Brunswick

### Connections between the sociolinguistic context and linguistic behaviours of new parents: The case of Southeastern New Brunswick

### Las relaciones entre el contexto sociolingüístico y los comportamientos lingüísticos de nuevos padres: el caso del sudeste de Nuevo-Brunswick

Marie-Hélène Marquis, Marianne Cormier et Nathalie Bigras

Volume 50, numéro 3, automne 2022

50 ans de la revue *Éducation et francophonie*

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1091113ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1091113ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

#### Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

#### ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

#### Citer cet article

Marquis, M.-H., Cormier, M. & Bigras, N. (2022). Liens entre le contexte sociolinguistique et les comportements langagiers de nouveaux parents : le cas du Sud-Est du Nouveau-Brunswick. *Éducation et francophonie*, 50(3). <https://doi.org/10.7202/1091113ar>

#### Résumé de l'article

Les pratiques langagières des parents seraient, en grande partie, tributaires de l'environnement socioinstitutionnel et se refléteraient dans les choix effectués pour leurs enfants, notamment ceux des langues de services préscolaires. Cet article théorique présente un état des lieux du contexte sociolinguistique de la région canadienne bi/plurilingue anglo-dominante du Sud-Est du Nouveau-Brunswick, puis en analyse les répercussions possibles sur les comportements langagiers des parents et sur les langues transmises aux enfants. D'abord, saisir la notion de vitalité ethno-linguistique d'un groupe minoritaire permettra de mieux apprécier les conditions nécessaires à la gouvernance de ses institutions. Bien que la région à l'étude se démarque de ses homologues canadiennes par la diversité des services en langue française offerts à sa population, l'examen de ses caractéristiques sociodémographiques mettra en lumière divers enjeux vécus par les familles qui y vivent. Enfin, l'analyse de ce contexte particulier vise à comprendre les facteurs écosystémiques agissant sur les comportements langagiers de parents pouvant influencer sur les langues transmises aux enfants, puis sur la fréquentation du système éducatif dans la langue répondant le mieux à leurs besoins.

# Liens entre le contexte sociolinguistique et les comportements langagiers de nouveaux parents : le cas du Sud-Est du Nouveau-Brunswick

*Connections between the sociolinguistic context and linguistic behaviours of new parents: The case of Southeastern New Brunswick*

*Las relaciones entre el contexto sociolingüístico y los comportamientos lingüísticos de nuevos padres: el caso del sudeste de Nuevo-Brunswick*

**Marie-Hélène MARQUIS**

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**Marianne CORMIER**

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**Nathalie BIGRAS**

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

---

## Résumé

Les pratiques langagières des parents seraient, en grande partie, tributaires de l'environnement socioinstitutionnel et se refléteraient dans les choix effectués pour leurs enfants, notamment ceux des langues de services préscolaires. Cet article théorique présente un état des lieux du contexte sociolinguistique de la région canadienne bi/plurilingue anglo-dominante du Sud-Est du Nouveau-Brunswick, puis en analyse les répercussions possibles sur les comportements langagiers des parents et sur les langues transmises aux enfants. D'abord, saisir la notion de vitalité ethnolinguistique d'un groupe minoritaire permettra de mieux apprécier les conditions nécessaires à la gouvernance de ses institutions. Bien que la région à l'étude se démarque de ses homologues canadiennes par la diversité des services en langue française offerts à sa population, l'examen de ses caractéristiques sociodémographiques mettra en lumière divers enjeux vécus par les familles qui y vivent. Enfin, l'analyse de ce contexte particulier vise à comprendre les facteurs écosystémiques agissant sur les comportements langagiers de parents pouvant influencer sur les langues transmises aux enfants, puis sur la fréquentation du système éducatif dans la langue répondant le mieux à leurs besoins.

## **Abstract**

The language practices of parents are largely dependent on the socio-institutional environment and reflected in the choices they make for their children, especially in terms of languages chosen for pre-school services. This theoretical paper presents an overview of the sociolinguistic context of the English-speaking bi/multilingual region of southeastern New Brunswick, and analyzes its potential impact on parents' language behaviours and on the languages transmitted to their children. First, understanding the idea of the ethnolinguistic vitality of a minority group makes it easier to recognize what conditions are needed for the governance of its institutions. Although the region under study differs from its Canadian counterparts in terms of the diversity of French-language services available to its population, an examination of its socio-demographic characteristics highlights various issues experienced by the families living there. Lastly, the analysis of this specific context aims to clarify the ecosystemic factors influencing parents' linguistic behaviours, which in turn can affect which languages they pass on to their children and attendance within an educational system in the language that best meets their needs.

## **Resumen**

Las prácticas del habla de los padres serían, en gran parte, tributarias del entorno socio-institucional y se reflejarían en las preferencias efectuadas por sus hijos, particularmente los de las lenguas del servicio preescolar. Este artículo teórico presenta una evaluación del contexto sociolingüístico de la región canadiense bi/plurilingüe anglo-dominante del sudeste de Nuevo-Brunswick, y analiza las repercusiones posibles sobre los comportamientos lingüísticos de los padres y sobre las lenguas transmitidas a los niños. Por principio la introducción de la noción de vitalidad etnolingüística de un grupo minoritario permitirá apreciar más cabalmente las condiciones necesarias para la gobernanza de sus instituciones. Aunque la región estudiada se distingue de sus homologas canadienses por la diversidad de los servicios en lengua francesa que se ofrecen a la población, el examen de sus características sociodemográficas revelará diversos retos experimentados por las familias que ahí habitan. Finalmente, el análisis de ese contexto particular busca comprender los factores eco-sistémicos que actúan sobre los comportamientos lingüísticos de los padres que pueden influir sobre las lenguas transmitidas a los niños, así como sobre la frecuentación del sistema educativo en la lengua que más conviene a sus necesidades.

---

## INTRODUCTION

Les comportements langagiers des familles seraient influencés par leur milieu socioinstitutionnel (Yates et Terraschke, 2013). En effet, l'entourage, la communauté et la culture autour desquels gravitent les familles influenceraient leurs pratiques langagières et, par extension, l'usage d'une ou plusieurs langues par leurs enfants (De Houwer, 2009, 2011, 2018; Ellis et al., 2018; Nakamura, 2019; Slavkov, 2017; Spolsky, 2012). Il serait donc pertinent d'analyser un milieu urbain bi/plurilingue anglo-dominant comme celui du Sud-Est<sup>1</sup> du Nouveau-Brunswick pour saisir l'influence d'un contexte sociolinguistique canadien sur les usages langagiers des jeunes enfants.

L'objectif de cet article est d'identifier, par une revue de littérature ciblée, divers facteurs écosystémiques pouvant structurer les comportements langagiers de nouveaux parents d'un contexte sociolinguistique particulier. L'analyse d'articles et de rapports permettra d'identifier les possibles répercussions de ces comportements sur les langues d'usage de leurs enfants. La compréhension des notions de vitalité ethnolinguistique (Giles et al., 1977) et de complétude institutionnelle (Breton, 1964; Landry, 2009; Landry et al., 2010, 2013) permettra de constater les acquis législatifs et éducationnels du groupe francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick, puis leur portée pour l'autonomie de ce groupe. La description du contexte sociodémographique du Sud-Est du Nouveau-Brunswick aidera à mieux saisir certains enjeux liés aux pratiques langagières au sein des familles endogames, exogames et allophones, puis aux choix de langues de services éducatifs qui répondraient le mieux aux besoins de chacun. Sera ensuite exposé comment la région à l'étude se démarque de ses homologues canadiennes en matière de diversité des services offerts en langue française, et ce, dans différents domaines (santé, suivis périnataux, loisirs, éducation scolaire et préscolaire). Enfin, les limites de cette recherche seront discutées et des pistes de réflexion seront proposées.

## CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE

Selon Heller et Labrie (2005), l'histoire du Canada français en milieu minoritaire a été marquée par trois périodes charnières menant vers l'éclatement du modèle traditionnel de la famille canadienne-française (voir le Tableau 1).

Tableau 1

**Transformations discursives de la francophonie en milieu minoritaire**

Phases du discours	Période historique	Caractéristiques
Discours traditionnel	1763-1959	Valeurs traditionnelles et religieuses catholiques. Ruralité et francophones peu scolarisés. Petites communautés isolées des Anglais.
Discours modernisant	1960-1999	Défense des droits politiques et juridiques. État-nation laïque. Bilinguisme constitutionnel (1969 : <i>Loi sur les langues officielles du Nouveau-Brunswick</i> ). Marqueurs identitaires ethnonationaux.
Discours mondialisant	2000 à aujourd'hui	Angle de l'économie mondiale. Plus-value du bilinguisme anglais-français. Diversification sociale, linguistique et culturelle de la population. Multiplication des réseaux sociaux. Commercialisation des biens linguistiques et culturels.

Sources : Heller, 2006; Heller et Labrie, 2003, 2005

À l'est du Canada, les communautés francophones et acadiennes ayant échappé aux déportations britanniques ont réussi à se reconstituer en petites communautés et vivaient de façon relativement isolée jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle (Boudreau et Dubois, 2007). À partir des années 1960, les changements idéologiques dans le discours progressiste des Canadiens français<sup>2</sup> ont été facilités par la laïcisation de l'État et les mouvements migratoires (Heller et Labrie, 2005). Puis, depuis les années 1980, la montée du bilinguisme exigée par l'économie mondiale aurait favorisé les transferts linguistiques vers l'anglais et l'accroissement des unions exogames (Bernard, 1995; Dalley, 2006; Landry, 2014). Au XXI<sup>e</sup> siècle, alors que les compositions familiales se diversifient et se complexifient, l'urbanisation et l'immigration croissantes rendent poreuses les frontières ethnolinguistiques.

**Vitalité ethnolinguistique et complétude institutionnelle**

La notion de *vitalité ethnolinguistique* a d'abord été proposée par Giles et al. (1977), afin d'évaluer le dynamisme d'une communauté linguistique dans une région donnée (Landry et al., 2010). Pour Giles et al. (1977), trois facteurs permettraient d'apprécier la vitalité ethnolinguistique d'un

groupe : des facteurs démographiques (nombre de locuteurs, distribution sur le territoire, taux de fécondité, mouvements de population et taux d'exogamie); des facteurs de soutien institutionnel (présence et usage de la langue du groupe dans les institutions politiques, économiques, éducatives et culturelles); puis des facteurs de statut (reconnaissance juridique de l'égalité linguistique, associée ou non au prestige économique et social). Ainsi, lorsque les membres d'un groupe langagier se sentiraient assez autonomes et suffisamment représentés au sein des institutions pour que leur langue soit reconnue, cette langue aurait des chances d'être plus fréquemment utilisée. Conséquemment, on attribuerait un indice de forte vitalité ethno-linguistique à un groupe dont la langue serait valorisée et couramment utilisée (Bourhis et Lepicq, 2002).

Landry et al. (2010) suggèrent que plus un groupe détiendrait de capitaux linguistiques, démographiques, politiques, économiques et culturels, plus les possibilités de socialisation dans la langue et la culture de ce groupe seraient favorables. Ces auteurs considèrent également que les possibilités de vivre dans une langue dépendraient de la présence d'institutions relevant de ce groupe langagier. Les écoles et les établissements de la petite enfance sont des institutions publiques qui contribueraient à fournir des lieux de socialisation primaire pouvant participer au développement psycholangagier des jeunes enfants (Landry, 2010). En ce sens, les contextes éducatifs scolaires et préscolaires joueraient un rôle d'intermédiaire (Landry, 2010) entre la famille et l'État, ce qui en ferait les pierres angulaires de toutes les autres institutions et donc des composantes essentielles de ce que Breton (1964) nomme « complétude institutionnelle en milieu minoritaire ». Cet article montrera que la communauté francophone minoritaire du Sud-Est du Nouveau-Brunswick est parvenue à gérer ses institutions sociales, en plus de jouir d'un poids démographique et d'une distribution appréciable sur ce territoire, favorisant ainsi le maintien de la vitalité ethno-linguistique du groupe (Giles et al., 1977; Landry et al., 2010). Au-delà de cette nécessaire complétude institutionnelle, la vitalité et la pérennité d'une communauté ethno-linguistique passeraient-elles par le dynamisme de sa génération montante?

### Démographie sociolinguistique

Le premier facteur d'appréciation de la vitalité ethno-linguistique d'une communauté serait donc d'ordre démographique. À ce propos, la population de langue française du Nouveau-Brunswick représenterait 32,4 % de ses habitants (Guignard Noël et Forgues, 2020), ce qui en ferait la plus importante en termes relatifs au Canada, hormis le Québec. Cependant, le pourcentage de sa population ayant déclaré parler principalement français à la maison aurait diminué de 3,3 % entre 2001 et 2016 (Guignard Noël et Forgues, 2020). En contrepartie, au cours de la même période, le pourcentage de personnes répondantes ayant déclaré parler français comme langue seconde à la maison, en plus de leur langue principale, aurait augmenté de 21,2 % (Páez Silva et Lavoie, 2019). Aussi, comme on peut le voir dans le Tableau 2, celui ayant déclaré parler français et une autre langue à égalité à la maison aurait augmenté de 40,8 % (Páez Silva et Lavoie, 2019). Enfin, la transmission du français aux enfants des immigrants francophones serait beaucoup plus élevée au Nouveau-Brunswick (70 %) que dans les autres provinces de l'Atlantique (43 %) (Traisnel et al., 2020). Néanmoins, en plus d'avoir accueilli proportionnellement moins d'immigrants que le reste du pays entre 2004 et 2013 (Belkoudja et al., 2012; Bérard-Chagnon et Lepage, 2016), seulement 11 % des immigrants qui se sont établis dans la province en 2016-2017 avaient le français comme première langue officielle parlée (Sall, 2019).

Tableau 2

**Langue parlée à la maison au Nouveau-Brunswick en 2016**

Place de la langue française à la maison	Principalement le français (Moncton)	Français comme 2 <sup>e</sup> langue	Français et autre langue à égalité	Francophones utilisant principalement l'anglais (1971-2006)
Variation par rapport à 2001 (en points de pourcentage)	Chute de 3,3 % (Chute de 6 %)	Hausse de 21,2 %	Hausse de 40,8 %	Chute de 2,4 %

Sources : St-Onge et Landry, 2014; Páez Silva et Lavoie, 2019; Statistique Canada 2016, 2017; Traisnel et al., 2020

La région économique du Sud-Est du Nouveau-Brunswick comprend trois comtés : Kent (majoritairement francophone et rural), Westmorland (mixte et urbain) et Albert (majoritairement anglophone et rural) (Statistique Canada, 2016). Jusqu'à récemment, sa population se composait d'une majorité d'anglophones, d'une minorité appréciable de francophones, de quelques communautés autochtones et de très peu d'immigrants (Lachapelle et Lepage, 2010; Marmen et Corbeil, 1999). Or l'afflux constant de Canadiens provenant d'autres provinces, de nouveaux immigrants économiques et politiques (industrie de la pêche, agriculture, investisseurs) (Traisnel et al., 2020), puis de jeunes immigrants attirés par l'Université de Moncton (Allain et Chiasson, 2016), a transformé le paysage régional, plongeant sa société dans une période mondialisante du discours de la francophonie en milieu minoritaire<sup>3</sup>.

Selon les données autorapportées du profil de recensement de 2016 (Statistique Canada, 2016), la grande région de Moncton, au sud-est de la province, constituerait la plus forte concentration urbaine de francophones au Nouveau-Brunswick, variant de 8 % à Riverview à 75 % à Dieppe (Allain et Chiasson, 2016). Ces mêmes données indiquaient que, sur les 34 % de résidents de langue maternelle française, 28 % parlaient français le plus souvent à la maison, affichant un écart de 6 % pour cette seule région (Statistique Canada, 2016). Occupant un territoire plus limité, l'agglomération du Grand Moncton, se situant entre les régions francophones et anglophones du Sud-Est, comptait 41 % de francophones en 2016 (Allain et Chiasson, 2016). La façon dont les familles sont distribuées sur le territoire pourrait structurer leurs comportements langagiers. Ainsi, le poids démographique considérable des francophones dans certains secteurs géographiques favoriserait une plus forte vitalité ethno-linguistique de ce groupe (Giles et al., 1977) au sein de la région la plus peuplée de la province.

Par ailleurs, en raison du fait que les villes présenteraient de meilleures perspectives d'emploi que les milieux ruraux, en plus d'offrir bon nombre de services à la population (Beaudin, 2014), les francophones des milieux urbains formeraient une population particulièrement jeune, souvent en âge de fonder une famille, et ce, partout au Canada anglo-dominant (Beaudin et Forgues, 2006). À ce

propos, il est présumé que les comportements langagiers des familles se répercuteraient directement sur les besoins en services éducatifs à la petite enfance francophones et, ultimement, sur les pratiques langagières des enfants et la fréquentation des écoles de langue française. Ainsi, le poids démographique des locuteurs de français et leur répartition sur le territoire de la région canadienne bi/plurilingue anglo-dominante du Sud-Est du Nouveau-Brunswick font de sa population un microcosme linguistique pertinent pour analyser le contexte de transmission d'une ou de plusieurs langues aux enfants de familles dont les deux (endogames), l'un des deux (exogames) ou aucun (allophones) des parents parlent le français.

## Législation et gains en éducation

Nous avons établi précédemment que les familles de langue française de la région à l'étude jouissent d'un poids démographique et d'une répartition suffisante sur le territoire pour assurer une certaine vitalité de leur communauté. Qu'en est-il de leur statut socioinstitutionnel? Est-il équivalent à celui du groupe majoritaire anglophone? Ce serait grâce aux efforts soutenus d'un groupe en quête de légitimité que les francophones du Nouveau-Brunswick seraient parvenus à la reconnaissance de leurs droits et à la gouvernance de leurs institutions.

Ainsi, à la suite du rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, puis de manifestations étudiantes à Moncton, le gouvernement Robichaud a introduit en 1968 sa politique sur les langues officielles, conférant un statut équivalent aux langues françaises et anglaises, en plus de reconnaître le droit fondamental des Néo-Brunswickois de recevoir des services gouvernementaux dans la langue officielle de leur choix (Dupuis, 2018). En avril 1969, le Nouveau-Brunswick est devenu l'unique province officiellement bilingue du Canada (Commissariat aux langues officielles du Nouveau-Brunswick [CLONB], 2015). Trois mois plus tard, le Canada adoptait sa *Loi sur les langues officielles* (Gouvernement du Canada, 1985), emboîtant le pas au Nouveau-Brunswick et déclarant l'anglais et le français langues officielles du pays. Ces avancées législatives ont favorisé la modernisation des discours des francophones en milieu minoritaire<sup>4</sup>, marquant le début d'une série de revendications qui ont conduit, non sans écueils, à la dualité linguistique en matière de services publics. L'objet de cet article étant d'identifier les facteurs structurant les comportements langagiers des nouveaux parents et leurs répercussions sur les langues d'usage de leurs enfants, les acquis obtenus par les francophones au niveau des services éducatifs, à la petite enfance et aux familles seront principalement abordés.

Dans les années 1970, la Société des Acadiens et l'Association des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick se sont opposées à la proposition de créer des districts scolaires bilingues et ont revendiqué la mise en place de conseils scolaires distincts pour les anglophones et les francophones (Martel et Pâquet, 2010). Partout au pays, les chefs provinciaux promettaient d'agir pour favoriser l'accès à l'enseignement en langue française « là où le nombre le justifiait » (Martel et Pâquet, 2010). Dans le tumulte des négociations concernant la *Charte canadienne des droits et libertés*, l'article 23 a permis la création d'écoles publiques de langue française, gérées par et pour les francophones, ouvrant ainsi la voie vers l'égalité réelle des deux communautés de langues officielles dans le domaine de l'éducation (Landry, 2017).

À ce sujet, la dualité linguistique établie au ministère de l'Éducation en 1974 n'a été étendue aux écoles du Nouveau-Brunswick qu'en 1981 (CLONB, 2015). Cette année-là, la province a adopté la *Loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques officielles au Nouveau-Brunswick* (ou « loi 88 »), donnant aux deux groupes linguistiques le droit d'avoir des instances culturelles, pédagogiques et scolaires distinctes (voir le Tableau 3). Cela a permis aux francophones de la province de mieux développer leur système d'écoles publiques, et ce, de la maternelle à l'université<sup>5</sup>. La composante anglophone du ministère de l'Éducation a conservé la responsabilité des écoles anglophones et celle de l'enseignement immersif du français aux enfants non francophones (Boudreau et Dubois, 2007). Des associations de parents et d'enseignants

francophones, soutenus par des chercheurs (Coghlan et Thériault, 2002; Landry, 2010; Landry et al., 2010), ont revendiqué par la suite l'obtention de cette même dualité au niveau de l'éducation à la petite enfance. À ce jour, elle n'est toujours pas complètement acquise.

Tableau 3

**Évolution des acquis au Nouveau-Brunswick pour l'éducation à la petite enfance francophone**

Années	Événements
1974	Dualité linguistique établie au ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (CLONB, 2015).
1978	Division du ministère de l'Éducation en deux sous-ministères, un francophone et l'autre anglophone.
1981	Dualité linguistique étendue aux districts scolaires, effective dans toutes les écoles de la province (CLONB, 2015).
1981	<i>Loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques officielles au Nouveau-Brunswick</i> (ou « loi 88 »).
1990	Création du programme d'intervention précoce bilingue Stimulation à l'enfance inc./Early Childhood Stimulation Inc., devenu plus tard l'agence <i>Famille et petite enfance</i> , pour familles avec enfants 0-5 ans.
1993	Enchâssement de la « loi 88 » dans la constitution canadienne.
1997	Révision de la loi sur l'Éducation
1995	Création des Centres de ressources familiales du Nouveau-Brunswick, pour familles avec enfants de moins de 6 ans, subventionnés par le Programme d'action communautaire pour les enfants (PACE) de l'Agence de la santé publique du Canada et par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPENB).
2002	Révision de la <i>Loi sur les langues officielles du Nouveau-Brunswick</i> , ce qui affecte les régies régionales de la santé.
2008	Création des deux réseaux de santé <i>Vitalité</i> (francophone) et <i>Horizon</i> (anglophone), offrant des services bilingues à la population.

2008	Parution du document <i>Identité culturelle, Identité linguistique et sentiment d'appartenance : piliers de l'apprentissage chez les jeunes enfants en service de garde</i> par le groupe de recherche en petite enfance de l'Université de Moncton, prémisses au Curriculum éducatif (Duguay, 2008).
2008	<i>Curriculum éducatif : Services de garde francophones du Nouveau-Brunswick</i> (MDSNB, 2008).
2010	Fusion du ministère de l'Éducation avec les services du développement de la petite enfance, autrefois gérés par le ministère du Développement social, pour devenir le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.
2010	Services d'orthophonie <i>Programme Parle-Moi</i> , pour les enfants de 0-5 ans, qui relève du MEDPENB.
2010	<i>Petite enfance et autonomie culturelle : Là où le nombre le justifie...</i> (Landry, pour la Commission nationale des parents francophones du Canada).
2011	<i>Loi sur les régies régionales de la santé.</i>
2013	Restructuration majeure des services d'intervention précoce au NB, relevant désormais du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, au lieu du ministère du Développement social. Les agences Famille et petite enfance inc./Family and Early Childhood Inc. sont scindées pour former deux agences distinctes : Famille et petite enfance francophone (Sud) inc., qui desservira les familles avec enfants de 0-8 ans de tout le territoire des districts scolaires francophones, et Family and Early Childhood (Anglophone East) Inc., qui desservira les territoires des districts scolaires anglophones.
2013	Les agences Famille et petite enfance reçoivent le mandat d'administrer l'Évaluation de la petite enfance – appréciation directe (ÉPE-AD) à tous les enfants de 4 ans inscrits à la maternelle dans leur district scolaire respectif, et ce, l'automne précédant leur entrée à l'école.
2014	<i>Politique d'aménagement linguistique et culturel du Nouveau-Brunswick</i> (PALC) (MEDPENB, 2014).
2015	Les régies régionales de la santé administrent l'Évaluation du trottineur en santé, 18-24 mois.
2018	Création des <i>Centres de la Petite Enfance du Nouveau-Brunswick</i> , services de garde éducatifs de qualité pour enfants de 0-5 ans. Obligation de suivre le <i>Curriculum éducatif des services de garde du Nouveau-Brunswick</i> dans la version linguistique de son choix.
2020	Pandémie de COVID-19 : fermeture des écoles et des services de garderie, sauf quelques services de garde d'urgence pour les travailleurs essentiels. Les services de garde éducatifs rouvriront à la fin mai avec un protocole sanitaire. Les écoles ne rouvriront qu'en septembre 2020.
2021-2022	Pour aider au désengorgement du système de santé provoqué par la pandémie de COVID-19, les agences Famille et petite enfance reçoivent le mandat d'administrer une partie des <i>Évaluation du trottineur en santé</i> , 18-24 mois.

Avec la révision de *la Loi sur les langues officielles du Nouveau-Brunswick*, en 2002, les obligations d'offrir des services en français se sont étendues à d'autres domaines, dont les soins de santé (Boudreau et Dubois, 2007). Cette révision a eu de grandes conséquences pour les familles, car elle leur a permis d'exiger des services périnataux et des suivis pédiatriques en français (ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick [MEDPENB], 2011). Créées en 2008, les régies régionales de la santé<sup>6</sup> doivent offrir des services dans la langue officielle choisie par le patient (Réseau de Santé Vitalité, 2010).

En octobre 2010, le gouvernement du Nouveau-Brunswick a fusionné les services du développement de la petite enfance, géré par le ministère du Développement social, avec le ministère de l'Éducation, créant le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPENB, 2011). La gouvernance du domaine de la petite enfance est subséquemment passée aux mains de ce nouveau ministère, auquel incombe maintenant la gestion des prestations périnatales, des services de garderies éducatives, puis du programme de développement précoce du langage, offert jusque-là par les régies régionales de la santé.

Jusqu'en 2017, alors que coexistaient des établissements anglophones, francophones et bilingues au sein des services de garde agréés de la province, chacun avait la possibilité de s'inspirer de l'un, de l'autre ou des deux curriculums éducatifs des services de garde du Nouveau-Brunswick (ministère du Développement social, 2008). Ces curriculums diffèrent sur plusieurs points, notamment la dimension de la construction identitaire du jeune enfant, qui se trouve uniquement dans la version francophone. De plus, depuis 2018, afin d'entériner la dualité linguistique au sein des structures éducatives préscolaires, un moratoire empêche la création de nouvelles garderies bilingues. Celles déjà en place peuvent toutefois poursuivre leurs opérations, mais les gestionnaires sont tenues d'offrir un programme éducatif en accord avec les principes et visées d'un seul des curriculums, dans la langue de leur choix (MEDPENB, 2019).

Somme toute, en légiférant pour favoriser le développement et l'épanouissement des familles de sa minorité linguistique officielle, le Nouveau-Brunswick a fait de grandes avancées en matière de reconnaissance des statuts équivalents des deux groupes de langues officielles. Cependant, d'autres facteurs, comme le soutien institutionnel aux familles et l'offre de services en langue minoritaire, doivent être pris en compte dans l'appréciation de la vitalité ethno-linguistique d'un groupe (Giles et al., 1977).

### Services à la petite enfance francophones

Bien que les villes canadiennes ne disposent pas toujours d'infrastructures adéquates pour assurer une offre de services complète dans la langue officielle minoritaire (Beaudin et Landry, 2003), la région du Sud-Est du Nouveau-Brunswick est assez bien pourvue : Centre hospitalier universitaire Georges-Dumont, écoles, Université de Moncton, activités culturelles, organismes communautaires, bibliothèques publiques bilingues, etc. (Allain et Chiasson, 2016), laissant supposer que la vitalité du groupe minoritaire francophone y est forte.

Une panoplie de programmes y sont aussi offerts pour outiller les parents de la région pour le développement langagier de leur enfant, qu'ils choisissent de l'éduquer en français, en anglais, dans le bilinguisme ou le plurilinguisme. De tels services sont aussi disponibles pour soutenir les futures et nouvelles familles dans leur parentalité, puis les accompagner dans le développement holistique de leurs enfants. En effet, des organismes tels que le Centre de ressources familiales à la petite enfance de Westmorland-Albert Inc. ou les services d'orthophonie Parle-Moi et *Talk With Me* offrent des ateliers sur la parentalité et des séances périnatales, en plus d'activités d'éveil à la littératie dans les deux langues officielles (District scolaire francophone Sud, s.d). Les bibliothèques publiques offrent également ce genre de sessions pour les nourrissons et les trottineurs, en plus d'offrir des ateliers de préparation à la maternelle au printemps précédant l'entrée à l'école. De

plus, les agences Famille et petite enfance de la province offrent des services de visites virtuelles et à domicile aux familles avec enfant(s) entre 0 et 8 ans. Enfin, d'autres organismes, notamment le Centre d'aide francophone aux immigrants ont pour mandat d'accompagner les nouvelles familles arrivantes dans leur intégration aux communautés du Sud-Est du Nouveau-Brunswick.

Bref, les futurs et nouveaux parents de la région à l'étude ont accès à une variété de ressources, en plus d'avoir le choix de la langue des services périnataux et à la petite enfance qui leur sont offerts. Landry (2010) avance que les choix effectués par les parents, incluant la langue des services de garde ou de l'école, seraient influencés par la disponibilité de services de qualité et auraient un impact important sur la francité de la famille. Donc, offrir des services adaptés aux besoins des familles, en tenant compte de la diversité des contextes familiaux, mais aussi de la langue parlée à la maison, leur permettrait d'assumer pleinement leur rôle de premiers éducateurs et de passeurs culturels (Landry, 2010; MEDPENB, 2014). Ultimement, cela contribuerait à l'épanouissement des groupes minoritaires. Les contextes éducatifs de la petite enfance en milieu minoritaire devraient donc s'assurer, en plus de favoriser le développement holistique des enfants, de répondre aux besoins d'accessibilité et de disponibilité des services, et ce, dans la langue officielle choisie par les familles. Mais que savons-nous de ce qui pourrait structurer les choix langagiers des familles?

## ENJEUX LANGAGIERS DES FAMILLES

Il a été établi que les familles de langue française du Sud-Est du Nouveau-Brunswick bénéficient des trois facteurs essentiels pour assurer une forte vitalité ethno-linguistique de leur groupe, soit un poids démographique et une répartition suffisante sur le territoire, du soutien institutionnel par l'offre substantielle de services en français, puis un statut juridique équivalent au groupe majoritaire anglophone. Or la composition linguistique des familles serait également un facteur déterminant dans la transmission langagière aux jeunes enfants.

### L'exogamie des familles

Lorsqu'on cherche à saisir les comportements langagiers des familles et leur influence sur l'acquisition des langues par les enfants, la situation linguistique des couples est un aspect important à considérer. Ce sujet est largement étudié dans les travaux portant sur la transmission et les dynamiques langagières (Curd-Christiansen, 2009; De Houwer, 2011, 2018; King, 2000, 2016; King et Fogle, 2006; Nakamura, 2019; Smith-Christmas, 2016, 2020; Spolsky, 2003, 2012, 2019).

Au Canada, l'accroissement des unions entre partenaires de langues maternelles différentes (exogames) aurait été favorisé par les changements dans les discours idéologiques et sociétaux des communautés francophones<sup>7</sup> (Heller, 2006, 2010; Heller et Labrie, 2003, 2005). La laïcisation de l'État, les mouvements migratoires, l'urbanisation et la montée du bilinguisme exigés par la nouvelle économie mondiale en seraient les quatre principaux facteurs explicatifs (Bernard, 1995; Dalley, 2006; Landry, 2014). Même si ces types d'unions ne sont pas aussi répandus au Nouveau-Brunswick que dans les autres provinces canadiennes anglo-dominantes (Bérard-Chagnon et Lepage, 2016; Rocque, 2015), ils y sont néanmoins à la hausse. Les unions exogames seraient également plus répandues chez les couples en âge d'avoir des enfants que chez les couples plus âgés (Landry, 2014). Par exemple, comme on peut le voir dans le Tableau 4, au Sud-Est de la province, parmi les familles dont l'un des parents était francophone, on comptait 60 % des enfants de Moncton, 20 % de ceux de Dieppe et 18 % des enfants de Shediac issus de couples exogames en 2001 (Landry, 2010). De plus récentes données sont nécessaires pour vérifier la densité actuelle de ce type de familles sur le territoire. Néanmoins, il importe de se questionner sur l'influence potentielle de la composition exogame des familles sur l'acquisition et l'usage des langues par les

enfants et, dans une moindre mesure, sur l'indice de vitalité ethnolinguistique du groupe francophone minoritaire de la région à l'étude.

Tableau 4

**Concentration de francophones, d'enfants d'unions exogames parmi les francophones et de transmission de la langue française dans trois secteurs urbains du Sud-Est du Nouveau-Brunswick en 2001**

Villes	Pourcentage des francophones	Enfants issus de couples exogames (%)	Français comme langue maternelle des enfants (%)	Total de francophones
Moncton	34	60	56	20 425
Dieppe	77	20	92	11 130
Riverview	7	s.o.	s.o.	1 220
Shediac	78	18	86	3 600

Sources : Landry, 2010; Statistique Canada, 2002<sup>8</sup>

À cet égard, Landry et Allard (1997) affirment que les enfants de couples exogames, dont les parents respecteraient la stratégie par laquelle chaque parent parle sa langue à l'enfant<sup>9</sup> et qui choisiraient l'école de la minorité pour la scolarisation de leur enfant, seraient portés à s'identifier aux deux groupes linguistiques. Ces enfants seraient donc aussi compétents en français que ceux issus de couples endogames francophones (Landry, 2003). De récentes études ont confirmé que cette stratégie serait efficace pour le développement langagier bilingue de l'enfant lorsque ce dernier serait immergé dans la langue minoritaire à la maison (Barron-Hauwaert, 2004; De Houwer, 2011; Macleod et al., 2012; Piller et Gerber, 2018; Slavkov, 2015, 2017; Wilson, 2020), ce que Landry et Allard (1997) nomment « principe de la francité familioscolaire ». En outre, Landry (2014) soutient que la dynamique langagière que choisiraient les parents à la maison serait déterminante pour l'acquisition des langues par leurs enfants et les choix scolaires qui en découlent.

### Transmission langagière

Chez les familles endogames, la langue parlée le plus souvent à la maison sera généralement la même que la langue maternelle (Bérard-Chagnon et Lepage, 2016). En revanche, lorsque les familles sont exogames, elles auraient tendance à converger vers la langue majoritaire de leur milieu de vie (Sims et al., 2017), et ce, de manière encore plus marquée lorsque le père est le parent de langue minoritaire (Landry, 2010). Or la langue la plus souvent parlée à la maison sera souvent celle transmise et utilisée par les enfants (Marmen et Corbeil, 1999). À ce propos, des études (Allard, 2014; Bouchard-Coulombe, 2011; Corbeil et Lafrenière, 2010; Vézina et Houle, 2014) ont examiné les relations entre les comportements langagiers des familles exogames et endogames

francophones en contexte minoritaire, puis les langues utilisées à la maison et transmises aux enfants (Lavoie et Houle, 2015). Les chercheurs ont trouvé que les enfants issus de deux parents locuteurs du français recourraient davantage au français dans leurs activités personnelles, parascolaires ou de loisir que ceux issus de parents formant d'autres types d'unions linguistiques (Lavoie et Houle, 2015).

Au Nouveau-Brunswick, alors que 99,6 % des familles francophones avec enfants de moins de 5 ans parlaient le plus souvent français à la maison en 2001 (voir le Tableau 5), ce pourcentage aurait diminué à 40 % chez les familles exogames dont la mère est francophone et à aussi peu que 22 % lorsqu'il s'agirait du père (Landry, 2010)<sup>10</sup>. De plus, Corbeil et Lafrenière (2010) ont observé que les francophones de moins de 15 ans parleraient plus fréquemment le français à la maison que ceux des autres groupes d'âge (Lavoie et Houle, 2015). Ce constat permet d'avancer l'hypothèse que les jeunes enfants font l'objet d'efforts de transmission langagière plus soutenus de la part du ou des parents de langue minoritaire (Schönpflug et Bilz, 2009). Quant aux immigrants de la province, il semble que plus leur durée de résidence s'allonge, plus ils seraient susceptibles de parler le français plus souvent à la maison, seul ou en combinaison avec une autre langue (Traisnel et al., 2020). Cela indique une orientation vers le français dans la sphère privée, malgré le fait que cette langue soit minoritaire.

Tableau 5

**Nombre d'enfants de moins de 5 ans d'ayants droit francophones au Nouveau-Brunswick en 2001, et leur répartition selon la structure familiale et la fréquence à laquelle le français est utilisé à la maison**

Structure familiale	Enfants	Langue maternelle	Plus souvent	Régulièrement	Au moins régulièrement
Deux parents francophones	6 410	6 300	6 385	20	6 405
Mère francophone	1 620	790	655	220	875
Père francophone	1 310	430	295	230	525
Mère francophone monoparentale	1 600	1 560	1 365	80	1 445
Père francophone monoparental	205	240	230	10	240
<b>Total</b>	<b>11 145</b>	<b>9 320</b>	<b>8 930</b>	<b>560</b>	<b>9 490</b>

Sources : Landry, 2010; Statistique Canada, 2002<sup>11</sup>

## L'identité bilingue et les compétences langagières

Il a été illustré que le contexte sociolinguistique et les comportements langagiers des familles au sein desquelles évoluent les enfants affecteraient directement leurs langues, mais ces éléments pourraient également affecter l'essence même de leur identité langagière (Páez Silva et Lavoie, 2019). Bien que perçu comme le produit d'unions exogames, l'état identitaire hybride pourrait également se manifester chez des enfants issus de deux parents francophones vivant dans un contexte minoritaire (Dallaire, 2003; Landry et al., 2013; Pilote et al., 2010). Dans ce cas de figure, il est présumé qu'il s'agirait d'un phénomène dû à l'environnement sociolinguistique dans lequel grandissent ces enfants.

Dans un contexte bi/plurilingue tel que celui à l'étude, l'acquisition langagière, à l'image de la construction identitaire, serait un processus dynamique, qui nécessiterait de tenir compte de l'ensemble des habiletés langagières dans chacune des langues de son milieu (Garcia et Wei, 2018; Lomeu Gomes, 2020; Wei, 2018). Toutefois, la forte attraction de l'anglais dans les sphères publiques et privées des milieux anglo-dominants rend l'accessibilité aux services éducatifs à la petite enfance francophones et la fréquentation de l'école de langue française des plus essentielles. En effet, ces systèmes éducatifs auraient un rôle de préservation culturelle pour la minorité francophone, contribuant au maintien et à la transmission de la langue française (Landry, 2010; Lavoie et Houle, 2015). Pourtant, 20 % des enfants néo-brunswickois admissibles à l'enseignement en français étaient inscrits dans le système scolaire anglophone en 2011 (MEDPENB, 2014).

Des groupes d'experts en éducation en contexte minoritaire (Commission nationale des parents francophones, 2007; Landry, 2010; Landry et Allard, 1997) affirment que le développement de la petite enfance constituerait un domaine d'intervention positive, préventive et précoce pour le maintien et la revitalisation des communautés francophones minoritaires, puis l'avenir de l'école de langue française (Commissariat aux langues officielles, 2016). Ainsi, plusieurs outils de dépistage précoce ont été mis en place pour déceler les difficultés, notamment sur le plan langagier. *L'Évaluation du trotteur en santé* est d'abord administrée aux enfants de 18 à 24 mois de familles volontaires (Ministère de la Santé du Nouveau-Brunswick, 2019). Puis, les Agences Famille et petite enfance de la province administrent *l'Évaluation de la petite enfance-Appréciation directe*, aux enfants de 4 ans inscrits à la maternelle. À ce propos, les résultats des dernières années obtenus par les enfants évalués dans la région à l'étude indiquent que près de la moitié d'entre eux éprouvait des difficultés ou des difficultés importantes spécifiques au domaine des « Langues et communication » (MEDPENB, 2019), et ce, sans égard à la langue dans laquelle ils avaient complété l'évaluation. Le fait que plus du quart (26 % en 2017) des enfants de ce district scolaire aurait effectué en anglais leur test de dépistage pour l'entrée à l'école française (MEDPENB, 2019) ne suffirait pas à prédire des difficultés en langues et en communication. En comparaison, sur le même territoire, il s'agirait du tiers des enfants du district scolaire anglophone, qui éprouverait des difficultés dans ce domaine (MEDPENB, 2019).

Sachant que les facteurs permettant d'attribuer un indice de vitalité ethnolinguistique forte aux communautés francophones minoritaires du Sud-Est du Nouveau-Brunswick sont présents, qu'est-ce qui pourrait expliquer ces écueils au niveau de l'éducation préscolaire? S'agirait-il de la dynamique langagière que choisiraient les parents à la maison? D'un manque réel de services de garde à la petite enfance francophones, empêchant ainsi de répondre aux besoins des familles, ou d'une simple méconnaissance de l'offre de services en français?

## CONCLUSION

Cet article a illustré la possibilité d'apprécier la vitalité ethnolinguistique d'un groupe minoritaire en observant ses avancées sur les plans démographique et socioinstitutionnel. Il a été établi que les familles endogames, exogames et allophones du Sud-Est du Nouveau-Brunswick ont accès à une

offre substantielle de services dans les deux langues officielles, en plus d'être à même de gérer leurs propres institutions (Landry, 2010). De surcroît, des services à la petite enfance en français sont nombreux et accessibles, sans compter qu'un vaste choix de matériel et d'activités d'éveil au langage est disponible gratuitement à travers plusieurs organismes communautaires. Ces organismes procurent des statistiques sur la participation et l'utilisation de leurs services par les familles, mais comment savoir si celles qui en auraient le plus besoin les utilisent? Arrive-t-on à rejoindre les familles exogames et allophones, puis celles dont les enfants sont à risque de développer des retards langagiers?

Ainsi, malgré sa forte vitalité ethnolinguistique, la présence de facteurs de protection pour l'épanouissement des communautés francophones minoritaires et l'atteinte de la complétude institutionnelle par le groupe francophone de la région à l'étude (Landry, 2009), il semble que la transmission du français comme langue maternelle, seule ou en combinaison avec d'autres langues, ne soit toujours pas assurée au sud-est du Nouveau-Brunswick (Landry, 2010. Est-ce qu'un parent francophone, vivant en milieu bi/plurilingue anglo-dominant où moult services sont offerts dans sa langue, serait plus enclin à utiliser le français à la maison, au travail et dans ses loisirs, puis à le transmettre à ses enfants? Landry (2010) répondrait par l'affirmative, dans la mesure où les deux parents sont locuteurs du français et/ou qu'ils habitent un secteur à forte densité francophone. Or les frontières ethnolinguistiques sont désormais poreuses et les compositions familiales se diversifient de plus en plus.

Les questions relatives aux communautés francophones minoritaires du Canada, autrefois élucidées en s'appuyant sur les valeurs traditionnelles et religieuses, plus tard défendues par un discours plus moderne, sont désormais examinées sous l'angle de l'économie mondiale. Pour Heller et Labrie (2005), on valoriserait encore les mêmes formes de capital linguistique et culturel, mais la sélection sociale par la langue se ferait pour des raisons différentes. Au Nouveau-Brunswick, les institutions mises en place lors de l'époque modernisante répondent-elles encore aux besoins actuels d'une société qui adhère à une vision davantage mondialisante, surtout chez les plus jeunes? Les programmes sont encore teintés par le discours dualiste, excluant inconsciemment l'allophone, l'exogame non francophone ou celui vivant à l'interstice des deux communautés (Gauthier, 2020). Comment rendre les institutions éducationnelles plus inclusives en préservant les droits de la minorité tout en respectant les projets langagiers familiaux? Outre la force d'attraction de l'anglais dans la sphère publique, les expériences langagières vécues par les parents et les idéologies qu'ils entretiennent seraient des pistes à explorer pour tenter de mieux comprendre leurs choix éducatifs, ceux conduisant à l'acquisition et à l'usage d'une ou de plusieurs langues par leurs enfants.

## Notes

[1] Au Nouveau-Brunswick, malgré des délimitations territoriales changeantes selon que l'on s'adresse à un ministère ou à un autre, puis aux sous-ministères francophone ou anglophone, tous s'accordent pour parler du Sud, de l'Est ou du Sud-Est de cette province en employant des majuscules, faisant ainsi référence à des noms propres. Comme cet article concerne les services périnataux et ceux offerts aux familles ayant de jeunes enfants, que ces services concernent les ministères de l'Éducation (MEDPENB), du Développement social (MDSNB) et de la Santé, et que tous ces derniers mentionnent de manière officielle dans leurs documents la région du Sud (beaucoup plus étendue) ou du Sud-Est (qui inclut Moncton) du Nouveau-Brunswick, cet article reprend volontairement la graphie « Sud-Est du Nouveau-Brunswick ».

[2] Il est question ici du peuple Canadien français qui, au courant de la période modernisante, est devenu Acadien, Franco-Manitobain, Franco-Ontarien, Fransaskois, Québécois, etc.

[3] Voir Tableau 1.

[4] Voir Tableau 1.

[5] L'Université de Moncton a été fondée en 1963.

[6] Le Réseau de santé publique Vitalité et Horizon Public Health Network.

[7] Voir Tableau 1 : Transformations discursives de la francophonie en milieu minoritaire.

[8] Calculs effectués à l'aide des données du recensement de 2001.

[9] OPOL ou *one-parent/one-language*.

[10] Voir aussi le Tableau 4 pour la composition des familles et la transmission de la langue française au sud-est du Nouveau-Brunswick en 2001.

[11] Calculs effectués à l'aide des données du recensement de 2001.

## Bibliographie

Allain, G. et Chiasson, G. (2016). La participation des Acadiens à la construction d'un territoire commun de gouvernance économique dans le « Grand sud-est » du Nouveau-Brunswick. Dans G. Allain et G. Chiasson (dir.), *Minorités francophones et gouvernance urbaine* (p. 91-111). Les Presses de l'Université Laval.

Allard, R. (2014). Les enfants du CLOSM du Canada et les langues officielles du pays. Dans R. Landry (dir.), *La vie dans une langue officielle minoritaire* (p. 23-93). Les Presses de l'Université Laval.

Barron-Hauwaert, S. (2004). *Language strategies for bilingual families: The one-parent-one-language approach*. Multilingual Matters Ltd. (<https://doi.org/10.21832/9781853597169>) doi : <https://doi.org/10.21832/9781853597169>

Beaudin, M. (2014). *Marché de l'emploi dans les Maritimes : tendances selon les régions et les groupes linguistiques*. Colloque *La Francophonie au travail*. Centre de recherche en civilisation canadienne-française.

Beaudin, M. et Forgues, É. (2006). La migration des jeunes francophones en milieu rural : considérations socioéconomiques et démolinguistiques. *Francophonies d'Amérique*, 22, 185-207. doi : <https://doi.org/10.7202/1005386ar>

Beaudin, M. et Landry, R. (2003). L'attrait urbain : un défi pour les minorités francophones au Canada. *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, Février, 19-22.

Belkhodja, C., Traisnel, C. et Wade, M. (2012). *Typologie des communautés francophones en situation minoritaire au Canada*. Citoyenneté et Immigration Canada. (<https://www.canada.ca/content/dam/ircc/migration/ircc/francais/pdf/recherche-stats/typologie-fra.pdf>)

Bérard-Chagnon, J. et Lepage, J.-F. (2016, 19 septembre). *Les compétences en littératie chez les francophones du Nouveau-Brunswick. Enjeux démographiques et socioéconomiques* (publication n° 89-657-X20116001). Statistique Canada. (<http://www.statcan.gc.ca/pub/89-657-x/89-657-x20116001-fra.pdf>)

Bernard, R. (1995). Langue maternelle et langue d'usage dans les foyers mixtes francophones : les enjeux de l'exogamie. *Cahiers Charlevoix*, 1, 241-289. doi : <https://doi.org/10.7202/1039464ar>

- Bouchard-Coulombe, C. (2011). La transmission de la langue maternelle aux enfants : le cas des couples linguistiquement exogames au Québec. *Cahiers québécois de démographie*, 40(1), 87-111. (<https://doi.org/10.7202/1006633ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1006633ar>
- Boudreau, A. et Dubois, L. (2007). Mondialisation, transnationalisme et nouveaux accommodements en Acadie du Nouveau-Brunswick. Dans G. Chevalier (dir.), *Les actions sur les langues : synergie et partenariat. Actes des 3<sup>es</sup> Journées scientifiques du réseau sociologique et dynamique des langues, Moncton les 2 et 3 novembre 2005* (p. 158). Éditions des archives contemporaines.
- Bourhis, R. Y. et Lopicq, D. (2002). Aménagement linguistique et vitalité des communautés francophone et anglophone du Québec. *Lapurdum*, 7, 137-176. (<https://doi.org/10.4000/lapurdum.981>) doi : <https://doi.org/10.4000/lapurdum.981>
- Breton, R. (1964). Institutional completeness of ethnic communities and the personal relations of immigrants, *American Journal of Sociology*, 70(2) (septembre), 193-205. doi : <https://doi.org/10.1086/223793>
- Commissariat aux langues officielles. (2016). *La petite enfance : vecteur de vitalité des communautés francophones en situation minoritaire*.
- Commissariat aux langues officielles du Nouveau-Brunswick. (2015). *Deux langues pour vivre ensemble ! Au coeur de notre identité*. ([https://languesofficielles.nb.ca/documents/2019/09/brochure\\_deux\\_langues\\_pour\\_vivre\\_ensemble-24\\_juin\\_2015.pdf](https://languesofficielles.nb.ca/documents/2019/09/brochure_deux_langues_pour_vivre_ensemble-24_juin_2015.pdf))
- Commission nationale des parents francophones. (2007). *Table nationale en développement de la petite enfance francophone. Cadre national de collaboration en développement de la petite enfance francophone en contexte minoritaire au Canada*.
- Corbeil, J. et Lafrenière, S. (2010). *Portrait des minorités de langue officielle au Canada : les francophones de l'Ontario*. Statistique Canada. (<https://doi.org/N89-642-X>)
- Curdt-Christiansen, X. L. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8(4), 351-375. (<https://doi.org/10.1007/s10993-009-9146-7>) doi : <https://doi.org/10.1007/s10993-009-9146-7>
- Dallaire, C. (2003). « Not just francophone » : The hybridity of minority francophone youths in Canada. *International Journal of Canadian Studies/Revue internationale d'études canadiennes*, 28, 163-199.
- Dalley, P. (2006). Héritiers des mariages mixtes : possibilités identitaires. *Éducation et francophonie*, 34(1), 82-94. doi : <https://doi.org/10.7202/1079035ar>
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Multilingual Matters. doi : <https://doi.org/10.21832/9781847691507>
- De Houwer, A. (2011). Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. Dans G. Extra et L. Verhoeven (dir.), *Bilingualism and Migration* (2<sup>e</sup> éd., p. 75-95). Walter de Gruyter GmbH et Co. (<https://doi.org/10.1515/9783110807820.75>) doi : <https://doi.org/10.1515/9783110807820.75>
- De Houwer, A. (2018). The role of language input environments for language outcomes and language acquisition in young bilingual children: The state of the science across its subfields. Dans F. Bayram, J. Rothman et L. Serratrice, *Bilingual cognition and language* (p. 127-154). David Miller. (<https://doi.org/10.1075/sibil.54.07hou>) doi : <https://doi.org/10.1075/sibil.54.07hou>
- District scolaire francophone Sud (s.d) Parle-moi - District scolaire francophone Sud (nbed.nb.ca) (<https://francophonesud.nbed.nb.ca/petite-enfance/parle-moi>)
- Duguay, R.-M. (2008) *Identité culturelle, Identité linguistique et sentiment d'appartenance : piliers de l'apprentissage chez les jeunes enfants en service de garde*. Groupe de recherche en petite enfance (GRPE). Université de Moncton.
- Dupuis, S. (2018). Loi sur les langues officielles. Dans *L'Encyclopédie canadienne*. (<https://thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/loi-sur-les-langues-officielles-du-nouveau-brunswick>)

- Ellis, E. M., Sims, M. et Knox, V. (2018). The challenge of isolation in immigrant family language maintenance in regional Australia. *Journal of Home Language Research (JHLR)*, 3, 17-35. (<http://edu.uu.se/jhldr/>) doi : <https://doi.org/10.16993/jhldr.34>
- Garcia, O. et Wei, L. (2018). Translanguaging. Dans J. Wiley (dir.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. (<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1488>) doi : <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1488>
- Gauthier, R. (2020). *L'identité dans l'interstice : une enquête narrative auprès d'élèves anglo-dominants d'héritage francophone qui fréquentent l'école de langue française à l'Île-du-Prince-Édouard* [thèse doctorat, Université de Moncton]. <https://go.openathens.net/redirector/umoncton.ca?url=https://www.proquest.com/dissertations-theses/l-identite-dans-interstice-une-enquete-narrative/docview/2585367265/se-2?accountid=14592> (<https://go.openathens.net/redirector/umoncton.ca?url=https://www.proquest.com/dissertations-theses/l-identit%C3%A9-dans-interstice-une-enqu%C3%AAt-e-narrative/docview/2585367265/se-2?accountid=14592>)
- Giles, H., Bourhis, R. Y. et Taylor, D. M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. Dans H. Giles (dir.), *Language, ethnicity and intergroup relations*. (p. 307). Academic Press.
- Gouvernement du Canada. *Loi sur les langues officielles du Canada*, LRC 1985. (<https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/o-3.01/>)
- Guignard Noël, J. et Forgues, É. (2020). Populations de langue officielle en situation minoritaire selon différentes méthodes de dénombrement. Dans *Publications de l'ICRML*. (<https://www.icrml.ca/fr/recherches-et-publications/publications-de-l-icrml/item/82180-populations-de-langue-officielle-en-situation-minoritaire-selon-differentes-methodes-de-denumerement>)
- Heller, M. (2006). Une approche sociolinguistique à l'urbanité. *Revue de l'Université de Moncton*, 36(1), 321-346. (<https://doi.org/10.7202/011997ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/011997ar>
- Heller, M. (2010). Language as resource in the globalised new economy. Dans N. Coupland (dir.), *The Handbook of Language and Globalization* (p. 349-365). Wiley-Blackwell. (<https://doi.org/10.1002/9781444324068>) doi : <https://doi.org/10.1002/9781444324068.ch15>
- Heller, M. et Labrie, N. (2003). *Discours et identités : la francité canadienne entre modernité et mondialisation*. Éditions Modulaires Européennes.
- Heller, M. et Labrie, N. (2005). Les transformations discursives de la francophonie en milieu minoritaire. Dans J.-P. Wallot (dir.), *La gouvernance linguistique : le Canada en perspective* (p. 229-236). Centre de recherche en civilisation canadienne-française.
- King, K. A. (2000). Language ideologies and heritage language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3, 167-184. (<https://doi.org/10.1080/13670050008667705>) doi : <https://doi.org/10.1080/13670050008667705>
- King, K. A. (2016). Language policy, multilingual encounters, and transnational families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7). (<https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127927>) doi : <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127927>
- King, K. et Fogle, L. (2006). Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6), 695-712. (<https://doi.org/10.2167/beb362.0>) doi : <https://doi.org/10.2167/beb362.0>
- Lachapelle, R. et Lepage, J.-F. (2010). *Les langues au Canada : recensement de 2006*. Statistique Canada.
- Landry, J. (2017). Représentations et idéologies linguistiques en milieu scolaire minoritaire : réflexions des élèves du cours Parler acadien sur la variation linguistique. *Revue de l'Université de Moncton*, 48(1), 41-80. (<https://doi.org/10.7202/1043560ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1043560ar>
- Landry, R. (2003). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie. Profil démologique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale*. Commission nationale des parents francophones.

Landry, R. (2009). A Acadia do Novo-Brunswick et a autonomia cultural : un modelo conceitual/ L'Acadie du Nouveau-Brunswick et l'autonomie culturelle : un modèle conceptuel. *Interfaces Brasil-Canada*, 9(10), 9-46.

Landry, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle. Là où le nombre le justifie...V*. Commission nationale des parents francophones. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Landry, R. (2014). *La vie dans une langue officielle minoritaire au Canada*. Les Presses de l'Université Laval.

Landry, R. (2017). *Éducation postsecondaire bilingue et francophonie minoritaire*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. Association des collèges et universités de la francophonie canadienne.

Landry, R. et Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 561-592. (<https://doi.org/10.7202/031952ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/031952ar>

Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle : enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Patrimoine Canada. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2013). Bilinguisme et métissage identitaire : vers un modèle conceptuel. *Minorités linguistiques et société*, 3, 56-79. (<https://doi.org/http://doi.org/10.7202/1016688ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1016688ar>

Lavoie, É. et Houle, R. (2015, 17 décembre). *Les pratiques linguistiques des enfants de familles francophones vivant à l'extérieur du Québec, 2015* (publication n° 89-642-x2015012). Statistique Canada.

Lomeu Gomes, R. (2020). Talking multilingual families into being: language practices and ideologies of a Brazilian-Norwegian family in Norway. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-21. (<https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1788037>) doi : <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1788037>

Macleod, A. A., Fabiano-Smith, L., Boegner-Pagé, S. et Fontolliet, S. (2012). Simultaneous bilingual language acquisition: The role of parental input on receptive vocabulary development. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 131-142. (<https://doi.org/10.1177/0265659012466862>) doi : <https://doi.org/10.1177/0265659012466862>

Marmen, L. et Corbeil, J. (1999). *Les langues au Canada : recensement de 1996*. Statistique Canada.

Martel, M. et Pâquet, M. (2010). *Langue et politique au Canada et au Québec*. Les Éditions du Boréal.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2014). *La politique d'aménagement linguistique et culturel (PALC). Un projet de société pour l'Éducation en langue française*.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2019). *Résultats des Évaluations de la petite enfance 2018-2019*. Direction de la mesure et de l'évaluation et Direction du développement de la petite enfance.

Ministère de la Santé du Nouveau-Brunswick. (2019). *Rapport annuel 2018-2019*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick.

Ministère du Développement social du Nouveau-Brunswick. (2008). *Le Curriculum éducatif. Services de garde francophones du Nouveau-Brunswick*. (<https://doi.org/978-2-9810587-0-6>)

Nakamura, J. (2019). Parents' impact belief in raising bilingual and biliterate children in Japan. *Psychology of Language and Communication*, 23(1), 137-161. (<https://doi.org/10.2478/plc-2019-0007>) doi : <https://doi.org/10.2478/plc-2019-0007>

Páez Silva, A. A. et Lavoie, É. (2019). *Le français au Nouveau-Brunswick, 2001 à 2016*. (publication n° 89-657-X2019003). (<https://doi.org/N89-657-X2019003>)

- Piller, I. et Gerber, L. (2018). Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-14. (<https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1503227>) doi : <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1503227>
- 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), 65-97. (<https://doi.org/10.7202/1000483ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1000483ar>
- Réseau de Santé Vitalité (2010). *Rapport annuel 2009-2010*.
- Rocque, J. (2015). Les couples mixtes et l'éducation en milieu francophone minoritaire de l'Ouest canadien. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 27(1), 105-147. (<https://doi.org/10.7202/1031243ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1031243ar>
- Sall, L. (2019). Les politiques publiques d'immigration francophone en Acadie du Nouveau-Brunswick : entre incomplétude institutionnelle et succès symbolique. *Lien social et Politiques*, 83, 272-294. (<https://doi.org/10.7202/1066094ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1066094ar>
- Schönplflug, U. et Bilz, L. (2009). The transmission process: Mechanisms and context. Dans *Cultural transmission: Psychological, developmental, social, and methodological aspects* (p. 212-239). Cambridge University Press. doi : <https://doi.org/10.1017/CBO9780511804670.011>
- Sims, M., Ellis, E. M. et Knox, V. (2017). Parental plurilingual capital in a monolingual context: Investigating strengths to support young children in early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 45, 777-787. (<https://doi.org/10.1007/s10643-016-0826-6>) doi : <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0826-6>
- Slavkov, N. (2015). Language attrition and reactivation in the context of bilingual first language acquisition. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(6), 715-734. (<https://doi.org/10.1080/13670050.2014.941785>) doi : <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.941785>
- Slavkov, N. (2017). Family language policy and school language choice: pathways to bilingualism and multilingualism in a Canadian context. *International Journal of Multilingualism*, 14(4), 378-400. (<https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1229319>) doi : <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1229319>
- Smith-Christmas, C. (2016). Family language policy: New directions. Dans J. Macalister et S. H. Mirvahedi (dir.), *Family language policies in a multilingual world: Opportunities, challenges, and consequences* (1<sup>re</sup> éd., p. 254). Routledge. (<https://doi.org/10.4324/9781315619552>)
- Smith-Christmas, C. (2020). When X doesn't mark the spot: The intersection of language shift, identity and family language policy. *International Journal of the Sociology of Language*, 255, 133-158. (<https://doi.org/10.1515/ijsl-2018-2006>) doi : <https://doi.org/10.1515/ijsl-2018-2006>
- Spolsky, B. (2003). *Language policy*. Cambridge University Press. (<https://doi.org/10.1017/CBO9780511615245>) doi : <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615245>
- Spolsky, B. (2012). Family language policy – the critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 3-11. (<https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638072>) doi : <https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638072>
- Spolsky, B. (2019). A modified and enriched theory of language policy (and management). *Language Policy*, 18(3). (<https://doi.org/10.1007/s10993-018-9489-z>) doi : <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9489-z>
- St-Onge, S. et Landry, R. (2014). *Dispositions cognitivo-affectives des jeunes francophones de la région de Moncton au Nouveau-Brunswick envers les communautés de langue officielle*. Institut canadien de recherches sur les minorités linguistiques.
- Statistique Canada. (2002). Profil des langues au Canada : l'anglais, le français et bien d'autres langues. Dans *Recensement de 2001 : série « analyses »* (publication n° 96F0030 XIF 2001005).
- Statistique Canada. (2016). *Profil du recensement, Recensement de 2016, Moncton, Région métropolitaine de recensement, Nouveau-Brunswick*.

- Statistique Canada. (2017). Diversité linguistique et plurilinguisme au sein des foyers canadiens. Dans *Recensement en bref : Recensement de la population, 2016* (publication n° 98-200-X2016010).
- Traisnel, C., Deschênes-Thériault, G., Pépin-filion, D. et Guignard Noël, J. (2020). *Attirer, accueillir et retenir. La promotion, le recrutement et la rétention des nouveaux arrivants francophones en Atlantique*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Vézina, M. et Houle, R. (2014). La transmission de la langue française au sein des familles exogames et endogames francophones au Canada/French language transmission in exogamous and endogamous Francophone families in Canada. *Cahiers québécois de démographie*, 43(2), 399-438. (<https://doi.org/10.7202/1027984ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1027984ar>
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30. (<https://doi.org/10.1093/applin/amx039>) doi : <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Wilson, S. (2020). Family language policy through the eyes of bilingual children: the case of French heritage speakers in the UK. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(2). (<https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1595633>) doi : <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1595633>
- Yates, L. et Terraschke, A. (2013). Love, language and little ones: Successes and stresses for mothers raising bilingual children in exogamous relationships. Dans M. Schwartz et A. Verschik (dir.), *Successful family language policy: parents, children and educators in interaction*. Spinger. doi : [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7753-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7753-8_5)

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

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

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

Phyllis Dalley et William Tcheumtchoua Nzali

Volume 50, numéro 3, automne 2022

50 ans de la revue *Éducation et francophonie*

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

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

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

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

Résumé de l'article

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

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

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

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

**Phyllis DALLEY**

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

**William TCHEUMTCHOUA NZALI**

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

---

## Notes éditoriales

### Note de l'auteure et de l'auteur

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

### Authors' note

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

### Nota de la autora y del autor

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

---

## Résumé

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

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

### **Abstract**

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

### **Resumen**

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

---

## INTRODUCTION

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

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

## CADRE CONCEPTUEL

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

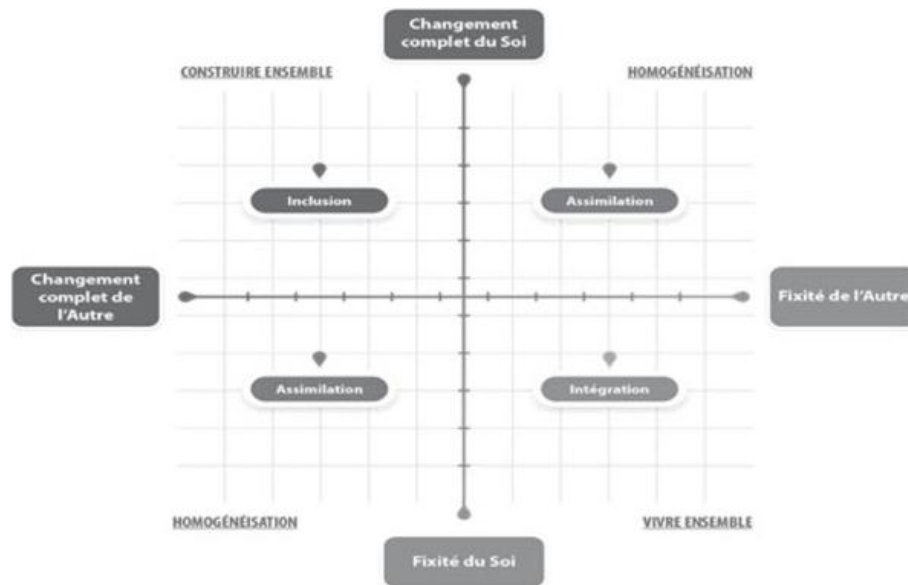
Les locutrices légitimes ont le pouvoir « d'imposer leurs propres produits linguistiques et d'exclure les autres produits » (Bourdieu, 1977, p. 24) linguistiques – lexique, accent, syntaxe – et pratiques, ou savoir dire ce qui peut être dit, comme il se doit et quand il se doit, dans le contexte social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

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

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

Figure 1

### Assimilation, intégration, inclusion : une schématisation



Source : Dalley, 2014, p. 17

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

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

## MÉTHODOLOGIE

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

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

Nos statuts d'alliée blanche et d'étudiant noir sont l'espace d'où nous assemblons ce casse-tête. Les données présentées sont tirées d'études qualitatives menées par Phyllis depuis l'an 2000 dans diverses provinces anglodominées<sup>3</sup> du Canada et de rencontres à l'extérieur d'un programme de recherche formel. Nous ne prétendons pas présenter de perspectives négociées avec des participantes à une étude en cours, mais recadrons notre regard sur les francophonies afin de mieux situer les prochaines étapes de programmes de recherches engagés dans la construction de francophonies inclusives par l'éducation.

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

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

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

## RECADRER L'HISTOIRE

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

narratif qui prolonge l'oppression depuis la guerre de la Conquête<sup>5</sup> jusque dans les rapports actuels entre Francophonie et Anglophonie (c.f. ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013). Sans suggérer que francophones et anglophones sont sur un pied d'égalité au Canada, nous proposons que c'est la lutte pour le pouvoir de définir le Canada qui se prolonge depuis lors. L'école de langue française y participe en produisant un discours sur l'identité francophone qui renie la place de l'anglais, langue du conquérant, dans la vie de ses élèves (Dalley, 2006; Gérin-Lajoie, 2020; Heller, 2006).

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

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

Poutignat et Streiff-Fénart, 2015, p. 8

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

Cela est explicite dans le libellé de l'Article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, qui limite son application aux citoyennes du pays qui ont la langue de la minorité linguistique comme langue première ou qui ont été scolarisées dans cette langue au Canada. De ce fait, toute personne ayant le statut de réfugié, d'immigrant ou de résident permanent peut se voir refuser, *en toute légitimité de jure*, l'accès à une école des communautés francophones et acadienne du Canada. Selon la loi scolaire de la majorité des provinces<sup>6</sup>, les néocanadiennes qui ont le français comme langue de scolarisation, mais une langue indigène des anciennes colonies de la France ou de la Belgique comme langue première, doivent demander une dérogation auprès d'un comité du conseil scolaire de langue française pour faire instruire leurs enfants dans ces écoles, espaces physiques les plus importants à la construction des Francophonies. Cela alors que leur maîtrise de la langue française a joué en leur faveur dans l'évaluation de leur dossier par Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada.

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

règlements scolaires qui en découlent, sont ouvertes à interprétation par les personnes, ou comités, ayant la responsabilité d'inscrire les enfants à l'école de langue française, et ont le pouvoir de faciliter l'admission des enfants d'immigration récente ou d'en compliquer le processus<sup>7</sup>. Ces personnes participent de ce fait à la définition de qui compte comme Francophone. Par ailleurs, la reproduction discursive continue, notamment par l'École, d'une *Nous* Francophone, minorée, voire opprimée et racialisée, contribue à l'ancrage profond de cette ethnicisation d'une part et à invisibiliser des inégalités fondées sur la race et la langue au sein même des Francophonies d'autre part. Les (re)productrices de ce discours sont appelées à refuser l'hégémonie de la langue anglaise tout en prenant conscience de la propension de tout espace discursif unifié à produire ses propres inégalités sociales. Dit autrement, construire des Francophonies inclusives au Canada, c'est cesser de se faire violence en participant à cette ethnicisation et troubler ses propres systèmes de classification hégémoniques.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## DÉPOUILLÉ : WILLIAM

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

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

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

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

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

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

## LÉGITIMITÉ LINGUISTIQUE

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

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

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

## LÉGITIMITÉ EN FRANCOPHONIE PLURIELLE

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

Le français était pour moi (William) une langue de statut et de mobilité sociale. J'ai donc été surpris de constater sa minoration au Canada, le désengagement linguistique des élèves et la difficulté de l'école à leur inculquer la valeur du « bien parler ». N'avais-je pas réussi à le maîtriser dans un environnement où le français était uniquement langue de scolarisation? J'ai néanmoins incorporé le statut dominant du français, puis Immigration et Citoyenneté Canada<sup>8</sup> m'a fait comprendre que la maîtrise de cette langue faciliterait mon intégration au pays et la réussite de mes études. Cela m'aide à comprendre la déclassification sociale et linguistique des étudiantes de Phyllis. Au même moment, je me surprends parfois à penser que telle ou telle Canadienne ne devrait pas enseigner, la qualité de sa langue française n'étant pas suffisante. Par ailleurs, l'espace discursif des Francophonies d'Afrique est lui aussi traversé de luttes pour le pouvoir de définir le français légitime.

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

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

J'ai (William) entendu une étudiante dire avoir pris conscience avec sa superviseure de stage d'une difficulté à se mettre au niveau des élèves quant à son vocabulaire et au débit de sa parole. Dans mon pays, parler un français « châtié<sup>9</sup> », c'est inviter ses élèves à la maîtrise de la langue française. De même, un débit rapide, une articulation claire et un timbre vocal fort n'indiquent pas une perte de contrôle, mais sont plutôt des éléments de la compétence élargie qui autorise à enseigner, à être entendue et écoutée par les élèves, à se positionner *comme enseignante* dans son rapport avec iels. L'étudiante a saisi que sa maîtrise des contenus et des compétences linguistiques était trop peu sans la maîtrise de la manière de communiquer et de transmettre ces contenus en situation, de se rapporter aux élèves, soit sans une compétence élargie légitime.

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

## VERS L'INCLUSION

Dans un espace discursif inclusif toutes sont appelées à vivre un changement identitaire et à remettre ses a priori en question. Nous avons vu que le mouvement vers l'inclusion de la diversité linguistique est enclenché et des stratégies pour contrer l'insécurité linguistique développées. Plusieurs dirigeantes de conseils scolaires agissent également contre le racisme antinoir. Selon un surintendant rencontré par Phyllis, son conseil scolaire (Ontario) a décidé d'éduquer sa haute direction et ses équipes pédagogiques à reconnaître ses propres biais et à contrer le racisme. La stratégie étant de modifier l'attitude des leaders pour l'étendre au personnel des écoles. Du côté du Conseil Scolaire Centre-Nord (Alberta), une lettre<sup>10</sup> envoyée par sa présidente indique : « La proportion de nos enseignants de la minorité visible représente de plus en plus la proportion de nos élèves de la minorité visible. » Ailleurs, on a embauché un commissaire en équité et droits de la personne (Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario, 2020). Le Conseil scolaire fransaskois a nommé une personne d'ascendance africaine à la direction de l'éducation dès 2016 et le nombre de personnes noires nommées à la direction d'écoles augmente dans plusieurs provinces.

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

## CONCLUSION

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

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

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

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

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

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

## Notes

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

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

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

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

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

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

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

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

[9] Particulièrement pur et surveillé.

[10] ([https://centrenord.ab.ca/fichiers/cscn/Actuaites/2018-2019/Lettre\\_parents\\_20200717\\_2.pdf](https://centrenord.ab.ca/fichiers/cscn/Actuaites/2018-2019/Lettre_parents_20200717_2.pdf))

## Bibliographie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## La perspective raciolinguistique comme outil de réflexion critique sur certains discours dominants

## The raciolinguistic perspective as a tool for critical reflection on dominant discourses

## La perspectiva racio-lingüística como instrumento de reflexión crítica sobre ciertos discursos dominantes

Émilie Lavoie

Volume 50, numéro 3, automne 2022

50 ans de la revue *Éducation et francophonie*

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1091115ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1091115ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lavoie, É. (2022). La perspective raciolinguistique comme outil de réflexion critique sur certains discours dominants. *Éducation et francophonie*, 50(3).  
<https://doi.org/10.7202/1091115ar>

Résumé de l'article

Cet article développe une réflexion critique visant, d'une part, à accéder de manière plus intime à l'expérience du milieu minoritaire pour une personne racisée et minorisée, et, d'autre part, à examiner l'apport de la perspective raciolinguistique pour recadrer à la fois la signification et l'orientation des recherches en milieu minoritaire. Par une méthode de récit de résistance (*counter-narrative*), l'article propose deux voix : celle de l'autrice qui partage des extraits de ses carnets personnels et celle de la chercheuse qui, à travers la perspective raciolinguistique, ausculte certains discours dominants ayant mené au sentiment d'illégitimité de l'autrice. Dans le cadre de cette revue anniversaire, la réflexion livrée se veut porteuse de l'espoir d'un projet sociétal de pluralisation des savoirs pour un avenir serein, vitalisant et équitable pour tous.

# La perspective raciolinguistique comme outil de réflexion critique sur certains discours dominants

*The raciolinguistic perspective as a tool for critical reflection on dominant discourses*

*La perspectiva racio-lingüística como instrumento de reflexión crítica sobre ciertos discursos dominantes*

**Émilie LAVOIE**

Université de l'Alberta, Faculté Saint-Jean, Alberta, Canada

---

## Résumé

Cet article développe une réflexion critique visant, d'une part, à accéder de manière plus intime à l'expérience du milieu minoritaire pour une personne racisée et minorisée, et, d'autre part, à examiner l'apport de la perspective raciolinguistique pour recadrer à la fois la signification et l'orientation des recherches en milieu minoritaire. Par une méthode de récit de résistance (*counter-narrative*), l'article propose deux voix : celle de l'autrice qui partage des extraits de ses carnets personnels et celle de la chercheuse qui, à travers la perspective raciolinguistique, ausculte certains discours dominants ayant mené au sentiment d'illégitimité de l'autrice. Dans le cadre de cette revue anniversaire, la réflexion livrée se veut porteuse de l'espoir d'un projet sociétal de pluralisation des savoirs pour un avenir serein, vitalisant et équitable pour tous.

## Abstract

This paper develops a critical reflection that aims to gain more intimate access into how a racialized and minoritized person experiences a minority environment, and to examine how the contribution of the raciolinguistic perspective could reframe both the meaning and direction of studies done in a minority environment. Using a counter-narrative method, the article proposes two voices: that of the author who shares excerpts from her personal notebooks and that of the researcher who, from a raciolinguistic perspective, examines several dominant discourses that led to the author's sense of illegitimacy. As part of this anniversary edition, the article aims to offer hope for a societal project on the pluralization of knowledge for a serene, revitalizing and equitable future for all.

## Resumen

Este artículo desarrolla una reflexión crítica que busca, por una parte, acceder de manera más íntima a la experiencia del medio minoritario de una persona racializada y minorizada, y por otra parte, analizar el aporte de la perspectiva racio-lingüística para re-enmarcar al mismo tiempo el significado y la orientación de las investigaciones en medio minoritario. Mediante el método de la narración de resistencia (*counter-narrative*) el artículo propone dos voces: la de la autora que comparte los extractos de sus cuadernos personales y la de la investigadora que, a través de la perspectiva racio-lingüística, ausculta ciertos discursos dominantes que han conducido hacia un sentimiento de ilegitimidad de la autora. En el cuadro de esta revista universitaria, la reflexión que se ofrece se considera portadora de la esperanza de un proyecto social de pluralización de saberes hacia un futuro sereno, vitalizante y justo para todos.

---

## INTRODUCTION

En 2008, Diane Gérin-Lajoie et Marianne Jacquet affirmaient déjà qu'en l'absence des notions d'équité et de justice sociale dans les discours scolaires, il est utopique de croire que l'école en contexte francophone minoritaire puisse répondre aux besoins de tous les élèves (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Plus récemment, les mouvements participatifs de justice sociale ont le vent en poupe et continuent de mettre en exergue les inégalités sociales, les discriminations, l'exclusion et le racisme (Ahmed, 2012). Ainsi, nous sommes toujours appelés à transcender les frontières conceptuelles, politiques et idéologiques qui reproduisent les iniquités et entravent la justice sociale (Avineri et al., 2018). Si les rapports de pouvoirs complexes entre le groupe dominant anglophone et le groupe minoritaire francophone sont bien documentés, peu abordent les idéologies linguistiques et raciales qui sous-tendent les rapports de pouvoir entre le groupe francophone minoritaire et les individus minorisés<sup>1</sup> en son sein – autrement dit, les minorisés au sein de la minorité. Pourtant, les communautés francophones au Canada voient leur composition changer, de plus en plus marquées par une mixité souvent intersectionnelle (Crenshaw, 2010).

Pour les communautés francophones et acadiennes, le milieu scolaire est établi comme le cœur du maintien culturel et linguistique. Identifiée comme le balancier compensateur de l'environnement anglo-dominant (Landry et Allard, 1990), l'école se dote du double mandat d'instruction et de socialisation nourrissant l'allégeance à la communauté francophone. En faisant écho aux propos de Heller (2011), repris par Cormier (2020), ce double mandat est a priori conçu pour préserver une langue et une culture francophones initialement perçues comme homogènes. L'école francophone en milieu minoritaire est caractérisée par un conservatisme linguistique et culturel (Bélanger et Dulude, 2020) qui se manifeste par la prévalence d'une langue-culture scolaire dominante (Brisson, 2021). En effet, la dynamique de préservation de la langue et d'amortissement de l'assimilation vers l'anglais impose l'usage exclusif du français (standard), créant ainsi une sorte d'unilinguisme artificiel qui tranche avec les populations actuellement admissibles<sup>2</sup> à l'école francophone et avec l'élève type pour qui ces écoles ont été érigées (Cormier, 2015).

L'école se trouve donc devant une dissonance à la fois idéologique et pratique. Entre le mandat déclaré de l'école et l'expérience des jeunes qui ne cadrent pas avec le profil de l'élève type, « la construction et la négociation dominantes de l'identité francophone pour une personne blanche, catholique et d'origine canadienne-/française sert à exclure certains groupes racisés [...] » (Madibbo, 2020, p. 498). L'école se veut un lieu de formation scolaire et identitaire, mais elle devient pour les individus racisés un lieu d'exclusion, de marginalisation et de négation de soi. À cet effet, les travaux de Brisson (2019), Roy (2021), García (2009) et Wei (2018) remettent en question l'assujettissement à *une* langue-culture en milieux minoritaires. Quant à elle, Schroeter (2019) conclut que « la question de la race est rarement abordée dans les écoles francophones (Carlson Berg, 2011; Jacquet, 2009) » (traduction libre, références dans la citation originale, p. 146). Dans la même veine, Madibbo (2009, 2020) évoque l'importance d'examiner les pratiques qui privent les Noirs francophones d'un sentiment d'appartenance entier et de ressources sociales.

À l'aube du 50<sup>e</sup> anniversaire de la revue, c'est dans une perspective à la fois sociologique, culturelle et linguistique que cet article invite à réfléchir à ces questions pour nourrir la recherche en éducation en milieu minoritaire, et réduire l'écart entre la pluralité raciolinguistique qui caractérise le milieu minoritaire et la prévalence d'idéologies qui compliquent l'adoption de cadres entrecroisés et intersectionnels en recherche. Pour ce faire, l'article présente d'abord la perspective raciolinguistique, qui oriente l'ensemble de la réflexion. Ensuite, la méthode du récit de résistance (Solórzano et Yosso, 2002) est proposée. Celle-ci permet à l'article d'alterner entre la voix

personnelle de l'autrice et sa réflexion critique portant sur certaines idéologies en milieu minoritaire. Le sentiment d'illégitimité, trame de fond des trois récits partagés, est analysé par l'entremise de trois thématiques associées aux récits : l'identité, l'invisibilité et la standardisation linguistique. La perspective raciolinguistique permet d'offrir des pistes de réflexion pour cadrer et aiguiller de futures recherches en éducation, dans une perspective d'équité et de justice sociale.

## **CADRE RÉFLEXIF : LA PERSPECTIVE RACIOLINGUISTIQUE**

La perspective raciolinguistique (Alim et al., 2016; Flores et Rosa, 2015) repose sur les idées du poststructuralisme, de la théorie critique de la race et de la sociolinguistique critique, qui tendent à appréhender le monde comme interdépendant et relationnel, menant à une circulation constante des idées qui forgent notre manière d'être, de percevoir et de penser. Leur nature critique permet d'ausculter les idéologies et pratiques qui soutiennent l'hégémonie, qui marginalisent, ou qui minimisent l'expérience des minorisés. Spécifiquement, la raciolinguistique permet de poser un regard minorisé et critique sur les discours dominants en ce qui concerne les rapports entre la langue et les corps racisés. On parle d'une manière d'appréhender la « conaturalisation » (Flores et Rosa, 2015) de la race et de la langue comme des marqueurs de différences non seulement intersectés, mais aussi coconstitués, et particulièrement proéminents en milieu scolaire. Ensemble, la race et la langue agissent comme marqueurs identitaires. De fait, en fonction des subjectivités de chaque personne, ces marqueurs rendent certains propos intelligibles ou inintelligibles, et rétrécissent les frontières autour de ce qui est considéré comme un corps ou une parole légitime. Ces marqueurs sont mesurés au regard de la norme dominante qui, ultimement, désigne la légitimité de ce qui est dit, comment et par qui.

Cette notion de légitimité aide à identifier les pratiques et discours nocifs normalisés par le milieu scolaire. Puisque, l'éducation et la formation du personnel enseignant incarnent et maintiennent la supériorité du groupe dominant tout en décidant de la légitimité des corps et des paroles (Rosa, 2019), il serait pertinent de vérifier quelles subjectivités existent en milieu scolaire vis-à-vis des élèves minorisés. Dans cette perspective, un corps racisé, l'identité francophone « idéale » ou « l'élève type », ainsi que le français standard valorisé en milieu scolaire sont sciemment interreliés et mutuellement constitutifs, menant alors à des conditions d'exclusion. Appliquer une lentille raciolinguistique permet de s'attarder à comment « les langues sont cartographiées sur le corps et vice versa, contribuant ainsi à la différence afférente aux relations sociales et linguistiques » (Rosa, 2019, p. 5), permettant ainsi de mettre en évidence le rôle des pratiques langagières en les liant à la race et à l'ethnicité dans le processus de minorisation.

Au-delà de prôner le pluralisme linguistique ou l'inclusion raciale, la perspective raciolinguistique interroge les formes de gouvernance par lesquelles les discours sur l'inclusion de la diversité sans actions antioppressives concrètes perpétuent les disparités. Pour ce faire, la perspective raciolinguistique comporte cinq éléments clés qui forgent sa posture réflexive : (1) les conaturalisations historiques et contemporaines de la race et de la langue; (2) les perceptions de la différence raciale et linguistique; (3) les catégorisations raciales et linguistiques; (4) les intersections et assemblages raciaux et linguistiques; et (5) la contestation des formations raciales et linguistiques du pouvoir. Ces éléments reflètent le désir d'investissement pour la théorisation minutieuse des diverses formes d'inégalités raciales et linguistiques, d'une part, et un engagement envers la création de sociétés plus justes et équitables. Si nous cherchons collectivement à rendre nos discours scolaires plus justes et équitables, la perspective raciolinguistique permet d'examiner de front les rapports complexes entre la majorité minoritaire et les groupes racisés en son sein, s'attardant aux idéologies et aux discours qui perpétuent les inégalités.

## MÉTHODOLOGIE : LES RÉCITS DE RÉSISTANCE

Anzaldúa (2007) nous met au défi de développer des méthodes permettant de mieux comprendre et de théoriser la réalité de ceux qui sont en marge de la société. En 2002, répondant à ce défi, Solórzano et Yosso (2002) jetaient les balises formelles de *la counter-narrative approach*<sup>3</sup>, une méthode pour raconter les perspectives de ceux dont les expériences ne sont pas souvent racontées à cause de leur position marginale en rapport à la majorité. Les récits de résistance deviennent alors un outil « pour exposer, analyser et défier les discours majoritaires » (Solórzano et Yosso, 2002, p. 32). Ces récits remettent en question le discours dominant en amalgamant le vécu de l'autrice aux données empiriques ou à la littérature. Cette relation entre l'individu minorisé et les écrits met au jour des significations peut-être imperceptibles à d'autres. Les récits de résistance diffèrent des récits majoritaires, issus des discours dominants. Les discours dominants s'ancrent et colportent des idéologies qui s'entrechoquent à celles des individus minorisés, particulièrement dans un espace aussi restreint et diversifié qu'une salle de classe. Les discours dominants s'abreuvent tacitement aux idéologies qu'engendre le groupe majoritaire (Stefancic et Delgado, 1993) tout en contraignant au silence les perspectives et la voix des groupes minorisés. On parle d'ailleurs de *silencing* (Fine, 1987). Si nous considérons, à l'instar d'Anzaldúa (2007), que certains d'entre nous « ne peuvent s'immiscer dans le discours de recherche en éducation, car le passage [leur] est refusé, car [ils sont] disqualifiés et exclus » (p. xxv), il devient essentiel de profiter de ce numéro du 50<sup>e</sup> anniversaire pour réfléchir aux idéologies, aux discours, aux perspectives et aux méthodologies en tant que mécanismes d'exclusion qui génèrent des données parfois incomplètes, laissant pour compte les minorisés. La conversation critique entre les récits qui suivent et la littérature tente de tailler une place à un regard qui détonne de la norme afin que nous puissions « nous savoir » collectivement, plus entièrement.

### Conversation critique : mise en relation des récits et des discours dominants

Lier les récits de résistance à la littérature existante permet de mettre à nu des mécanismes et de remettre en question certains discours dominants (Miller et al., 2020) life history, and autoethnography, counter-narratives have found a home in multicultural education, culturally sensitive pedagogy, and other approaches to teaching for diversity. This chapter provides a systematic literature review that explores the place of counter-narratives in educational pedagogy and research. Based on our thematic analysis, we argue that the potential of counter-narratives in both pedagogy and research has been limited due to the lack of a unified methodology that can result in transformative action for educational equity. The chapter concludes by proposing critical counter-narrative as a transformative methodology that includes three key components: (1. Cet article présente trois extraits de récits, tirés des carnets personnels de l'autrice. Ces récits sont représentatifs d'un thème récurrent dans ses écrits : le sentiment d'illégitimité. L'analyse proposée suivant chaque récit n'est ni systématique ni exhaustive : elle propose plutôt une conversation critique entre les discours dominants et une expérience minorisée. La conversation s'articule autour de trois axes, soit l'identité, l'invisibilité et la standardisation linguistique. Chaque réflexion est présentée sous l'angle de la perspective raciolinguistique.

### Illégitime d'identité culturelle

Récit n<sup>o</sup> 1, 2016, Edmonton

*L'outre-culture, c'est quand on n'est pas encore dans la culture, qu'on la regarde, que l'on cherche à y entrer ou à en sortir. La nôtre n'est pas morte, mais déjà presque vivante, presque née, en train de naître peut-être dans ce passage hors frontière et hors temps qui caractérise la transition. Désir de l'autre, désir du monde. Que la culture jaillisse comme dans une outre gonflée. Là où il n'y a plus de fatalité d'aucune sorte*<sup>4</sup>.

## Réflexion : La pression de la construction identitaire

La première sensation d'illégitimité émane du croisement du processus de minorisation et de celui de la construction identitaire. À une époque où le tissu social change rapidement, l'identité représente à la fois l'un des écueils et l'une des sources de régénération des références d'une collectivité. De fait, les représentations identitaires des élèves constituent « un thème central aux recherches menées auprès des francophones en situation minoritaire au Canada » (Pilote et Magnan, 2012, p. 70). Le processus de construction identitaire est complexe pour tout individu d'expression française, car l'identité :

[...] est un phénomène en mouvance, ce qui est en fait une notion très complexe qui est loin d'être facile à cerner. [...] En situation minoritaire, être né dans une famille francophone ne garantit pas automatiquement une identité francophone. Dans bien des cas, il faut en faire le choix.

Gérin-Lajoie, 2001, p. 2

La perspective raciolinguistique nous indique que ce processus semblerait encore plus désordonné pour les élèves minorisés, notamment pour ceux dont les phénotypes ou l'accent les distinguent. D'abord, ce choix n'en est pas un pour tous : les rapports de pouvoir excluent, parfois malgré eux, l'identité de certains individus racisés ou « pas assez francophones ». Ensuite, s'il faut faire le choix d'être francophone, un risque accru menace les élèves minorisés : celui d'endosser l'identité francophone aux dépens de l'identité raciale, linguistique/culturelle d'origine, ou de renoncer à l'identité francophone pour préserver l'identité et la langue-culture d'origine. Évidemment, il existe tout un éventail de possibilités dans cet espace identitaire. À l'instar du travail effectué par Casemajor et Couture (2020) vis-à-vis des enjeux culturels et politiques de la pluralisation des savoirs à travers l'analyse de l'identité franco-ontarienne, une exploration des rapports de minorisation au sein des discours identitaires semble indiquée un besoin de raffiner et de pluraliser la compréhension des processus identitaires minorisés au sein de la minorité francophone.

Certains chercheurs exposent la complexité de la construction des identités plurilingues en milieu scolaire (Martinez et al., 2008; Moore et Brohy, 2019) ainsi que l'éventail des portraits identitaires des adolescents fréquentant les écoles francophones (Brisson, 2017; Jacquet, 2020; Moore et al., 2009; Tran, 2019). Levasseur (2020) estime d'ailleurs : « à l'instar de Cavanagh et al. (2016) et de Macé (2017), [...] l'école doit cesser d'enseigner plus à être francophone, pour enseigner mieux et permettre à toutes les formes d'identités francophones d'émerger » (p. 112).

Pour renchérir, la raciolinguistique nous encourage non seulement à laisser émerger ces formes d'identités, mais aussi à vitaliser les perspectives, les répertoires et les bagages qui leur sont associés. Car au-delà de l'émergence, il importe de se pencher sur les contributions de ces identités individuelles à l'identité collective de nos communautés. Afin d'éviter de tomber dans le piège d'une vision plus équitable de l'identité renvoyant à une ouverture inclusive, sans toutefois proposer des pistes d'action concrètes, la raciolinguistique impose un recadrage incisif du processus identitaire : la *construction* identitaire n'en est pas une pour tous. Les fondations de l'identité d'un individu dont la minorisation est visible ne sont pas les mêmes que celles sur lesquelles se construit l'identité francophone dite « de souche ». Ainsi, le processus identitaire ressemble plutôt à une transmutation identitaire où s'opère parfois un deuil, un enfouissement, un troc, une division, un recul, un détour, un rehaussement, un échange, une pluralisation, une translation, une hybridité.

La perspective raciolinguistique nous invite à outrepasser la notion de la construction identitaire (aussi porteuse a-t-elle été) afin d'ajouter de nouveaux processus et un vocabulaire renouvelé autour de l'identité, afin de soutenir et de vitaliser les cultures et les langues minorisées tout en reconnaissant la complexité des identités plurielles (Kim, 2021), la fluidité raciale (Alim, 2016) et l'hybridité (Anzaldúa, 2007; Bhabha, 2004). Ces processus seraient à explorer puis à nommer; une démarche d'ailleurs entreprise par un groupe de chercheuses, à l'Université Simon Fraser, qui ont proposé une redéfinition de la construction identitaire comme processus collectif émergent (Dagenais et al., 2020). Il serait aussi essentiel d'étudier l'attrition démographique des individus racisés, afin de découvrir les indices précurseurs, les raisons ou les négociations identitaires entraînant une fracture avec leurs communautés (francophones, d'origines ou d'accueil). Bien que l'objectif de rallier des francophones aux communautés minoritaires soit compréhensible, gagner un francophone ne doit pas mener à la perte d'une identité, d'un héritage culturel ou d'une langue d'origine. Comme nous visons à ce que « l'école soit un lieu privilégié où les jeunes peuvent réaliser des expériences langagières et culturelles positives » (Cormier et al., 2005, p. 59) celle-ci devra parallèlement veiller à conscientiser les jeunes aux forces déterminantes du milieu qui les poussent à favoriser la langue dominante au lieu du français, mais aussi le français ou la langue dominante en dépit des langues d'origines – et à quels coûts ces choix s'opèrent.

### Illégitime d'appartenance

Récit n<sup>o</sup> 2, 2002 et 2007, Ottawa

*(2002) On me rappelle mon « exotisme » en milieu scolaire : on présume que j'adhère à l'islam (« Comment ça tu ne portes pas le voile? »), on présume que je suis née ailleurs (« Toi, tu viens pas d'ici? »), « C'est pas une Tremblay avec un beau bronzage de même! », on présume que le monde arabe est homogène (« Peux-tu nous expliquer les talibans? »). Cette hypervisibilité donne envie d'effacer ce qui me démarque des autres. Conseil étudiant. Ligue d'improvisation du MIFO. FESFO. PJP <sup>5</sup>. J'absorbe chaque once de francité que l'école veut bien me donner. J'endosse l'identité qu'on me lance au visage dans les manuels scolaires et dans l'actualité francophone. (2007) On présume que je devrais enseigner en francisation (« Tu parles vraiment bien français pour une immigrée, ça pourrait aider les jeunes à se projeter.. »), on présume et je détonne. Je cache, je fais taire, j'esquive tout ce qui touche à ma biracialité, à ma biculturalité, à la langue arabe qu'on a oublié de me transmettre en héritage. J'ai honte de la moitié de ma famille, celle à qui je ressemble le plus. J'envie ma soeur, qui n'a pas hérité des mêmes gènes. J'asphyxie ma différence, mais c'est moi qui suffoque.*

### Réflexion : L'invisibilité du soi

La deuxième sensation d'illégitimité s'enracine dans le préjudice d'invisibilité des individus minorisés dont l'image, les expériences, les perspectives, les répertoires linguistiques et culturels, les histoires et les réalités ne sont pas reflétés en milieu scolaire (Dei et al., 2000). Ces exclusions sont de l'ordre de la sous-représentation. En effet, malgré une couverture médiatique grandissante et un soutien manifeste des institutions gouvernementales pour une meilleure représentation de la « diversité » dans les espaces publics, cela tarde à être intégré dans le milieu scolaire. Pourtant, la sous-représentation des individus minorisés, l'évacuation des variations linguistiques ou culturelles dans le matériel scolaire, et l'usage de matériel qui s'éloigne trop de la réalité des élèves minorisés sont des facteurs qui maintiennent l'iniquité systémique (Apple et Beane, 2007; McLaren et Kincheloe, 2007).

Bien que l'offre soit encore limitée, de plus en plus d'organismes dressent des listes de livres représentant une littérature dite « inclusive », « diversifiée » ou « racisée ». Or l'image corporelle n'est pas le seul type de représentation qui importe. La majorité des textes disponibles véhiculent des perspectives, des visions, des personnages, des thèmes, des individus ou des sujets centrés sur l'héritage des racines franco-européennes ou sur l'expérience migratoire des nouveaux arrivants

(Haddix, 2015). Des enseignants ont d'ailleurs évoqué la difficulté à trouver des outils et des activités pédagogiques qui transmettent diverses histoires et perspectives dans le programme d'enseignement (Centre mondial du pluralisme, 2021). L'accès à des ressources représentant adéquatement des individus minorisés et leurs perspectives connaît des écueils qui ne touchent rien de moins que leurs conditions d'existence et qui, en retour, envoient un message très clair sur l'importance que l'on accorde aux individus minorisés. Il faudrait examiner les conditions de visibilité de ces élèves dont l'épanouissement est susceptible d'en bénéficier, et de remédier le plus vite possible à ce manque les empêchant de se reconnaître dans les textes utilisés.

De même, les pratiques discursives, et les répertoires linguistiques et culturels de certains élèves minorisés ne sont ni valorisés ni même soupçonnés. Les pratiques pédagogiques sont fortement orientées vers l'enseignement par les genres textuels (Chartrand et al., 2015), eux-mêmes un construit culturel dont les caractéristiques varient d'une culture à l'autre (Adam, 2020). La pédagogie de l'écrit porte surtout sur des produits textuels unilingues et ethnocentrés dans leurs caractéristiques et leurs éléments discursifs, évacuant les répertoires ancrés dans des cultures communicationnelles non dominantes. Venuti (1993, 1998) a attiré l'attention sur l'ethnocentrisme inhérent à ce qu'il a appelé la « domestication par la traduction », qui assimile un texte original selon les valeurs de la culture d'accueil pour créer une impression de naturel. Il compare une telle traduction à une « violence ethnocentrique » qui consiste à s'appropriier les autres et à les assimiler selon la vision du monde de la culture cible, « en réduisant sinon en excluant simplement les différences mêmes que la traduction est appelée à véhiculer » (Venuti, 2018). Ces différences affectent les fibres profondes du texte : la manière d'organiser (Biel, 2018) ou de communiquer les idées selon l'intention et certaines valeurs (Hatim, 2020), ou encore les relations entre concepts. Ainsi, certains élèves communiquent dans une langue scolaire qui ne partage pas les mêmes repères linguistiques, valeurs ou pratiques communicationnelles que leur répertoire d'origine. Ce faisant, on en vient non seulement à exclure les compétences existantes de certains élèves, mais aussi à les dévaluer lorsque leurs pratiques discursives sont évaluées et commentées négativement (Flores, 2021; Rosa, 2019).

L'invisibilité culturelle et linguistique brouille l'attachement à la culture et à la langue d'origine tout en affectant le sentiment d'appartenance au milieu scolaire (Mas Giralt, 2013), mais maintient aussi les iniquités systémiques en invisibilisant les individus minorisés. La non-reconnaissance de l'existence et de la valeur d'une langue d'origine différente de celle de l'école peut mener à une insécurité linguistique, une baisse de l'estime de soi, ainsi que des difficultés de transfert des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre (Bougie et al., 2003; Johnson et Zentella, 2017). À la croisée des corps et des langues, la raciolinguistique nous invite à réfléchir aux effets d'une invisibilité corporelle au nom d'une homogénéité linguistique. Cela nécessite plus de recherches sur les obstacles auxquels font face les idéologies actualisantes, les pratiques innovantes et créatives, les actions inclusives et les pédagogies hors-norme. À l'instar de Prasad (2015), le positionnement des élèves comme créateurs de contenus culturels et de pratiques linguistiques actuelles valoriserait leur apport à la mouvance francophone et les engagerait en vitalisant les croisements de leurs répertoires identitaires, linguistiques et culturels.

### **Illégitime de parole**

Récit n° 3, 2021, Whitehorse

*Je suis née du côté basané du monde en ayant vu le jour en sol ontarien. Chez moi, le hummus enlacé d'harissa tournoie avec joie; l'un embrasse l'autre sous un ciel sucré aux baklavas. L'air est lourd de sumac, le baba gannouj n'est jamais bien loin.*

*Cette première fois où j'ai préparé un baba gannouj, mon fils de trois ans m'a avidement demandé ce que je servais. Les sourcils froncés sur ses yeux pers, il m'a fait répéter trois fois avant d'annoncer : « Tu mets des mots dans ta bouche qui ne sont pas des vrais. » Ces mots qui sonnent faux à ses oreilles ont pourtant bercé mon enfance. Ces mots de cuisine étaient ceux qui étaient le s plus librement utilisés à la maison, décrivant jour après jour les plats savoureux que nous préparaient ma mère et ma mamie. Lorsque je prononce ces mots-recettes devant des adultes, l'arabe colle déjà à l'idée préconçue qu'ils ont de mon teint basané, de mes yeux élegiaques, de mes cheveux brun cumin. C'est tout autre lorsque je tente de commander ces mets au comptoir libanais. Les Libanais se détectent en moi aussi rapidement qu'ils remarquent que j'évite de poursuivre la conversation en arabe, outre les quelques boniments de départ.*

*Et lui. Je cueille ses yeux pers au passage d'un rire qui ébouriffe la paille de ses cheveux blonds. Ils sont comme un hoquet dans le paysage génétique qui s'inscrit en moi. Jamais il ne parlera l'arabe comme si ces mots habitaient son corps. Et moi, je ne parle pas arabe autant que j'en ai l'air.*

### Réflexion : La norme linguistique

La dernière sensation d'illégitimité est liée aux attentes et à la norme linguistique. Sur le plan linguistique, les pratiques des locuteurs du français au Canada sont hétérogènes. Boudreau (2019) effectue un bref retour sur les idéologies ayant marqué le rapport des Acadiens à leur langue. Celles-ci s'appliquent aussi à d'autres communautés francophones au Canada :

Parmi les discours les plus importants, deux se sont chevauchés de façon récurrente, l'un prônant la supériorité, la richesse et la beauté du français, discours relié à l'idéologie du français unique voulant qu'il existe une seule variété de français, l'autre, faisant l'éloge des particularités linguistiques [...]. Parallèlement à ces deux discours figurait celui prônant la nécessité du bilinguisme avec, en même temps, celui de parler un français sans anglicismes, messages difficilement conciliables pour les minoritaires francophones qui naviguaient (et qui naviguent encore) entre le français et l'anglais.

Boudreau, 2019, p. 76

Ces idéologies opposant les tenants vernaculaires et standardisés mènent à l'insécurité linguistique, telle qu'elle est décrite par Labov (1976) et reprise dans la littérature en milieu minoritaire depuis. Tout français est mis en examen par rapport à un système linguistique homogène et standardisé, qui ne représente pourtant pas le français de tout un pan de la population (Bergeron, 2019; Dalley, 2006; Levasseur, 2020; Prikhodkine, 2019). Les attentes en enseignement du français ne tiennent pas compte de l'héritage linguistique qui diffère de la norme établie. Les idéologies sur lesquelles reposent les politiques linguistiques du système scolaire sont une appréhension de l'expression contextualisée des politiques linguistiques, à partir des discours et des actions du quotidien (Ricento, 2006; Shohamy, 2006); ces discours sur la langue comme entité fermée et fixe légitiment certaines formes langagières. D'ailleurs, Brisson (2017) et Levasseur (2018) affirment que les discours scolaires axés sur la valorisation unilingue (français) et la séparation des langues ont une influence observable sur les élèves et le personnel enseignant. Dans cette perspective, l'école francophone est le théâtre de situations complexes et injustes : un lieu de rencontre et d'exclusion en même temps, où des langues-cultures dites importantes, légitimes et reconnues sont simultanément minorisées, exclues ou à portée restreinte.

L'importance accordée aux notions de bilinguisme additif et aux dangers du bilinguisme soustractif est aussi l'héritage idéologique d'un projet sociétal (Lambert, 1973)<sup>6</sup>. En milieu minoritaire, ce bilinguisme a été élevé au rang d'idéal à atteindre. Dans une perspective raciolinguistique, une révision des termes s'impose : se circonscrire au bilinguisme est réducteur

des possibles répertoires linguistiques des élèves et l'usage du terme *bi/plurilinguisme* serait plus approprié. Ensuite, il serait pertinent de réfléchir et d'actualiser les modèles de bi/plurilinguisme afin qu'ils capturent mieux les recherches qui remettent en question la supposition que les apprenants développent des compétences langagières parallèles ou compartimentées selon les langues de leur répertoire. La raciolinguistique nous incite aussi à réfléchir sur les éléments entravant la réelle mise en oeuvre du bi/plurilinguisme additif, spécifiquement à cause de l'effet des processus de minorisation. Trop souvent, quelques langues, pratiques linguistiques, dialectes ou accents sont tellement stigmatisés qu'ils ne sont pas perçus comme un atout (Flores et Rosa, 2015). D'un point de vue raciolinguistique, ce n'est pas assez de promouvoir une forme de bilinguisme sans reconnaître aussi que l'expertise linguistique d'élèves racisés n'est pas valorisée comme celle de ceux qui la développent dans des contextes élitistes de plurilinguisme. Ainsi, conceptualiser la langue comme un système fluide, complexe, dynamique et ouvert et non une entité fermée, imperméable (Gorter et Cenoz, 2015) permettrait un renouveau dans notre vision de l'enseignement langagier en explorant les notions de bi/plurilinguisme flexible (Blackledge et Creese, 2010) ou de bi/plurilinguisme dynamique (Alim et al., 2016).

À cet effet, nombre de chercheurs et praticiens proposent déjà des pistes de solutions concrètes pour changer les perspectives : les activités d'éveil aux langues (Candelier, 2003), entre autres par les albums plurilingues au préscolaire (Armand et al., 2021), la didactisation de l'alternance codique (Causa, 2007), la didactique du plurilinguisme (Gajo et Steffen, 2015; Moore, 2006), les littératies plurielles pour les identités plurielles (Dagenais, 2018; Dagenais et al., 2020), les pratiques translangagières (García et Wei, 2014) et le recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature jeunesse (Fleuret et Sabatier, 2019), l'exploitation des (auto)biographies langagières (Molinié, 2006), la pédagogie de l'inclusion en enseignement des langues (Auger, 2007), et l'approche axée sur les voix des élèves (Farmer et al., 2021; Prasad, 2020). Ces initiatives reconnaissent, sans toujours l'explicitier, que le statut d'une personne peut promouvoir ou entraver sa participation à la langue scolaire. Elles mettent de l'avant des pratiques centrées sur l'élève, une réflexivité autocritique sur le parcours langagier ou les pratiques linguistiques des élèves, ou alors l'insertion professionnelle et la valorisation de modèles-enseignants minorisés offrant un répertoire linguistique différent de la norme. Ces actions inclusives s'ancrent bien dans la francophonie contemporaine, misent sur la créativité et l'innovation, et considèrent l'héritage linguistique ou culturel comme une entité dynamique et porteuse d'avenir. Il serait intéressant, en réponse à l'appel de Madibbo (2021), de s'attarder aux perceptions raciolinguistiques du personnel enseignant vis-à-vis des pratiques linguistiques des populations racisées, particulièrement celles qui sont systématiquement stigmatisées même si leurs pratiques peuvent sembler correspondre à des normes standardisées (Flores et Rosa, 2015).

## Conclusion

En cette édition du 50<sup>e</sup> anniversaire d'*Éducation et francophonie*, force est de constater les gains indéniables en recherche sur l'éducation et la francophonie des cinquante dernières années. En ce qui a trait au milieu minoritaire, celui-ci se positionne comme fort de ses savoirs et mûr pour une pluralisation de ceux-ci, dans l'optique d'inclure des formes de savoir provenant de groupes habituellement marginalisés (ou, à tout le mieux, oubliés) pour redresser les inégalités épistémiques (Godrie et Dos Santos, 2017), celles-là mêmes qui ont été mises en place pour protéger les communautés francophones de la majorité anglo-dominante.

Cet article a offert une réflexion sur trois sentiments d'illégitimité émanant des récits de résistance (Solórzano et Yosso, 2002) de l'autrice, elle-même racisée et biculturelle. Dans une optique de pluralisation des savoirs, cette illégitimité a été mise en relation avec certains écrits sur l'éducation en milieu minoritaire. La contribution principale est l'analyse de trois axes d'illégitimisation par la

perspective raciolinguistique, qui propose une manière novatrice et critique d'entrer en relation avec les savoirs. Cette perspective raciolinguistique, un champ de recherche encore naissant et encore absent du paysage francophone, réfléchit aux idéologies et aux discours dominants qui perpétuent les processus de minorisation. Ainsi, il jette des bases formelles pour un travail théorique intersectionnel déjà entamé par certaines actrices et certains acteurs de la recherche en éducation francophone. Au sein du milieu minoritaire, la sensibilité théorique et la mise en application pratique de cette perspective permet d'illustrer le maintien d'iniquités sociales mises en place pour protéger les communautés de la majorité anglo-dominante, mais qui sont fondamentalement dommageables pour les individus minorisés et, à plus longue portée, pour les communautés francophones elles-mêmes.

Devant la tension entre l'unilinguisme artificiel et la francophonie plurielle des milieux scolaires, la remise en question mérite d'être élargie et approfondie. Les changements sociaux imposent une transformation réelle de nos pratiques, de nos approches et de nos idéologies. De plus, bien que les propos tenus dans cet article ne fassent pas explicitement mention de la violence historique et systémique envers les autochtones, les préoccupations avancées peuvent faire écho aux leurs, bien que la minorisation qu'ils subissent est le résultat d'un long et violent processus. L'adoption d'une vision plurilingue et plurielle de la francophonie se doit de considérer les idéologies linguistiques et raciales qui alimentent le processus de minorisation et de domination. Cela remet inévitablement en cause certaines assises de la vision unifiée des communautés francophones (même plurielles). Ainsi, plus généralement, cet article contribue à la réflexion sur la pluralisation des savoirs et à l'usage d'une lentille raciolinguistique en insistant sur l'importance des rapports de pouvoir sous-jacents à la recherche en éducation, avec comme visée l'espoir d'une collectivité scolaire où les interrelations complexes entre langues-cultures, pouvoir et inégalités sociales (dont les autres dimensions de minorisation) sont auscultées plus explicitement, dans une perspective de justice sociale et d'équité.

## Notes

[1] Le terme *minorisé* est adopté pour illustrer la minorisation comme *processus*. Les groupes minorisés sont des groupes distincts, dont le statut à la fois social et politique mène tacitement à des inégalités concrètes et continues. Le continuum des facteurs de minorisation n'est pas abordé, car il faudrait, pour rendre justice au concept, jeter des balises sociologiques et politiques qui dépassent le cadre de cet article.

[2] L'admissibilité est régie par la section *Droits à l'instruction dans la langue de la minorité* sous l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, ainsi que par les lois scolaires de chaque province.

[3] À l'instar de Miller, Liu et Ball (2020), le terme *counter-narrative* est utilisé pour englober des approches semblables ayant émergé à la fin des années 1990 : le *critical storytelling* propre au travail social, les *counterstories* des études latines et le *counter-storying* en pédagogie critique.

[4] Inspiré du poème *L'outre-soi*, de Marie Uguay.

[5] Acronymes du Mouvement d'implication francophone d'Ottawa (MIFO), de la Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO) et du Parlement jeunesse pancanadien (PJP).

[6] Lambert (1973) a proposé le bilinguisme soustractif pour décrire l'attrition linguistique vécue par les individus de communautés minoritaires vivant dans une société où leur langue d'origine

n'a aucune reconnaissance officielle. Il a opposé le bilinguisme soustractif au bilinguisme additif, qui caractérise généralement les contextes scolaires où les enfants apprennent une langue supplémentaire sans menacer leur langue d'origine.

## Bibliographie

Adam, J.-M. (2020). *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.

Ahmed, S. (2012). *On being included*. Duke University Press. (<https://doi.org/10.2307/j.ctv1131d2g>)  
doi : <https://doi.org/10.1515/9780822395324>

Alim, H. S. (2016). Who's afraid of the transracial subject? Raciolinguistics and the political project of transracialization. Dans S. H. Alim, J. R. Rickford et A. F. Ball (dir.), *Raciolinguistics* (p.33-50). Oxford University Press. doi : <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190625696.003.0002>

Alim, H. S., Rickford, J. R. et Ball, A. F. (2016). *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race*. Oxford University Press. doi : <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190625696.001.0001>

Anzaldúa, G. (2007). *Borderlands: The new mestiza = La frontera* (3<sup>e</sup> éd.). Aunt Lute Books.

Apple, M. et Beane, J. (2007). *Democratic Schools* (2<sup>e</sup> éd.). Heinemann.

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Turgeon, É. et Borri-Anadon, C. (2021). Exploiter des albums plurilingues au préscolaire : qu'en pensent les enseignantes? *Le français aujourd'hui*, 215(4), 119-128. (<https://doi.org/10.3917/lfa.215.0119>) doi : <https://doi.org/10.3917/lfa.215.0119>

Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 79-86. doi : <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0076>

Avineri, N., Graham, L. R., Johnson, E. J., Conley Riner, R. et Rosa, J. (dir.). (2018). *Language and social justice in practice*. Routledge. doi : <https://doi.org/10.4324/9781315115702>

Bélanger, N. et Dulude, É. (2020). La francophonie : un objet à redéfinir. *Éducation et francophonie*, 48(1). (<https://doi.org/10.7202/1070097ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1070097ar>

Bergeron, C. (2019). L'importance de préserver la diversité des accents pour contrer l'insécurité linguistique en Ontario français. *Alternative francophone*, 2(4), 92-107. (<https://doi.org/10.29173/af29376>) doi : <https://doi.org/10.29173/af29376>

Bhabha, H. K. (2004). *The Location of culture* (2<sup>e</sup> éd.). Routledge.

Biel, L. (2018). Genre analysis and translation. Dans K. Malmkjoer (dir.), *Routledge handbook of translation studies* (p. 151-164). London and New York: Routledge. doi : <https://doi.org/10.4324/9781315692845-11>

Blackledge, A. et Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. Continuum International.

Boudreau, A. (2019). À la rencontre de l'autre francophone entre détresse et enchantement : l'exemple de l'Acadie. *Travaux de linguistique*, 78, 71-92. (<https://doi-org.login.ezproxy.library.ualberta.ca/10.3917/tl.078.0071>) doi : <https://doi.org/10.3917/tl.078.0071>

Bougie, É., Wright, S. C. et Taylor D. M. (2003). Early heritage-language education and the abrupt shift to a dominant-language classroom : Impact on the personal and collective esteem of inuit children in arctic Québec. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(5), 349-373. (<https://doi.org/10.1080/13670050308667791>) doi : <https://doi.org/10.1080/13670050308667791>

Brisson, G. (2017). *Plurilingual and pluricultural subject positioning of plurilingual students in a Francophone minority school in British Columbia* [Unpublished Thesis, University of British Columbia]. UBC Theses and Dissertations. (<https://doi.library.ubc.ca/10.14288/1.0340911>)

- Brisson, G. (2019). Plurilingualism and transnational identities in a francophone minority classroom. *Jeunesse : Young People, Texts, Cultures*, 10, 73-99. (<https://doi.org/10.1353/jeu.2018.0018>) doi : <https://doi.org/10.3138/jeunesse.10.2.73>
- Brisson, G. (2021). At play in a francophone minority school in Canada: discourses on languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(5), 651-670. (<https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1508278>) doi : <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1508278>
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : Bilan d'une innovation européenne*. De Boeck Supérieur. doi : <https://doi.org/10.3917/dbu.cande.2003.01>
- Carlson Berg, L. (2011). Un regard critique sur les initiatives d'éducation inclusive des élèves immigrants en milieu scolaire fransaskois. *Francophonies d'Amérique*, 32, 6586. (<https://doi.org/10.7202/1014045ar>)
- Casemajor, N. et Couture, S. (2020). Pluralisation des savoirs et cultures minoritaires : l'identité franco-ontarienne dans Wikipédia. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 14(1). (<https://doi.org/10.4000/rac.14581>) doi : <https://doi.org/10.4000/rac.14581>
- Causa, M. (2007). Enseignement bilingue. L'indispensable alternance codique. *Le français dans le monde*, 351, 18-19.
- Centre mondial du pluralisme. (2021). *De la réflexion à l'action : aborder le racisme anti-Noirs dans les écoles canadiennes*. Commission canadienne pour l'UNESCO. (<https://www.pluralism.ca/wp-content/uploads/2021/02/Aborder-racisme-anti-Noirs-ecoles-canadiennes-FINAL.pdf>)
- Chartrand, S.-G., Emery-Bruneau, J., Sénéchal, K. et Riverin, P. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Presses de l'Université Laval.
- Cormier, G. (2020). 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<sup>e</sup> siècle face aux nombreuses transformations sociales, culturelles et démographiques en cours? *Éducation et francophonie*, 48(1), 53-72. (<https://doi.org/10.7202/1070100ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1070100ar>
- Cormier, M. (2015). Accueillir le majoritaire dans l'institution de la minorité? *Minorités linguistiques et société*, 5, 100-121. (<https://doi.org/10.7202/1029109ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1029109ar>
- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. ([http://icrml.ca/images/stories/documents/fr/cormier\\_marianne\\_recension.pdf](http://icrml.ca/images/stories/documents/fr/cormier_marianne_recension.pdf))
- Crenshaw, K. W. (2010). *Close encounters of three kinds: On teaching dominance feminism and intersectionality*. *Tulsa Law Review*, 46(1), p.151-189.
- Dagenais, D. (2018). Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 45(2), 5-21. (<https://doi.org/10.7202/1043526ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1043526ar>
- Dagenais, D., Brisson, G., André, G. et Forte, M. (2020). Multiple becomings in digital story creation. *Language and Intercultural Communication*, 20, 419-432. (<https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1776309>) doi : <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1776309>
- Dalley, P. (2006). Héritiers des mariages mixtes : possibilités identitaires. *Éducation et francophonie*, 34(1), 82-94. (<https://doi.org/10.7202/1079035ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1079035ar>
- Dei, G. J. S., James-Wilson, S., James, I. M. et Karumanchery, L. L. (2000). *Removing the margins: The challenges and possibilities of inclusive schooling*. Canadian Scholar's Press.
- Farmer, D., Connelly, C. et Greenblatt, M. (2021). Éducation inclusive : initiative de formation menée au Canada et interrogations sur les difficultés encourues en cherchant à soutenir la « voix » de l'élève. *Recherches en éducation*, 44. (<https://doi.org/10.4000/ree.3360>) doi : <https://doi.org/10.4000/ree.3360>
- Fine, M. (1987). Silencing in Public Schools. *Language*, 64(2), 19.

- Fleuret, C. et Sabatier, C. (2019). La littérature de jeunesse en contextes pluriels : perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques. *Français dans le monde*, 65, 95-111.
- Flores, N. (2021). A raciolinguistic perspective on standardized literacy assessments. *Linguistics and Education*, 64, 100868. (<https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100868>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100868>
- Flores, N. et Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171. (<https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>) doi : <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Gajo, L. et Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 71(4), 471-499. doi : <https://doi.org/10.3138/cmlr.2740>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Wiley.
- García, O. et Wei, L. (2014). Language, languaging and bilingualism. Dans O. García et L. Wei (dir.), *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (p. 5-18). Palgrave Macmillan UK. ([https://doi.org/10.1057/9781137385765\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137385765_2)) doi : [https://doi.org/10.1057/9781137385765\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137385765_2)
- Gérin-Lajoie, D. (2001). Identité bilingue et jeunes en milieu francophone minoritaire : un phénomène complexe. *Francophonies d'Amérique*, 12, 61-69. (<https://doi.org/10.7202/1005145ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1005145ar>
- 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. (<https://doi.org/10.7202/018088AR>) doi : <https://doi.org/10.7202/018088AR>
- Godrie, B. et Dos Santos, M. (2017). Présentation : inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance. *Sociologie et sociétés*, 49(1), 7-31. (<https://doi.org/10.7202/1042804ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1042804ar>
- Gorter, D. et Cenoz, J. (2015). Translanguaging and linguistic landscapes. *Linguistic Landscape*, 1(1-2), 54-74. (<https://doi.org/10.1075/ll.1.1-2.04gor>) doi : <https://doi.org/10.1075/ll.1.1-2.04gor>
- Haddix, M.M. (2015). *Cultivating Racial and Linguistic Diversity in Literacy Teacher Education: Teachers Like Me* (1st ed.). Routledge. (<https://doi.org/10.4324/9781315850665>) doi : <https://doi.org/10.4324/9781315850665-1>
- Hatim, B. et Mason, I. (1997). *The translator as communicator*. Routledge.
- Hatim, Basil (2020) *Communication Across Cultures: The Linguistics of Texts in Translation*. Exeter: University of Exeter Press.
- Heller, M. (2011). *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*. Oxford University Press. (<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199746866.001.0001>) doi : <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199746866.001.0001>
- Jacquet, M. (2020). L'expérience des étudiant·e·s d'origine immigrante en formation en enseignement dans une université en milieu francophone minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 122-148. (<https://doi.org/10.7202/1073721ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1073721ar>
- Johnson, E. J. et Zentella, A. C. (2017). Introducing the language gap. *International Multilingual Research Journal*, 11(1), 1-4. (<https://doi.org/10.1080/19313152.2016.1258184>) doi : <https://doi.org/10.1080/19313152.2016.1258184>
- Kim, J. (2021). Plural identity. *Philosophy and Phenomenological Research*, 102, 87-105. (<https://doi.org/10.1111/phpr.12626>) doi : <https://doi.org/10.1111/phpr.12626>
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Éditions de Minuit.
- Lambert, W. E. (novembre 1973). Culture and language as factors in learning and education. *Cultural factors in learning*. Annual convention of the Teachers of English to Speakers of Other Languages. Denver.

- Landry, R. et Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique. *The Canadian Modern Language Review*, 46(3), 527-553. (<https://doi.org/10.3138/cmlr.46.3.527>) doi : <https://doi.org/10.3138/cmlr.46.3.527>
- 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. (<https://doi.org/10.7202/1045597ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1045597ar>
- Levasseur, C. (2020). Être plurilingues et francophones : représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver. *Éducation et francophonie*, 48(1), 92-121. (<https://doi.org/10.7202/1070102ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1070102ar>
- Macé, F. T. (2017). *Stratégies et constructions identitaires des locuteurs de langue française en Alberta : évolution de la référence nominative* [thèse de doctorat, Universit of Calgary]. Prism. [https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/1880/106235/ucalgary\\_2017\\_macé\\_fanny.pdf](https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/1880/106235/ucalgary_2017_macé_fanny.pdf) ([https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/1880/106235/ucalgary\\_2017\\_mac%C3%A9\\_fanny.pdf](https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/1880/106235/ucalgary_2017_mac%C3%A9_fanny.pdf))
- Madibbo, A. (2009). Pratiques identitaires et racialisation des immigrants africains francophones en Alberta. *Canadian Ethnic Studies*, 41/42(3-1), 175-189. doi : <https://doi.org/10.1353/ces.2010.0030>
- Madibbo, A. (2020). Combattons le racisme anti-noir par le biais d'une reconstruction et de négociations identitaires équitables. *Canadian Review of Sociology*, 57(3), 498-501. doi : <https://doi.org/10.1111/cars.12298>
- Madibbo, A. (2021). *Blackness and la Francophonie. Anti-Black Racism, Linguicism and the Construction and Negotiation of Multiple Minority Identities*. Presses de l'Université Laval. doi : <https://doi.org/10.2307/j.ctv23khnb5>
- Martinez, P., Moore, D. et Spaëth, V. (2008). *Plurilinguismes et enseignement : identités en construction*. Riveneuve.
- Mas Giral, R. (2013). Negotiating ethnic recognition systems in the UK: The soft pan-ethnic identifications of Latin American migrants in the north of England. *Third World Quarterly*, 34(10), 1911-1926. (<https://doi.org/10.1080/01436597.2013.851955>) doi : <https://doi.org/10.1080/01436597.2013.851955>
- McLaren, P. et Kincheloe, J. L. (2007). *Critical pedagogy: Where are we now?* Peter Lang.
- Miller, R., Liu, K. et Ball, A. F. (2020). Critical counter-narrative as transformative methodology for educational equity. *Review of Research in Education*, 44(1), 269-300. (<https://doi.org/10.3102/0091732X20908501>) doi : <https://doi.org/10.3102/0091732X20908501>
- Molinie, M. (dir.). (2006). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. Le français dans le monde.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Éditions Didier.
- Moore, D., Sabatier Bullock, C., Jacquet, M., Masinda, M., et Barankenguje, J. (2009). Voix africaines à l'école de la francophonie canadienne. Réflexions pour une culture didactique du plurilinguisme conceptualisée. Dans Blanchet, Ph., Moore, D. et Asselah Rahal, S. (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (chap. 1) (19-40). AUF/Éditions des archives contemporaines.
- Moore, D. et Brohy, C. (2019). Identités plurilingues et pluriculturelles. Dans J. Simonin et S. Wharton (dir.), *Sociolinguistique du contact : dictionnaire des termes et concepts* (289-315). ENS Éditions. doi : <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.12459>
- Moore, D., Sabatier Bullock, C., Jacquet, M., Masinda, M. et Barankenguje, J. (2009). Voix africaines à l'école de la francophonie canadienne : réflexions pour une culture didactique du plurilinguisme conceptualisée. Dans P. Blanchet, D. Moore et S. Asselah Rahal (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. AUF.
- Pilote, A. et Mangan, 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/Cahiers canadiens de sociologie*, 37(2), 169-195. doi : <https://doi.org/10.29173/cjs11787>

- Prasad, G. (2015). *The prism of children's plurilingualism: A multi-site inquiry with children as co-researchers across English and French schools* [thèse de doctorat, Université de Toronto]. TSpace Repository. (<https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/71458>)
- Prasad, G. (2020). 'How does it look and feel to be plurilingual?': Analysing children's representations of plurilingualism through collage. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23, 902-924. (<https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1420033>) doi : <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1420033>
- Prikhodkine, A. (2019). Faire « local » avec un accent étranger : entre inclusion et minorisation. *Minorités linguistiques et société*, 12, 125-147. (<https://doi.org/10.7202/1066525ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1066525ar>
- Ricento, T. (2006). Language policy: theory and practice – An introduction. Dans T. Ricento (Éd.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (1st éd., p. 1023). Wiley-Blackwell.
- Rosa, J. (2019). *Looking like a language, sounding like a race: Raciolinguistic ideologies and the learning of Latinidad*. Oxford University Press. doi : <https://doi.org/10.1093/oso/9780190634728.001.0001>
- Roy, S. (2021). *French immersion ideologies in Canada*. Rowman & Littlefield.
- Schroeter, S. (2019). Embodying difference: A case for anti-racist and decolonizing approaches to multiliteracies. *Studies in Social Justice*, 13(1), 142-158.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge. doi : <https://doi.org/10.4324/9780203387962>
- Solórzano, D. G. et Yosso, T. J. (2002). Critical race methodology: Counter-storytelling as an analytical framework for education research. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23-44. (<https://doi.org/10.1177/107780040200800103>) doi : <https://doi.org/10.1177/107780040200800103>
- Stefancic, J. et Delgado, R. (1993). A Shifting balance: Freedom of expression and hate-speech restriction. *Iowa Law Review*, 78(3), 737-750.
- Tran, T. L. (2019). *La pluralité des identités francophones et l'école en milieu minoritaire en Colombie-Britannique : des identités individuelles à l'identité collective* [thèse de doctorat, Simon Fraser University]. Summit. (<https://summit.sfu.ca/item/19198>)
- Venuti, L. (1993). Translation as cultural politics: Regimes of domestication in English. *Textual Practice*, 7(2), 208-223. (<https://doi.org/10.1080/09502369308582166>) doi : <https://doi.org/10.1080/09502369308582166>
- Venuti, L. (1998). *The scandals of translation: Towards an ethics of difference*. Routledge. doi : <https://doi.org/10.4324/9780203269701>
- Venuti, L. (2018). *The translator's invisibility: A history of translation*. Routledge. doi : <https://doi.org/10.4324/9781315098746>
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30. (<https://doi.org/10.1093/applin/amx039>) doi : <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

**L'identité professionnelle des immigrants francophones en  
contexte francophone minoritaire : une reconstruction de soi**  
**The professional identity of Francophone immigrants in a  
minority Francophone context: Reconstruction of self**  
**La identidad profesional de los inmigrantes francófonos en  
contexto francófono minoritario: una reconstrucción de sí  
mismo**

Alice Prophète

Volume 50, numéro 3, automne 2022

50 ans de la revue *Éducation et francophonie*

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1091116ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1091116ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Prophète, A. (2022). L'identité professionnelle des immigrants francophones en contexte francophone minoritaire : une reconstruction de soi. *Éducation et francophonie*, 50(3). <https://doi.org/10.7202/1091116ar>

Résumé de l'article

Cet article émerge d'une étude qualitative dont l'objectif principal est de mettre à jour les stratégies professionnelles et identitaires mobilisées par les francophones *Autres* dans leur intégration à la profession enseignante et, par là même, dans la construction de leur identité professionnelle dans une province de l'Ouest canadien. L'étude a révélé que la reconstruction de l'identité professionnelle, notamment en contexte francophone minoritaire, est un processus d'autant plus complexe que, pour les futures et nouvelles enseignantes immigrantes et les futurs et nouveaux enseignants immigrants francophones, l'entrée dans la profession enseignante implique certaines difficultés liées à leurs cultures éducatives et linguistiques d'origine, comme leurs manières de s'exprimer en français, en grande partie non partagées par la communauté éducative du milieu d'accueil. Tout en occasionnant des moments de remises en question de leurs cultures et de leurs pratiques d'enseignement, ces décalages semblent les mettre au défi de construire de nouvelles identités à travers des stratégies identitaires et professionnelles, permettant et conditionnant leur arrimage à leur nouvel environnement professionnel. Leurs récits révèlent une quête de soi investie au profit d'une (re)construction identitaire qui se veut francophone et plurielle, interrogeant du coup les fondements de la francophonie albertaine dans la façon dont celle-ci se définit à l'aune des courants migratoires.

# L'identité professionnelle des immigrants francophones en contexte francophone minoritaire : une reconstruction de soi

*The professional identity of Francophone immigrants in a minority Francophone context: Reconstruction of self*

*La identidad profesional de los inmigrantes francófonos en contexto francófono minoritario: una reconstrucción de sí mismo*

**Alice PROPHÈTE**

Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean, Alberta, Canada

---

## Résumé

Cet article émerge d'une étude qualitative dont l'objectif principal est de mettre à jour les stratégies professionnelles et identitaires mobilisées par les francophones *Autres* dans leur intégration à la profession enseignante et, par là même, dans la construction de leur identité professionnelle dans une province de l'Ouest canadien. L'étude a révélé que la reconstruction de l'identité professionnelle, notamment en contexte francophone minoritaire, est un processus d'autant plus complexe que, pour les futures et nouvelles enseignantes immigrantes et les futurs et nouveaux enseignants immigrants francophones, l'entrée dans la profession enseignante implique certaines difficultés liées à leurs cultures éducatives et linguistiques d'origine, comme leurs manières de s'exprimer en français, en grande partie non partagées par la communauté éducative du milieu d'accueil. Tout en occasionnant des moments de remises en question de leurs cultures et de leurs pratiques d'enseignement, ces décalages semblent les mettre au défi de construire de nouvelles identités à travers des stratégies identitaires et professionnelles, permettant et conditionnant leur arrimage à leur nouvel environnement professionnel. Leurs récits révèlent une quête de soi investie au profit d'une (re)construction identitaire qui se veut francophone et plurielle, interrogeant du coup les fondements de la francophonie albertaine dans la façon dont celle-ci se définit à l'aune des courants migratoires.

## Abstract

This article emerged from a qualitative study whose main objective was to update the professional and identity strategies used by Francophone Others as they enter the teaching profession, and the construction of their professional identities in a western Canadian province. The study revealed that the reconstruction of professional identity, particularly in a minority Francophone context, is

an even more complex process, because for future and new Francophone immigrant teachers, entering the teaching profession involves challenges related to their original educational and linguistic cultures, such as ways in which they express themselves in French, which are not largely shared by the educational community of the host community. While evoking some questions about their cultures and teaching practices, these discrepancies seem to challenge them to build new identities through identity and professional strategies, allowing and conditioning their connection to the new professional environment. Their stories reveal a quest for self, invested in (re)constructing their identity, both Francophone and plural, while also questioning the foundations of Alberta Francophonie as to how it is defines itself in light of migratory currents.

## **Resumen**

Este artículo surge de un estudio cualitativo cuyo objetivo principal era mostrar las estrategias profesionales e identitarias empleadas por los francófonos *Otros* en su integración a la profesión magisterial y, por lo tanto, en la construcción de su identidad profesional en una provincia del oeste canadiense. El estudio mostró que la construcción de la identidad profesional, especialmente en contexto francófono minoritario, es un proceso tanto más complejo que, para los futuros y nuevos maestros y maestras migrantes, el ingreso a la profesión magisterial implica ciertas dificultades ligadas a sus culturas educativas y lingüísticas de origen, como a sus maneras de expresarse en francés, en gran parte no compartida por la comunidad educativa del medio receptor. Aunque surgen momentos de cuestionamiento de sus culturas y sus prácticas magisteriales, esas discrepancias parecen incitarlos a construir nuevas identidades a través de estrategias identitarias y profesionales que permiten y condicionan su vinculación con el nuevo entorno profesional. Sus narraciones muestran una búsqueda de sí mismo dedicada a la reconstrucción identitaria que pretende ser francófona y plural, cuestionando de paso las bases de la francofonía albertana en la manera que esta se define en función de las corrientes migratorias.

---

## INTRODUCTION

Cet article s'inscrit dans les travaux qui examinent les difficultés d'adaptation et d'intégration des enseignantes immigrantes et des enseignants immigrants francophones au milieu professionnel enseignant canadien (Mujawamariya, 2010; Niyubahwe et al., 2014). Il cherche à mettre à jour le ressenti des professionnelles et des professionnels issus des communautés francophones immigrantes quant au processus d'intégration dans une perspective de construction de soi ou de transformation identitaire en contexte francophone minoritaire en Alberta, contexte qui n'a pas été exploré à ce jour. La question de recherche que nous soulevons est la suivante :

Quels moments clés ont été significatifs dans la prise de conscience des étudiantes-maîtresses et étudiants-maîtres, et des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants<sup>1</sup> issus des communautés francophones *Autres*<sup>2</sup> en lien avec leur identité professionnelle lors de leur entrée dans la profession?

Nos propos s'articulent d'abord autour de la problématique des enjeux d'intégration sociale et identitaire des francophones immigrants au sein des minorités franco-canadiennes. Nous présenterons ensuite les ancrages conceptuels et méthodologiques qui ont permis de recueillir et d'analyser les données, lesquelles seront présentées et discutées. Nous verrons à la fin comment une meilleure compréhension des stratégies identitaires et professionnelles déployées par les futures et nouvelles enseignantes immigrantes et les futurs et nouveaux enseignants immigrants francophones dans leur intégration au milieu scolaire peut contribuer à éclairer la constitution changeante de la francophonie albertaine.

## CONTEXTE : LES FRANCOPHONES AUTRES DANS L'ESPACE FRANCOPHONE MINORITAIRE

Dans les programmes de formation initiale en enseignement dans les institutions postsecondaires francophones de l'Ouest canadien en contexte minoritaire, particulièrement en Alberta, une bonne partie des futures enseignantes et futurs enseignants proviennent des communautés francophones immigrantes en majorité originaires des pays d'Afrique (Mulatris et Skogen, 2012), diversifiant ainsi la population étudiante, et celle des enseignantes et enseignants francophones tant sur le plan social que sur le plan ethnique (origine et langue). Malgré le besoin en personnel enseignant dans ces institutions, leur présence suscite des enjeux qui relèvent à la fois de la question identitaire des francophones minoritaires et de celle de l'intégration des personnes francophones immigrantes, souvent dénommées francophones *Autres* (Madibbo, 2010) par la communauté professionnelle d'accueil.

En effet, les communautés francophone et acadienne du Canada, en raison de leurs langue et culture communes et de traits distincts, telles des particularités sociales et politiques vécues dans le passé par leurs ancêtres, disposent d'une « légitimité historique ethnonationale » (Traisnel et al., 2013, p. 10), bien que précaire (Allaire, 2015), qui leur permet de se définir comme des communautés linguistiques et culturelles. Tout en se protégeant contre l'assimilation anglophone, elles se distinguent des communautés francophones *Autres*, nonobstant l'apport démographique de ces dernières à leur vitalité. Farmer (2008) l'exprime ainsi :

La problématique de l'identité (qui sommes-nous?) et de son rapport à l'altérité (qu'est-ce qui nous distingue des autres?) s'avère nécessaire en contexte minoritaire. Par la même occasion, elle a l'effet de repousser ou de chasser une population qu'on cherche à attirer (une population différente du « nous » au départ et donc en dehors du « nous »).

Farmer, 2008, p. 122

Les francophones *Autres* apportent donc d'autres rapports, voire de nouveaux enjeux, à la francophonie canadienne, à son histoire et à l'identité collective (Jacquet et al., 2008). Un des lieux où observer ces contacts et voir les relations qui s'établissent entre les deux groupes est le milieu éducatif. L'école, en contexte minoritaire, tout en étant un lieu d'interaction où se développent les valeurs francophones et les codes culturels, constitue un espace d'altérité où s'exprime le rapport complexe entre la minorité francophone albertaine et la minorité francophone immigrante considérée comme *Autres*. Soulignons que le qualificatif *Autres* caractérise l'ensemble des personnes francophones immigrantes qui ne sont ni caucasiennes ni d'origine européenne, et qui sont à intégrer dans les communautés locales (Cardinal, 1994; Madibbo, 2010). Cette construction de *l'Autre* s'effectue dans un processus de racialisation et d'altérisation, évoquant ainsi un écart à un certain groupe de référence, une frontière entre un « Nous », l'hôte originel et « l'Autre », la personne immigrante dans la francophonie canadienne (Madibbo, 2010; Labrèche et Piquemal, 2013).

Dans le contexte de la francophonie albertaine, à la fois minoritaire et en pleine mutation à cause de la multiplicité des francophones provenant de cultures différentes, l'enjeu porte sur la gestion de la diversité du corps enseignant dans les écoles, au regard de l'origine ethnique, des cultures, des compétences langagières de ces étudiantes-maîtresses et étudiants-maîtres, et de ces enseignantes immigrantes et enseignants immigrants, et de leurs différentes façons de s'exprimer en français (Heller, 2003). Appréhender le rapport entre les minorités francophones locales et les francophones *Autres* permet de cerner le processus d'intégration professionnelle de ces personnes au sein de la communauté professionnelle en contexte minoritaire.

## ANCRAGES CONCEPTUELS : REPRÉSENTATIONS SOCIALES, IDENTITÉ PROFESSIONNELLE ET FRONTIÈRES

Cette étude se penche sur une situation de disparités culturelles où deux groupes sociaux en présence attribuent chacun un sens différent, voire opposé, à un objet social : les pratiques éducatives. Les représentations sociales, en tant que « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée » et « système d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres » (Jodelet, 2003, p. 53), interviennent ici dans la compréhension des pratiques enseignantes. En effet, le champ éducatif donne lieu aux processus d'élaboration et de transformation des représentations sociales au sein des groupes sociaux où les individus cherchent à atteindre une cohérence maximale entre leurs représentations et leurs pratiques (Gilly, 2003). Par là même, elles donnent à voir la construction de l'identité professionnelle du personnel enseignant francophone *Autre*, laquelle s'accomplit au-delà d'une démarche de professionnalisation telle l'acquisition des compétences et autres savoirs, et la socialisation à la culture de l'école (Gohier et Anadón, 2000). Dès lors, l'identité professionnelle des personnes francophones *Autres* participe à la fois d'une démarche voulue d'intégration professionnelle et d'un projet identitaire, lequel engendre des (re)négociations, des (ré)ajustements dans l'interaction qui se produit entre leurs propres référents

culturels et identitaires, et les représentations qu'elles développent dans la communauté professionnelle d'accueil.

En contexte minoritaire, la construction de l'identité professionnelle enseignante des personnes francophones *Autres* s'opère dans des rapports entre les personnes francophones minoritaires qui se définissent comme « Nous » et celles *Autres*, les « Vous » ou « Eux » ainsi perçus. Cette distinction instaure d'emblée des rapports inégalitaires qui vont avoir des incidences sur la construction des identités professionnelles, car ils mettent en présence des statuts « sociaux prédéterminés », tels que l'appartenance à un groupe national ou « ethnique », ou une communauté professionnelle, entre autres. Ces rapports sociaux *individus/groupes*, en situation interculturelle, constituent un *rapport de force* généré par des frontières ethniques (Vinsonneau, 2002). Ces frontières déterminent les normes et les règles de la communauté, y compris les normes sociales et professionnelles, et participent largement à la production des identités des groupes en présence. De ce fait, « l'identité des individus est parfois analysée en termes d'identité-appartenance » (Vinsonneau, 1997, p. 179).

Parce que la démarche d'intégration professionnelle des personnes francophones *Autres* est inscrite dans la dichotomie « Nous » et « Eux », la notion de « frontière » est envisagée dans cette étude pour montrer son rôle dans la fabrication du collectif, de l'homogénéité et de l'ethnisation (Barth, 2008). Les frontières relèvent de l'histoire des individus et de leurs développements imposés obligatoirement par les générations antérieures et des construits élaborés puis actualisés dans l'espace communautaire (ou du groupe ethnique) auquel appartiennent les actrices et acteurs (Nicolai et Ploog, 2013). Selon Barth, en effet, les groupes ethniques se définissent en fonction de ces frontières qui infèrent une fonction de distinction des identités à l'intérieur des groupes afin de fonder l'ordre social en question. Cette fonction s'opère selon une dynamique d'exclusion et d'inclusion. Cette interprétation de la frontière renvoie également à la théorie sociale de groupe et à l'étude des conflits intergroupes (Tajfel et Turner, 2004), lesquelles permettent de comprendre la domination symbolique qui s'exerce dans le rapport Nous/Eux, notamment dans le contexte migratoire. Autrement dit, l'individu oeuvre à ce que son groupe d'appartenance, « l'endogroupe » (« Nous ») ait un statut le plus positif possible. Barth (2008) atteste que, au contact des cultures, malgré certains traits communs (linguistiques ou culturels), les critères d'exclusion demeurent. Toutefois, selon lui, les frontières, telles qu'elles sont construites au sein des groupes (communautaires, professionnels, linguistiques) peuvent être franchies dans le processus d'intégration dans le milieu hôte tant que les distinctions ethniques sont perceptibles.

Ainsi, dans la problématique du rapport entre les personnes francophones en Alberta, en ce qui concerne la construction des identités professionnelles, celle *Autre*, en tant qu'actrice sociale, est capable de positionnement dans le processus identitaire, déployant des stratégies identitaires qui lui permettent de franchir les frontières identitaires dans l'environnement professionnel d'accueil et d'y appartenir.

## MÉTHODOLOGIE

Cet article, ainsi que certains extraits du corpus pour illustrer nos propos, participent d'une recherche doctorale (Prophète, 2020) qui visait à comprendre ce que révèlent le parcours et d'autres expériences d'étudiantes-maîtresses et étudiants-maîtres, ainsi que d'enseignantes et d'enseignants issus des communautés francophones *Autres* quant à la question de leur intégration dans une communauté professionnelle et de mieux cerner les similarités ou les différences qui peuvent exister par rapport à leur hôte dans l'accès à la communauté professionnelle pour ces francophones *Autres* et à leur insertion dans celle-ci. L'objectif principal de cet article est de mettre à jour les stratégies professionnelles et identitaires mobilisées par les francophones *Autres*

dans leur intégration à la profession enseignante et, par là même, dans la construction de leur identité professionnelle dans une province de l'Ouest canadien.

De nature qualitative, cette étude, cherchant à mieux saisir la réalité des expériences individuelles et à rendre compte de celle-ci, s'inscrit dans une vision de la réalité construite, c'est-à-dire dans un paradigme épistémologique constructiviste où l'objet d'étude est compris à partir du point de vue des actrices et acteurs (Savoie-Zajc, 2011). Nous avons priorisé l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2008) et le récit de vie (Bertaux, 2005) qui ont permis de recueillir des données chez 5 étudiantes-maîtresses et étudiants-maîtres, et chez 10 enseignants et enseignantes d'au plus 5 ans d'expérience. Ces outils de collecte de données relèvent de l'approche compréhensive, car ils permettent la production immédiate d'un discours qui donne accès à la trajectoire de vie des participants et à leur parcours, tel que nous avons pu le comprendre.

Ces personnes participantes remplissent les critères pour être admises à la formation initiale des enseignantes et enseignants dans des universités canadiennes. Selon la structure et les exigences du programme d'éducation où ils sont inscrits (ou dont ils sont diplômés), au terme de leurs études et par rapport à leur profil académique, elles terminent leur baccalauréat après diplôme<sup>3</sup> en deux ans. Leur profil tient compte de la diversité ethnoculturelle et un pseudonyme est utilisé pour préserver leur anonymat.

Les entretiens individuels (au domicile ou dans un lieu public) ont eu lieu entre le printemps et l'automne 2018. La majorité des entrevues, enregistrées numériquement avec la permission de la personne participante, ont duré de 45 à 135 minutes. Pour recueillir les données, nous avons élaboré une liste de questions<sup>4</sup> afin de déclencher la conversation avec le participant (Kaufmann, 2008). Une fois les données recueillies et transcrites<sup>5</sup>, nous avons procédé à leur analyse en mobilisant les principes de l'analyse du contenu (Bardin, 2013) pour traiter le corpus afin de mettre à jour les récits de vie et des parcours professionnels explicitement déclarés. Les relectures, les notes prises lors des entretiens et des retours successifs auprès des personnes participantes pour des clarifications ont permis la constitution du corpus.

## PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

### Prégnance des cultures éducatives : un défi à intégrer le milieu professionnel hôte

Les défis liés à la philosophie éducative et aux pratiques pédagogiques, émanant de leurs représentations de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que celles de la figure enseignante, sont considérés par les personnes participantes comme les obstacles premiers à leur intégration au milieu professionnel hôte. Le passage d'une culture éducative à l'autre les conduit à porter un regard critique sur leur expérience au cours de leur formation initiale, y compris les stages d'initiation à l'enseignement, ou tout au début dans la profession enseignante, selon les cas. Pour elles, les différentes cultures éducatives et la non-explication des codes scolaires rendent difficile le *passage d'un monde à l'autre*. Ce regard critique, s'il nous informe sur les représentations de la formation universitaire et du système éducatif qu'ont les répondantes et répondants, nous permet également d'esquisser le processus de leur intégration professionnelle et, conséquemment, leur identité professionnelle enseignante en construction dans les cultures éducatives du pays hôte. Voici un exemple témoignant de ce regard critique chez une enseignante en formation :

**je sais dans ma tête** qu'il faut **engager les élèves** et **réduire** mon temps de **parler**// **on nous apprend ça [...]** mais **ça arrive que je continue à expliquer**// c'est quelque chose de **très normal à faire au pays**// mon enseignant de mathématiques m'a inspiré de **son éloquence** dans les cours on **parlait seulement quand on répétait avec le prof** mais c'est que **c'est normal** de savoir bien parler expliquer. (Eugénie)

Eugénie admet qu'elle a une pédagogie très magistrale opposée aux pratiques des écoles albertaines. Elle a conscience du tiraillement qui existe dans sa pratique entre ses valeurs ancrées dans une culture éducative d'origine et les attentes du milieu scolaire d'accueil. Elle admet être en dehors des normes éducatives transmises dans et par le programme d'éducation en Alberta, tout en affirmant que la pratique qui l'habite serait acceptable dans son pays natal. Transparaît alors la prégnance du modèle idéal d'une *bonne enseignante* qui, dans son pays natal, est élocuente, sachant parler et expliquer, car, dans les cultures africaines, l'oralité constitue le médium dans la transmission de la connaissance (Dembele, 2015). Dès lors, on comprend que le défi pour Eugénie est d'arriver à se défaire de ce modèle idéal traditionnel afin de s'adapter à la nouvelle culture éducative centrée sur la personne apprenante (Collin et Lévesque, 2013). Ainsi, pour Eugénie, son rôle d'enseignante se conçoit comme un rôle de maîtresse d'école qui se mesure exclusivement à l'instruction, à la transmission du savoir disciplinaire, contrairement à la philosophie éducative du pays d'accueil. D'autres défis mentionnés dans le discours des personnes participantes concernent non seulement des marqueurs de différences dans leurs cultures pédagogiques, mais aussi des commentaires qui témoignent d'un jugement de valeur, à la rigueur d'une discrimination à leur égard.

c'est le **mot ancré** que ma directrice a utilisé dans ses commentaires// dans leur tête// **nous les immigrants**// **ne pourrions pas réussir à gérer la classe**// dans mon premier stage mon enseignant a écrit dans mon évaluation **en tant qu'immigrant j'aurai toujours des problèmes même si je réussis mes cours**. (Aline)

elle nous citait **les cinq immigrants elle disait la gestion de classe va être très difficile** il faudra beaucoup vous méfier// nous identifier comme ça... à nous catégoriser// **on ne venait même pas du même pays c'est si on est Africain** on ne sait pas comment faire c'est dégradant. (Gina)

Par ces remarques, comme pour toute autre personne participante dans cette recherche, Gina et Aline se sentent singularisées et sanctionnées a priori. Elles se sentent exclues et présumées incompetentes et non crédibles pour la seule raison qu'elles viennent d'Afrique (et ce, peu importe le pays de provenance). Leur gestion de classe est évaluée au regard de leur identité immigrante, donnant à voir un positionnement biaisé quant à l'évaluation de leur performance en classe. Ces incidents relèvent des stigmates sociaux qui discréditent les personnes participantes lors de leur intégration professionnelle, car le milieu d'accueil doute d'emblée de leur capacité de gestion, du fait de leur provenance d'origine. À ce stigmate s'ajoute celui de leur statut ou catégorisation d'« immigrantes ». Les commentaires, a priori anodins, formulés par des membres de leur communauté professionnelle, ne peuvent cependant être compris qu'en matière de discrimination et de racisme dissimulé ou « racisme ordinaire » (Sabatier, 2006). Dès lors, ces professionnelles en quête de légitimité et qui cherchent à intégrer le système sont en perte de repères, entraînant potentiellement leur échec dans le système.

### **« Le parler français immigrant », marqueur d'une autre francophonie**

Outre leurs cultures éducatives, les personnes participantes ont mentionné que leur manière de s'exprimer en français faisait l'objet de remarques, suggérant qu'il existerait un « parler français immigrant » caractérisé par leur accent et des registres de lexique qui divergent de ceux utilisés en

milieu d'accueil. À l'égard de cette expérience, elles y voient un défi majeur à surmonter pour intégrer le milieu.

le premier stage que j'ai quitté **c'était à cause du mot entonner que j'ai enseigné aux élèves...** Le professeur disait que **j'enseignais du mauvais français aux élèves//** elle m'a blâmé [...] **j'ai plaidé que c'était un bon mot mais elle ne voulait rien entendre** [...] le problème a commencé// le mauvais français dans mon évaluation... là j'ai abandonné [...]. (Caleb)

Selon les propos de Caleb, la mentore ne se souciait pas de la signification du mot *entonner*. Donc, le problème ne semble pas être tant dans l'utilisation du mot *entonner* que dans sa représentation que le « parler français immigrant » est un mauvais français. Nous touchons là à la problématique identitaire en milieu minoritaire, qui a trait à l'expression d'une certaine identité canadienne-française à préserver. Par ailleurs, la frontière qui est établie tacitement par les propos de la mentore conduit à instaurer, sinon renforcer, un rapport de pouvoir entre la personne qui serait « la vraie francophone » (la mentore), car elle incarne la figure d'autorité qui a le pouvoir de sanctionner et d'imposer sa norme, et Caleb, l'étudiant-maître, cet *Autre* étranger. Un autre extrait similaire fait écho à cette analyse :

souvent quand j'explique// elle [la mentore] **me corrige devant les élèves et me dit que je ne parle pas bien français// elle répète toujours lentement ce que je dis//** un jour elle me faisait prononcer **torche** plusieurs fois [il prononce **o** comme dans le mot *or*] pour le mot tâche. (Semi)

L'enseignante ou l'enseignant francophone en contexte minoritaire est avant tout une personne qui enseigne la langue et la culture dans le sens qu'elle enseigne en français, mais elle est aussi passeuse de la langue et de la culture françaises (Gérin-Lajoie, 2006). Dès lors, l'attitude de la mentore, lorsqu'elle insiste pour que Semi suive son modèle, est plausible. En imposant à Semi sa manière de parler, elle s'érige comme défenseuse de l'identité collective franco-albertaine. Cependant, son attitude reflète un comportement de supériorité, induisant un sentiment de dominé et d'incompétence chez Semi. Ces critiques, communiquées sur un ton discriminatoire, infèrent un discours d'exclusion qui participe du processus d'altérisation, le stigmatisant ainsi (Staszak, 2017) et le plaçant dans cette « perpétuelle altérité » *Nous, les vrais* et *Vous, les autres*, et entravant son effort de devenir enseignant dans le système. Dans l'extrait suivant, le participant signale des préjugés en raison de son usage de la langue française lorsqu'il s'expliquait :

le professeur **disait que ma langue était lourde et je ne parlais pas bien le français** et qu'il était confus de tout// c'était gênant et discriminant //. (Emmanuel)

Cette confusion de l'interlocuteur (le professeur) vient-elle de la prononciation ou du répertoire verbal d'Emmanuel? Son énoncé donne à voir des représentations négatives liées à un accent et à des variantes sémiotiques qui diffèrent de ceux en circulation dans l'environnement professionnel. Les réactions de ce dernier, loin d'être uniquement une démarche d'évaluation de la langue, ressortissent à une démarche qui s'inscrit d'emblée dans le processus de différenciation *Hôte/Autre* ou dans l'antagonisme « l'endogroupe » (*Nous, les vrais*) et l'exogroupe (*Eux ou vous, les Autres*), et d'assignation identitaire, renforce l'idée que

les français parlés par les nouveaux arrivants francophones africains ne sont pas toujours reconnus comme des variétés acceptables (et acceptées) de la langue. [...] À travers ces différentes manifestations discursives de l'identité francophone, surgit la disjonction de différents espaces de représentations, laquelle renvoie à « la construction des rapports sociaux de différence et d'inégalité ».

Heller, 2002, p. 150

Le discours des personnes participantes illustre une problématique plus identitaire que linguistique, illustrant la persistance d'une frontière ethnique puisqu'elle renvoie au rapport entre francophones, distinguant l'un par rapport à l'autre dans la mesure où le langage de la personne locutrice révèle son groupe ou son appartenance ethnique<sup>6</sup>. Face à l'étudiant ou à l'enseignant francophone *Autre*, la mentore est consciente de son identité francophone minoritaire et de son rôle d'agent de préservation et de reproduction de la langue. Elle participe de façon active, « qu'il en soit conscient ou non, au processus de construction identitaire des élèves » (Gérin-Lajoie, 2006, p. 165). Ainsi, son rôle est de former les étudiantes et étudiants aux valeurs et aux normes des minorités francophones, en étant cohérent avec elle-même.

Les témoignages des personnes participantes rendent ainsi compte de plusieurs moments critiques et de tensions vécues à cause des défis rencontrés par rapport aux décalages avec leurs cultures éducatives, telles leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage, et leur manière de parler français, à propos de laquelle elles appréhendent la réaction de l'environnement scolaire, régi par des normes et des attentes différentes de celles connues dans leur pays natal.

### Une identité professionnelle en construction

Les ressentis par rapport aux défis que rencontrent les personnes participantes ont bousculé les ancrages ainsi que leurs représentations initiales du système éducatif en général, telles qu'elles ont été forgées par les expériences qu'elles en avaient dans leur pays d'origine. Cet ensemble d'expériences complexes influe directement sur le développement de leur sentiment d'appartenance à la communauté enseignante et les conduit à développer des stratégies de remédiation afin de pouvoir se reconstruire, se réapproprier leur identité francophone enseignante. Elles appréhendent la profession par la maîtrise de leur rôle professionnel qu'elles construisent dans le développement de savoirs et de diverses compétences spécifiques au métier (Mukamurera et al., 2013), mobilisant des stratégies professionnelles et identitaires pour intégrer le milieu professionnel hôte :

**je suis allée observer un autre collègue**// contrairement à **nous les immigrants**, c'était évident pour lui de faire des jeux dans la classe. (Eugénie)

**j'ai pris le temps d'aller chercher des ressources**// d'aller observer avant mes stages et ma première année d'enseignement [...] **je vais encore dans d'autres classes pour voir la méthode**// **c'est aussi une façon de faire ses preuves**. (Laurène)

Eugénie et Laurène admettent indéniablement qu'il faut changer leur manière d'enseigner, laquelle n'est pas conforme aux pratiques locales. Elles prennent donc acte de l'identité assignée par leurs hôtes, concédant que leurs pratiques ne relèvent pas des normes éducatives locales. Dans l'extrait suivant, d'un autre côté, les personnes participantes adhèrent à la culture organisationnelle de leur milieu d'accueil tout en définissant une identité francophone rejetant tout autre qualificatif.

**il faut mettre la main sur ce qui ne marche pas et chercher de l'aide [...] c'est la meilleure façon de planer au-dessus de la discrimination qui nous diminue// Nous les immigrants on est des professionnels avant tout// on ne peut pas nier qu'on parle français// français d'ici français d'ailleurs// je parle français// c'est ça qui est essentiel mais pas mon origine.** (Hélène)

**la pédagogie est importante// quand on le fait bien on peut s'imposer comme francophone tout court// on a besoin des enseignants en français// c'est difficile de ne pas admettre qu'on parle français// c'est la pédagogie qui doit évoluer.** (Rony)

Les deux derniers extraits insistent, eux, sur le besoin de se conformer aux normes éducatives locales pour être crédibles et pour mieux, par la suite, renverser le sens négatif assigné à leur identité : francophone *Autre*, ce qui leur permet de mieux se repositionner, mieux assumer leur choix professionnel et développer leur identité professionnelle enseignante. Selon Hélène, il est important d'anticiper les limites liées à ses référents culturels éducatifs d'origine et de s'engager à acquérir les compétences et le savoir-faire du milieu éducatif d'accueil, nécessaires à sa professionnalité. Ce faisant, Hélène, tout comme Rony, insiste pour se déclarer « francophones tout court », ou « des professionnels avant tout ». Ce discours leur permet de se réapproprier explicitement leur identité francophone. Ces deux personnes revendiquent leur identité linguistique francophone, laquelle légitime leur appartenance dans le milieu enseignant francophone. Leurs compétences dans la langue française, selon elles, sont donc tout aussi importantes que les compétences disciplinaires dans le contexte francophone minoritaire, et priment sur le fait qu'elles sont immigrantes. Ainsi, elles soulignent l'existence d'une francophonie plurielle et polyphonique, montrant qu'elles ont compris que la langue française dans le contexte qui est le leur est un enjeu certes éducatif, mais aussi et, peut-être avant tout, politique. En prenant conscience de la dimension politique qui se joue vis-à-vis du groupe dominant anglophone, mais également vis-à-vis de la minorité francophone locale, les personnes participantes explicitent alors des stratégies d'intégration professionnelle qui prennent également appui sur la collaboration entre les personnes enseignantes immigrantes. Amin nous explique :

**la collaboration n'existe pas avec le personnel [...] entre les collègues immigrants on partage on essaie de voir ensemble les ressources// si on connaît à l'avance quel cours et quelle année on va enseigner pendant les stages// [...] tu partages ton défi et puis nous discutons les moyens ensemble// quand ça n'allait pas on se voit et on se parle et on se supporte.** (Amin)

Amin, tout comme plusieurs personnes participantes de notre étude, est capable de mobiliser son réseau composé de pairs issus des communautés francophones immigrantes. D'une part, ce réseau leur pourvoit un espace de partage de ressources utiles qui leur sont très difficiles d'accès dans le milieu professionnel et, d'autre part, il constitue un espace où ces communautés partagent les bonnes et mauvaises expériences vécues dans le milieu. Il s'agit là des enjeux de gestion émotionnelle que comporte l'insertion professionnelle dans la profession selon Mukamurera et al. (2013). Cette attitude de résilience permet aux personnes francophones immigrantes d'accéder à leur capacité d'agir qui se renouvelle en mettant en oeuvre des stratégies pour s'ajuster au milieu professionnel et réussir leur projet identitaire et professionnel.

La construction de l'identité professionnelle enseignante des personnes immigrantes francophones s'effectue donc à la fois entre exclusion (un ressenti) et réappropriation (une redéfinition de soi). D'abord exclusion, du fait que les étudiantes-maîtresses et enseignantes, et étudiants-maîtres et enseignants issus des communautés francophones immigrantes sont identifiés *Autres* dans le milieu éducatif en raison de leur statut de « francophones d'ailleurs, parlant autrement le français », et particulièrement de « minorités visibles » avec des cultures éducatives différentes. Cette identité assignée est intériorisée et vécue comme l'une des difficultés majeures à intégrer le

milieu d'accueil. Réappropriation, ensuite, parce qu'ils ont vécu ces moments comme des défis à relever en affichant une attitude de résilience<sup>7</sup> et dans une perspective d'agentivité ou de capacité d'action lors des mobilisations des stratégies identitaires et professionnelles afin d'appartenir à la communauté éducative francophone.

### Éducation et nouvelle francophonie en Alberta

Les défis présentés par les personnes participantes sont souvent liés aux positionnements en valeurs et à la posture de leur appartenance linguistique et culturelle et à ceux des professionnelles et professionnels hôtes, donnant à voir un processus d'exclusion à tort ou à raison. Ces positionnements sont directement liés à une certaine manière de se (re)présenter en tant que francophones albertains. Cette représentation de la francophonie en Alberta donne à voir les croyances et les convictions qui circulent de part et d'autre des groupes qui composent la communauté francophone dans ce milieu minoritaire. La construction de l'identité professionnelle des personnes participantes est donc profondément marquée par ces positionnements. Selon leur récit, il est incontestable que les écarts entre les cultures éducatives qu'ils ont intériorisées dans leur société d'origine et celles de la société d'accueil vont de soi, mais semblent moins grands que les écarts créés par les attitudes discriminatoires et d'exclusion de la culture hôte à cause de leur appartenance sociolinguistique. Le positionnement en valeurs et la posture éthique des professionnelles et professionnels du secteur semblent creuser des fossés tout aussi, voire plus, importants.

Alors que les formatrices et formateurs affichent des réserves à l'égard d'une autre francophonie, par exemple au sujet des autres accents, l'étudiante-maîtresse et l'étudiant-maître, ainsi que l'enseignante immigrante et l'enseignant immigrant, eux, se réclament d'une identité francophone globale. Ainsi, ces personnes se (re)présentent-elles comme francophones *tout court*, refusant cette identité *Autre* dévalorisée. Leur discours se concentre sur le fait de transmettre *le savoir* en français, une langue qui communique *une culture générale*. Parler cette langue, pour elles, constitue leur contribution à la francophonie qu'elles représentent : une francophonie plurielle. Les personnes immigrantes francophones qui ont participé à notre étude transcendent, donc, les frontières traditionnelles et presque imperméables de la francophonie de l'Ouest canadien. La résilience dont elles ont fait montre pour s'intégrer au milieu professionnel hôte se révèle une dimension importante dans leur succès d'accéder à ces frontières et de réussir leur projet identitaire et professionnel. Du coup, elle leur permet de revendiquer l'identité francophone plurielle.

Notons enfin que les personnes participantes signalent des hésitations et des réserves d'une partie de la francophonie locale, à savoir le milieu éducatif et professionnel enseignant, qui a du mal à les accommoder, mais à aucun moment elles n'accusent les communautés de ne pas les accueillir. Leur discours illustre plutôt l'attitude d'une communauté francophone éducative de l'Alberta qui hésite à s'ouvrir à la francophonie *Autre* parce que cette dernière remet en question les bastions traditionnels de ce qu'est la francophonie en Alberta, celle-ci s'érigeant en défenseuse du collectif, induisant une hiérarchisation de la francophonie dans la province. Or, comme le révèle cette recherche, la capacité de la communauté francophone albertaine à intégrer ou non les nouvelles francophonies dépend profondément de la capacité de se remettre en question et d'envisager les frontières communautaires non comme une ligne de clivage, mais comme un lieu de passage.

## CONCLUSION

Dans le contexte de la formation des enseignants en Alberta et dans celui de leur intégration au milieu scolaire, l'identité et l'affiliation de la personne formatrice à la francophonie locale sont à la base du rapport d'altérité entre francophone local et francophone *Autre*. Comme il a été montré, le positionnement flagrant dans la façon dont chacun des groupes perçoit la langue française dans l'enseignement et les enjeux qui s'y rattachent est révélateur des relations complexes entre eux. En tenant compte des frontières symboliques qui déterminent les groupes d'appartenance, on pourrait dire que le francophone *Autre*, dans son rapport à la communauté francophone locale, semble être-parmi sans être-avec. Il serait toutefois important d'élargir le corpus de cette étude de sorte à considérer un échantillon<sup>8</sup> égal de francophones *Autres* d'origines différentes, voire des échantillons d'autres francophones immigrants qui ont suivi un cursus de quatre ans, et ce, pour observer différentes trajectoires identitaires en portant attention sur la façon dont ils appréhendent leur parcours. Il s'agit d'une piste de recherche qui permettrait d'effectuer des comparaisons entre ces différents échantillons et de fournir des recommandations pour les facultés d'éducation.

Il n'en reste pas moins que cette étude nous renseigne sur l'importance de tenir compte des modes d'appartenance dans la formation des enseignants en portant un regard particulier sur l'engagement mutuel qui implique l'accès et l'interaction avec l'autre. De manière plus précise, au sein du milieu éducatif francophone minoritaire, il y aurait lieu de penser, d'une part, une formation à l'interculturel et à l'accompagnement des étudiantes immigrantes et étudiants immigrants, et des enseignantes et enseignants en début de carrière (les *Autres*), et d'autre part, la formation des enseignantes formatrices et enseignants formateurs qui les accueillent et les encadrent dans les écoles au cours des stages. Car le fait que certaines de ces formatrices et certains de ces formateurs ne (re)connaissent pas le caractère situé des pratiques et cultures éducatives constitue un frein non négligeable à l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants francophones *Autres*.

## Notes

[1] Dans cette étude, nous avons interrogé des étudiantes-maîtresses et étudiants-maîtres, c'est-à-dire des personnes inscrites à la formation initiale en enseignement, notamment en éducation francophone en Alberta. Les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants sont ceux qui sont passés par le cursus de la formation initiale et sont embauchés comme enseignants, ayant au plus cinq ans d'expérience dans le milieu du travail.

[2] Francophone *Autres*, « Autres » étant compris ici comme triplement minoritaires : immigrants, francophones et minorités visibles. Les nouveaux francophones non européens entrent dans le cadre de la définition des minorités visibles selon Statistique Canada (2015), où il s'agit de « personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche. Il s'agit principalement des groupes suivants : Chinois, Sud-Asiatique, Noir, Arabe, Asiatique occidentale, Philippine, Asiatique du Sud-Est, Latino-Américain, Japonais et Coréen ». Ainsi, dans cette étude, les francophones *Autres* se réfèrent à des personnes non caucasiennes, issues des communautés francophones immigrantes. Notons que « Autres » ou « les autres » pourraient être aussi employés dans d'autres cas en référence à d'autres minorités, telles que celles basées sur le genre, la religion, etc.

[3] Dans certaines universités canadiennes, les candidats possédant déjà un diplôme universitaire de 1<sup>er</sup> cycle peuvent être admissibles au programme du baccalauréat en éducation après diplôme, lequel s'échelonne sur deux ans au lieu de quatre ou cinq ans. Les demandes d'admission peuvent se faire pour le programme d'Éducation élémentaire ou d'Éducation secondaire. Certaines facultés d'éducation ou de programmes d'éducation désignent ce programme « B.Ed. (a.d.) », ce qui signifie « Baccalauréat en éducation après diplôme ».

[4] Voir l'annexe 1 pour les questions déclenchantes.

[5] Voir l'annexe 2 pour les conventions de transcription.

[6] Barth (2008) soutient que « si un groupe maintient son identité quand ses membres entrent en interaction avec d'autres, ceci implique qu'il y ait des critères pour déterminer l'appartenance et des façons de rendre manifestes l'appartenance et l'exclusion » (p. 213).

[7] L'identité professionnelle enseignante des étudiants-maîtres et des enseignants immigrants dépend largement et en premier lieu d'une certaine transformation de leur représentation de l'école en général, incluant les pratiques éducatives et l'environnement scolaire, représentation assignée, intériorisée et vécue comme l'une des difficultés majeures conduisant même à des moments critiques. Étant proactives, ces personnes sont parvenues à surmonter les obstacles structurels liés à leur insertion professionnelle en milieux minoritaires en mobilisant des stratégies identitaires et professionnelles, faisant donc preuve de résilience.

[8] La quasi-totalité des participants provient du continent africain (un seul Antillais), ceux-ci ayant été recensés de manière aléatoire. De plus, dans le cadre de cette étude, nous avons limité notre échantillon aux étudiants et enseignants qui ont fait un programme de deux ans. Or une grande quantité d'étudiants francophones immigrants sont inscrits dans un programme de quatre ans à la formation initiale.

## Bibliographie

Allaire, G. (2015). La Francophonie canadienne, un ensemble légitime en changement. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, 5, 172-196. (<https://doi.org/10.7202/1029112ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1029112ar>

Bardin L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France. doi : <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>

Barth, F. (2008). Les groupes ethniques et leurs frontières. Dans P. Poutignat, J. Streiff, J. Bardolph et F. Barth (dir.), *Théories de l'ethnicité* (p. 201-249). Presses universitaires de France. (Texte initialement publié en 1969.)

Bertaux, D. (2005). *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie*. Armand Colin.

Cardinal, L. (1994). Ruptures et fragmentations de l'identité francophone en milieu minoritaire; un bilan critique. *Sociologie et sociétés*, 26 (1), 71-86. (<https://doi.org/10.7202/001118ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/001118ar>

Collin, S. et Lévesque, M. (2013). Enseignement et diversité culturelle 2 : présentation. *Québec français*, (168), 47. (<https://id.erudit.org/iderudit/68660ac>)

Dembele, A. (2015). Parler comme un conte, ou l'art de transmettre la connaissance en Afrique. *Hermès, La Revue*, 72(2), 243-249. (<https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2015-2-page-243.htm>) doi : <https://doi.org/10.3917/herm.072.0243>

- Farmer, D. (2008). L'immigration francophone en contexte minoritaire : entre la démographie et l'identité. Dans J. Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations* (p. 121-159). Fides.
- Gérin-Lajoie, D. (2006). La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste. *Éducation et francophonie*, 34(1), 1-7. ([https://www.acef.ca/c/revue/pdf/ACELF\\_XXXIV\\_1.pdf](https://www.acef.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXXIV_1.pdf)) doi : <https://doi.org/10.7202/1079030ar>
- Gilly, M. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (7<sup>e</sup> éd., p. 383-406). Presses universitaires de France. doi : <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0383>
- Gohier, C. et Anadón, M. (2000). Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant : au-delà d'un modèle sociologique du sujet. Dans C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle* (p. 17-28). L'Harmattan.
- Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473-492. (<https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2003.00238.x>) doi : <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2003.00238.x>
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Didier.
- Jacquet, M., Moore, D. et Sabatier, C. (2008). Médiateurs culturels et insertion de nouveaux arrivants francophones africains : parcours de migration et perception des rôles. *Glottopol 11*, 81-94. ([http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero\\_11.html](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_11.html))
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (7<sup>e</sup> éd., p. 47-78). Presses universitaires de France. doi : <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0045>
- Kaufmann, J. C. (2008). *L'entretien compréhensif* (2<sup>e</sup> éd.). Nathan.
- Labrèche, Y. et Piquemal, N. (2011). Parcours identitaires des minorités involontaires au Manitoba français : vers une éthique en matière de dialogue, de réciprocité et d'éducation interculturelle. *Francophonies d'Amérique*, 32, 187-207. (<https://doi.org/10.7202/1014050ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1014050ar>
- Madibbo, A. (2010). Pratiques identitaires et racialisation des immigrants africains francophones en Alberta. *Canadian Ethnic Studies. Études ethniques au Canada*, 41-42(3-1), 175-189. doi : <https://doi.org/10.1353/ces.2010.0030>
- Mujawamariya, D. (2010). Ce sont nos écoles aussi : propos de minorités visibles et ethnoculturelles aspirant à la profession enseignante en Ontario francophone. *Éducation Canada*, 42(3), 21-35. (<https://www.edcan.ca/articles/ce-sont-nos-ecoles-aussi-propos-de-minorites-visibles-et-ethnoculturelles-aspirant-a-la-profession-enseignante-en-ontario-francophone/?lang=fr>)
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portraits et appréciations des acteurs. *Éducation et formation*, e-2999, 13-35. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=17&page=3> (<http://revueeducationformation.be/index.php?revue=17&page=3>)
- Mulatri, P. et Skogen, R. (2012). Pour une inclusion complète : l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine. *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes*, 45-46, 331-352. (<https://doi.org/10.7202/1009909ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1009909ar>
- Nicolai, R. et Ploog, K. (2013). Frontières. Question(s) de frontière(s) et frontière(s) en question(s) : des isoglosses à la « mise en signification du monde ». Dans J. Simonin et S. Wharton (dir.), « *Frontières* », Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts (p. 263-288). ENS Éditions. doi : <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.12453>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32. (<http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1724>)

Prophète, A. (2020). *Enjeux identitaires et insertion professionnelle des étudiants-maîtres et des nouveaux enseignants immigrants francophones au sein des milieux éducatifs en contexte francophone minoritaire* [thèse de doctorat, Simon Fraser University]. Summit. (<http://summit.sfu.ca/item/20727>)

Sabatier, C. (2006). Figures identitaires d'élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France. *Éducation et francophonie*, 34(1), 111-132. ([https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV\\_1\\_111.pdf](https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_1_111.pdf)) doi : <https://doi.org/10.7202/1079037ar>

Savoie-Zajc, J. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 123-146). ERPI.

Staszak J.-F. (dir.). (2017). *Frontières en tous genres : cloisonnement spatial et constructions identitaires*. Presses universitaires de Rennes.

Tajfel, H. et Turner, J. C. (2004). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. Dans J. T. Jost et J. Sidanius (dir.), *Political psychology: Key readings* (p. 276–293). Psychology Press. doi : <https://doi.org/10.4324/9780203505984-16>

Traisnel, C., Violette, I. et Gallant, N. (2013). Les minorités francophones canadiennes face à l'immigration : particularismes et représentations de la diversité ethnoculturelle dans les milieux associatifs. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, 2, 9-28. (<https://doi.org/10.7202/1014843ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1014843ar>

Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Armand Colin.

Vinsonneau, G. (1997). *Culture et comportement*. Armand Colin.

## Annexe 1 Questions d'entrevue

- Pouvez-vous nous parler de vous, nous dire qui vous êtes? Quel est **votre parcours**? Votre histoire?
- Quelles sont les **circonstances de votre immigration** au Canada?
- Qu'est-ce qui a **motivé votre décision d'immigrer** au Canada? Est-ce que le Canada était votre premier choix? Pourquoi?
- Pouvez-vous nous décrire votre **parcours professionnel** (études et emplois occupés) dans votre pays d'origine et à votre arrivée au Canada? **Aviez-vous déjà enseigné** dans votre pays d'origine?
- Quelles sont les raisons qui expliquent votre choix de devenir **enseignant en français en Alberta**?
- Comment décririez-vous **vos rapports avec vos collègues au travail? Et avec vos enseignants formateurs**?
- Pourriez-vous décrire **les étapes de votre formation? Vos stages**? Quels étaient les plus grands défis?
- Durant vos stages? Vos premières années d'enseignement **sur quoi/sur qui avez-vous pu vous appuyer**?
- Dans vos interactions avec vos collègues, l'administration de votre école et les parents, comment **décrieriez-vous leurs attentes par rapport à votre enseignement, votre rôle à l'école**?

- Quelle est **votre implication dans les activités parascolaires à l'école?**

## Annexe 2 Tableau des conventions de transcription des entretiens

Codification	Commentaires
//	Une pause courte.
///	Une pause longue.
[...]	Une partie des propos (au milieu ou à la fin du verbatim) non nécessaires à l'analyse a été enlevée.
[Pays d'origine]	À l'intérieur du crochet, une certaine explication est donnée selon que le participant est sollicité pour clarifier ses propos OU nous rendons anonyme l'identification du pays natal, d'un établissement scolaire, du nom d'un collègue ou d'un professeur, etc. Ex. : pays d'origine OU un fragment inaudible est non transcrit : [inaudible].
...	Un silence plein d'émotion ou un soupir ou un changement de rythme.
(rires)	Description du langage non verbal (gestes, émotions ou attitude). Ex. : rire.
<b>Mots ou fragments en gras</b>	Souligne un sens important pour l'analyse. Dans les extraits, ces mots ou fragments de phrases sont très significatifs.

Les transcriptions ont été faites à la main et à l'oreille sans l'aide de logiciel, soit environ sept heures de transcription pour un entretien de 45 minutes. La transcription de l'ensemble des entretiens dure approximativement 130 heures. Nous n'avons utilisé ni majuscule ni signes de ponctuation. Les hésitations, les répétitions et les onomatopées ont été rapportées tels qu'elles ont été recueillies dans les documents audio.

## Exploration de pratiques plurilingues et plurinormatives pour enseigner la grammaire en Ontario francophone

## Exploring practices rooted in plurilingualism and language varieties for teaching grammar in French Ontario

## Exploración de las prácticas plurilingües para enseñar la gramática en Ontario francófono

Joël Thibeault, Catherine Maynard et Marilyne Boisvert

Volume 50, numéro 3, automne 2022

50 ans de la revue *Éducation et francophonie*

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1091117ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1091117ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Thibeault, J., Maynard, C. & Boisvert, M. (2022). Exploration de pratiques plurilingues et plurinormatives pour enseigner la grammaire en Ontario francophone. *Éducation et francophonie*, 50(3).  
<https://doi.org/10.7202/1091117ar>

Résumé de l'article

Le présent article vise à décrire les pratiques plurilingues, reposant sur plusieurs langues, et plurinormatives, reposant sur plusieurs variétés de français, que trois enseignantes oeuvrant au sein d'écoles secondaires de langue française en Ontario utilisent pour enseigner la grammaire. Grâce à une analyse des données que nous avons collectées par l'entremise d'une série d'entretiens virtuels, nous mettons au jour un éventail de pratiques d'enseignement grammatical qui s'ancrent dans le contexte sociolinguistique de l'Ontario francophone. Ce faisant, nous montrons comment ces trois participantes arrivent à enseigner le français au moyen de la diversité linguistique caractérisant de plus en plus ce contexte. Nous nous penchons en outre sur les adaptations qu'elles font du cadre didactique de la grammaire rénovée, privilégié par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, pour y intégrer des pratiques axées sur le plurilinguisme et le plurinormalisme.

# Exploration de pratiques plurilingues et plurinormatives pour enseigner la grammaire en Ontario francophone

*Exploring practices rooted in plurilingualism and language varieties for teaching grammar in French Ontario*

*Exploración de las prácticas plurilingües para enseñar la gramática en Ontario francófono*

**Joël THIBEAULT**

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

**Catherine MAYNARD**

Université Laval, Québec, Canada

**Marilyne BOISVERT**

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

---

## Résumé

Le présent article vise à décrire les pratiques plurilingues, reposant sur plusieurs langues, et plurinormatives, reposant sur plusieurs variétés de français, que trois enseignantes oeuvrant au sein d'écoles secondaires de langue française en Ontario utilisent pour enseigner la grammaire. Grâce à une analyse des données que nous avons collectées par l'entremise d'une série d'entretiens virtuels, nous mettons au jour un éventail de pratiques d'enseignement grammatical qui s'ancrent dans le contexte sociolinguistique de l'Ontario francophone. Ce faisant, nous montrons comment ces trois participantes arrivent à enseigner le français au moyen de la diversité linguistique caractérisant de plus en plus ce contexte. Nous nous penchons en outre sur les adaptations qu'elles font du cadre didactique de la grammaire rénovée, privilégié par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, pour y intégrer des pratiques axées sur le plurilinguisme et le plurinormalisme.

## Abstract

The purpose of this article is to describe the practices based on plurilingualism and language variation that three teachers use to teach grammar at French-language high schools in Ontario. Through an analysis of the data we collected over a series of virtual interviews, we uncover a range of grammatical teaching practices rooted in the sociolinguistic context of Francophone Ontario. We show how these three participants succeed in teaching French using the linguistic diversity that increasingly characterizes this context. We also look at how they adapt the

pedagogical framework of the new grammar favoured by the Ontario Ministry of Education, to incorporate practices related to plurilingualism and language varieties.

## **Resumen**

El presente artículo busca describir los usos plurilingües, basados en varias lenguas y pluri-normatividades, fundándose en diversas variedades de francés, que emplean tres docentes en la enseñanza de la gramática, que trabajan en escuelas secundarias de lengua francesa en Ontario. Gracias a un análisis de datos que hemos recogido a través de una serie de entrevistas virtuales, actualizamos una gama de prácticas de enseñanza gramatical que se arraigan en el contexto sociolingüístico de Ontario francófono. Al hacerlo, mostramos cómo esos tres participantes logran enseñar el francés a través de la diversidad lingüística que caracteriza cada vez más dicho contexto. Nos ocupamos además de las adaptaciones que hacen en el cuadro didáctico de la gramática renovada, privilegiada por el ministerio de Educación de Ontario, para integrar las prácticas centradas en el pluralismo y el pluri-nominalismo.

---

## INTRODUCTION

La mission de l'école ontarienne de langue française, fondée avec l'État-nation moderne pour contrer l'assimilation opérée par la majorité anglophone (Bélanger, 2008, 2015), se redéfinit actuellement à l'aune d'une population d'élèves qui affiche une diversité linguistique notable (Cavanagh *et al.*, 2016). D'une part, les français que connaissent les élèves de l'Ontario présentent des écarts plus ou moins importants vis-à-vis de celui que valorise l'enceinte scolaire, plusieurs variétés régionales étant documentées dans leurs discours (Mougeon *et al.*, 2009; Mougeon et Rehner, 2017). D'autre part, en raison de la mondialisation et des flux migratoires, on trouve dans les écoles de la minorité un nombre considérable de nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants, lesquels connaissent des langues souvent autres que l'anglais et le français (Farmer, 2016). Devant cette hétérogénéité caractérisant les élèves de l'Ontario francophone, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) propose deux programmes visant leur inclusion : le programme d'Actualisation linguistique en français (ALF) (MEO, 2010a), qui a été mis en place pour offrir un soutien linguistique additionnel aux élèves qui n'utilisent pas ou peu le français à la maison, et le Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) (MEO, 2010b), qui est surtout destiné aux élèves venant d'un pays où le français est la langue d'administration publique (p. ex. : Haïti, Cameroun) et qui doivent s'adapter au système scolaire franco-ontarien. Les membres du personnel éducatif, de leur côté, sont dès lors confrontés à un double défi, celui d'enseigner le français de scolarisation de manière à permettre aux élèves de développer les compétences nécessaires afin qu'ils communiquent avec tout francophone et celui de proposer un enseignement qui réponde aux besoins d'une population d'élèves qui se construit des répertoires linguistiques diversifiés.

C'est dans cette optique que plusieurs chercheuses et chercheurs, en Ontario francophone (Fleuret, 2020; Lory et Valois, 2021; Prasad, 2016) et ailleurs au Canada (Armand *et al.*, 2008; Bullock, 2020), préconisent la mise en oeuvre de pratiques d'enseignement qui valorisent les répertoires linguistiques des élèves. Ces pratiques auraient effectivement le potentiel de soutenir les apprenantes et apprenants dans leur appropriation du français, tout en les aidant à développer un rapport positif aux langues (Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021; Candelier *et al.*, 2012; Moore, 2006). Si, initialement, l'école tendait à miser sur des pratiques visant exclusivement le français dans sa variété standard – on croyait ainsi qu'on pouvait en assurer la production en Ontario –, on remarque de plus en plus que les discours ministériels changent et s'ouvrent aux réalités sociolinguistiques des élèves (Farmer et Lory, 2019). Dans cette même lignée, on commence à noter chez les enseignantes et enseignants une certaine mise en oeuvre de pratiques qui tiennent compte de la diversité linguistique, la mettant ainsi à profit dans l'enseignement de la langue de l'école (Bangou *et al.*, 2021).

Afin de mettre en avant-plan le travail novateur entrepris par des enseignantes et enseignants de l'Ontario francophone, nous avons réalisé une étude exploratoire visant à décrire de telles pratiques, lesquelles reposent sur une prise en considération féconde de la diversité linguistique en classe. À l'instar d'Auger (2013), nous avançons que cette prise en compte peut notamment revêtir deux volets complémentaires : d'une part, il convient de mettre en oeuvre des pratiques qui s'inspirent du plurilinguisme des élèves et qui, dès lors, leur permettent une mise en perspective des langues faisant partie de leur répertoire linguistique. D'autre part, il est tout aussi important, particulièrement dans les contextes où les français utilisés par les élèves à l'extérieur de l'école s'éloignent de la variété standard, de valoriser leur plurinormalisme. Autrement dit, l'enseignante ou l'enseignant gagne à enseigner le français standard en partant des connaissances que détiennent les élèves concernant les différentes variétés de français et les normes d'usage de cette langue dans toutes les situations de communication. Dans le cadre de notre recherche, nous nous

intéressons donc à ces deux pans de la diversité linguistique. Pour comprendre comment les personnes enseignantes la considèrent dans leurs pratiques, nous avons choisi de miser sur une figure emblématique du cours de français : la grammaire (Chervel, 1977; Larouche, 2018; Lord, 2012).

## L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

Depuis 2006, le MEO propose d'enseigner la grammaire à partir du paradigme de la grammaire rénovée, lequel se réalise sous deux plans complémentaires : l'appareil notionnel qui décrit le français et les pratiques d'enseignement qui en favoriseraient l'apprentissage. Sur le plan de l'appareil notionnel, la grammaire rénovée délaisse la centration exclusive sur les catégories de mots (le nom, l'adjectif, etc.) et privilégie des critères d'analyse morphosyntaxiques (Nadeau et Fisher, 2006), centrés sur les relations qu'entretiennent les groupes de mots dans la phrase. Cette dernière, que l'on peut définir à l'aide de ses constituants syntaxiques (sujet + prédicat [+ complément de phrase]<sup>1</sup>), est donc l'unité linguistique à la base de cette description. De surcroît, parce qu'elle s'ancre dans l'étude de la morphosyntaxe, la grammaire rénovée propose les manipulations syntaxiques, des opérations enseignables que les élèves utilisent de manière réfléchie pour faire ressortir les caractéristiques d'une unité linguistique et la repérer en contexte (Chartrand, 2013). Par exemple, en grammaire rénovée, on dira que le complément de phrase peut être effacé et déplacé sans que la phrase perde son caractère grammatical, les manipulations syntaxiques de déplacement et d'effacement en facilitant donc le repérage. Sur le plan des pratiques d'enseignement, les tenants et tenantes de la grammaire rénovée s'inscrivent dans le courant socioconstructiviste et ont mis en avant différentes propositions didactiques allant dans ce sens. Pensons, entre autres, aux approches inductives, dans le cadre desquelles les élèves font émerger le fonctionnement d'une unité linguistique de manière collaborative en observant et en manipulant un corpus conçu par l'enseignante ou l'enseignant (Beaulne et Gauvin, 2017; Chartrand, 1996). On peut aussi relever les dictées métacognitives (Nadeau *et al.*, 2020), lors desquelles les élèves sont appelés à poser des questions, à interagir et à débattre collectivement pour arrêter la norme orthographique.

Fréquemment réalisé de manière monolingue (Larouche, 2018), l'enseignement grammatical commence à être étudié par les chercheuses et chercheurs à la lumière des travaux prônant la valorisation des répertoires des élèves, qu'il s'agisse des langues qu'ils connaissent (Auger, 2005; Candelier, 2016; Maynard *et al.*, 2020) ou des variétés de français dont ils font usage au quotidien (Thibeault, 2020; Vargas, 1996). Dans ses travaux, de Pietro (2003, 2006) avance même qu'un enseignement de la grammaire opérant un détour par des codes autres que celui sur lequel mise habituellement l'école – qu'ils soient connus ou non des élèves – gagnerait à devenir le fondement des activités réflexives sur la langue. Selon le chercheur, de telles pratiques permettent d'aiguiser les capacités métalinguistiques des élèves, mais aussi leur curiosité vis-à-vis du français et, plus généralement, des langues.

Étant donné que la recherche contribue à mettre au jour la pertinence des pratiques prenant appui sur les répertoires linguistiques des élèves en enseignement grammatical et que, en Ontario francophone, on assiste actuellement à une certaine ouverture à leur égard, nous postulons que c'est en donnant la voix à des enseignantes et enseignants qui abordent la grammaire au moyen de la diversité linguistique que nous pourrions édifier des ponts entre théorie et pratique. Dans cette optique, nous serons aussi à même de documenter ces pratiques en considérant les particularités des contextes d'enseignement, avec l'ensemble des contraintes (temporelles, spatiales, etc.) qui leur est sous-jacent. Ainsi, dans cet article, nous souhaitons répondre à la question de recherche suivante : quelles sont les pratiques plurilingues et plurinormatives que des enseignantes ou enseignants de l'Ontario francophone mettent en oeuvre en enseignant la grammaire?

## MÉTHODOLOGIE

Les résultats faisant l'objet de cet article sont issus d'une recherche descriptive et exploratoire plus large qui porte sur les pratiques plurilingues et plurinormatives que mobilisent des enseignantes et enseignants du Québec et de l'Ontario francophone en enseignant la grammaire. Nous nous sommes plus particulièrement intéressés à la description de pratiques déclarées, c'est-à-dire que notre collecte de données repose sur les propos qu'ont tenus les personnes participantes pour rendre compte de leur enseignement. En ce sens, nous n'avons pas procédé à une description de la mise en oeuvre effective de pratiques en classe; il s'agit là d'une limite de notre démarche.

Étant donné l'objectif que nous poursuivons dans le présent texte, nous y mettons l'accent sur trois cas d'enseignantes du secondaire de l'Ontario. Cette étude de cas multiples (Gagnon, 2012) jette un éclairage fin sur les pratiques de ces enseignantes qui, en raison d'une prise en compte féconde de la diversité linguistique dans leur classe, sortent des sentiers battus quand elles enseignent la grammaire. Avant de présenter plus particulièrement le portrait de leurs pratiques, nous nous arrêtons à la stratégie de recrutement et au devis retenus pour la recherche initiale. En effet, c'est à partir de l'ensemble des données collectées dans le projet que nous avons construit la grille d'analyse des pratiques des trois enseignantes présentées dans ce texte.

### Recrutement

Pour participer à la recherche, les enseignantes et enseignants devaient déclarer tenir compte de la diversité linguistique dans leurs pratiques d'enseignement de la grammaire au Québec ou en Ontario francophone. Pour les recruter, nous avons élaboré un appel de participation que nous avons diffusé sur les médias sociaux Twitter et Facebook. Cette stratégie de recrutement a contribué à former un échantillon de 23 enseignantes et enseignants, dont 14 oeuvrent au Québec et 9 en Ontario francophone. Composé de 21 femmes et de 2 hommes de 26 à 45 ans, cet échantillon de convenance regroupe des individus ayant principalement le français comme langue maternelle ( $n = 19$ ). L'anglais est également présent au sein du répertoire linguistique de toutes les personnes participantes, soit comme langue seconde ( $n = 21$ ), soit comme langue maternelle ( $n = 1$ )<sup>2</sup>. De plus, elles enseignent dans des disciplines variées (français langue seconde ou de scolarisation, adaptation scolaire, etc.) et à différents niveaux, de l'élémentaire aux adultes. Elles comptent enfin de 1 à 22 ans d'expérience en enseignement.

### Collecte et analyse des données

De nature qualitative, les données ont été collectées au moyen de deux outils. D'une part, un entretien virtuel individuel semi-dirigé d'environ une heure, enregistré en format audio ou vidéo, au choix de la personne participante, a servi à dresser le portrait de ses pratiques d'enseignement de la grammaire qui tiennent compte de la diversité linguistique. Le canevas utilisé pour mener cet entretien comportait notamment les questions suivantes, avec plusieurs pistes de relance : « Qu'est-ce que veut dire, pour vous, tenir compte de la diversité linguistique dans votre enseignement de la grammaire? » et « Pensez à une semaine type dans votre classe. Dans votre routine, quelles activités utilisez-vous pour enseigner la grammaire en tenant compte de la diversité linguistique? ». D'autre part, un court questionnaire en ligne a permis le recueil d'informations sociodémographiques pour mieux situer les pratiques déclarées dans l'entretien. Soulignons également que les résultats exposés à la section suivante sont parfois illustrés par des captures d'écran de l'enregistrement vidéo d'un second entretien individuel virtuel ayant eu lieu avec les personnes participantes. Lors de ce second entretien, adoptant la forme d'un récit de pratique (Desgagnés, 2005), chaque personne participante a narré, en l'exposant dans le détail, une de ses pratiques d'enseignement de la grammaire qui tient compte de la diversité linguistique et qui s'avère particulièrement signifiante à ses yeux.

Après la collecte, les entretiens ont été transcrits en verbatims et, pour dégager les pratiques plurilingues et plurinormatives déclarées par les enseignantes et enseignants, nous avons mené une analyse thématique inspirée du protocole de Paillé et Mucchielli (2021). Suivant un processus inductif, itératif et collaboratif, nous avons démarré l'analyse avec une lecture attentive de l'ensemble des verbatims pour faire émerger une grille de codes préliminaires décrivant ces pratiques. Les trois membres de l'équipe de recherche ont alors réalisé un codage collectif de deux entretiens, ce qui a entraîné une première révision de cette grille de codes. Cette dernière a par la suite été stabilisée après le codage individuel des verbatims restants, avec contrecodages et discussions sur les cas litigieux.

### **Pratiques plurilingues et plurinormatives déclarées par les personnes participantes**

Les deux tableaux suivants (Tableau 1 et Tableau 2) présentent respectivement la liste des pratiques plurilingues et plurinormatives dégagées des données. Un troisième tableau (Tableau 3) expose quant à lui les ressources matérielles et humaines mobilisées dans une perspective plurilingue et plurinormative par les personnes participantes lorsqu'elles mettent en oeuvre ces pratiques. L'utilisation de plusieurs de ces pratiques et ressources sera exemplifiée à la section suivante, qui détaille trois cas d'enseignantes de français au secondaire en Ontario. Notons au demeurant que, pour cet article, notre choix s'est arrêté à ces trois enseignantes parce que, d'une part, elles oeuvrent toutes au palier secondaire et que, d'autre part, comme nous le verrons dans la section des résultats, elles mettent en oeuvre un éventail impressionnant de pratiques plurilingues et plurinormatives en grammaire.

Tableau 1

**Pratiques plurilingues déclarées**

<b>Pratiques plurilingues</b>	
<b>P1</b>	Enseigner des notions grammaticales grâce à des comparaisons entre différentes langues.
<b>P2</b>	Utiliser une démarche inductive permettant l'observation de régularités dans plusieurs langues.
<b>P3</b>	Utiliser les dictées métacognitives dans une perspective plurilingue.
<b>P4</b>	Utiliser plus d'une langue dans ses explications grammaticales.
<b>P5</b>	Nommer la terminologie grammaticale dans plusieurs langues.
<b>P6</b>	Utiliser des manipulations syntaxiques dans plusieurs langues.
<b>P7</b>	Inviter les élèves à expliquer comment une notion grammaticale fonctionne dans une langue de leur répertoire (différente du français).
<b>P8</b>	Offrir la possibilité aux élèves de discuter dans la langue de leur choix lors d'activités grammaticales.
<b>P9</b>	Montrer les limites des outils de traduction lors d'activités grammaticales.
<b>P10</b>	Amener les élèves à mobiliser des phénomènes grammaticaux dans la production de textes bi/plurilingues.
<b>P11</b>	Se documenter par rapport aux caractéristiques grammaticales des langues connues par les élèves avant une activité.

Tableau 2

**Pratiques plurinormatives déclarées**

<b>Pratiques plurinormatives</b>	
<b>P12</b>	Comparer la grammaire de différentes variétés de français.
<b>P13</b>	Enseigner la grammaire française d'un point de vue critique.
<b>P14</b>	Amener les élèves à prendre conscience de leur degré de liberté par rapport à la grammaire scolaire.

Tableau 3

**Ressources matérielles et humaines mobilisées dans une perspective plurilingue et plurinormative**

Ressources	
R1	Recourir à des ressources métalinguistiques (grammaticales et lexicographiques) bi/plurilingues (p. ex. : dictionnaire bi/plurilingue, traducteur électronique).
R2	Recourir à des ressources didactiques abordant le plurilinguisme (p. ex. : le site <i>elodil.umontreal.ca</i> ).
R3	Recourir à des textes portant sur la diversité linguistique (ou en témoignant) pour enseigner la grammaire (p. ex. : livres jeunesse abordant le linguicisme ou présentant des personnages bi/plurilingues).
R4	Recourir à des textes bi/plurilingues ou dans une autre langue que le français.
R5	Recourir à des chansons bi/plurilingues ou dans une autre langue que le français.
R6	Recourir à des émissions de télévision incluant différentes variétés de français.
R7	Recourir à des écrits de sociolinguistique portant sur la grammaire (p. ex. : article de revue sur la légitimité d'une règle d'accord).
R8	Recourir à des collègues.
R9	Recourir aux parents des élèves.

## RÉSULTATS

Dans cette section, nous explorons le profil de trois enseignantes. Pour chacune d'entre elles, nous présentons d'abord certaines caractéristiques liées à son contexte d'enseignement. Cela nous permet ensuite de mieux comprendre et de décrire les pratiques plurilingues et plurinormatives déclarées pendant l'entretien.

### Le profil de Josée<sup>3</sup>

Josée est enseignante au secondaire dans une classe régulière de 10<sup>e</sup> année (15-16 ans) dans l'est de l'Ontario. Forte de 19 ans d'expérience en enseignement, au moment de notre rencontre avec elle, Josée est conseillère pédagogique de français à mi-temps et enseignante en classe le reste du temps. Lors de sa participation à l'étude, qui s'est déroulée pendant la pandémie de la COVID-19, Josée enseigne dans une école virtuelle ouverte par son conseil scolaire pour des raisons sanitaires. Dans sa classe se trouvent plusieurs élèves inscrits au PANA; au total, ce sont 12 langues différentes qu'ils connaissent.

Si Josée a eu la chance de se familiariser avec des pratiques d'enseignement plurilingues dans le cadre de son rôle de conseillère pédagogique, c'est après sa première tentative en tant qu'enseignante que nous l'avons interviewée. Les pratiques plurilingues et les ressources plurilingues qui ont été dégagées des données semblent surtout mises en oeuvre par Josée dans le cadre d'une activité générale, qui cible les constituants syntaxiques de la phrase, leur positionnement en français et leur repérage. En effet, Josée a noté certaines difficultés relatives à ces notions grammaticales chez ses élèves et s'est tournée vers des pratiques plurilingues pour les aider à les surmonter. Ainsi a-t-elle déclaré utiliser cinq pratiques et quatre ressources plurilingues lors de l'entretien, qui sont énumérées dans le tableau ci-dessous (Tableau 4).

Tableau 4

#### Pratiques et ressources plurilingues mobilisées par Josée

Pratiques plurilingues	
P1	Enseigner des notions grammaticales grâce à des comparaisons entre différentes langues.
P5	Nommer la terminologie grammaticale dans plusieurs langues.
P7	Inviter les élèves à expliquer comment une notion grammaticale fonctionne dans une langue de leur répertoire (différente du français).
P9	Montrer les limites des outils de traduction lors d'activités grammaticales.
P11	Se documenter par rapport aux caractéristiques grammaticales des langues connues par les élèves avant une activité.
Ressources	
R1	Recourir à des ressources métalinguistiques (grammaticales et lexicographiques) bi/plurilingues (p. ex. : dictionnaire bi/plurilingue, traducteur électronique).
R2	Recourir à des ressources didactiques abordant le plurilinguisme (p. ex. : le site <i>elodil.umontreal.ca</i> ).
R3	Recourir à des textes portant sur la diversité linguistique (ou en témoignant) pour enseigner la grammaire (p. ex. : livres jeunesse abordant le linguicisme ou présentant des personnages bi/plurilingues).
R9	Recourir aux parents des élèves.

Réalisée dans un environnement numérique, l'activité générale lors de laquelle sont employées la plupart de ces pratiques et de ces ressources repose sur la comparaison d'une phrase française, « Ma jeune voisine se rend à l'école chaque matin », avec son homologue dans différentes langues. En amenant ses élèves à mettre en perspective le fonctionnement d'une phrase en français et celui de cette même phrase dans d'autres langues, Josée souhaite notamment leur faire comprendre que « les constructions grammaticales ou la grammaire comme telle, elle existe partout, ça existe dans

toutes les langues ». En leur montrant que toutes les langues sont régies par une grammaire, elle peut ainsi encourager ses élèves à relever les similitudes et les différences entre les langues qu'ils connaissent.

Au début de l'activité comparative, les élèves se connectent à la plateforme en ligne et ont accès à un tableau numérique sur Jamboard, une application de la suite Google. La phrase française à l'étude est alors écrite à ce tableau (voir Figure 1), et Josée procède à un modelage pour en circonscrire les constituants. Elle verbalise ainsi les raisonnements grammaticaux et les manipulations syntaxiques permettant leur repérage, et invite les élèves, par clavardage, à traduire la phrase en anglais. Elle inscrit ensuite la phrase anglaise sur un deuxième tableau Jamboard (voir Figure 2) et, toujours grâce au modelage, en réalise une analyse syntaxique. Elle est donc à même de montrer, entre autres, que l'ordre prototypique des constituants dans les deux langues est identique. Ce modelage, bien qu'axé sur une phrase anglaise, se réalise entièrement en français, à l'exception des moments où ladite phrase est lue.

Figure 1

#### Phrase française affichée lors de l'activité



Figure 2

#### Phrase anglaise affichée lors de l'activité



Après l'analyse de la phrase en français et en anglais, Josée invite ses élèves à la traduire dans une langue de leur répertoire linguistique. Disposant de 15 minutes pour accomplir cette tâche, les élèves doivent aussi tenter une identification des constituants (sujet, prédicat, complément de phrase) en prenant appui sur celle qui a eu lieu à partir des phrases française et anglaise. L'enseignante demeure également disponible pour répondre aux questions au fil de l'activité. Vient ensuite un retour en plénière pour passer en revue les tableaux sur lesquels les élèves ont écrit la phrase dans la langue qu'ils ont choisie (voir Figure 3). Tour à tour, ils sont alors invités à présenter la langue, à lire leur phrase et à comparer le positionnement des constituants syntaxiques à celui du français et de l'anglais.

Figure 3

### Exemple de phrase présentée par un élève lors de l'activité



Il est intéressant de noter que, pendant la partie de la séance où les élèves traduisent la phrase à l'étude, une élève a indiqué à Josée qu'elle n'était pas certaine de la version écrite de la phrase en somali, langue qu'elle a sélectionnée pour l'activité. Devant cette difficulté, Josée a le réflexe de lui demander s'il y a chez elle quelqu'un qui connaît cette langue et qui peut l'aider. L'élève va donc chercher son père, qui l'assiste dans la réalisation de la tâche. Quoique non planifié, ce recours au parent de l'élève indique le potentiel de l'enseignement numérique pour l'établissement de liens entre la famille et l'école, particulièrement en enseignement grammatical. À cet effet, Josée souligne que « [c]et échange-là, je le trouve vraiment important. Donc, ouais, le père qui a pu aider sa fille de 15-16 ans à faire son travail un matin en virtuel comme ça, je trouve ça vraiment cool ».

### Le profil de Sabrina

Enseignante de français au secondaire auprès de classes ordinaires de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année dans le Nord-Est ontarien, Sabrina enseigne tant à des élèves de familles francophones qu'à des élèves scolarisés dans le programme d'ALF. Comptant dix années d'expérience, cette enseignante met en oeuvre plusieurs pratiques plurilingues et mobilise différentes ressources plurilingues. Durant son entretien, elle dit être aux prémices de ses pratiques plurilingues d'enseignement grammatical : « On fait tellement de choses. On fait du plurilinguisme. Je suis au début. » Cela étant, la richesse et la diversité de ses pratiques transparaît aisément dans ses propos : elle déclare recourir à cinq pratiques plurilingues et à quatre ressources, qui s'agencent de diverses manières, et ce, parfois au sein d'une même activité. L'agencement de ces pratiques et de ces ressources, qui sont présentées

dans le Tableau 5, sera exemplifié à travers quatre activités que Sabrina a rapportées pendant son entretien.

Tableau 5

### Pratiques et ressources plurilingues mobilisées par Sabrina

Pratiques plurilingues	
P1	Enseigner des notions grammaticales grâce à des comparaisons entre différentes langues.
P2	Utiliser une démarche inductive permettant l'observation de régularités dans plusieurs langues.
P3	Utiliser les dictées métacognitives dans une perspective plurilingue.
P5	Nommer la terminologie grammaticale dans plusieurs langues.
P9	Montrer les limites des outils de traduction lors d'activités grammaticales.
Ressources	
R1	Recourir à des ressources métalinguistiques (grammaticales et lexicographiques) bi/plurilingues (p. ex. : dictionnaire bi/plurilingue, traducteur électronique).
R4	Recourir à des textes bi/plurilingues ou dans une autre langue que le français.
R5	Recourir à des chansons bi/plurilingues ou dans une autre langue que le français.
R8	Recourir à des collègues.

D'abord, Sabrina compare les langues en menant des dictées métacognitives. Elle explique que, lors d'une telle dictée, elle s'arrête brièvement pour faire des liens avec d'autres langues que le français eu égard à des notions grammaticales, ici l'accord du verbe. Elle réussit ainsi à mettre en parallèle les terminaisons verbales en français et en espagnol, langue qui ne se trouve pas nécessairement dans le répertoire linguistique de ses élèves, et à développer leur métacognition. Souhaitant déconstruire la représentation selon laquelle la grammaire française est compliquée, Sabrina se positionne également comme un modèle par rapport à l'apprentissage des langues, comme elle le révèle dans l'extrait suivant :

Des fois, je fais comme un petit time out, puis j'enseigne un petit clip de quelque chose. Ils ont vu: « Bien madame, avec *tu*, comment tu sais s'il y a un -s ou un -t? » [...] Donc, on a écrit le verbe « manger » au tableau, puis ça m'est juste venu à l'esprit et j'ai dit : « Ok, regardons le verbe *comer* qui est "manger" en espagnol. » J'ai écrit les terminaisons et ils ont fait : « Ah ah! » [...] Comme, regarde, vois-tu, il y a toujours un -s ou bien [...] *comen*, c'est quand même très similaire au « -ent ». Souvent, je ne dis rien. Je les laisse juste vraiment le figurer. J'apprends avec eux aussi.

Cette comparaison des langues prend aussi forme dans un projet impliquant une traduction en français de livres jeunesse de langue anglaise. À cette occasion, à partir des textes bi/plurilingues produits par les élèves, l'enseignante compare des phénomènes grammaticaux (p. ex. : la place de

l'adjectif dans le groupe nominal [GN] en anglais et en français). Elle met ainsi l'accent tant sur leurs erreurs que sur leurs réussites. Ce processus permet également à l'enseignante de réfléchir, avec ses élèves, aux propositions de traduction fournies par Google Translate. Ce recours à une ressource bi/plurilingue les incite donc à voir les limites de tels outils pour la syntaxe.

Par ailleurs, Sabrina enseigne les manipulations syntaxiques dans une perspective plurilingue dans le cadre d'une activité où les élèves doivent reconstituer des phrases en assemblant des morceaux de casse-tête sur lesquels figurent des constituants en français et en espagnol. Pour identifier ces constituants, les élèves opèrent notamment des déplacements et des effacements de groupes syntaxiques dans les deux langues.

Enfin, Sabrina met en oeuvre des démarches inductives d'enseignement grammatical, ce qui implique chez elle le recours à des ressources métalinguistiques bi/plurilingues et à des collègues. Notamment dans le but de promouvoir les cours de langue étrangère dans son école, avec sa collègue enseignante d'allemand et leader du département d'anglais, elle organise une chasse aux oeufs de Pâques dans l'école. Chaque oeuf contient un GN différent (déterminant + nom) en lien avec le vocabulaire de Pâques, soit en français, soit en anglais, soit en allemand (voir Figure 4).

Figure 4

#### Groupes nominaux utilisés durant l'activité

<b>Allemand</b>	<b>Français</b>	<b>Anglais</b>
<b>die Osterglocke</b>	<b>la jonquille</b>	<b>the daffodil</b>
<b>die Glocke</b>	<b>la cloche</b>	<b>the bell</b>
<b>der Hase</b>	<b>le lapin</b>	<b>the rabbit</b>
<b>der Osterhase</b>	<b>le lapin de Pâques</b>	<b>the Easter Rabbit</b>
<b>die Schokolade</b>	<b>le chocolat</b>	<b>the chocolate</b>
<b>der Schokoladehase</b>	<b>le lapin en chocolat</b>	<b>the chocolate rabbit</b>
<b>das Osterei</b>	<b>l'œuf de Pâques</b>	<b>the Easter egg</b>
<b>das Ei</b>	<b>l'œuf</b>	<b>the egg</b>
<b>der Frühling</b>	<b>le printemps</b>	<b>the spring</b>
<b>das Ostern</b>	<b>Pâques</b>	<b>Easter</b>
<b>der Ostersonntag</b>	<b>le dimanche de Pâques</b>	<b>Easter Sunday</b>
<b>der Korb</b>	<b>le panier</b>	<b>the basket</b>
<b>der Osterkorb</b>	<b>le panier de Pâques</b>	<b>the Easter basket</b>

De retour en classe, les élèves doivent former des équipes en fonction du GN qu'ils ont trouvé et selon différents critères de leur choix (p. ex. : les familles de mots, les congénères, la langue, le genre grammatical). Les équipes partagent alors entre elles leurs manières de classer les GN et, en mettant en valeur le classement des différents groupes, l'enseignante les amène à découvrir la pertinence d'un classement par genre grammatical. Comme lors des activités mentionnées plus tôt,

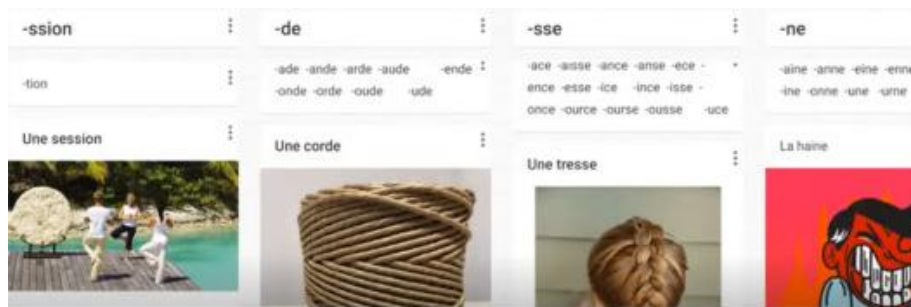
Sabrina suscite des interactions orales qui soutiennent les apprentissages en confrontant les élèves à différentes langues, qu'elles soient connues (l'anglais) ou non (l'allemand) par le groupe.

Ils ont discuté entre eux. Il y en a qui ont ressorti le genre. C'est là où on voulait aller. [...] [I]l y en a au début qui ne voyaient peut-être pas le genre. Comme le *der*, le *die*, le *das*. C'est là où ils ont dit: « Attends une minute, on peut peut-être les classer masculin, féminin et neutre. » Là c'est comme : « Bien, est-ce qu'il y a du neutre en français? Non, mais il y en a en anglais. » C'était juste pour voir la différence entre les trois. C'était vraiment bien.

Lors de la dernière phase de l'activité, les élèves complètent un tableau aide-mémoire listant différentes terminaisons nominales au féminin (voir Figure 5), ce qui leur permet de saisir que l'attribution du genre en français n'est pas arbitraire<sup>4</sup>. Notons également que pour faciliter la mise en oeuvre de cette démarche, l'enseignante a créé avec sa collègue des référentiels sur certaines notions grammaticales en allemand.

Figure 5

#### Extrait du tableau aide-mémoire



### Le profil d'Ariane

Ariane est enseignante de français au secondaire auprès de classes ordinaires et de classes à profil *douance* de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année dans l'Est ontarien. Cette enseignante de 13 ans d'expérience souligne que tenir compte de la diversité en enseignant la grammaire est important parce que :

l'un des grands défis de la langue française, c'est qu'elle est ce qu'elle est et, malheureusement, les élèves voient ça comme un immense obstacle. Pis moi, je leur dis : « C'est pas grave si tu te mélanges d'une langue à l'autre, c'est pas grave si c'est pas parfait, c'est pas grave, on évolue. »

C'est ainsi que des pratiques plurilingues et plurinormatives, accompagnées de ressources matérielles et humaines, se greffent aux pratiques habituelles d'Ariane. Ces pratiques s'actualisent le plus souvent sous la forme de capsules ajoutées à une activité, plutôt que sous la forme de longues activités visant explicitement la mobilisation de langues ou de variétés différentes. Ainsi, trois pratiques plurilingues, trois pratiques plurinormatives et quatre ressources, qui s'agencent de diverses manières, se dégagent du discours d'Ariane.

Tableau 6

**Pratiques et ressources plurilingues et plurinormatives mobilisées par Ariane**

<b>Pratiques plurilingues</b>	
<b>P1</b>	Enseigner des notions grammaticales grâce à des comparaisons entre différentes langues.
<b>P2</b>	Utiliser une démarche inductive permettant l'observation de régularités dans plusieurs langues.
<b>P7</b>	Inviter les élèves à expliquer comment une notion grammaticale fonctionne dans une langue de leur répertoire (différente du français).
<b>Pratiques plurinormatives</b>	
<b>P12</b>	Comparer la grammaire de différentes variétés de français.
<b>P13</b>	Enseigner la grammaire française d'un point de vue critique.
<b>P14</b>	Amener les élèves à prendre conscience de leur degré de liberté par rapport à la grammaire scolaire.
<b>Ressources</b>	
<b>R3</b>	Recourir à des textes portant sur la diversité linguistique (ou en témoignant) pour enseigner la grammaire (p. ex. : livres jeunesse abordant le linguicisme ou présentant des personnages bi/plurilingues).
<b>R4</b>	Recourir à des textes bi/plurilingues ou dans une autre langue que le français.
<b>R6</b>	Recourir à des émissions de télévision incluant différentes variétés de français.
<b>R8</b>	Recourir à des collègues.

Tout comme Josée et Sabrina, Ariane adopte des pratiques de comparaison de langues qui, dans son cas, invitent les élèves à expliquer le fonctionnement d'une notion grammaticale dans une autre langue de leur répertoire. Souvent à des fins de différenciation, cette enseignante souhaite mettre à profit leur répertoire linguistique en les aidant à surmonter les difficultés grammaticales qu'ils rencontrent en français.

Souvent, je leur demande de le traduire pour moi : « Dans ta langue à toi, cette phrase-là, ce serait quoi? ». Ok, ok. On essaie de voir : « Quel est le sujet de ta phrase? Où est-ce que tu le places? » De là, juste en retournant dans leur structure de base à eux, ils voient le lien d'une langue à l'autre et comment organiser ça dans le français avec les règles du français.

Pour Ariane, les comparaisons linguistiques s'actualisent également grâce au recours à des textes bi/plurilingues, comme le roman *L'homme invisible/The Invisible Man* de Patrice Desbiens. Au fil de la lecture de ce titre bilingue français-anglais, utilisé à la base pour discuter des identités franco-ontariennes avec les élèves, cette enseignante met notamment au jour des anglicismes, mais aussi

ce qu'elle nomme des « francismes ». Elle discute des choix grammaticaux de l'auteur dans une perspective comparative, et ce, afin d'aborder l'effet qu'ils suscitent sur le lectorat.

On lit l'un après l'autre tout le temps et là, on compare : « Est-ce qu'il y a des différences? Quelles sont ces différences et pourquoi? » Des fois, c'est des différences de sens au niveau culturel, mais d'autres fois, c'est vraiment des différences grammaticales.

L'anglais, langue connue des élèves, est ainsi mobilisé par Ariane, qui dit aussi nommer la terminologie grammaticale dans cette langue, en plus du français, lorsque l'occasion se présente.

Ariane se démarque des autres enseignantes présentées dans cet article puisque, en plus d'utiliser des pratiques plurilingues, elle compare également les variétés de français. Pour ce faire, elle utilise l'émission de télévision *Like-moi*, diffusée à Télé-Québec, dans laquelle apparaît un personnage franco-ontarien, joué par l'humoriste Katherine Levac. Avec l'intention de valoriser les répertoires linguistiques de ses élèves et de leur faire comprendre que leurs façons de s'exprimer sont légitimes, elle souhaite les amener à réfléchir aux particularités des différentes variétés de français et aux contextes dans lesquels elles sont employées. Par exemple, elle aborde avec ses élèves la question de la préposition en fin de phrase, souvent employée à l'oral en Ontario francophone et qui témoigne, à ses yeux, de l'influence de l'anglais.

Pis Paidge Beaulieu [le personnage], elle parle un peu comme des Franco-Ontariens typiques avec l'accent, tout ça. J'utilise cet exemple-là et je le montre aux élèves. Mais elle, elle fait vraiment un jeu de mots sur la préposition en fin de phrase, pis elle finit les phrases, faudrait que je retrouve l'exemple, elle dit : « C'est la personne à qui je pense à. Le gars, il est comme, à quoi? » J'essaie de leur montrer que, dans le langage de tous les jours, oui, on va utiliser cette structure de phrase parce qu'on essaie de copier un peu la structure de phrase anglophone parce que dans l'oral, c'est tout à fait normal de tomber dans cette simplicité-là. On l'entend de plus en plus, donc c'est normal de le copier.

## DISCUSSION ET CONCLUSION

Les résultats exposés dans cet article, qui gravitent autour du profil de trois enseignantes du secondaire oeuvrant au sein d'écoles ontariennes de langue française, nous permettent de relever des exemples concrets de pratiques sous-tendant un enseignement de la grammaire réalisé au moyen de la diversité linguistique (Candelier, 2016; de Pietro, 2003, 2006). Plus particulièrement, grâce à ces trois participantes, nous constatons que la valorisation du plurilinguisme et du plurinormalisme peut s'opérationnaliser en favorisant la construction de connaissances en grammaire. En ce sens, nous arguons que ces enseignantes ont su relever le double défi évoqué en début d'article : elles mettent en oeuvre des pratiques signifiantes pour que leurs élèves s'approprient les rouages de la langue de scolarisation, et elles le font en légitimant et en mettant à profit toute une variété de codes linguistiques (Auger, 2013; Fleuret, 2020; Moore, 2006). Ainsi voit-on qu'un tel travail de valorisation de la diversité peut contribuer à la mission de l'école de langue française, celle d'assurer l'épanouissement de la langue minoritaire.

Nos résultats font aussi valoir, en recherche, la pertinence de perspectives ascendantes, ancrées dans la reconnaissance de l'expérience enseignante. En décrivant les pratiques d'enseignantes qui sont en harmonie avec les avancées en didactique, nous avons pu documenter comment elles s'approprient les propositions qui en sont issues. De ce fait, nous sommes d'avis que les retombées de cette étude pourront nourrir les formations initiales et continues en éducation, car le portrait que nous avons dressé des trois participantes représente autant de pistes didactiques pouvant susciter des réflexions sur les arrimages possibles entre grammaire, plurilinguisme et plurinormalisme.

En relevant des pratiques conjuguant grammaire et diversité linguistique, notre recherche alimente *in fine* le cadre théorique de la grammaire rénovée. En effet, les enseignantes y ayant participé utilisent plusieurs des propositions venant de ce courant (les dictées métacognitives [Nadeau *et al.*, 2020], les manipulations syntaxiques [Chartrand, 2013], les approches inductives [Beaulne et Gauvin, 2017], etc.) en y infusant plurilinguisme et plurinormalisme. Nous croyons d'ailleurs qu'au fur et à mesure que les populations scolaires continuent de se diversifier, il faudra que la recherche mette empiriquement à l'essai une plus grande panoplie de pratiques allant dans ce sens. Si de telles études commencent à voir le jour en grammaire (Maynard *et al.*, 2020), les résultats ici présentés nous encouragent à poursuivre notre réflexion et à travailler avec le personnel enseignant de l'Ontario dans la mise en oeuvre de pratiques reposant sur la diversité linguistique.

## Notes

- [1] Le complément de phrase est mis entre crochets pour en indiquer le caractère facultatif.
- [2] Les données quant à la composition du répertoire linguistique d'une des personnes participantes sont inconnues.
- [3] À des fins de confidentialité, les noms utilisés dans cette contribution sont des pseudonymes.
- [4] À cet effet, voir les travaux de Lyster (2006, 2010).

## Bibliographie

- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64. (<https://doi.org/10.7202/018089ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/018089ar>
- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés* [vidéo]. YouTube. ([https://www.youtube.com/watch?v=\\_ZiBiAoMTBo](https://www.youtube.com/watch?v=_ZiBiAoMTBo))
- Auger, N. (2013). *Vers une prise en compte du plurilinguisme/plurinormalisme à l'École française* [communication]. 19<sup>e</sup> Congrès international des linguistes, Genève. ([https://www.cil19.org/uploads/documents/Vers\\_une\\_prise\\_en\\_compte\\_du\\_plurilinguisme\\_plurinormalisme\\_a\\_Ecole\\_francaise.pdf](https://www.cil19.org/uploads/documents/Vers_une_prise_en_compte_du_plurilinguisme_plurinormalisme_a_Ecole_francaise.pdf))
- Auger, N. et Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. ESF Sciences humaines.
- Bangou, F., Fleuret, C., Mathieu, M.-P. et Jeanveaux, B. (2021). Promoting inclusive plurilingual practices in Ontario's francophone elementary schools: The views and practices of principals and teachers. *Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance*, 5(2), 5-24.
- Beaulne, G. et Gauvin, I. (2017). Effets d'un enseignement suivant la méthode de la médiation sociocognitive des apprentissages sur la performance d'élèves de première secondaire à identifier le sujet. *Language and Literacy*, 19(14), 1-22. (<https://doi.org/10.20360/G22D54>) doi : <https://doi.org/10.20360/G22D54>
- Bélangier, N. (2008). Le lien social à l'épreuve de la modernité tardive : vers une approche compréhensive de l'expérience des enfants face à la diversité à l'école de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 36(2), 98-117. (<https://doi.org/10.7202/029482ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/029482ar>

- Bélangier, N. (2015). L'éducation en langue française en Ontario d'hier à aujourd'hui. Problématiser la notion de choix au regard de la forme scolaire. *Revue d'histoire de l'éducation*, 27(2), 48-63. (<https://doi.org/10.32316/hse/rhe.v27i2.4420>) doi : <https://doi.org/10.32316/hse/rhe.v27i2.4420>
- Bullock, C. (2020). Didactique du français et agir enseignants en contexte minoritaire britannico-colombien. Dans J. Thibeault et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires : entre normes scolaires et plurilinguismes* (p. 57-80). Presses de l'Université d'Ottawa. doi : <https://doi.org/10.2307/j.ctv1b9f54d.8>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A. et Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP – Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et cultures*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (2016). Activités métalinguistiques pour une didactique intégrée des langues. *Le français aujourd'hui*, 192, 107-116. doi : <https://doi.org/10.3917/lfa.192.0107>
- 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.
- Chartrand, S.-G. (1996). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2<sup>e</sup> éd., p. 197-226). Les Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G. (2013). *Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte* (2<sup>e</sup> éd.). Chenelière.
- Chervel, A. (1977) ... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : histoire de la grammaire scolaire. Payot.
- De Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28, 161-185. doi : <https://doi.org/10.3406/reper.2003.2427>
- De Pietro, J.-F. (2006). Entre grammaire utile et ouverture à la diversité des langues, quelles perspectives pour des activités métalangagières à l'école? *Langage et pratiques*, 38, 7-23.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec.
- 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. (<https://doi.org/10.7202/1038283ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1038283ar>
- Farmer, D. et Lory, M.-P. (2019). Langues et identités plurielles en contexte éducatif canadien francophone : comment une langue s'épanouit-elle au travers des mouvements de société? *Revue canadienne des langues vivantes*, 75(4), 353-364. (<https://doi.org/10.3138/cmlr.2019-0021>) doi : <https://doi.org/10.3138/cmlr.2019-0021>
- Fleuret, C. (2020). Apprenants, langues et contextes : quelles configurations pour l'apprentissage du français de scolarisation en Ontario français. Dans J. Thibeault et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires : entre normes scolaires et plurilinguismes* (p. 11-34). Presses de l'Université d'Ottawa. doi : <https://doi.org/10.2307/j.ctv1b9f54d.6>
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec. doi : <https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph7wf>
- Larouche, L. (2018). *Pratiques déclarées d'enseignants de l'intermédiaire en contexte minoritaire, plurilingue et pluriethnique relativement à l'enseignement de la grammaire* [mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa]. Recherche uO. (<https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/38006>)
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français* [thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. (<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23457>)

- Lory, M.-P. et Valois, M. (2021). *Guide d'initiation aux approches plurilingues : pour une école de langue française équitable et inclusive en Ontario*. Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Lyster, R. (2006). Predictability in French gender attribution: A corpus analysis. *Journal of French Language Studies*, 16(1), 69-92. (<https://doi.org/10.1017/S0959269506002304>) doi : <https://doi.org/10.1017/S0959269506002304>
- Lyster, R. (2010). Enseignement centré sur la forme et acquisition du genre grammatical en français L2. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 73-94.
- Maynard, C., Armand, F. et Brissaud, C. (2020). Un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française pour favoriser les apprentissages d'élèves bi/plurilingues au secondaire. *Revue canadienne des langues vivantes*, 76(4), 335-355. (<https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0063>) doi : <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0063>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006). *Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année. Français*. (<http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/language18currb.pdf>)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010a). *Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année. Actualisation linguistique en français (révisé)*. (<http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/alf18curr2010.pdf>)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010b). *Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année. Programme d'appui aux nouveaux arrivants (révisé)*. (<http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/appui18curr.pdf>)
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Mougeon, R., Nadasdi, T. et Rehner, K. (2009). Évolution de l'usage des conjonctions et locutions de conséquence par les adolescents franco-ontariens de Hawkesbury et de Pembroke (1978-2005). Dans F. Martineau, R. Mougeon, T. Nadasdi et M. Tremblay (dir.), *Le français d'ici : études linguistiques et sociolinguistiques sur la variation du français au Québec et en Ontario* (p. 145-184). GREF.
- Mougeon, R. et Rehner, K. (2017). The influence of classroom input and community exposure on the learning of variable grammar. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(1), 21-22. (<https://doi.org/10.1017/S1366728916000304>) doi : <https://doi.org/10.1017/S1366728916000304>
- Nadeau, M., Arseneau, R., Fisher, C. et Quevillon Lacasse, C. (2020). Les dictées métacognitives interactives : un dispositif didactique prometteur pour le développement de la compétence orthographique en milieu minoritaire. Dans J. Thibeault et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires : entre normes scolaires et plurilinguismes* (p. 155-184). Presses de l'Université d'Ottawa. doi : <https://doi.org/10.2307/j.ctv1b9f54d.12>
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Prasad, G. (2016). Beyond the mirror towards a plurilingual prism: exploring the creation of plurilingual 'identity texts' in English and French classrooms in Toronto and Montpellier. *Intercultural Education*, 26(6), 497-514. (<http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2015.1109775>) doi : <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1109775>
- Thibeault, J. (2020). Vers une sociodidactique de la grammaire du français en contextes minoritaires. Dans J. Thibeault et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires : entre normes scolaires et plurilinguismes* (p. 133-154). Presses de l'Université d'Ottawa. doi : <https://doi.org/10.2307/j.ctv1b9f54d.11>
- Vargas, C. (1996). Grammaire et didactique plurinormaliste du français. *Repères*, 14(1), 83-103. doi : <https://doi.org/10.3406/reper.1996.2194>