

## La francophonie : un objet à redéfinir

Nathalie Bélanger and Éliane Dulude

Volume 48, Number 1, Spring 2020

La francophonie : un objet à redéfinir

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1070097ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1070097ar>

[See table of contents](#)

### Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

### ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

### Cite this document

Bélanger, N. & Dulude, É. (2020). La francophonie : un objet à redéfinir. *Éducation et francophonie*, 48(1), 1–16. <https://doi.org/10.7202/1070097ar>

# La francophonie: un objet à redéfinir

**Nathalie BÉLANGER**

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

**Éliane DULUDE**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

## INTRODUCTION

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

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

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

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

### **Des objets d'hier aux nouveaux chantiers de recherche**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Des représentations étudiantes

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



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

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

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

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

### Mise en œuvre et appropriation de politiques éducatives et linguistiques

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

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

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

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

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

## Références bibliographiques

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

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

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

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



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



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