Apprendre et enseigner le français dans l'Ontario, Canada : entre dualité linguistique et réalités plurielles et complexes

Julie Byrd Clark, Sylvie Lamoureux et Sofia Stratilaki

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2603>

DOI : 10.4000/rdlc.2603

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Julie Byrd Clark, Sylvie Lamoureux et Sofia Stratilaki, « Apprendre et enseigner le français dans l'Ontario, Canada : entre dualité linguistique et réalités plurielles et complexes », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 10-3 | 2013, mis en ligne le 27 décembre 2013, consulté le 21 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2603> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2603>

Ce document a été généré automatiquement le 21 décembre 2020.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Apprendre et enseigner le français dans l'Ontario, Canada : entre dualité linguistique et réalités plurielles et complexes

Julie Byrd Clark, Sylvie Lamoureux et Sofia Stratilaki

Introduction

- ¹ Le Canada est un pays officiellement bilingue. Cependant, la loi sur les langues officielles (1988, 2005)¹ ne vise pas le bilinguisme de tous les Canadiens. Cette loi oblige le gouvernement fédéral à s'engager à permettre aux citoyens de communiquer avec leur gouvernement et les organismes publics dans la langue officielle de leur choix². Contrairement à des pays tels que la Belgique ou la Suisse, le bilinguisme officiel ne dépend pas du principe de territorialité, mais il est lié à une vision fédérale des droits des individus en contexte minoritaire dans les collectivités de langue officielle, c'est-à-dire les francophones dans tous les territoires et provinces hors du Québec et les anglophones au Québec. Ainsi, le bilinguisme individuel, au Canada, est souvent perçu comme un monolinguisme dédoublé ou parallèle (Heller, 2002). Autrement dit, les Canadiens s'attendent à ce qu'un individu bilingue français / anglais possède des compétences linguistiques dans chacune des langues officielles équivalentes à celles qu'aurait un locuteur natif monolingue vivant en milieu linguistique majoritaire ou unilingue. On le sait, c'est un défi que très peu d'individus peuvent relever. De nombreux chercheurs (Blommaert, 2006 ; Labrie & Lamoureux, 2003 ; Labrie, 2007 ; Byrd Clark, 2007, 2009, 2011 ; Lamoureux, 2007, 2010) ont exploré la problématique en lien avec cette réalité et poursuivent leur recherche. Dans ce cadre, deux questions majeures se posent : quel est l'impact de cette vision de monolinguisme dédoublé sur la construction des biographies langagières et des compétences plurilingues des acteurs sociaux ? Le répertoire langagier

qui en résulte peut-il modifier les pratiques et les identités de ces locuteurs au sein des diverses communautés langagières auxquelles ils participent et s'affilient ?

- 2 Dans cet article, nous souhaitons analyser le décalage perçu entre les réalités sociolinguistiques et les options retenues par les politiques linguistiques du Canada. Nous nous attacherons, plus précisément, à montrer l'impact de ce « *monolinguisme dédoublé* » sur la construction des biographies langagières et des compétences plurilingues des acteurs sociaux en interrogeant un échantillon de données orales et écrites recueillies par des enregistrements audio et vidéo en famille et dans l'institution et des échanges épistolaires avec deux groupes d'informateurs, complémentaires à plusieurs égards : des étudiants, ayant été scolarisés dans une école du système francophone, nouvellement entrés dans le postsecondaire, et des étudiants des programmes d'immersion française suivant des cours en français langue seconde à l'université. En ce sens, l'analyse nous permettra de voir comment les jeunes *négocient* et redéfinissent leur(s) identité(s), contestent les discours hégémoniques de pouvoir ou y adhèrent ou même remettent en question les idéologies et catégories sociales informant ainsi sur ce qui constitue aujourd'hui l'identité d'un Canadien plurilingue, pluriethnique et francophone (Byrd Clark & Labrie, 2010). Nous examinerons enfin comment ces nouveaux espaces discursifs semblent créer des zones de confort (au sens de « *wiggle room* » d'Erickson, 2001), où il est possible d'interrompre ou de contourner, partiellement et progressivement, les processus de la reproduction sociale (Byrd Clark, 2009 ; Stratilaki, 2011a).
- 3 Pour la présente discussion, nous limitons notre analyse à la province de l'Ontario, province la plus peuplée du Canada. L'Ontario est la terre d'accueil principale pour les immigrants au Canada. Qui plus est, on y retrouve la plus grande population francophone en milieu minoritaire, c'est-à-dire hors du Québec. Cette communauté francophone est répartie sur l'ensemble du territoire de la province. Les communautés sont bien installées, mais en perpétuelle croissance grâce à l'intégration de franco-canadiens par le biais de la migration interprovinciale ainsi que des immigrants qui choisissent de vivre en français dans ce milieu minoritaire, qu'ils proviennent de pays de la Francophonie internationale ou non.
- 4 Nos recherches auprès de jeunes *francophones* et *francophiles*³ en Ontario révèlent qu'ils sont régulièrement confrontés à des attitudes de rejet, quant à leurs pratiques linguistiques francophones, par des francophones provenant du Québec ou de régions où le français est dominant. Le français, dans plusieurs régions de l'Ontario, est vécu, représenté et ressenti comme une langue minoritaire et minorée. On note également un manque effectif de soutien des autorités de l'Ontario pour le développement des répertoires plurilingues et des identités plurielles chez ses citoyens. En effet, ceux-ci doivent gérer les tensions créées par des politiques fédérales qui défendent, à la fois, le bilinguisme officiel et le multiculturalisme dans le contexte d'une province officiellement unilingue devenue la terre d'accueil privilégiée des néo-canadiens et des immigrants.

L'éducation de langue française en Ontario : politiques linguistiques et enjeux de l'éducation

- 5 Les francophones de l'Ontario, comme ceux des autres provinces où ils sont en situation minoritaire, bénéficient de l'accès à l'éducation de langue française grâce aux garanties de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, qui précise qui sont les

Canadiens qui ont le droit de recevoir l'instruction obligatoire dans la langue minoritaire (le français hors Québec). On retrouve ainsi en Ontario un réseau important de plus de 300 écoles élémentaires et plus de 80 écoles secondaires unilingues francophones réparties sur l'ensemble du territoire. Ces écoles sont gérées par des Conseils scolaires de district de langue française qui se rapportent à la *Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française* (désormais Dppelf) du ministère de l'Éducation de l'Ontario. L'autonomie en matière d'éducation obligatoire est mise en place depuis 1998. En 2004, la Dppelf lance la « *Politique d'aménagement linguistique*⁴ », politique omnibus qui confirme le double mandat des écoles de langue française de l'Ontario : assurer le succès scolaire des élèves et assurer la vitalité de la communauté linguistique francophone (MEO, 2004a et b). En 2009, la Dppelf lance une politique qui préconise une approche culturelle de l'enseignement, qui permet aux élèves d'apprendre et de s'approprier les référents culturels d'une francophonie provinciale, nationale et internationale plurielle. En 2006, les écoles de langue française de l'Ontario accueillaient 90 217 élèves de la 1^{re} à la 12^e année de la scolarité obligatoire (MEO, 2010). La loi sur les langues officielles prévoit également des mécanismes qui encouragent les citoyens canadiens à apprendre la langue officielle en contexte minoritaire (le français hors du Québec et l'anglais au Québec). Par ailleurs, des sommes importantes sont transférées du Fédéral vers les provinces et les territoires pour assurer l'éducation en français langue officielle comme langue première en milieu minoritaire et l'apprentissage du français langue officielle à titre de langue seconde en milieu minoritaire.

- 6 En Ontario, on compte trois programmes d'enseignement du français langue seconde (FLS) en scolarité obligatoire :
 - a. le française de base qui est enseigné aux élèves de 9 à 13 ans à raison de 100 minutes par semaine alors que les élèves de 14 ans doivent suivre un cours de 110 heures, condition obligatoire en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires ;
 - b. les élèves peuvent également s'inscrire à un programme de français enrichi, souvent offert dès la 5^e année (10 ans), où les élèves suivent un cours de français ainsi que certains cours disciplinaires offerts en français ;
 - c. le programme d'immersion française peut commencer à la maternelle, à 9 ans ou à 12 ans. En début de parcours, les élèves peuvent suivre de 50 à 100 % de leurs cours dans la langue seconde. À la fin des études secondaires, les élèves du programme d'immersion suivent typiquement 30 % de leurs cours en français. Il est également possible ensuite de poursuivre ses études universitaires de 1^{er} cycle dans un programme d'immersion française au Régime d'immersion à l'Université d'Ottawa.
- 7 Pour les francophones et les francophiles de l'Ontario, les options postsecondaires sont plus limitées que leurs choix pour la scolarité obligatoire. En ce qui concerne les études du 1^{er} cycle, en Ontario, on peut étudier en français dans deux collèges d'arts et de techniques appliqués de langue française (à Sudbury dans le moyen-Nord et à Ottawa dans l'est), un collège agricole dans l'est ontarien sous la gestion d'une université anglophone, deux universités bilingues (une à Sudbury, l'autre à Ottawa) qui ont des collèges fédérés quasi-indépendants, une université privée à Ottawa et un collège universitaire bilingue fédéré à une grande université anglophone dans la région de Toronto, région du centre-sud. Malgré la présence de ces établissements postsecondaires francophones et bilingues, une analyse de la Dppelf indique que seuls 30 % des programmes postsecondaires offerts en Ontario sont disponibles en français (2008). Cette réalité porte atteinte à la vitalité des communautés francophones en milieu minoritaire et

n'est qu'un parmi quatre enjeux importants que doivent gérer les francophones en milieu minoritaire en Ontario. Le deuxième enjeu, pour sa part, est lié à l'immensité du territoire provincial. Alors que la population est distribuée sur une importante partie du territoire provincial, plus de 40 % de la population demeure à plus de 300 km d'établissements postsecondaires bilingues ou francophones. Le troisième enjeu est la tension que doivent gérer les communautés francophones de l'Ontario entre l'ouverture aux francophones par choix et la protection des acquis et de l'héritage culturel franco-ontarien. Les communautés doivent assurer la continuité, ainsi que le transfert des connaissances culturelles et des traditions de longue date tout en négociant une vision partagée qui engage tous les francophones de la communauté.

- 8 Enfin, le dernier enjeu que nous tenons à souligner est la persistance des idéologies linguistiques monolingues puristes, tant chez les francophones que chez les anglophones, lesquelles mènent à la non-reconnaissance des identités linguistiques imbriquées et complexes. Ces idéologies nuisent, à notre avis, à la vitalité même des communautés francophones par l'exclusion systématique de francophones bilingues, qu'ils le soient de naissance ou par choix.

Communautés langagières et représentations de soi

- 9 Deux hypothèses ont guidé nos analyses des données ici présentées. On le sait, les (re)présentations de soi dans le discours ne sont pas des images stabilisées. Elles apparaissent, sont négociées, imposées, sans cesse reformulées. En ce sens, l'identité évolue, elle est sujette à maintes restructurations selon les contacts linguistiques et en fonction de la mobilité de l'acteur social (Blackledge & Pavlenko, 2004 ; Byrd Clark & Labrie, 2010 ; Stratilaki, 2012). Dans ce cadre, nous faisons l'hypothèse que la biographie langagière n'apparaît pas dans le discours comme une entité figée mais plutôt comme le produit d'étapes successives de démarcation ou d'identification à tels ou tels prototypes. D'autre part, il s'agit d'analyser les négociations constantes entre la représentation identitaire transmise projetée par la communauté et l'image de soi qu'a le locuteur plurilingue liées aux négociations constantes de son expérience de participation dans différentes communautés langagières. Avant d'essayer d'apporter des éléments de réponse à ces questionnements, nous préciserons, brièvement, le cadre conceptuel de cette étude, en considérant la notion de représentation comme un système de *lecture* de la réalité sociale, des connaissances indirectes et fragmentaires qui contribuent au développement des valeurs sociales existantes, tout en les exprimant à travers la communication et la compréhension communes.
- 10 Parmi les très nombreux travaux qui ont abordé les questions de la formation et de l'évolution des représentations sociales (pour une revue, voir Moliner 2001), on retiendra ici ceux de Moscovici (1993) qui mettent l'accent sur les processus de communication et les formes de sociabilité au sein de la collectivité et analysent le caractère social de la représentation et son rôle déterminant dans la formation de l'image sociale à créer ou à modifier. Moscovici montre en particulier que la formation de cette image est dépendante à la fois d'un objet social qui la suscite (par exemple, un événement ou un fait social), de l'individu ou du groupe qui l'exprime (incluant des éléments d'ordre affectif, comportemental et émotionnel) et des interactions qui aboutiront à la construction d'un savoir commun. Les représentations sociales ont, de ce fait, une fonction de communication et sont elles-mêmes, à leur origine, des communications. Elles naissent et

se développent dans les conversations quotidiennes ayant rapport à des circonstances culturelles et historiques. En ce sens, tout débat sur un thème important de la vie quotidienne met en relation des individus persuadés d'être dans le vrai, ou qui en ont le vague sentiment (*principe de pertinence*), et qui discutent en cherchant à parvenir à un avis commun (*consensus*) plus ou moins remis en cause à d'autres moments de la communication par les mêmes acteurs ou d'autres locuteurs. Certes, cette observation n'est pas nouvelle. Mais elle tient sa valeur au fait qu'elle met en avant la pluralité des ressources auxquelles les locuteurs recourent de façon située, et qui peuvent se modifier pour mieux s'adapter au contexte.

- 11 Nous l'avons déjà souligné dans nos travaux (Byrd Clark 2010 ; Byrd Clark, 2008a ; Byrd Clark & Labrie, 2010 ; Stratilaki, 2011b), à travers leurs lexiques et leurs catégories grammaticales, les langues découpent le monde de manière variable. Les mots et les énoncés sont des déclencheurs de représentations qui rentrent dans un réseau complexe de relations. En effet, le langage existe chez le locuteur en tant que représentation sociale, en particulier sur le mode d'une connaissance organisée dans et par le locuteur mais partagée aussi avec d'autres dans la société. Une telle perspective met en évidence le fait que la représentation n'est pas donnée *a priori* mais émerge dans le discours, pouvant se définir, se clarifier et se transformer à toutes fins pratiques de façon contextuelle. Dans la perspective d'une approche modulaire orientée, notamment, vers la description des composantes élémentaires du discours, les travaux genevois (Roulet, Fillietaz & Grobet, 2001), par exemple, ont cherché, depuis plusieurs années, à rendre compte de manière systématique des différentes dimensions qui déterminent les formes et les fonctions complexes de l'organisation discursive. En effet, comme cela a déjà été montré à propos des questions ayant un rapport avec les concepts, les activités langagières et la matérialité de l'interaction, les faits de discours peuvent être décrits comme les manifestations effectives des représentations individuelles et collectives sous-jacentes. Les traces des représentations observables dans le discours n'ont donc pas de valeur clairement explicitée dès leur apparition. Cette valeur elle-même est souvent négociée dans le courant de l'interaction, de façon progressive ou même métalinguistique. Certaines de ces manifestations sont conformes à une norme ou prescription sociale et d'autres un peu moins (Goffman, 1973 : 81).
- 12 On peut alors envisager différentes situations d'interaction dans lesquelles les interlocuteurs sont porteurs d'une norme sociale, d'une pensée pratique orientée vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement, modalités qui relèvent à la fois de processus cognitifs généraux et de processus fonctionnels socialement marqués. La présentation des données qui suivent, issues de discours de jeunes Canadiens dans le postsecondaire traitant de leur biographie langagière, et leur analyse se situent dans la mouvance de ces recherches.

Contextes d'études, recueil et analyse des données

- 13 Nous présentons quatre exemples⁵, qui proviennent de sources ethnographiques extraites des travaux de Byrd Clark (2008a, 2011) et de Lamoureux (2007, 2010, 2011). Les études de Byrd Clark examinent les processus d'identification dans les discours sur le plurilinguisme, le multiculturalisme, et la citoyenneté, de neuf jeunes d'origine italienne, dans l'espace urbain, global et multiculturel de Toronto. Ces jeunes effectuent ou ont effectué des études en français pour devenir professeurs de français. Ces analyses

permettent de comprendre comment et pourquoi ces jeunes d'origine italienne se sont engagés dans l'apprentissage et l'enseignement du français. Elles offrent parallèlement un éclairage sur la construction sociale des identités et sur la complexité des parcours de ceux et celles qui ont professionnalisé leur rapport aux langues dans un milieu urbain, marqué par la mobilité, la mondialisation, et le changement rapide. Les recherches de Lamoureux explorent les expériences de transition de jeunes franco-ontariens du secondaire en langue française à l'université. Lamoureux s'efforce de retracer leur appropriation du métier d'étudiant ainsi que les difficultés d'ordre linguistique qui surviennent lorsque ces étudiants ne sont plus dans le même habitus. En effet, dans leur nouveau milieu universitaire bilingue ou anglophone, les marqueurs identitaires valorisés de la francophonie, au plan des référents comme à celui du choix de la variété linguistique – accent compris – sont tout autre. Notre étude se limite aux données qui traitent de la légitimité (ou non) de l'identité francophone.

- 14 Lamoureux se voit confier à son arrivée comme professeure à l'Université d'Ottawa l'enseignement du cours de français langue seconde, côté et intitulé *FLS 3775 - Culture et communication en français langue seconde*⁶. Le cours explore les grands moments de l'histoire et de la construction de l'identité francophone au Canada, en portant une attention spéciale aux francophones de l'Acadie et de l'Ontario. L'objectif est de montrer qu'une connaissance culturelle de la communauté francophone locale permet des communications réussies. Lorsque Lamoureux reçoit ses évaluations pour le cours enseigné à l'automne 2010, elle est surprise de lire le commentaire suivant :

Madame, merci pour un excellent cours. Alors qu'il était intéressant, je suis déçue car je voulais apprendre au sujet des vrais francophones. Ne devrait donc pas porter la côte FLS [français langue seconde] car parle de l'Ontario français et de l'Acadie⁷ (Lamoureux & Malette, 2011)

- 15 Ce court échange est typique des commentaires de nombreux étudiants qui suivent les cours de français langue seconde. Lors de leur formation en FLS à l'école élémentaire et secondaire, ainsi que dans la majorité des cours de FLS en milieu universitaire bilingue en contexte minoritaire, la culture francophone présentée et enseignée semble être seulement celle de la culture française ou québécoise. Les étudiants ne perçoivent pas comme légitimes les cultures francophones en contexte minoritaire, cultures qu'ils considèrent comme trop métissées, moins « pures » que la culture du Québec et de la France, de par la proximité de l'anglais. Encore beaucoup d'apprenants de français hors du Québec perçoivent le français comme une langue qui vit loin d'eux et ne tirent donc pas profit des occasions de mettre en œuvre leurs compétences en français auprès des communautés francophones en milieu minoritaire et de vivre le français comme pratique locale.
- 16 Dans le deuxième exemple, Emma est diplômée d'une école secondaire de langue française dans le Sud-Ouest de l'Ontario. Au moment de la transition vers l'université, elle est acceptée dans l'université la plus prestigieuse au Canada pour les mathématiques. Malgré son désir de poursuivre ses études postsecondaires en français, elle ne veut pas refuser cette chance. Comme plusieurs étudiants, elle connaît, lors des premières semaines à l'université, certaines difficultés d'ordre linguistique qui ont trait à la maîtrise du vocabulaire mathématique en anglais. Elle obtient zéro à son premier examen en calcul, alors que, selon elle, ses calculs sont bons. Elle va donc consulter son professeur. Déconcertée, elle relate à Lamoureux sa rencontre avec son professeur de mathématiques :

Il m'a dit « you learned this in OAC⁸ Emma » et je lui ai répondu « yes sir, we wrote » et « at the end of the proof ». Il a dit « come now, you aren't French » et j'ai dit « yes I am » mais il a dit « but your name is Emma Brown and you don't sound French » et j'ai dit « My parents may not be French sir but I am. I graduated from a French language high school, have done all my schooling in French in Ontario, I am French » et tu sais pas ce qu'il m'a dit « If you were an International student I might allow this once or from Québec, but, you are obviously not French » Peux-tu croire ça? (Lamoureux, 2007)

- 17 Dans cet extrait l'on constate que le professeur de mathématiques d'Emma n'est pas prêt à lui reconnaître des difficultés liées à l'interférence linguistique occasionnée par son passage d'un milieu scolaire francophone à un milieu universitaire anglophone. Son refus est d'abord lié à son nom, qui selon le professeur n'est pas un repère identitaire francophone. Dans un deuxième temps, le fait qu'Emma s'exprime aisément en anglais sans accent français perceptible dans son parler anglais est une preuve additionnelle pour ce professeur qu'Emma n'est pas une francophone légitime. Enfin, on constate que pour ce professeur les francophones légitimes proviennent soit du Québec soit de l'international. Cependant, Emma ne se laisse pas remettre en question. Elle demande à son école secondaire de lui fournir un relevé de notes officiel qui précise que sa scolarité secondaire était en français, puis elle réunit tous ses professeurs pour mettre les choses au point et insister sur la réalité de la francophonie canadienne en contexte minoritaire et sa diversité. En lisant la réplique d'Emma, nous constatons, en fait, qu'elle est francophone par choix, née de parents anglophones, mais francophone à part entière pour qui l'accès de ses futurs enfants au droit à la scolarité obligatoire en langue est protégé par la Charte canadienne des droits et libertés.
- 18 De son côté, Byrd Clark analyse les prises de position des jeunes Canadiens de son échantillon et la manière dont ils sont perçus par les autres dans différents contextes. Elle montre ainsi comment leurs discours et leurs identités imbriquées concourent à construire des catégories sociales dont les frontières sont problématiques, contradictoires et ambiguës et le classement délicat.
- 19 Dans l'extrait suivant, Anna Maria, une jeune Canadienne, enseignante stagiaire, relate ses expériences d'enseignement durant son stage. Anna Maria ne sait pas comment s'identifier parce qu'elle a des attentes différentes de celles de ses parents. Sa mère est originaire de l'Inde de l'Est et son père de Calabre, en Italie. Elle explique qu'elle ne sait pas pourquoi elle a continué à faire ses études en français. Pour elle, le français représente un espace « neutre » qui la rend plus légitime comme Canadienne. Pourtant, dans cet extrait, le positionnement d'Anna Maria crée un nouvel espace qui remet en question les conceptions traditionnelles ou homogènes liées au statut d'une future enseignante canadienne de français.

Anna Maria : (reflecting on classroom) The students were like « Miss, Miss, are you from— » and I said, « Non, je suis Canadienne » and they were like « Non vous ne pouvez pas être Canadienne, vous n'avez pas l'air canadienne ! » And I said, « Qui a l'air canadien?⁹ ». (Byrd Clark, 2008a)
- 20 On peut dire qu'Anna Maria a conscience de la perception des autres à son égard ce qui ne l'empêche cependant pas de produire un contre-discours qui contrebalance le discours hégémonique. La reconnaissance des individus comme francophones légitimes ne se limite pas au contexte canadien. En France, ce malentendu arrive souvent : par exemple, il est attendu qu'une personne du Canada qui parle le français soit de la province de Québec.

- 21 Dans le dernier exemple, Vanessa décrit comment elle situe son identité francophone entre l'identité italienne et canadienne.

Vanessa: I love Italian, like of course, it's part of who I am, it's my mother tongue (accentué) but I don't know, I mean, I've always had this thing for French,[...] you know proper French like the French from France [...] I love it, I-I always wanted to be part of that world...it was like something went off in my head. I love learning it, hearing it / I actually love it more than Italian / you know I didn't just want to be like you know...I didn't want to be, I wanted something more than just to be seen as Italian from Woodbridge¹⁰...like I'm a Canadian of Italian origin who speaks French, yep that's me. (Byrd Clark, 2011)

- 22 Ce qui est spécifique dans cet exemple, c'est la façon dont Vanessa parle aussi bien de la langue italienne que de la langue française. Vanessa explique que ces deux langues font partie d'elle-même, c'est comme une représentation innée. Parmi les variétés de français, elle préfère la variété linguistique qui détient le plus de valeur ajoutée (voir Bourdieu, 1982), selon elle, « *proper French like the French from France* ». Quand elle parle de la langue française, son discours et son investissement reflètent un aspect socio-affectif et socio-psychologique, « *I've always had this thing for French [...] I love it* » et « *something went off in my head* ». Pour Vanessa, le français représente plus qu'une appartenance à un groupe ethnolinguistique et plus qu'un outil économique qui va lui donner accès à une mobilité sociale ascendante : « *I wanted to be seen as something more than just to be seen as Italian from Woodbridge* ». Cette représentation du français transforme son processus d'identification et les moyens avec lesquels elle s'identifie, c'est ce qu'elle exprime quand elle ajoute « *I'm a Canadian of Italian origin who speaks French...* ».

Remarques en guise de conclusion

- 23 On l'a vu, les locuteurs possèdent une identité culturelle et linguistique riche, tant au niveau des biographies langagières, des objectifs d'apprentissage que des vécus antérieurs. La construction de la représentation de soi en tant qu'unité intégrée (ou *self*), combinant singularité et appartenances diverses, est complexe et de multiples configurations identitaires existent nécessairement. Le discours fait apparaître une facette de l'identité du locuteur. Les autres apparaissent selon les moments, les situations, les projections, les contextes et les relations à autrui. Mais qu'est-ce qui motive le choix d'une facette particulière ? Les interactions sociales et les expériences individuelles, on le sait, nous conduisent bien souvent à moduler l'expression de ce que nous sommes. Pour Piolat (1999 : 295), « *ce sont des éléments du contexte situationnel et les buts que nous y poursuivons, qui activent les informations sur soi utiles* ». Nous avons choisi de nous limiter à certains aspects des *représentations identitaires* des locuteurs nous paraissant les plus pertinents pour nos questionnements, en laissant d'autres de côté (pour une analyse détaillée, voir Byrd Clark, 2008b ; Stratilaki 2011b). On pourrait, bien évidemment, trouver matière à discussion à propos de cette catégorisation. Mais cela montre, en effet, comme nous l'avons annoncé dans notre introduction, que les représentations des locuteurs sont complexes, elles résultent d'un ensemble de caractéristiques, tant personnelles, symboliques que sociales qui, loin de s'opposer, se combinent en une configuration particulière, un *socle identitaire* ou un *faisceau individuel* d'actions pour chaque locuteur, évoluant et se reconfigurant à travers le temps et dans un contexte spécifique.

- 24 Les données analysées dans cet article permettent de tirer trois conclusions. Dans un premier temps, il nous semble pertinent d'aller au-delà des discours qui se limitent aux questions liées à l'apprentissage et à l'enseignement du /en français, particulièrement en contexte où le français a un statut minoritaire. Dans un deuxième temps, il est important de mobiliser les connaissances tirées de recherches, telles que celles présentées ici, afin d'influencer d'abord les politiques publiques (curriculum de français langue seconde) et les représentations sociales des langues des acteurs sociaux, et ce dans le but de valoriser l'hétérogénéité linguistique et la pluralité des affirmations identitaires culturelles qui en découlent. En ce sens, il est essentiel d'élargir nos référents de ce qu'on entend par francophone légitime, tant au sein de la communauté francophone que chez les anglophones, afin que les francophones « de naissance » et « de choix » puissent y trouver leur place. Enfin, il importe, à notre sens, aussi bien de reconceptualiser ce que constitue un canadien plurilingue, pluriethnique et francophone, que de tenir compte de l'unicité des parcours de vie qui tissent l'expérience plurielle des individus.

BIBLIOGRAPHIE

- Blackledge, A. & Pavlenko, A. (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Blommaert, J. (2006). *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris, France : Fayard.
- Byrd Clark, J. (2007). « Discourse encounters through school experiences: the notion of *Italianità* meets the construction of *la francité* ». In Mantero M. (Ed.). *Identify and Second Language Learning: Culture, Inquiry and Dialogic Activity in Educational Contexts*. New York: Information Age Publishing. pp. 93-117.
- Byrd Clark, J. (2008a). *Journeys of integration in Canada's pluralistic society: Italian Canadian youth and the symbolic investments in French as official language*. Thèse de doctorat non publiée (Ph. D.). Ontario Institute for Studies in Education: University of Toronto.
- Byrd Clark, J. (2008b). « So why do you want to teach French? Representations of multilingualism and language investment through a reflexive, critical ethnography ». *Ethnography and Education*, vol. 3, n° 1. pp. 1-16.
- Byrd Clark, J. (2009). *Multilingualism, citizenship, and identity: Voices of youth and symbolic investments in a globalized world*. London: Continuum.
- Byrd Clark, J. (2010). « Making some "Wiggle Room" in French as a Second Language /Français langue seconde: Reconfiguring Identity, Language, and Policy ». In Lamoureux, S. & Labrie, N. (Eds.) *Special issue, Canadian Journal of Education*: 33 (2): 379-406.
- Byrd Clark, J. (2011). « La signification du plurilinguisme et la voix de jeunes italo-canadiens ». *Cahiers de l'ILOB*, vol. 2. pp. 55-77. Disponible en ligne. http://www.ccerbal.uottawa.ca/files/pdf/CAHIERS_Vol2_byrd_clark.pdf

- Byrd Clark, J. & Labrie, N. (2010). « La voix de jeunes canadiens dans leur processus d'identification : Les identités imbriquées dans des espaces multiformes ». In Osu S., Col, G., Garric, N. & Toupin, F. (dir.). *Construction d'identité et processus d'identification*. Berlin : Éditions Peter Lang. pp. 435-438.
- Erickson, F. (2001). « Co-membership and wiggle room: Some implications of the study of talk for the development of social theory ». In Coupland, N., Sarangi, S. & Candlin, C. (éds). *Sociolinguistics & Social Theory*. London, UK : Pearson Education Limited. pp. 217-234.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Tomes I et II. Paris : Minuit
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris : Didier.
- Labrie, N. (2007). « La construction identitaire en milieu francophone à l'épreuve de l'analyse du discours ». In Bélanger, N., Dalley P. & Garant N. (Eds.). *Produire et reproduire la francophonie en la nommant*. Sudbury : Prise de Parole.
- Labrie, N. & Lamoureux, S. (dir.) (2003). *L'éducation de langue française en Ontario : enjeux et processus sociaux*. Sudbury : Prise de Parole. pp. 11-30.
- Lamoureux, S. (2007). *La transition de l'école secondaire de langue française à l'université en Ontario : perspectives étudiantes*. Thèse de doctorat non publiée (Ph. D.). Ontario Institute for Studies in Education : University of Toronto.
- Lamoureux, S. (2010). « L'aménagement linguistique en milieu scolaire francophone minoritaire en Ontario et l'accès aux études postsecondaires : interprétations et retombées ». *Cahiers de l'Ilob*, vol. 1. pp. 1-23. Disponible en ligne. http://www.ccerbal.uottawa.ca/files/pdf/CAHIERS_Vol1_Lamoureux.pdf
- Lamoureux, S., et Malette A. (2011). Résultats des groupes de discussion tenus auprès des jeunes francophones de régions éloignées. Présentation à une rencontre regroupant les membres des comités expérience étudiante (service), expérience étudiante (académique) et GES-facultés de l'Université d'Ottawa. Communication orale.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2004a). *Politique de l'aménagement linguistique de l'Ontario : pour l'éducation en langue française*. Toronto : Imprimeur de la Reine. Disponible en ligne. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2004b). *L'aménagement linguistique : une politique au service des écoles et de la communauté de langue française de l'Ontario*. Toronto : Imprimeur de la Reine. Disponible en ligne. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/policyguidedef.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2010). *Coup d'oeil. Les écoles de l'Ontario 2006-2007*. Toronto : Imprimeur de la Reine. Disponible en ligne. http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/quickfacts/2006-07/quickFacts06_07f.pdf
- Moliner, P. (dir.) (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: P.U.G
- Moscovici, S. (1993). « Introductory address ». *Papers on Social representations*, vol. 2. pp. 160-170. Disponible en ligne. http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1993/2_1993Mosco.pdf
- Piolat, M. (1999). « Les concepts de soi ». In Beauvois, J-L., Dubois, N. & Doise, W. (éds.). *La construction sociale de la personne*. Grenoble : P.U.G. pp. 293-306.
- Roulet, E., Fillietaz, L. & Grobet, A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne : Peter Lang.

Stratilaki, S. (2011a). « Représentations des plurilinguismes et constructions identitaires de la compétence plurilingue, vues du *dehors* et du *dedans* ». In Reissner, Ch. (éd.). *Romanische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in Europa. Romanische Sprachen und ihre Didaktik*. Band 32. Stuttgart : *ibidem*-Verlag. pp. 31-62.

Stratilaki, S. (2011b). *Discours et représentations du plurilinguisme*. Band 15. Francfort /Main: Peter Lang.

Stratilaki, S. (2012). « Plurilingualism, linguistic representations and multiple identities: crossing the frontiers ». In Byrd Clark, J. (coord). *International Journal of Multilingualism*, vol 9, n° 2. Routledge / Taylor & Francis. pp. 189-201.

NOTES

1. Voir http://laws.justice.gc.ca/fra/LoisAnnuelles/2005_41/page-1.html
2. Voir les missions du Commissariat aux langues officielles : <http://www.ocol-clo.gc.ca/>
3. Cette catégorie est utilisée par le gouvernement de l'Ontario pour signaler les personnes qui ne sont pas nées d'un parent francophone mais qui s'identifient comme francophone par choix.
4. Pour plus d'informations consulter le site : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.html>
5. Le volume limité de cette étude nous impose de ne proposer que ces quelques exemples représentatifs des deux corpus traités.
6. Voir sur le site. <http://www.uottawa.ca/academic/info/regist/1011/annuaire/cours/FLS.html>
7. Les citations sont présentées *verbatim*, sans correction normalisatrice.
8. OAC est l'acronyme anglais pour les cours préuniversitaires de l'Ontario, qui en 1983 ont remplacé les cours de 13^e année. Dans cet extrait, la référence est au cours préuniversitaire de mathématiques de Fonctions et Relations, offert en Ontario de 1983 à 2003.
9. La mise en gras dans les extraits cités est de notre fait.
10. Woodbridge : quartier de la ville de Vaughan – agglomération qui fait partie du Grand Toronto – connu pour sa communauté d'origine italienne.

RÉSUMÉS

Depuis quarante ans, le Canada est reconnu et célébré comme un pays officiellement bilingue et multiculturel avec ses politiques linguistiques et éducatives qui maintiennent la promotion de cette dualité. Cependant, les textes officiels récents promeuvent toujours des idéologies monolingues relevant des relations étroites entre langue et nation, héritage des années 60 et 70. Dans l'Ontario, on relève deux conséquences majeures : a) refus de légitimer les pratiques langagières des francophones vivant en dehors du Québec, dans des contextes où le français est une langue minoritaire et minorée. b) manque effectif d'un soutien officiel des autorités de l'Ontario pour le développement des répertoires plurilingues et des identités plurielles chez ses citoyens. Une exemplification est proposée avec des extraits de discours de jeunes Canadiens

plurilingues, pluriethniques et francophones dans le postsecondaire, extraits de leur biographie langagière.

For forty years, Canada has been recognized, represented and renowned as being an officially bilingual and multicultural country with federally mandated educational policies promoting this linguistic duality. However, official language policies in Canada continue to reproduce solutions based on the language-nation-state ideology reminiscent of the 1960s and 70s. In the province of Ontario, the enactment of such official educational policies have brought about two major consequences: (1) the denial and refusal to recognize the linguistic practices of Francophones living outside of Quebec, in contexts where French is represented and perceived as a minority language and is minoritized, and (2) despite immigration and mobility, educational policies and curriculum have not expanded to include the explicit development of multilingual repertoires in classrooms. This contribution provides a unique focus on Francophone, multilingual and multicultural Canadians who challenge such homogeneous conceptions of language and identity.

INDEX

Mots-clés : biographie langagière, communautés langagières, identité sociale, représentations identitaires

Keywords : language biography, language communities, social identity, representations of identity

AUTEURS

JULIE BYRD CLARK

Université de Western Ontario, Canada

Julie Byrd Clark est professeure agrégée à la Faculté d'Éducation de l'Université de Western Ontario, London, Canada. Ses travaux de recherche et son enseignement sont concernés par les pratiques d'équité dans l'enseignement-apprentissage des langues, la construction sociale des identités, la didactique du français, les études canadiennes et l'éducation des minorités linguistiques.

Courriel : jbyrdcla[at]uwo.ca

Toile : http://www.edu.uwo.ca/research/profiles/profile_Julie_byrd_Clark.html

SYLVIE LAMOUREUX

Université d'Ottawa, Canada

Sylvie Lamoureux est professeure agrégée à l'Institut des langues officielles et du bilinguisme de l'Université d'Ottawa, Canada. Spécialiste en éducation franco-ontarienne, elle s'intéresse aux contacts linguistiques et aux expériences de jeunes francophones en milieux scolaires et postsecondaires, particulièrement en contexte minoritaire.

Courriel : slamoureux[at]uOttawa.ca

Toile : <http://www.ilob.uottawa.ca/lamoureux.php>

SOFIA STRATILAKI

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France

Sofia Stratilaki est maître de conférences en sciences du langage à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 et membre de l'équipe de recherche Diltec-Grac. Elle mène depuis une

décennie des recherches dans les domaines de l'analyse du discours, de la didactique des langues, de l'apprentissage de la grammaire et du plurilinguisme. Dernier ouvrage publié : *Discours et représentations du plurilinguisme*, 2011, Peter Lang.

Courriel : sofia.stratilaki[at]univ-paris3.fr

Toile : <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaire-et-contextualisation--155234.kjsp>