L'école et la construction de la norme en milieu bilingue

Monica Heller

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aile/4910>

DOI : 10.4000/aile.4910

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 1996

Pagination : 71-93

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Monica Heller, « L'école et la construction de la norme en milieu bilingue », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 7 | 1996, mis en ligne le 27 juin 2012, consulté le 16 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4910> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4910>

Ce document a été généré automatiquement le 16 avril 2022.

© Tous droits réservés

L'école et la construction de la norme en milieu bilingue

Monica Heller

1. Introduction¹

- 1 L'objet de cet article est d'examiner la construction de la norme linguistique dans une école de langue française en milieu minoritaire au Canada. Cette étude de cas illustrera l'importance de ces normes pour ce qui est du devenir de la population francophone dans les provinces où l'anglais est la langue majoritaire, non seulement en ce qui concerne la survie de cette population menacée d'assimilation, mais aussi relativement à ce que cela peut vouloir dire être francophone dans ces milieux en pleine évolution sociale, économique et politique.
- 2 L'enjeu central concerne la valeur accordée par les francophones minoritaires au bilinguisme anglais-français, leur façon de concevoir ce que cela veut dire être bilingue, et comment ils pensent atteindre les types de bilinguisme qu'ils valorisent. L'école est un site clé pour examiner cette question, puisqu'elle est une des institutions les plus importantes pour ce qui est de la reproduction sociale et culturelle de la collectivité francophone en milieu minoritaire.
- 3 Dans les pratiques langagières du milieu scolaire, il est possible de discerner un tiraillement entre deux visions de la francophonie canadienne. La première est issue des objectifs de la mobilisation politique des Canadiens français, d'abord au Québec et ensuite ailleurs au Canada. Cette mobilisation vise depuis les années 60 l'accession des francophones au monde moderne, c'est-à-dire aux réseaux économiques et politiques internationaux, mais sans payer le prix de l'assimilation à la collectivité anglophone dominante. La deuxième vision est issue de la source de légitimité du même mouvement, soit la marginalisation politique et économique d'un groupe perçu comme possédant des traits communs. En même temps, cette perception d'être une collectivité identifiable sous-tend l'authenticité de la demande d'autonomie exprimée par les francophones et aussi leur solidarité.

- 4 Le mouvement contient donc deux images : celle de la nouvelle francophonie canadienne, internationalisée et plus puissante, et celle de son passé de groupe marginalisé mais solidaire. Dans la deuxième partie de cet article, j'expliquerai les liens entre ces deux images faisant partie intégrante de la mobilisation politique des francophones du Canada et la valorisation, d'une part, d'une variété unilingue et « internationale » du français, et d'autre part d'une variété locale manifestant (entre autres caractéristiques) les traces du contact avec l'anglais, et parfois consistant carrément en pratiques bilingues. Je fournirai également une explication du rôle central de l'éducation dans la mobilisation des francophones en milieu minoritaire.
- 5 Dans la troisième partie de cet article, je présenterai une description de la façon dont les deux tendances normatives se dessinent dans les pratiques quotidiennes d'une école secondaire. L'école est située dans la région de Toronto, capitale de la province, ville principale et centre financier du pays, et pôle d'attraction pour des migrants de partout au Canada et d'immigrés voire de réfugiés de partout au monde. L'anglais joue le rôle de langue dominante dans cette ville pourtant très multilingue. Les francophones composent environ 2 % de la population de Toronto selon le recensement de 1991 ; ils sont non seulement éparpillés géographiquement et socialement, mais aussi très hétérogènes du point de vue de leur origine régionale ou nationale, socioéconomique, raciale et religieuse. Cependant, ils ont pu s'organiser sur le plan des institutions, et grâce à une lutte constante bénéficient de plus en plus d'institutions francophones.
- 6 L'école dans laquelle cette étude ethnographique a été réalisée est donc un exemple d'une institution jouant un rôle clé dans l'évolution de la francophonie canadienne, et plus spécifiquement la francophonie en milieu minoritaire. En examinant les pratiques langagières dans les interactions quotidiennes de cette école, il est possible de voir comment différents types d'acteurs, représentants de l'institution ou de sa clientèle, s'organisent en fonction des pressions normatives qui se manifestent en salle de classe ou ailleurs en milieu scolaire. Je montrerai d'abord comment le personnel enseignant responsable de différentes matières et d'élèves regroupés officiellement selon des « niveaux de difficulté » se situe face à ces pressions. Les données montrent la valorisation scolaire de la norme standard ou « internationale » et unilingue, norme qui doit néanmoins se faire construire dans les pratiques langagières de l'école. On constate aussi une différence entre les pratiques du personnel responsable de la matière la plus chargée symboliquement, c'est-à-dire le français, et ceux responsable de d'autres matières ; ainsi qu'une différence entre les deux niveaux de cours de français. C'est dans le cours de français avancé que l'on constate l'accent le plus marqué sur l'emploi du français unilingue standard ; ailleurs on remarque une nette ambivalence, due aux contraintes du programme scolaire qui oriente les cours de français général vers le marché du travail (à Toronto surtout anglophone) plutôt que vers l'université, et qui lie l'enseignement dans les autres matières à des renvois au savoir accumulé en dehors de l'école. Jusque dans la structure même des interactions on voit bien l'imbrication des valeurs pédagogiques et linguistiques, avec des contradictions souvent difficiles à résoudre.
- 7 Dans la quatrième partie, je présenterai un survol de quelques types de réactions de la part de différents groupes d'élèves face aux conditions pédagogico-linguistiques qu'ils et elles rencontrent en salle de classe (ou ailleurs en milieu scolaire). Je me limiterai ici à deux groupes d'élèves, d'abord la majorité de ceux et celles inscrit(e) s au niveau avancé (qui mène à l'université) et ensuite un sous-groupe parmi ceux et celles

inscrit(e) s au niveau général (qui mène au marché du travail ou bien à une formation aux métiers). Le premier groupe a tendance à collaborer avec les valeurs et pratiques de l'école, ayant adopté l'attitude que l'école leur permettra d'atteindre leurs objectifs. Le deuxième groupe, composé de locuteurs du parler vernaculaire canadien français authentique mais stigmatisé, se trouve marginalisé et insécurisé. Ce deuxième groupe d'élèves réagit de différentes manières, tantôt en acceptant, tantôt en contestant leur position, mais chaque réaction a tendance à renforcer la marginalisation dont ils et elles souffrent, puisqu'elles excluent toutes l'emploi de la variété valorisée.

- 8 Enfin, dans la dernière partie, j'interpréterai ces phénomènes en termes du rôle de l'école comme institution sociale dans la construction de la norme, et donc de l'identité culturelle franco-ontarienne. Ce qui se passe dans cette école indique la dominance d'une vision de la francophonie, celle qui représente les intérêts de la classe moyenne impliquée. Ces intérêts motivent une volonté d'intégration à une francophonie internationale et un désir d'accéder aux programmes de formation et aux postes intéressants, où on reconnaîtra et valorisera leur capacité de fonctionner comme des unilingues de milieux majoritaires anglophone et francophone (c'est-à-dire de faire preuve de connaissance des variétés linguistiques valorisées dans les centres de pouvoir unilingues). Les pratiques bilingues des milieux minoritaires et défavorisés perdent du terrain, même si c'est ce groupe qui a rendu légitime les efforts de mobilisation et la mise sur pied des écoles de langue française. Il en résulte que l'identité franco-ontarienne est en train de changer pour s'orienter davantage vers une image internationale (et pluraliste) qu'authentiquement canadienne. En même temps, il sera nécessaire de trouver d'autres sources de légitimité des institutions francophones nées de la mobilisation. Cela dit, il est nécessaire d'insister sur le fait qu'il ne s'agit pas tout simplement d'une vision imposée de manière directe et transparente, mais plutôt d'une tendance émergeant de la façon dont les interlocuteurs font face aux contradictions qu'ils et elles vivent.

2. La mobilisation politique, le nationalisme et la norme

- 9 Depuis que la Nouvelle France fut soumise à la Grande Bretagne en 1763, la population francophone de ce qui est devenu d'abord une colonie anglaise (et protestante) et ensuite, en 1867, un « Dominion » indépendante mais toujours rattachée à la « mère patrie », manifeste un nationalisme basé sur le concept du maintien de l'identité et de la collectivité francophone dans un continent où l'anglais devient de plus en plus important. D'abord ce nationalisme était pan-canadien et spirituel; on associait ensemble « la langue, la foi, la race », et l'Eglise catholique jouait un rôle social si important que ce n'était pas tellement la foi qui garantissait la langue, mais plutôt l'inverse (Choquette, 1977). Les francophones étaient d'abord des « Canadiens » (en contraste avec les « Anglais »), et ensuite des « Canadiens français » en contraste avec les « Canadiens anglais », et ce partout sur territoire canadien où ils se trouvaient (sauf peut-être en Acadie, où l'identité acadienne a sa propre histoire). Ils étaient aussi, malgré l'existence d'une élite qui leur était propre, en général économiquement, socialement et politiquement dominés par les anglophones.
- 10 Cette situation devait changer à partir des années 1960, lorsque la nouvelle classe moyenne québécoise de l'après-guerre se mobilise pour changer la situation de

domination et de marginalisation dans laquelle les francophones se trouvaient. Pour affronter les obstacles structurels à leur entrée dans le monde moderne, ils se sont mobilisés autour de la ressource la plus puissante dont ils disposaient : le pouvoir politique à l'intérieur des structures dans lesquelles ils se trouvaient numériquement majoritaires. De cette initiative est né le nationalisme étatique et territorial québécois.

- 11 Cette mobilisation se caractérise par la construction d'une identité proprement québécoise basée sur un passé commun et sur la valorisation d'aspects culturels et linguistiques authentiques auparavant stigmatisés. Cependant, l'objectif principal de la mobilisation est d'échapper à ce passé. On constate donc la naissance d'une contradiction idéologique qui continue à avoir des répercussions à travers la francophonie canadienne, c'est-à-dire une contradiction entre la valorisation de traits culturels parce que authentiquement canadien-français, et leur stigmatisation parce que représentatifs d'un passé de pauvreté et d'isolement. Cette contradiction en comprend une autre, parallèle, entre une volonté d'ouverture envers le monde et les problèmes identitaires qu'une telle ouverture entraîne.
- 12 Cela dit, la mobilisation a eu un effet profond sur la société canadienne-française. Les francophones des autres provinces ont, pour la plupart, suivi le modèle québécois en s'organisant pour la revendication de leurs droits, et ont pu profiter du désir du gouvernement fédéral ainsi que de plusieurs gouvernements provinciaux de prouver qu'on n'a pas besoin d'un état francophone au Québec pour pouvoir vivre en français, et comme francophones, au Canada. Mais le territorialisme québécois a aussi causé une remise en question de l'identité francophone ailleurs au Canada. On ne pouvait plus être Canadiens-français ensemble. À la place, on voit naître des identités basées sur l'appartenance provinciale ou régionale, puisqu'effectivement ce sont les structures étatiques provinciales qui deviennent les interlocuteurs privilégiés des francophones. Les Canadiens-français deviennent Franco-Ontariens, Franco-Manitobains, Acadiens, Fransaskois, et ainsi de suite (voir Juteau-Lee, 1980).
- 13 En même temps, ces constructions identitaires, semblables sous certains aspects à la construction identitaire québécoise, doivent composer avec une différence importante. Au Québec, il est possible (même si ce n'est pas toujours facile) de penser en termes de territoire ; ce n'est pas le cas ailleurs. Au nationalisme territorial québécois on substitue donc un nationalisme institutionnel. Ceci veut dire que les revendications des francophones mobilisés en milieu minoritaire portent surtout sur la nécessité de posséder et de gérer leurs propres institutions. La grande majorité des activités se concentre dans le domaine de l'éducation, puisqu'on considère que cette institution est la plus importante en ce qui concerne la reproduction sociale et culturelle (ou, comme on l'exprime le plus souvent, le maintien et le développement de la langue et de la culture françaises). Ce rôle institutionnel est devenu d'autant plus important pour les francophones que les institutions de reproduction traditionnelles, la famille et l'église, ne fonctionnent plus de la même manière qu'avant. Pour plusieurs raisons (dont certaines sont reliées au processus de mobilisation elle-même, surtout au Québec), c'est l'état plutôt que l'église qui s'occupe du bien-être social (des citoyens plutôt que des âmes). De plus, les francophones sont devenus plus mobiles géographiquement et socialement ; ceci se relie à une augmentation du nombre de foyers linguistiquement mixtes au sein desquels on parle plus souvent l'anglais que le français (Bernard, 1988), à l'éclatement des communautés homogènes (pour ne pas dire de la famille traditionnelle

elle-même) et à une baisse du taux de natalité. On compte de plus en plus sur l'école pour assurer l'avenir de la francophonie.

- 14 Le discours dominant des francophones mobilisés veut donc que les francophones puissent améliorer leur sort en ayant des écoles de langue française gérées « par et pour les francophones ». Comme au Québec, on admet l'importance d'une bonne connaissance de l'anglais, voire carrément du bilinguisme, pour la réussite dans les réseaux nationaux et même mondiaux auxquels on veut accéder. Mais on insiste sur le fait que, comme on l'entend souvent, « l'anglais ça s'attrape ». Le problème pour le francophone minoritaire n'est pas d'apprendre l'anglais, mais de maintenir son français. D'où la nécessité d'écoles qui fonctionnent comme des institutions unilingues francophones. On considère qu'il faut avoir des zones institutionnelles de pratiques unilingues francophones pour pouvoir non seulement reproduire l'identité francophone, mais pour devenir les francophones scolarisés et bilingues qui réussiront dans le monde d'aujourd'hui. Voici comment quelques parents ayant des enfants inscrits dans une école de ce type ont exprimé leur point de vue. Les entretiens datent de 1984-1985, et évidemment ne représentent pas tous les points de vue de tous les parents. Cela dit, les commentaires reflètent bien comment, depuis un certain nombre d'années, les parents francophones mobilisés expriment les raisons pour lesquelles ils veulent inscrire leurs enfants dans une école française unilingue.²

Exemple 1. Entretiens auprès de parents (1984-1985)

... pour moi il est évident comme Franco-Ontarien que si on étudie pas notre langue, on la perd...

... parce que automatiquement on savait bien qu'ils apprendraient l'anglais à cause du milieu, donc l'important c'était de conserver l'autre, de ne pas perdre une pour avoir une autre, mais d'en acquérir une et de conserver l'autre...

... ben moi je dis que c'est important d'avoir les deux langues et puis s'il n'y a pas d'école française les enfants l'auront pas...

- 15 La lutte pour ces écoles a commencé en fait bien avant la période de mobilisation dont il est question ici. Néanmoins, elle a pris de l'ampleur à partir des années 60, avec un taux de réussite plus ou moins grande selon la province (voir Mougeon et Heller, 1986 ; Julien, 1993 ; Heller, 1994). En Ontario, la province qui nous concernera ici, la lutte a été la plus ardue durant les années 70, période durant laquelle il a fallu convaincre non seulement les décideurs anglophones mais aussi la classe ouvrière franco-ontarienne que la formule d'école bilingue ne représentait pas les meilleurs intérêts des francophones (Frenette et Gauthier, 1990 ; Welch, 1989). La classe ouvrière avait plutôt tendance à s'inquiéter sur les possibilités d'avenir offertes par le français seulement, et à s'identifier comme bilingue plutôt que comme francophone. On voit déjà les deux visions principales de la francophonie se confronter : celle de la classe moyenne mobilisée autour d'un bilinguisme réalisé par des institutions unilingues et consistant en deux unilinguismes (français et anglais) en parallèle, et celle de la classe ouvrière bilingue, pour qui la mobilité sociale est associée à l'anglais et la solidarité communautaire à des pratiques bilingues. Mais c'est la vision des militants qui finira par dominer, et depuis les années 70, on ouvre, souvent seulement après de longues luttes déchirantes et épuisantes, des écoles élémentaires et secondaires conçues comme des îles de la francophonie dans une mer anglophone.
- 16 Nous examinerons maintenant de plus près comment cette idéologie se manifeste dans les pratiques quotidiennes de l'école. Nous verrons que les pratiques langagières

s'orientent effectivement vers une valorisation d'une idéologie du bilinguisme comme deux unilinguismes en parallèle, mais aussi vers une variété du français plutôt standard que vernaculaire. Nous examinerons également le lien entre ces orientations et la construction interactionnelle de l'action pédagogique.

3. La construction interactionnelle de la norme

- 17 Il y a plusieurs façons dont les représentants de l'école indiquent leur orientation envers un bilinguisme composé de deux unilinguismes et envers le français standard. Il s'agit donc du travail pour que l'école soit un milieu unilingue francophone et pour s'assurer que le français qu'on y parle est conforme à certains critères, surtout qu'il évite des formes et structures considérées comme trop vernaculaires ou trop marquées par le contact avec l'anglais. Cela dit, comme nous le verrons plus loin, pour plusieurs raisons certains manifestent de l'ambivalence envers les préférences officielles de l'école. Aussi, il faut comprendre que puisque la plupart des élèves parlent au moins le français et l'anglais, il est normal que le langage du groupe des pairs en dehors du contrôle des adultes soit l'anglais ; non seulement ceci peut les distinguer des adultes de leur entourage qui s'identifient si clairement comme francophones, mais aussi cela permet une certaine résistance (mais pas trop dangereuse) envers l'autorité : rien de mieux pour agacer les adultes que de parler cette langue bannie du milieu scolaire, et parfois aussi du foyer.
- 18 La première forme que prend le travail de normalisation consiste en des rappels, fréquents de la part du personnel enseignant et administratif envers les élèves, qu'ils et elles devraient toujours parler français à l'école, que ce soit dans la salle de classe ou ailleurs, en interaction avec des adultes ou avec des pairs. Souvent, on entend tout simplement le refrain « Parlez français ! » sur les lèvres du personnel. Parfois, pour réinstaurer la discipline francophone lorsque les élèves parlent anglais, un enseignant leur imposera une rédaction ayant pour thème les raisons pour lesquelles on est dans une école française. Certaines écoles organisent des campagnes de sensibilisation, avec punitions pour avoir parlé anglais ou bien prix pour ne pas l'avoir parlé. L'exemple suivant vient d'une école abritant la garderie que ma fille fréquentait il y a quelques années. Un jour j'ai trouvé à l'entrée une affiche avec une grande araignée souriante, appelé Franco-pattes et disant, « Hé les amis ! N'oubliez pas que je vous surveille ! » Plus loin, un modèle de Franco-pattes en papier-mâché était perché sur les casiers. En-dessous, une autre affiche :

Exemple 2. Affiche, école élémentaire (1988-1989)

Je joue en français
Je parle français
Je vis en français
J'écris en français
J'apprends le français
J'aime le français
Je chante en français
Si ton ami parle anglais, chuchote- lui "bébitte" : ça lui mettra la puce à l'oreille de parler français

- 19 Sinon, les rappels à l'emploi du français viennent dans le courant de l'interaction quotidienne. Dans l'exemple qui suit, l'enseignante prépare les élèves au

commencement d'une activité spécifique, l'exposé oral. Chaque élève de la classe doit présenter un tel exposé devant les autres. Pour que l'exposé suivant puisse commencer, l'enseignante demande un cadre communicatif uni. Il y a aussi des attentes spécifiques quant à cette activité : entre autres, elle doit se dérouler en français. L'enseignante profite de son contrôle des prises de parole en salle de classe pour placer un rappel à cet effet. Nous reviendrons plus loin sur la question du contrôle des prises de parole et son effet sur la construction interactionnelle de la norme.

Exemple 3. Français général, 10^e année (1991)

Enseignante : on vous laisse deux minutes pour vous préparer puis après ça on commence

Leila : d'accord

Said : Leila et Abdi³

Enseignante : Zahra (xx) feuille Said tu lui as donné à à

Said : oh e (parle en somali)

Enseignante : (xx) aujourd'hui vous parlez en français

Said : d'accord je vais parler français

Enseignante : okay alors on écoute Leila et Abdi

Élève : chut

Élève : *shut up*

- 20 Evidemment, les élèves n'obéissent pas tous et toutes, ni toujours à ces injonctions. L'exemple suivant montre clairement comment les élèves distinguent le monde régi par les autorités scolaires du monde régi par le groupe des pairs. Ici, c'est le temps qui joue : les cours commencent officiellement lorsque la cloche sonne à 9 h du matin, quoique les élèves soient dans la salle de classe à partir d'environ 8 h 45. L'espace aussi peut jouer un rôle de démarcation semblable.

Exemple 4. École élémentaire, 8^e année (1983)

Élève : can I use the stapler, Monsieur ? [est-ce que je peux utiliser l'agrafeuse]

Enseignant : parle français !

Élève : *it's not nine o'clock yet*, Monsieur [il n'est pas encore neuf heures]

- 21 D'un côté, l'élève revendique le droit d'utiliser l'anglais en salle de classe, même avec l'enseignant, aussi longtemps qu'il se trouve en dehors du temps scolaire « officiel ». De l'autre, l'enseignant contrôle du matériel, en l'occurrence l'agrafeuse, et peut imposer l'emploi du français pour y avoir accès. D'un point de vue interactionnel, les interlocuteurs doivent négocier un cadre commun, ici concernant le choix de langue, afin de compléter l'échange. Puisque ni l'un ni l'autre n'est prêt à céder, l'interaction se termine ainsi, dans la séquence à part consacrée à la négociation du cadre contextuel comprenant la définition des positions des interlocuteurs l'un face à l'autre (ou bien de la voix qu'ils privilégieront pour cet échange).
- 22 Dans un sens, donc, la construction interactionnelle de la norme unilingue se vit comme une lutte constante, que certains voient comme une lutte contre l'assimilation, d'autres comme une lutte pour le respect du milieu francophone gagné à grand peine. Mais la norme unilingue n'est pas le seul objet de ce travail de normalisation ; on s'intéresse aussi à ce qu'on appelle « la qualité de la langue ». Notons que la majorité des actions scolaires concernant la qualité de la langue porte sur le lexique, et s'insère dans une tradition lexicographique de la « chasse aux anglicismes ». Ici, nous observons la manifestation scolaire quotidienne de cette tradition.

- 23 L'exemple suivant montre le texte d'affiches collées aux murs des corridors d'une école élémentaire ayant entrepris une campagne de sensibilisation envers l'emploi du français. Ces affiches montrent chacune un exemple « fautif » mais typique, selon le personnel enseignant, de la langue parlée ou écrite des élèves. Chaque phrase « fautive » est rayée, et remplacée en bas par la forme correcte. On peut voir dans la liste des exemples d'« anglicismes » (5a, 5b et 5c), mais aussi de formes du français canadien vernaculaire (5b et 5d). Notons que la phrase fautive avec « soft drink » dans 5b a d'abord été remplacé par « liqueur douce », une forme française mais vernaculaire et canadienne et probablement calquée sur l'anglais ; le lendemain matin « liqueur douce » était remplacé par « boisson gazeuse ».

Exemple 5. Affiches, école élémentaire (1988-1989)

5a.	Le <i>short-stop</i> a attrapé la balle avec son <i>mitt</i>
	L' <i>arrêt-court</i> a attrapé la balle dans son <i>gant</i>
5b.	Je voudrais un <i>soft drink</i>
	Je voudrais une <i>liqueur douce</i>
	Je voudrais une <i>boisson gazeuse</i>
5c.	As-tu vu le <i>programme</i> sur la télévision ?
	As-tu vu l' <i>émission</i> à la télévision ?
5d.	Ma mère veut-tu y aller ?
	Ma mère veut- <i>elle</i> y aller ?

- 24 On voit le même type de correction dans le feu de l'action en salle de classe, surtout (mais pas seulement) dans le cours le plus chargé symboliquement, le cours de français. Dans l'exemple suivant, l'enseignante essaie de faire démarrer une discussion générale comme préparation pour une activité de lecture. Sa question est donc motivée par un souci de contenu, et non pas de forme. Cependant, se servant de la structure canonique de la salle de classe en Initiation-Réponse-Evaluation (Sinclair et Coulthard, 1975 ; Mehan, 1979), elle utilise son droit aux troisième tour (l'évaluation) pour faire un commentaire sur la forme. Les extraits reproduits ici se concentrent uniquement sur le moment de la correction, stratégie de normalisation, mais s'insèrent dans des échanges où ce qui importe, c'est la possibilité pour les membres du personnel enseignant de se prévaloir de la structure interactionnelle pédagogique à tout moment.

Exemple 6. Français avancé, 10 année (1991)

Enseignante : pourquoi lit-on ?

Élève : pour *relaxer*

Enseignante : pour *se détendre*, relaxer c'est anglais

- 25 L'exemple suivant montre un phénomène semblable dans un autre cours de français. Ici, les élèves sont censés créer, collectivement et à voix haute, une histoire fantaisiste.

La règle est la suivante : un élève commence l'histoire avec une phrase ou bout de phrase, que quelqu'un d'autre doit compléter tout en continuant l'histoire et ainsi de suite. En principe, l'enseignante pourrait ne pas y jouer de rôle. En fait, c'est elle qui sélectionne parmi plusieurs phrases offertes par une ou plusieurs personnes à la fois. Cette sélection correspond à un travail de légitimation, qui joue aussi bien sur la forme que sur le contenu. Ici, on construit une histoire qui comprend une fille qui s'évade en voiture. Un élève propose :

Exemple 7. Français général, 10 année (1991)

Élève : elle a un *flat*

Enseignante : elle a une *crevaison*

- 26 Certains membres du personnel enseignant sont plus cohérents que d'autres en ce qui concerne leur travail de construction normative. A ce stade de l'analyse des données il est difficile de formuler des généralisations, mais on peut offrir deux commentaires. Premièrement, c'est dans le cours de français que la pression pour la production unilingue et standard est la plus élevée, surtout dans la voie menant aux études universitaires. Dans la voie menant à la formation professionnelle, ainsi que dans les autres matières (notamment en sciences), on constate une plus grande orientation pédagogique (par exemple, dans le programme et dans le matériel) envers l'emploi des connaissances que les élèves auraient acquises, ou pourraient acquérir, en dehors de l'école, et donc probablement en anglais. Ces enseignants et enseignantes ont donc plus tendance à admettre des références à l'anglais en salle de classe, et en faire eux-mêmes, tout en essayant de maintenir une production officielle en français, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Ceci entraîne parfois un jonglage entre formes officieusement acceptées mais officiellement dévalorisées et formes officiellement acceptables.
- 27 Les deux exemples suivants concernent une enseignante responsable d'un cours de français général. Elle n'est pas formée comme professeure de français, mais se voit attribuer cette classe pour des raisons administratives. De plus, elle est d'origine québécoise, et a immigré elle-même dans une province majoritairement anglophone pendant son adolescence. Finalement, elle vit en anglais à la maison avec quelqu'un qui n'est pas francophone et ne maîtrise pas le français. Elle comprend bien l'expérience de vie de ses élèves, partage ou a déjà partagé plusieurs de leurs pratiques langagières, et fait un cours dont le programme lui-même insiste sur l'importance des pratiques réelles de la vie courante. Dans les deux exemples suivants, on voit comment elle compose avec la contradiction entre ces conditions et la pression dans un cours de français pour ne produire que du français et du bon français. Cette enseignante s'organise par l'évitement (partiellement réussi) ou bien s'auto-corrige en plein discours, ce qui révèle le poids pour elle de la pression normalisante.

Exemple 8. Français général, 10 année (1991)

Enseignante :... euh ce que j'aimerais qu'on fasse vendredi c'est qu'on se rencontre à la salle 155 et puis qu'on fasse ce qu'ils appellent à la *fortune du pot* ou un *potluck* en anglais, la *fortune du pot*

Exemple 9. Français général, 10 année (1991)

Enseignante :... alors ce qu'on va faire aujourd'hui on va sortir les textes que vous avez eus hier sur le futur dépasse souvent la technologie [...] ça va être euh *timé* moi

je pense c'est vraiment le le [pause] *chronométré* je devrais dire mot anglais, okay
t'as ton texte...

- 28 Pour les enseignants comme celle-ci, construire la norme unilingue et standard n'est pas toujours facile. Non seulement ce travail peut aller à l'encontre de leurs propres pratiques, mais il peut rendre difficile l'atteinte d'autres objectifs pédagogiques (comme l'exploitation du savoir extra-scolaire, ou l'organisation de la classe en petits groupes, par exemple) ; l'inverse est également vrai.
- 29 Pour terminer cette partie, j'aimerais revenir sur la question du rapport entre la construction de la norme et la structure de l'interaction. Dans la plupart des échanges communicatifs à l'école, on insiste sur la prise de parole séquentielle, c'est-à-dire qu'une personne parle à la fois (quoiqu'on ne précise pas comment identifier la fin d'un tour de parole). Ceci veut dire en termes pratiques, qu'il faut presque toujours avoir un cadre uni en salle de classe (voir l'exemple 3). Pour l'école, cette structure conversationnelle est une manifestation du respect, et on y accorde donc une valeur très élevée (Heller 1995). La valeur qu'on y accorde permet au personnel enseignant de veiller à ce qu'elle soit respectée, et finit par assurer un rôle de contrôle conversationnel chez le personnel enseignant. Ce contrôle peut s'exercer en fonction des tours de parole, mais rend possible aussi le contrôle du contenu et de la forme de ce qui est dit. Le personnel enseignant doit donc décider de ses priorités lorsque les objectifs pédagogiques donnent des situations qui vont à l'encontre de cette valeur du respect (ou plus précisément de sa manifestation interactionnelle) et des normes linguistiques de l'école.
- 30 Ceci est le plus souvent le cas pour ce qui est du travail en groupes. Par exemple, une enseignante a voulu faire de la discussion en groupe. Une fois les pupitres en U plutôt qu'en rangs d'oignons, les élèves se mettaient à parler en même temps, ou à former des sous-groupes dont la langue n'était pas le français (ou pas uniquement le français). L'enseignante a lutté très fort pour former les élèves à une structure interactionnelle différente pour la discussion, mais a fini par abandonner ses objectifs et par revenir au cours magistral (à son immense frustration). Un deuxième exemple provient de notre expérience avec des ateliers d'apprentissage coopératif : le personnel enseignant y résistait, non pas pour des raisons pédagogiques, ni même pour des raisons de discipline ou de contrôle du comportement, mais pour des raisons de discipline linguistique : les élèves allaient parler anglais. Un troisième provient des cours de sciences, où la matière exige le travail de laboratoire en équipes (et où l'orientation pédagogique met l'accent sur les liens entre le savoir encyclopédique et le savoir scolaire). Ici, plusieurs enseignants font abstraction de tout emploi de l'anglais qui est en dehors du cadre officiel du cours magistral ; il y a donc une tolérance de l'anglais, et même son exploitation, qui permet d'atteindre d'autres objectifs. Il y a donc un lien entre les pressions linguistiques, les idéologies pédagogiques et les idéologies interactionnelles, qui se manifeste dans l'interaction par le contrôle et la forme de la prise de parole.
- 31 Mais la lutte menée par le personnel enseignant, souvent avec eux-mêmes, n'est qu'une partie de l'histoire. Dans la dernière partie je décrirai brièvement la part des élèves, pour montrer où on peut trouver collaboration avec le travail de construction de la norme, et où ce travail rencontre de la résistance (voir Heller 1995 pour une discussion plus détaillée).

4. Le positionnement de deux groupes d'élèves

- 32 En général, les élèves du niveau avancé collaborent avec l'orientation normative de l'école. Certains préfèrent le français de toute façon (c'est le cas notamment d'élèves arrivés récemment du Québec), mais même ceux et celles qui ont adopté l'anglais comme la langue du groupe des pairs limitent leur emploi de cette langue aux conversations privée, dans ou en hors de la salle de classe. Dans le cours de français, ainsi que dans certaines autres matières, ces conversations sont normalement chuchotées. Lorsqu'on demande aux élèves de s'auto-corriger ou de s'entre-corriger, ils et elles repèrent les formes trop éloignées du français standard. Dans certains spectacles, ils représentent de façon stéréotypée l'image du Canadien-français locuteur du vernaculaire, grossier, rural ou de la classe ouvrière, et ridicule. Par contre, ils sont ouverts au discours actuel sur l'antiracisme, et sont soucieux de l'environnement. Leurs pratiques sont les pratiques de bilingues bien ancrés dans leur milieu, visant la réussite académique et économique, et en même temps citoyens du monde. Ils et elles sont si bien ancrés, qu'ils peuvent se permettre de se moquer de l'unilinguisme institutionnel et de leurs efforts de s'y conformer. Voici ce qu'un élève de terminale a écrit comme texte pour accompagner sa photo dans l'annuaire scolaire. Remarquons que le texte fait preuve d'une connaissance approfondie et des règles du français standard et des règles des rapports linguistiques et graphiques que ces élèves bilingues font entre ce français et l'anglais.

Exemple 10. Texte accompagnant une photo d'un élève de terminale, annuaire 1992-1993

Je m'exkuze pour leuh kalité de lengue, mès kum vous savé tousse, la frensaix ne fue jammait une çujais dent lakel je sui d'ouwer.

- 33 Les élèves du niveau général, par contre, se sentent peu sûrs et marginalisés face à l'orientation dominante de l'école. Ils et elles réagissent de différentes manières. Certains ne participent guère en salle de classe, s'orientant davantage envers les activités extra-scolaires, qui se déroulent pour la plupart en anglais. Ils écoutent leur baladeur, se parlent en anglais, sèchent leurs cours. Leur résistance passe par le refus de participer à l'interaction ; ils et elles rejettent l'ordre interactionnel de la salle de classe. Evidemment, ce comportement n'est pas valorisé par l'école. D'autres voudraient bien participer, mais ne se sentent pas en mesure de le faire. Voici Ginette, qui explique comment elle se sent (remarquons qu'elle a choisi de faire son entretien en anglais, même si l'intervieweuse est Française et reconnue comme telle) :

Exemple 11. Entretien élève de français général, 10 année (1991)

Ginette : *I went to Notre-Dame, it's a French school (...) I didn't learn a lot at that school, I wasn't prepared to come here, like grammar and all that stuff, so when I came here it was really hard (...) I didn't know how to spell and that was no good (...) it's harder here, that's why I took everything in general which I regret now*

Intervieweuse : *why ?*

Ginette : *because now I can't go up to advanced, I just I'm always going to be stuck in general classes*

(Ginette : J'ai fréquenté Notre-Dame, c'est une école française (...) je n'ai pas appris grand-chose à cette école, je n'étais pas préparée pour venir ici, comme la grammaire et tout ça, alors quand je suis venue ici c'était très dur (...) je ne savais pas l'orthographe et ça c'était pas bon (...) c'est plus dur ici, c'est pour ça que j'ai tout suivi au niveau général, ce que je regrette maintenant

Intervieweuse : pourquoi ?

Ginette : parce que maintenant je ne peux plus aller au niveau avancé, je serai toujours prise dans des cours du niveau général)

- 34 En effet, Ginette a résisté longtemps à présenter son exposé oral, et a fini par se mettre d'accord avec l'enseignante pour le lui présenter en séance privée. Ginette réussit à maintenir sa participation à l'école mais à peine. Ceci se voit également en classe, où contrairement à certains de ses camarades, elle essaie parfois de participer. Mais elle ne se sent pas en mesure de participer uniquement en français, c'est-à-dire dans le code valorisé par l'école. Elle le fait plutôt par l'entremise de l'alternance de codes, un mode susceptible de faciliter sa participation, mais qui manque toujours de légitimité. Les deux exemples suivants montrent comment Ginette se sert de l'alternance de code ; remarquons que dans l'exemple 12 l'enseignante reprend la réponse de Ginette dans son tour d'évaluation pour éliminer la composante anglaise de la phrase (mais pour en même temps en confirmer le contenu). Ici l'enseignante fait un contrôle général de la compréhension de la pièce *L'Avare*. Les élèves lèvent la main ou interviennent spontanément, mais l'enseignante demande explicitement à Ginette de répondre à sa question.

Exemple 12. Français général, 10^e année (1991)

Enseignante : ... okay qu'est-ce que vous avez compris de l'histoire ? Comment s'est terminée l'histoire ?

Élève : d'une bonne façon

Enseignante : Ginette

Ginette : Harpagon a retrouvé sa cassette *whatever* (n'importe quoi)

Enseignante : Harpagon a retrouvé sa cassette

- 35 Dans l'exemple suivant on retrouve la construction collective mentionnée relativement à l'exemple 7. Les élèves ont commencé une histoire d'horreur, concernant une maison abandonnée. Le protagoniste y entre, ouvre une porte, et voit des seringues et des couteaux. L'enseignante fait dérouler l'histoire avec sa question, à laquelle Ginette répond.

Exemple 13. Français général, 10^e année (1991)

Enseignante : qu'est-ce qui peut se passer avec tous ces seringues, couteaux ?

Ginette : il peut y avoir des *psychos* (fous)

- 36 Finalement, quelques élèves résistent aux efforts du personnel enseignant de modifier leurs pratiques langagières pour qu'elles deviennent conformes à ce que l'école considère comme étant le bon français. Claudia exprime ce point de vue, dans un entretien avec un locuteur anglophone :

Exemple 14. Discussion de groupe, élèves de 11^e année (1994)

Claudia : *Look, I left Quebec when I was in grade 3, when I just learned how to write like tied together, you know. But when I moved to Ontario, I went to a French school, okay, French elementary school. But they would tell me I'm not allowed to write compositions with your Quebec words, so I would get angry, and I would write it anyway, you know. So I'm not gonna change my French, I understand some of it don't make sense, and I'll let them correct it right, but I don't agree with it sometimes, just change the mistakes or tell me this would sound better, but you can't change my composition, because it won't be called my composition, it would be called hers (xx). Me, English and French, I write it the way I speak. Instead of writing "toi" t-o-i I'll write "toé" t-o-e and the accent, with the accent, and that's*

the way I'll write, I'll write like I speak and like for me that's the way (xx) that's the way that I speak and then they go and change it on you. I'm like listen, that's the way I speak.

(Claudia : regarde, j'ai quitté le Québec quand j'étais en troisième année, quand je venais d'apprendre à écrire comme attaché, tu sais. Mais quand j'ai déménagé en Ontario je fréquentais une école française, d'accord, une école élémentaire française. Mais on me dirait que je n'ai pas le droit de faire des rédactions avec tes mots québécois, alors je me fâchais, et je l'écrivais pareil, tu sais. Alors je ne changerai pas mon français, je comprends qu'il y a des bouts qui ne font pas de sens, et je les laisserai les corriger, mais des fois je ne suis pas d'accord avec, change seulement les fautes ou bien dis-moi que ça sonnerait mieux, mais tu ne peux pas changer ma rédaction, parce que ça ne s'appellera plus ma rédaction, ça s'appellera la sienne (xx). Moi, l'anglais et le français, je l'écris comme je parle. Au lieu d'écrire "toi" t-o-i j'écrirai "toé" t-o-e et l'accent, avec l'accent, et c'est comme ça que j'écris, j'écris comme je parle et comme pour moi c'est comme ça (xx) c'est comme ça que je parle et puis ils te le changent. Moi je fais comme écoute, c'est comme ça que je parle.)

- 37 Mais les élèves comme Claudia sont rares, surtout relativement à sa capacité de maintenir sa résistance pendant si longtemps. La plupart des élèves qui tentent cette voie se découragent, et finissent par agir comme Ginette, ou par décrocher mentalement ou littéralement. On voit très rarement une défense ouverte du français vernaculaire en salle de classe ; ou plutôt si les élèves font des commentaires sur la forme, il s'agit de ceux et de celles qui s'orientent dans le sens de la norme.
- 38 Il y a d'autres groupes d'élèves, notamment ceux et celles récemment arrivés de régions où le français est une langue de prestige, souvent une langue d'enseignement. Ces élèves ont une orientation différente envers la situation sociolinguistique de l'école, étant à la fois tout à fait à l'aise avec la norme scolaire, mais se sentant culturellement marginalisés par l'accent sur la réalité canadienne-française. Il n'est pas possible de décrire leur cas ici ; mais il est néanmoins important de noter que ce sont probablement ces élèves qui joueront un rôle déterminant dans l'orientation de l'école envers l'image internationaliste et pluraliste. La question qui demeure porte sur l'avenir des élèves qui sont locuteurs des variétés valorisées pour leur authenticité mais en pratique marginalisées (à la limite folklorisées) dans les pratiques scolaires.

5. Conclusion

- 39 Au début de cet article j'ai décrit les conditions d'existence des écoles minoritaires de langue française en Ontario, des conditions contradictoires en ce sens que les écoles sont censées à la fois légitimer la culture et la langue du passé canadien-français et fournir les ressources symboliques pour y échapper. Aussi, il faut tenir compte des difficultés inhérentes à toute tentative de créer le bilinguisme par le biais de la création de milieux communicatifs unilingues. En regardant de près ce qui se passe en fait dans la vie quotidienne des écoles on peut voir comment les personnes principalement concernées font face à ces contradictions, et on peut même émettre certaines hypothèses quant à la direction de l'évolution de la définition de l'identité francophone en milieu minoritaire telle qu'elle est construite en milieu scolaire.
- 40 Nous avons vu que les pressions envers la construction d'une norme spécifique du français sont grandes, surtout dans les cours de français. Cette norme comprend deux parties, d'abord une vision du bilinguisme structuré en deux unilinguismes en parallèle, et ensuite une vision du français « unilingue » comme une variété

internationale plutôt que spécifiquement canadienne, surtout en ce qui concerne le lexique. Cependant, il n'est pas possible de simplement adopter ces normes et les voir se reproduire au niveau des pratiques linguistiques de tout le monde dans l'école, pour plusieurs raisons liées directement aux contradictions imbriquées dans le contexte scolaire.

- 41 Premièrement, l'expérience de vie de la plupart des acteurs, surtout chez les élèves, est bel et bien bilingue. Mais les différents membres du personnel ont différentes façons de vivre ce bilinguisme, et en général les possibilités pour les élèves pour le faire sont plus limitées que celles qui sont offertes aux adultes. Il n'est pas surprenant que certains veuillent vivre leur bilinguisme même en milieu scolaire ; ces pratiques reflètent l'objectif de ce milieu institutionnel mais pas son idéologie d'acquisition du bilinguisme.
- 42 Deuxièmement, il est difficile de gérer le rapport entre la valorisation de l'identité franco-canadienne spécifique et la volonté de s'ouvrir sur le monde ; le revers de cette médaille est le rapport difficile entre la stigmatisation des éléments linguistiques et culturels symboliques de l'identité franco-canadienne et le désir de ne pas se faire imposer un modèle culturel venu d'ailleurs. Ces rapports sont d'autant plus difficiles à gérer que la population estudiantine est de plus en plus hétérogène.
- 43 Finalement, le fait que les francophones aient choisi l'Etat comme interlocuteur privilégié entraîne des difficultés reliées au besoin d'adapter une structure institutionnelle (l'école, avec son organisation sociale du temps, de l'espace et des rapports interpersonnels et avec son orientation pédagogique reflétée dans les programmes scolaires et le matériel, par exemple) conçue pour la majorité aux intérêts spécifiques de la minorité. L'école en milieu majoritaire peut compter sur la disponibilité de connaissances dans la langue d'enseignement en dehors de l'école, ce qui n'est pas le cas pour l'école en milieu minoritaire. Ceci pose problème pour des approches pédagogiques et les matières qui en dépendent.
- 44 Toutes ces contradictions et tensions veulent dire que la construction de la norme, malgré les fortes pressions et la puissance des intérêts qui les sous-tendent, ne va pas de soi, mais doit faire l'objet d'un travail interactionnel, pour ne pas dire de luttes, constant. On observe ces efforts dans des campagnes organisées, mais aussi dans le va-et-vient de l'interaction quotidienne. On note surtout l'importance de la structure typique de la salle de classe où le personnel enseignant a droit à un tour de parole d'évaluation (même d'auto-évaluation) et de façon générale contrôle la distribution des tours de parole sur un cadre unifié. Ce contrôle sert à légitimer certaines formes et pratiques du savoir, en l'occurrence pour ce qui nous concerne ici, le savoir linguistique.
- 45 Les élèves agissent dans ces conditions selon leur position et les possibilités d'accès aux ressources valorisées qui leur sont offertes. Une des lignes de démarcation se trouve entre les « niveaux de difficulté », niveaux qui comprennent pour la plupart des élèves de différentes origines sociales. Au niveau avancé on trouve les élèves de la classe moyenne voulant profiter du mouvement de mobilisation et de ses effets ; de l'autre, on trouve, parmi d'autres, des locuteurs du français vernaculaire de la classe défavorisée. On constate chez les uns des pratiques de collaboration (qui permettent néanmoins l'expression du bilinguisme en milieu scolaire) et chez les autres des pratiques de contestation ou bien des tentatives ratées de collaboration. Dans tous ces cas, il s'agit d'accepter ou de rejeter en premier lieu les règles de base de l'organisation

interactionnelle, et ensuite de fournir des performances linguistiques conformes à la norme. Les conséquences de ce que nous avons observé pourraient être la dominance de la norme appuyée par l'école et les élèves du niveau avancé, auquel cas se posera la question de la base de légitimation de l'école française.

- 46 Il y a ici un jeu complexe entre les idéologies pédagogiques et linguistiques, les structures institutionnelles et interactionnelles, et les positions et intérêts des participants. Pour mieux voir dans quelle direction va l'école, et quel impact ses pratiques auront sur la collectivité franco-ontarienne, il faudrait non seulement regarder de plus près ce qui se passe au niveau interactionnel, mais aussi suivre les conséquences des interactions. Néanmoins, nous pouvons déjà constater l'importance d'étudier le lien entre les idéologies du bilinguisme, les structures institutionnelles et les pratiques pédagogiques que l'on adopte pour rester ou pour devenir bilingue, et le travail interactionnel qui résoudra ou non les contradictions contextuelles et qui ouvrira ou fermera la porte au bilinguisme pour différents groupes d'apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

- BERNARD, R. 1988. *De Québécois à Ontariens*. Hearst : Le Nordir.
- CHOQUETTE, R. 1977. *Langue et religion : histoire des conflits anglais-français en Ontario*. Ottawa : Les Editions de l'Université d'Ottawa.
- FRENETTE, N. & L. GAUTHIER. 1990. Luttres idéologiques et cultures institutionnelles en éducation minoritaire : le cas de l'Ontario français. *Revue d'éducation canadienne et internationale*. 19 (1) : 16-31.
- HELLER, M. 1994. *Crosswords : Language, Education and Ethnicity in French Ontario*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- HELLER, M. 1995. Language choice, social institutions and symbolic domination. *Language in Society* 24 (3) : 373-405.
- JULIEN, R. 1993. The quest for all-French schools in Alberta : a quixotic struggle ? *Etudes ethniques au Canada/Canadian Ethnic Studies* 25 (1) : 25-49.
- JUTEAU-LEE, D. 1980. Français d'Amérique, Canadiens, Canadiens français, Franco-Ontariens, Ontariens : qui sommes-nous ? *Pluriel-Débat* 24 : 21-42.
- MEHAN, H. 1979. *Learning Lessons*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- MOUGEON, R. & M. HELLER. 1986. The social and historical context of French-language minority education in Ontario. *Journal of Multilingual and Multicultural Education* 7 (2,3) : 199-227.
- SINCLAIR, J. & R. COULTHARD. 1975. *Towards an Analysis of Discourse : The English Used by Teachers and Pupils*. London : Oxford University Press.
- WELCH, D. 1989. *The Social Construction of Franco-Ontarian Interests Towards French-Language Schooling*. Thèse de doctorat inédite, Département d'éducation, Université de Toronto.

NOTES

1. Je remercie Jürgen Erfurt de ses commentaires sur une version antérieure de cet article. L'article découle d'une série de projets de recherche subventionnés par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, le Secrétariat d'Etat (Gouvernement du Canada), le ministère de l'Education de l'Ontario, la subvention générale de ce ministère à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario et un conseil scolaire. Je suis reconnaissante envers les conseils scolaires et leur personnel ainsi qu'envers les élèves et leurs parents ayant participé à ces enquêtes, aussi bien qu'envers mes nombreux collaboratrices et collaborateurs.
 2. Les enquêtes qui servent de base à cet article ont été réalisées dans les écoles de langue française de la région torontoise de manière relativement ininterrompue depuis 1983. Quoiqu'il est possible de constater une certaine évolution dans les idéologies et les pratiques linguistiques durant cette période, surtout envers la cristallisation d'une orientation pluraliste, la direction des tendances demeure à peu près la même, et ce dans toutes les écoles ayant participé aux recherches (la majorité des écoles existantes). Les exemples choisis ici et plus loin révèlent le plus clairement les phénomènes en question, mais ne sont pas isolés.
 3. Ces noms, comme tous les autres cités, sont fictifs.
-

RÉSUMÉS

Cet article porte sur la construction de la norme française dans une école franco-ontarienne en milieu anglophone. La mobilisation politique des Franco-Ontariens depuis les années 60 vise (entre autres) le développement ou le maintien du bilinguisme français-anglais par le biais d'institutions (notamment d'écoles) unilingues francophones. Nous verrons comment l'interaction entre le personnel enseignant et les élèves dans la vie quotidienne des écoles contribue à la construction de cette norme unilingue, ainsi qu'à la définition du « bon français » et comment ces interlocuteurs font face à la contradiction entre l'unilinguisme institutionnel et la réalité bilingue de leur expérience de vie. Dans ces processus nous constatons un tiraillement entre une vision du français ontarien comme parler unilingue (et « international ») et celle du français ontarien comme parler bilingue.

The purpose of this article is to examine the construction of linguistic norms of French in a Franco-Ontarian school in a primarily English-speaking community. The political mobilization of Franco-Ontarians, beginning in the 1960s, has focussed (among other things) on the development or the maintenance of French-English bilingualism through the establishment of unilingual francophone institutions (especially schools). We will see how this unilingual norm, as well as the definition of « good French », are constructed in the everyday life of schools, and how teachers and students address the contradiction between institutional unilingualism and their bilingual life experience. In this process it is possible to see a tension between a vision of Ontario French as a unilingual (and « international ») variety and a vision which sees Ontario French as inclusive of bilingual practices.

AUTEUR

MONICA HELLER

Institut d'études pédagogiques de l'Ontario