



# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

n° 9 – janvier 2007

*Francophonies américaines*

## SOMMAIRE

Robert Fournier : *Présentation*

Marc Picard : *Les noms de famille du Canada français : origines et évolution*

Paul Laurendeau : *Avoir un méchant langage. Du comportement social dans les représentations épilinguistiques de la culture vernaculaire : le cas du Québec francophone*

Julie Auger, Anne-José Villeneuve : *L'épenthèse vocalique et les clitiques en français québécois*

Patrice Brasseur : *Les représentations linguistiques des francophones de la péninsule de Port-au-Port à Terre-Neuve*

Marie-Odile Magnan, Annie Pilote : *Multiculturalisme et francophonie(s) : Enjeux pour l'école de la minorité linguistique*

Michel Chevrier : *Franchir les seuils : le théâtre liminaire de Jean Marc Dalpé et de Michel Ouellette*

Edith Szlezák : « Parfois le bon mot nous échappe » : *Interference Phenomena Among Franco-Americans in Massachusetts*

Cynthia A. Fox, Jane S. Smith : *Recherches en cours sur le français franco-américain*

Peggy Pacini : *Présence visible et invisible de la langue française dans la littérature franco-américaine contemporaine*

Pascal Lapesqueux : *Le français hérité de la Nouvelle-Orléans*

Robert Fournier : *Une petite histoire des Français d'icitte*

## Comptes rendus

Régine Delamotte-Legrand : Aliyah Morgenstern, 2006, *Un JE en construction. Genèse de l'auto-désignation chez le jeune enfant*, Bibliothèque de Faits de Langues, Paris, Ophrys, 176 p.

Danièle Latin : Equipe IFA- Sénégal, 2006, *Les mots du patrimoine : le Sénégal*. AUF/EAC, Paris, 599 p.

Aurélie Lefebvre : Michel Beniamino, Lise Gauvin (dirs.), 2005, *Vocabulaire des études francophones. Les concepts de base*, Presses Universitaires de Limoges (PULIM), coll. Francophonies, 210 p.

## MULTICULTURALISME ET FRANCOPHONIE(S) : ENJEUX POUR L'ÉCOLE DE LA MINORITÉ LINGUISTIQUE

**Marie-Odile Magnan**

**Annie Pilote**

**Université Laval**

Selon Fernand Dumont (1997 : 454), « *la prise de conscience et la définition d'une entité canadienne-française dans sa spécificité ne se sont produites que dans les dernières décennies* » du 19<sup>e</sup> siècle. Depuis cette époque, la signification donnée au Canada français s'est effritée, si bien qu'à l'aube du 21<sup>e</sup> siècle l'on parle plutôt de francophonies multiples (Boudreau et Nielsen, 1994). Dans la foulée de ces transformations, un désir de préservation des communautés francophones minoritaires s'est manifesté principalement à travers des luttes juridiques pour l'existence et la gestion de l'école française. L'éducation, qui a structuré l'être collectif des francophones minoritaires, est considérée comme l'institution centrale permettant la sauvegarde de la langue et de la culture françaises.

Cet essai se penche sur une des « références propres » que se sont données les communautés francophones minoritaires : la francophonie ontarienne. Cette dernière y est examinée comme un laboratoire à l'avant-garde des transformations sociales qui guettent l'ensemble des francophonies canadiennes où la régionalisation de l'immigration est maintenant considérée comme une solution au déclin démographique (Belkhodja, 2005). L'accroissement de la diversité culturelle qui est tributaire de l'immigration soulève des préoccupations du côté des organismes communautaires francophones qui cherchent à se positionner face aux transformations qu'il entraîne au plan de l'identité collective. C'est pourquoi, selon Gallant et Belkhodja (2005), la question de l'immigration soulève l'enjeu de l'arrimage difficile entre diversité culturelle et dualité linguistique et qui s'exprime selon des modalités différentes à travers les francophonies canadiennes.

Dispersée sur le territoire, comprenant de plus en plus d'immigrants (notamment en milieu urbain), la francophonie ontarienne (et particulièrement ses écoles) fait donc ressortir de nouveaux enjeux en ce qui a trait au projet collectif de sa minorité. En effet, l'école de la minorité franco-ontarienne, évoluant dans un contexte politique prônant le multiculturalisme et les droits individuels, doit-elle remettre en question son projet collectif initial ? Comment doit-elle accueillir les anglophones, les jeunes bilingues, les Acadiens, les « minorités visibles », les Québécois et les allophones dans ses écoles originellement destinées à la préservation de la culture franco-ontarienne ?

Dumont (1997 : 462) résume bien cette remise en question que vivent les élites francophones de l'Ontario : « *comment édifier un réseau institutionnel qui rejoigne une*

*population française diversifiée, tentée par l'assimilation ou par un bilinguisme qui dérive, en fait, vers une nouvelle identité ?* ». Afin de répondre à ces questions, une brève introduction à l'entité canadienne française sera présentée, puis la communauté franco-ontarienne sera décrite, notamment à travers son système scolaire et sa clientèle estudiantine hétérogène. L'essai débouchera finalement sur une réflexion portant sur l'enjeu que le multiculturalisme (véhiculé surtout par le Canada anglais) représente pour le projet collectif de la minorité nationale francophone.

## **Du Canada français aux francophonies multiples**

La conscience d'une entité canadienne-française, qui prend forme vers la fin du 19<sup>e</sup> siècle selon Dumont (1997), désigne d'abord le territoire du Québec et les Canadiens français qui y représentent alors la majorité de la population. La nation canadienne-française prend donc un sens spatio-culturel : « *l'expression 'Canada français' désignait essentiellement le territoire du Québec, c'est-à-dire qu'on parlait du Canada français d'une manière similaire à l'usage actuel de 'Canada anglais' comme synonyme du Canada hors Québec* » (Denis, 1996 : 187). A partir des années 1960, cependant, la définition du Canada français s'étend à l'ensemble des Canadiens français demeurant au Canada ainsi qu'aux émigrés établis aux Etats-Unis. Le Canada français prend alors un sens ethniciste, ce qui contribuera, dans une perspective « trudeauienne », à en faire un enjeu transcanadien.

Au moment de la Révolution tranquille, toutefois, le nationalisme québécois et le mouvement indépendantiste contribuent à établir un « *rapport d'extériorité des minorités francophones envers le Québec et d'antagonisme envers le nationalisme québécois* » (Denis, 1996 : 195). Selon Denis (1996), l'existence d'un Québec qui se détache en partie du Canada sur le plan identitaire a renforcé le sens ethniciste donné au Canada français dans les années 1960. La modification de structures dans d'autres collectivités canadiennes françaises que celle du Québec ont contribué à la transformation du sens donné à l'entité canadienne française : « *La société, la nation ont pris une autre figure parce que ce sont toutes les composantes de l'ancien Canada français qui ont subi une transformation parallèle à celle du Québec* » (Dumont, 1997 : 420). Les communautés francophones se sont attribuées une référence propre, « *une contrepartie au travail d'édification similaire à celui auquel s'est livré le Québec* » (Dumont, 1997 : 420). Frenette (2004) suggère que le Québec et les minorités francophones se sont mutuellement influencés ; même si le Québec a eu un impact sur l'évolution des minorités francophones, il reste qu'après la Deuxième Guerre mondiale les représentations de l'intelligentsia des francophones canadiens ont également contribué à la mise en forme de l'identité québécoise.

La conception ethniciste du Canada français, véhiculée notamment par le gouvernement de Trudeau, s'accompagne de la Loi sur les langues officielles adoptée en 1969, loi qui reconnaît deux langues de communication entre les citoyens et l'Etat : le français et l'anglais, ainsi que des sections linguistiques de la Charte canadienne des droits et libertés adoptée en 1982. Désormais, cette reconnaissance par l'Etat fédéral (et particulièrement par ses lois) de deux peuples fondateurs, d'un Canada officiellement bilingue et multiculturel, est indispensable au projet de société des francophonies minoritaires.

Denis (1996) affirme toutefois que ce sens ethniciste donné au Canada français place les minorités francophones dans une « *position discursive précaire* » (p. 195) puisqu'elles se retrouvent désormais sans majorité nationale (*i.e.* le nationalisme québécois étant bien établi). Se trouvant dans une conception néo-libérale ou civique de la nation qui s'accompagne d'un multiculturalisme et d'un individualisme accru (Caldwell, 1997), les minorités francophones

sont remises en cause systématiquement par le Canada anglais et sont perçues « *en ennemies par le nationalisme québécois* » (Denis, 1996 : p. 195).

La « référence fragile » du Canada français s'effritera graduellement au cours du XXe siècle. Dumont (1997 : 197) décrit ainsi cette transformation : « *D'une part, la culture et l'infrastructure politique se sont transformées ou même sont disparues. D'autre part, les diverses communautés se sont données des références propres, une mémoire et un projet : l'Acadie, les Franco-Américains, le Québec, l'Ontario, les provinces de l'Ouest canadien* ». Dumont suggère alors la fin du Canada français comme entité – une entité qui serait reconnue officiellement, mais qui ne se retrouverait pas concrètement dans la vie quotidienne. Les populations francophones se dispersent sur le territoire, la cohésion culturelle s'effiloche par le biais de la mobilité sociale, le taux d'assimilation s'accélère, le bilinguisme devient un élément de l'identité et les structures politiques passent du Canada français vers les communautés. Les communautés francophones se trouvent « *noyées dans le multiculturalisme* », mentionne Dumont (1997 : 462). Frenette (2004) ajoute que l'éclatement du Canada français ne s'explique pas principalement par l'émergence d'une identité québécoise, mais plutôt que « *les jeux se sont faits beaucoup plus tôt, en fait dès le moment où les Canadiens français se sont installés à l'extérieur du Québec* » (p. 10).

A l'aube du XXIe siècle, les francophones du Canada prennent donc un virage identitaire (Frenette, 2004). En effet, la francophonie minoritaire canadienne ne constitue plus un fait social global, cohérent, homogène et uniforme ; il est désormais question de francophonies multiples ayant chacune leurs spécificités historiques, linguistiques, socio-politiques et démographiques propres (Boudreau et Nielsen, 1994). Les francophones, demeurant au sein de la société canadienne-anglaise, sont de plus en plus invisibles alors qu'ils se trouvent dans des environnements urbanisés et multiethniques. Frenette (2004) rappelle néanmoins, en bon historien, que les « *les francophonies canadiennes n'ont jamais connu d'âge d'or et que les mutations identitaires en sont la base depuis 400 ans* » (p. 14).

Même si elles se trouvent dans un contexte canadien anglais prônant le multiculturalisme, les francophonies minoritaires démontrent une volonté de préservation, de développement et d'émancipation. L'enjeu est donc le suivant : comment maintenir l'identité et les droits collectifs de francophonies minoritaires fragmentées dans un contexte valorisant les droits individuels ?

### **L'éducation : institution centrale des francophonies minoritaires**

Depuis le XIX<sup>e</sup> siècle et surtout depuis les années 1960 (*i.e.* époque où le nationalisme québécois a laissé les francophones des autres provinces forger leur propre identité, selon Heller, 1999), l'éducation est vue comme étant l'institution pouvant permettre aux communautés francophones minoritaires de maintenir leur identité et d'assurer leur pérennité au sein d'une société majoritairement anglophone. L'éducation est considérée comme « *le moyen le plus puissant pour assurer la reproduction de l'identité culturelle des francophones en situation minoritaire principalement par la socialisation des générations montantes, mais aussi par sa contribution au développement socioculturel de la collectivité* » (Pilote, 2004 : 14). Les leaders de la communauté perçoivent l'éducation comme un moyen de contrecarrer l'assimilation linguistique qui menace la plupart des communautés francophones et comme un moyen de favoriser l'épanouissement de la communauté. Pour Landry et Allard (1999), le système d'éducation francophone constitue le lieu principal permettant la vitalité ethnolinguistique des francophonies minoritaires au Canada, la vitalité ethnolinguistique comprenant des « *facteurs structureaux et sociologiques qui influencent la survie et le développement d'une minorité linguistique* » (p. 403). L'éducation doit alors devenir, selon eux, le principal agent de communautarisation.

Cette importance accordée au système d'éducation s'est concrétisée par diverses luttes juridiques menées par les élites des communautés francophones minoritaires, luttes qui se révélèrent fructueuses. En effet, dans la foulée du rapport de la Commission sur le bilinguisme et le biculturalisme (la commission Laurendeau-Dunton), une reconnaissance politique de la dualité nationale canadienne et donc du droit à l'éducation et au système scolaire pour les francophones minoritaires a été octroyée par l'Etat fédéral (Thériault, 2002). L'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés (adoptée en 1982) reconnaît le droit à l'instruction dans la langue de la minorité ; elle accorde aux parents le droit à des écoles homogènes françaises pour leurs enfants ainsi que le droit de gestion de ces dernières. D'après le juge en chef de la Cour suprême du Canada, cet article a pour but de « *maintenir les deux langues officielles du Canada ainsi que les cultures qu'elles représentent et à favoriser l'épanouissement de chacune de ces langues, dans la mesure du possible dans les provinces où elle n'est pas parlée par la majorité* » (cité dans Cormier, 2004 : 56).

Suite à l'article 23, néanmoins, les minorités francophones ont dû multiplier les actions juridiques pour clarifier son application et établir leurs droits fondamentaux dans ce domaine (Clarke et Foucher, 2005). Les affaires Mahé (1990) et Arsenault-Cameron (2000) sont donc venues donner un cadre interprétatif à l'article 23 et ont permis la constitution d'un réseau d'éducation publique francophone à travers le Canada. Ce n'est que dans les années 1990, donc, que les élites francophones ont obtenu la pleine gestion de leurs écoles. Il faut néanmoins mentionner que les différentes provinces ont dû mener chacune leurs luttes juridiques dans le but d'obtenir la pleine gestion de leur système scolaire respectif. Maintenant forte de ses acquis juridiques et de la reconnaissance politique officielle du gouvernement canadien, la communauté désire maintenant concentrer ses efforts sur le développement global de l'éducation (Landry et Allard, 1999 ; Landry et Rousselle, 2003).

Toutefois, les attentes formulées par les élites envers l'école francophone minoritaire ne sont-elles pas démesurées ? Landry et Allard (1999) reconnaissent en partie les limites de l'école qui se situe dans un contexte fortement anglicisé, voire un contexte de mondialisation des rapports sociaux où les frontières culturelles se côtoient au quotidien. Cormier (2004) résume ainsi les limites de l'institution scolaire : « *le questionnement relatif à sa capacité d'offrir un refuge contre le milieu social, l'hétérogénéité de sa clientèle, sa difficulté de répondre au complexe de minoritaire, la fatigue de ses acteurs et ses maigres ressources* » (p. 55). Dubé (2002) rappelle, pour sa part, que l'école française évolue dans une société postmoderne où prennent place une culture populaire télévisée et une société de consommation ; il doute que l'école française puisse se distancier et se distinguer de l'école majoritaire en ce qui a trait à sa configuration idéologique. Il faut également ajouter que selon Martel (2001), seulement 64,1% des « ayants droit »<sup>1</sup> francophones décident de fréquenter le système scolaire de la minorité francophone. Plusieurs parents choisissent donc d'envoyer leurs enfants dans les écoles anglaises ou dans les écoles d'immersion française qui sont gérées par les élites anglophones. L'école française ne peut donc pas être un lieu rassemblant l'ensemble de la communauté.

Le passage d'une entité canadienne française à celle de francophonies multiples et les enjeux liés à l'éducation ayant été expliqués, nous nous pencherons maintenant sur une des références propres que se sont données les francophonies minoritaires au Canada : la francophonie ontarienne. Après une brève présentation de cette communauté, nous décrirons son système scolaire ainsi que le pluralisme qui s'y installe désormais.

<sup>1</sup> Le terme « ayant droit » sera explicité dans les sections qui suivent.

## La francophonie ontarienne : d'une communauté homogène à une communauté éclatée

Au cours du dernier siècle, les francophones minoritaires de l'Ontario ont subi plusieurs transformations. Ils sont passés « *d'un groupe ethnique traditionaliste défini par la foi chrétienne, à une communauté linguistique ancrée dans la modernité, bénéficiant de l'Etat providence et jouissant de droits linguistiques à titre de communauté de langue officielle au Canada, puis à des communautés diversifiées, soumises aux impératifs économiques de la mondialisation* » (Labrie et Lamoureux, 2003 : 14).

Ainsi, durant une grande partie du XIX<sup>e</sup> siècle, les évêques francophones détiennent l'autorité sur les catholiques de la province ontarienne ; leurs actions ne se limitent pas seulement aux affaires religieuses, elles ont aussi une portée sociale (Dumont, 1997). Le clergé occupera notamment un rôle central dans la définition de la communauté francophone, une communauté pratiquant majoritairement la religion catholique. Le clergé est le seul « *doté d'une organisation qui [...] est en mesure de diriger, de symboliser même une communauté minoritaire dispersée et menacée de bien des manières* » (Dumont, 1997 : 434). Jusqu'aux années 1970, relatent Guillaume et Guillaume (2003), la religion catholique représentera un facteur identitaire central pour la francophonie ontarienne.

L'Église catholique jouera un rôle important notamment dans la création des institutions franco-ontariennes, particulièrement en ce qui a trait à la mise en place d'écoles françaises (Gérin-Lajoie, 2001). Faisant face, dans les dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle, à un mouvement de francophobie<sup>2</sup> suite à la révolte des Métis de l'Ouest, du procès et de la pendaison de Louis Riel, la communauté se mobilisera autour de la question de l'école. La décision du ministère de l'Éducation en 1885 de rendre l'anglais obligatoire dans l'ensemble des écoles publiques suivie du règlement 17 (adopté en 1912) stipulant que l'anglais « *est la seule langue de l'école, à l'exception des trois premières années pour les élèves de langue française* » (Dumont, 1997 : 432) mènera à la mobilisation suivante : « *la lutte pour la survie du français en Ontario [se déroulera] autour de l'école, bastion de la langue mais aussi, croit-on, de toute la culture* » (Dumont, 1997 : 432).

L'influence de l'Église diminuera de façon significative au cours des dernières décennies, comme dans plusieurs autres communautés occidentales (Gérin-Lajoie, 2001). Cela s'explique principalement par l'industrialisation, l'urbanisation, l'arrivée en grand nombre de francophones de l'extérieur de l'Ontario et par l'intervention étatique de plus en plus importante. Ce mouvement de sécularisation s'accompagnera également, au cours des quinze dernières années, d'une augmentation du nombre d'écoles françaises non confessionnelles.

Progressivement, nous assisterons à l'éclatement de l'identité franco-ontarienne. Les Ontariens de langue française adopteront des dénominations diversifiées : « *Franco-Ontariens, Canadiens, Canadiens français, francophiles, bilingues, francophones autres que canadiens-français : les repères de l'identité se diversifient et brouillent la référence traditionnelle* » (Dumont, 1997 : 434). Dallaire (2003) relate notamment l'hybridité<sup>3</sup> qu'elle observe chez les jeunes francophones – l'hybridité étant la fusion des subjectivités francophone et anglophone. L'urbanisation contribuera également à cet éclatement de la communauté franco-ontarienne ; les franco-ontariens côtoient plus que jamais la majorité anglophone, tant dans les sphères publique que privée (Gérin-Lajoie, 2004). L'augmentation des mariages exogames contribuera entre autres à l'anglicisation de la sphère privée ; en effet,

<sup>2</sup> Dans la foulée de cette agressivité envers les francophones, les mouvements suivants se mettent en place : le Canada First (1868) et l'Equal Rights Association (1889) (Dumont, 1997).

<sup>3</sup> La définition de l'hybridité que donne Dallaire (2003) est la suivante: « *Hybridity [...] points to the combination of two subjectivities/identities within the cultural identity category, notably the merging of francophone and anglophone subjectivities* » (p. 166).

« il n'est pas rare que [...] l'anglais devienne la langue d'usage avec les enfants, ce qui occasionne un transfert linguistique important vers l'anglais » (Gérin-Lajoie, 2004 : n.p.). L'arrivée d'un nombre grandissant d'immigrants contribuera également à l'émergence de multiples communautés d'appartenance au sein de la francophonie ontarienne : « Dans les centres urbains, en particulier, l'apport de francophones de minorité visible venus de plusieurs pays a grandement transformé les composantes de cette communauté en lui insufflant une pluriethnicité raciale et culturelle » (Berger, 1997 : 115). Des francophones de l'Europe, de l'Afrique, de l'Asie et des Caraïbes font partie des nouveaux arrivants.

Réparties inégalement sur le territoire, 499 689 personnes de langue maternelle française demeurent en Ontario d'après le recensement de 1996, ce qui constitue 4,7 % de la population provinciale (Gilbert, 2002). En 2001, 62 070 personnes de langue maternelle française résident à Toronto, soit 1,34 % de la population totale torontoise (Guillaume et Guillaume, 200). Cette proportion diminue à 0,48 % lorsque l'on considère les personnes parlant le français à la maison, l'explication de ce phénomène résidant dans les mariages mixtes avec des conjoints qui utilisent la langue anglaise couramment (Guillaume et Guillaume, 2003). Par ailleurs, plus de 90 % de la population francophone torontoise peut être considérée bilingue (Guillaume et Guillaume, 2003).

Entre 1996 et 2001, la population de langue maternelle française de Toronto a augmenté de 18,6 % alors que ces proportions se situent à 9,8 % pour l'ensemble de la population et à 12,8 % pour les allophones (Guillaume et Guillaume, 2003). Cet accroissement important de la population francophone torontoise s'explique principalement par l'apport de l'immigration. En effet, déjà en 1996 22,5 % de la population francophone de Toronto appartenait à une minorité raciale (Gérin-Lajoie, 2004). En fait, la population francophone de l'Ontario voit sa « population de souche » décroître (Duquette et Morin, 2003) : « Elle compte dans ses rangs, et depuis longtemps, des Québécois, des Acadiens et quelques Francophones issus d'autres provinces, mais aussi des immigrants venus d'horizons très divers qui appartiennent, pour une fraction non négligeable, à des minorités visibles » (Guillaume et Guillaume, 2003 : 51). En 1996, 20 % de la communauté franco-torontoise est constituée de Torontois de naissance, 20 % de Franco-Ontariens, 19 % de Québécois, 6 % d'Acadiens et 5 % de Français (Guillaume et Guillaume, 2003) ; les 30% restant comprenant des immigrants et des francophones provenant d'autres provinces canadiennes.

La francophonie ontarienne passe donc d'une communauté homogène sur le plan linguistique et culturel à une communauté diversifiée en ce qui a trait à ses « pratiques langagières et culturelles » (Gérin-Lajoie, 2004, 171). Confrontée à une réalité hétérogène, soumise aux impératifs de la mondialisation et se voulant davantage le reflet de la Francophonie mondiale, il lui est davantage difficile d'établir un sentiment d'appartenance et une descendance commune (Landry et Allard, 1999). Selon Gérin-Lajoie (2004), les francophones de l'Ontario doivent alors procéder à une redéfinition de leur communauté au sein de la francophonie canadienne et au sein de la francophonie mondiale. Heller (2003) indique que les francophones ontariens doivent résoudre la contradiction entre adhérer à un passé commun qui contribue à les mobiliser et construire une nouvelle façon d'être un francophone au sein d'un village global. Selon elle, « *the old guard of militant, mobilized Franco-Ontarians has to face the possibility of sharing newly won powers in newly formed institutions* » (p. 212).

Ces enjeux liés à la redéfinition même de la communauté se retrouvent particulièrement au sein de l'école française, le bastion de la langue et de la culture françaises et souvent, « *le seul endroit où les enfants font l'expérience du français dans leur vie quotidienne* » (Gérin-Lajoie, 2001 : n.p.). Depuis toujours, l'école française a été un agent mobilisateur de première importance pour la communauté franco-ontarienne (Gérin-Lajoie, 2001). Or, que devient le rôle de l'école dans un contexte où l'identité est remise en question ? Avant d'aborder les

enjeux liés au pluralisme dans les écoles françaises, néanmoins, une brève description du système scolaire franco-ontarien sera d'abord présentée.

### Les écoles franco-ontariennes

Dans la province ontarienne, c'est le Ministère de l'éducation de l'Ontario (MEO) qui doit assurer la qualité de l'éducation, tant dans les écoles anglaises que françaises. Il revient particulièrement à la Direction générale de l'Éducation de langue française du MEO de protéger les intérêts des Franco-Ontariens en ce qui a trait à l'éducation (Gérin-Lajoie, 2001). Malgré ces pouvoirs octroyés à la minorité francophone, il reste que celle-ci dépend encore du pouvoir décisionnel du MEO sur le plan des politiques et des programmes d'enseignement. Or, le MEO est principalement dirigé par des anglophones. Des rapports inégaux entre les deux groupes linguistiques sont donc encore existants en ce qui a trait à la gestion des écoles : *« Il y a eu création d'un espace de pouvoir administratif plutôt que politique, et cet espace de pouvoir s'inscrit dans une structure hiérarchique contrôlée par les instances gouvernementales »* (Labrie et Lamoureux, 2003 : 26).

Malgré tout, le système scolaire de la minorité franco-ontarienne *« est bien implanté et demeure une institution centrale pour les francophones de la province »* (Gérin-Lajoie, 2001 : n.p.). En 1998, l'on dénombrait 385 écoles publiques et catholiques de langue française élémentaires et secondaires en territoire ontarien<sup>4</sup> ; ces écoles desservent quelque 94 273 élèves, dont 68 109 dans 300 écoles de niveau élémentaire et 26 164 dans 85 écoles de niveau secondaire (Labrie et Lamoureux, 2003)<sup>5</sup>. Labrie et Lamoureux (2003) indiquent que, depuis 1998, suite à la réforme des conseils scolaires, d'autres écoles se sont ajoutées.

Au niveau universitaire, plusieurs institutions bilingues ont été créées dont l'Université d'Ottawa, l'Université Laurentienne, le Collège Glendon de l'Université York à Toronto (fondé en 1966), l'Université Saint-Paul affiliée à l'Université d'Ottawa et le Collège militaire royal du Canada<sup>6</sup>. Le Collège universitaire de Hearst, affilié à l'Université Laurentienne, est la seule institution universitaire qui offre tous ses cours dans la langue française. Guillaume et Guillaume (2003) expliquent ainsi l'existence plus nombreuse d'institutions universitaires bilingues : *« Ce que l'on constate cependant est que plus le niveau s'élève, plus les exigences en termes de bilinguisme sont fortes. [...] Ceci tend à prouver que lorsqu'ils aspirent à des diplômes élevés, les Francophones recherchent cette formation bilingue »* (p. 70). Par ailleurs, l'on constate que le système postsecondaire de formation professionnelle de niveau collégial n'est pas entièrement disponible dans la langue française. Il faut toutefois mentionner que la Cité collégiale offre plus de 70 programmes à temps plein.

Mis à part les institutions scolaires de niveau primaire, secondaire, collégial et universitaire, l'Ontario français a également vu à la création de garderies de langue française dans plusieurs localités ainsi qu'à la mise en place de groupes d'alphabétisation populaire en milieu rural et urbain (Gilbert, 2002).

Ayant brièvement décrit le système scolaire franco-ontarien, nous allons maintenant aborder le passage de la mission initiale de l'école franco-ontarienne à une école de la francophonie internationale ainsi que les enjeux qui y sont rattachés.

<sup>4</sup> Gérin-Lajoie (2001) précise que les écoles françaises se retrouvent encore principalement au sein du système confessionnel (*i.e.* catholique) alors qu'un nombre grandissant d'écoles font partie du système non-confessionnel (*i.e.* public).

<sup>5</sup> Depuis les trente dernières années, cependant, le nombre d'élèves dans les écoles primaires et secondaires de langue française a diminué, passant de 115 514 en 1971-72 à 93 309 en 2000-2001 (Duquette et Morin, 2003 : 32).

<sup>6</sup> Il est important de mentionner que malgré le caractère bilingue de ces institutions, certains programmes ne sont dispensés qu'en français.

## Pluralisme dans les écoles françaises : école d'en bas et école d'en haut

L'école française de l'Ontario, puissant agent mobilisateur des Franco-Ontariens, émerge d'un contexte politisé. Elle a été obtenue à l'arrache pied par le biais de luttes juridiques menées pour l'obtention des droits à l'enseignement en français. Elle se situe dans un « *rapport de minorité-majorité, francophone-anglophone, nous-eux. Elle est conçue comme lieu privilégié de reproduction d'une langue et d'une culture homogènes, françaises, canadiennes-françaises, franco-ontariennes, francophones...* » (Heller, 1999 : 131). Ainsi, la mission de l'école se répercute jusque dans les événements qu'elle organise, événements qui mettent l'accent sur les origines canadiennes-françaises de l'école et la mémoire qui s'y rattache : « *These are schools which carry a huge political and emotional charge, reflected in their organisation, their curriculum, their recruitment practices, their pedagogy, their relationship to extracurricular activities, and their relationship to the community. Everything is oriented towards a 'projet de société'* » (Berger et Heller, 2001 : 132). Dans ce contexte, les enseignantes et les enseignants jouent le rôle d'agents de reproduction linguistique et culturelle auprès des élèves.

Or, la diversité de la population franco-ontarienne, explicitée plus haut, se répercute présentement au sein même des écoles françaises et vient remettre en question le projet de société de l'école francophone minoritaire (Gérin-Lajoie, 2004). Le système scolaire de la minorité francophone (et particulièrement ses enseignants) doit donc faire face à plusieurs défis, dont la multiplicité des groupes qu'il accueille, les compétences langagières hétérogènes de sa clientèle et les différentes identités véhiculées par ses élèves.

L'école française est fréquentée par quatre groupes principaux, les anglo-dominants<sup>7</sup>, les franco-dominants, les bilingues et les divers groupes ethnoculturels (*i.e.* les immigrants allophones et les minorités visibles) (Duquette et Morin, 2003). La plupart des élèves dits de minorité visible proviennent d'Haïti, du Liban, de la Somalie francophone et d'autres régions africaines de langue française (Berger et Heller, 2001). Heller (2003) relate l'expérience d'une étudiante d'origine haïtienne du secondaire : « *She was not prepared for the complex relations that existed among English, Canadian, French vernaculars, standard Canadian French, standard European French and other mother tongues spoken by members of the study body* » (p. 220). Il faut également ajouter que plusieurs élèves québécois<sup>8</sup> et acadiens sont admis dans l'école de la minorité franco-ontarienne.

Les compétences langagières au sein de l'école française sont donc variées. D'une part, les élèves qui répondent aux critères d'admissibilité de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, communément appelés les « ayants droit »<sup>9</sup>, peuvent posséder différents niveaux de connaissance du français – les habiletés en français ne constituant pas un critère d'admission (Gérin-Lajoie, 2001). Ainsi, les « ayants droit » peuvent être soit des élèves qui maîtrisent bien le français lors de leur arrivée à l'école (*i.e.* des franco-dominants), soit des élèves dont les compétences en français sont limitées, voire inexistantes (*i.e.* des anglo-

<sup>7</sup> L'expression « dominant » désigne ici la langue habituellement parlée par l'élève.

<sup>8</sup> Gérin-Lajoie (2004) relate que la majorité francophone québécoise a un impact certain dans le fonctionnement de l'école franco-ontarienne ; plusieurs manuels scolaires proviennent du Québec et plusieurs enseignants sont originaires du Québec.

<sup>9</sup> Selon l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, les « ayants droit » sont « (1) les citoyens canadiens : a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident, b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire dans cette langue. (2) Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction » (Clarke et Foucher, 2005 : 31).

dominants). D'autre part, les élèves qui ne sont pas considérés comme des « ayants droit » par l'article 23 peuvent être admis dans les écoles françaises par l'entremise d'un comité d'admission. Les élèves qui sont admis de cette façon peuvent être soit des anglophones canadiens de parents dont la langue maternelle n'est pas le français, soit des élèves de parents ayant immigré au Canada. Pour ces enfants d'immigrants, le français peut être soit leur première, deuxième ou troisième langue ; toutefois, ils possèdent généralement bien la langue française. Ainsi, différents niveaux de connaissance du français peuvent s'observer à l'intérieur des murs de l'école française ; l'on y entend notamment le *joual*, le *chiac*, le *franglais*, le français international, le français canadien, etc. Cette diversité linguistique représente un défi pour l'enseignant qui doit livrer sa matière à une clientèle dont les compétences langagières sont hétérogènes. Heller (2003 : 217) résume bien le pluralisme langagier que l'on retrouve chez les élèves :

*What does one do with students who are culturally legitimate Franco-Ontarians or Québécois or Acadiens, but who speak vernacular varieties of French (whether they call them bilingue or joual or chiac) ? What does one do with African or Haitian students who speak French as a second language, but who speak no English, and who may master the written variety better than the oral or vice versa ?*

Ce pluralisme se répercute sur les identités que véhicule la clientèle estudiantine, une clientèle métissée sur le plan culturel et linguistique. Ainsi, « *le sens d'appartenance au groupe n'est pas le même pour tous* » (Gérin-Lajoie, 2004 : 175). Tel que le mentionne Pilote (2004 : 19), « *il y a différentes manières de se définir et d'exister en tant que membre d'une communauté minoritaire* ». Certains élèves ne se considèrent pas uniquement francophones, mais se réclament plutôt d'une identité bilingue (Pilote, 2004 ; Gérin-Lajoie, 2003). Plusieurs enseignants dans les écoles françaises, provenant de milieux francophones minoritaires, déclarent également posséder une identité bilingue.

Ainsi, tel que nous l'avons vu, plusieurs frontières linguistiques et identitaires se côtoient quotidiennement à l'intérieur même de l'école de la minorité francophone. Cette hétérogénéité représente un défi de taille pour le système scolaire franco-ontarien, défi qui vient remettre en question sa mission initiale (*i.e.* celle de reproduire la langue et la culture françaises). L'école française doit donc réaliser deux objectifs qui semblent difficiles à articuler : « *profiter de l'enrichissement que représente la pluriethnicité et maintenir la promotion de l'éducation en langue française en milieu minoritaire* » (Berger, 1997 : 130). Heller (1999) suggère que l'école vit une crise identitaire « *née de la contradiction entre une mission historique basée sur une vision homogénéisante de la francophonie, les aspirations globalisantes de la nouvelle classe moyenne qui l'a créée, et la réalité d'une clientèle estudiantine de plus en plus diversifiée* » (p. 130). L'école française ne constitue donc plus un lieu de rassemblement où ses membres ont les mêmes visées ; en effet, les élèves ne partagent pas tous la même langue et la même culture. L'école devient-elle alors un lieu de production sociale plutôt qu'un lieu de reproduction sociale (Gérin-Lajoie, 2004) ?

Évoluant dans un contexte canadien où les idéologies de la démocratie et du pluralisme sont véhiculées, l'école franco-ontarienne glisse vers une redéfinition de sa mission et de ses pratiques : « *Il s'agit surtout de la construction d'une idéologie pluraliste en termes ethnoculturels, et d'une appropriation du concept de la francophonie internationale* » (Heller, 1999 : 130). Bien que dans plusieurs écoles franco-ontariennes les concepts d'éducation égalitaire et d'inclusion de la pluriethnicité soient récents, il reste qu'un virage identitaire est en train de s'effectuer au sein du système scolaire de la minorité francophone : « *There is...a commitment to openness, and to tolerance of diversity which is necessarily a part of the*

*schools' own political claims* » (Berger et Heller, 2001 : 132)<sup>10</sup>. Heller (1999) explique cette transformation par plusieurs facteurs dont l'appui du gouvernement au discours antiraciste et l'émergence de discours contestataires provenant principalement de la race noire en Amérique du Nord. Malgré l'émergence d'une nouvelle définition de la mission de l'école francophone minoritaire, il reste que des contradictions perdurent alors que la vision d'inclusivité véhiculée ne résout pas l'opposition entre la cause franco-ontarienne et celle de la francophonie internationale.

Quelques chercheuses s'intéressant au pluralisme dans les écoles de la minorité franco-ontarienne prennent position face aux changements qui s'opèrent au sein du système scolaire. Gérin-Lajoie (2004) par exemple, croit que la mission de l'école française doit être repensée à la lumière de la nouvelle réalité ontarienne : « *Même s'il est essentiel qu'à l'intérieur de ses murs, elle se donne un caractère francophone et qu'elle conserve son mandat de contribuer au maintien de la langue et de la culture françaises, l'école d'aujourd'hui doit tenir compte du fait qu'elle a affaire à une clientèle scolaire très hétérogène sur le plan linguistique et culturel* » (p. 177). Berger et Heller (2001), pour leur part, croient qu'il est crucial de reconnaître la diversité de la population estudiantine et de reconnaître que l'accueil de nouveaux francophones peut être bénéfique pour la minorité franco-ontarienne. Selon elles, les écoles franco-ontariennes doivent refléter les réalités culturelles diverses des étudiants, tant dans leurs activités que dans l'ambiance générale qu'elles contribuent à promouvoir. L'adoption d'une approche ethnocentrique doit être évitée. L'équité raciale et ethnoculturelle doit être mise de l'avant par les écoles de la minorité francophone, tant dans la façon d'enseigner que dans les politiques d'embauche du personnel. Selon Heller (2003), le système scolaire franco-ontarien « *must unite francophones against the influence of dominant society, and tie them to some common notion of what it means to be francophone. At the same time, it must ensure that all its students are treated equally* » (p. 215).

Que devons-nous retenir des prises de position adoptées par ces chercheuses ? Quelles sont les implications qui découleraient d'une école favorisant l'inclusion, l'équité raciale et la francophonie mondiale ? Si l'on considère que l'école est cruciale dans la formation des identités collectives modernes, dans la socialisation à une culture seconde<sup>11</sup> (réf. Dumont), dans la production d'une communauté nationale et d'identités sociétales (Thériault, 2002), qu'advient-il alors du projet de société des Franco-Ontariens si ses élites prônent une école française démocratique-libérale, voire une école de la tolérance et du pluralisme ?

Thériault (2002) fait la distinction entre l'école d'en haut et l'école d'en bas, l'école d'en haut étant une école « *qui impose à tous et à toutes les mêmes normes, les mêmes savoirs, les mêmes valeurs au nom d'une norme généralisable, soit la Nation, la République, le savoir universel, qu'il soit humaniste ou technique* » (n.p.) et l'école d'en bas étant une école « *de la tolérance [...] du pluralisme [...] qui sied mieux [...] à la conception contemporaine du multiculturalisme, conception qui vise [...] à arrimer l'éducation à la communauté de vie de l'enfant* » (n.p.). La pleine réalisation d'une école d'en haut donnerait lieu à une école totalitaire alors que la pleine réalisation d'une école d'en bas mènerait à une fragmentation anarchique sans noyau identitaire.

Thériault (2002) considérerait probablement la position adoptée par Berger et Heller (2001) comme en étant une qui glisse vers « *une conception d'en bas, essentiellement communautaire* » (n.p.) où la culture serait plutôt réduite à l'environnement immédiat de l'individu « *perdant par le fait même toute référence seconde, toute dynamique structurante*

<sup>10</sup> Par exemple, dans les rapports du Conseil scolaire du district du Centre-sud-ouest de l'Ontario, il est précisé que le conseil démontre une ouverture à toutes les cultures et les religions, voire une ouverture qui s'étend à la francophonie mondiale (Guillaume, 2003a).

<sup>11</sup> Thériault (2002) explique ainsi la culture seconde : « *culture qui s'institue justement par une mise à distance de la culture première, cette dernière étant le fait des réseaux empiriques de socialisation* » (n.p.).

*de l'identité personnelle* » (Thériault, 2002 : n.p.). Il mentionne le danger d'oublier la culture nationale qui se rattache aux francophones minoritaires et de créer de multiples « *petits Canada français* » (Thériault, 2002 : n.p.). Selon lui, l'école française doit plutôt être le reflet d'un projet d'en haut.

## Conclusion

Le projet de société de la minorité francophone nationale – dont le principal vecteur est l'école – se trouve dans une société globale qui prône des normes libérales, individualistes et démocratiques. La politique du multiculturalisme s'inscrit d'ailleurs parfaitement dans cette idéologie du pluralisme démocratique, idéologie confortant le Canada anglais « *en suscitant un attachement à l'Etat fédéral* » (Lacombe, 2004 : 599). Se trouvant dans une « *société des identités* », pour reprendre les termes de Beauchemin (2004), la minorité nationale possède des objectifs qui sont en contradiction avec le projet englobant du Canada anglais (*i.e.* la partie qui s'est prise pour le tout) (Lacombe, 2004). Comme le relate Dumont (1997 : 459), « *en quoi le multiculturalisme, désormais consacré par le gouvernement fédéral, ne contredit pas dans les faits le statut d'une minorité nationale privilégiée jusqu'à maintenant* ». Il y a non seulement une tension entre l'identité francophone minoritaire et la citoyenneté commune à tous les Canadiens (Pilote, 2004), mais aussi entre les tendances à l'individualisme et au communautarisme qui traversent les francophonies canadiennes (Pilote, 1999).

Or, à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle l'idéologie du multiculturalisme vient remettre en question le projet de société (*i.e.* l'école d'en haut) de la communauté franco-ontarienne à l'intérieur même de ses écoles. Par la mise en place graduelle de politiques d'équité raciale, d'inclusion et de valorisation de la francophonie mondiale, par l'hétérogénéité des clientèles étudiantes, l'idéologie canadienne individualiste moderne menant à un relativisme culturel voire même à une dévalorisation des cultures selon Bibby (1990) et Bissoondath (1995) infiltre les écoles de la communauté franco-ontarienne – ses écoles, on le rappelle, représentant le bastion de la langue et de la culture françaises. Qu'adviendra-t-il, donc, du projet collectif de la minorité franco-ontarienne ? Les élites doivent-elles favoriser une école d'en haut ou une école d'en bas ? Un compromis serait-il possible ? Comment reproduire la culture et la langue des francophonies canadiennes tout en accueillant la diversité des clientèles estudiantines ? Existe-t-il un projet d'en haut pouvant rallier tous les membres d'une communauté franco-ontarienne éclatée ? Jusqu'à quel point la minorité franco-ontarienne peut-elle se reconstituer en une référence propre ?

## Bibliographie

- BEAUCHEMIN J., 2004, *La société des identités : éthique et politique dans le monde contemporain*, Outremont, Athéna éditions.
- BELKHODJA C., 2005, « Le défi de la régionalisation en matière d'immigration : L'immigration francophone au Nouveau-Brunswick », *Canadian Issues/Thèmes Canadiens*, Printemps 2005, pp. 76-79.
- BERGER M.-J., 1997, « Vers l'inclusion de l'évaluation égalitaire et de la pluriethnicité dans la communauté francophone minoritaire », *Revue du Nouvel Ontario*, n° 21, pp. 115-133.
- BERGER M.-J., HELLER M., 2001, « Promoting Ethnocultural Equity Education in Franco-Ontarian Schools », *Language, Culture and Curriculum*, vol. 14, n 2, pp. 130-141.
- BIBBY R. W., 1990, *Mosaic madness : the poverty and potential of life in Canada*, Toronto, Stoddart.

- BISSOONDATH N., 1996, *Le marché aux illusions : la méprise du multiculturalisme*, Montréal, Boréal.
- BOUDREAU F., NIELSEN G. M., 1994, « Présentation. Francophonies minoritaires. Identités, stratégies et altérité », *Sociologie et sociétés*, vol. XXVI, n° 1, pp. 3-14.
- CALDWELL G., 1997, « Evolution of the Concept of Citizenship (1945-1995) : an English Canadian Perspective », dans Y. Lamonde et G. Bouchard (dirs.), *La nation dans tous ses états : le Québec en comparaison*, Montréal, L'Harmattan, pp. 297-310.
- CLARKE P. T., FOUCHER P., 2005, *Ecole et droits fondamentaux. Portrait des droits collectifs et individuels dans l'ère de la Charte canadienne des droits et libertés*, Regina, Institut français, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface.
- CORMIER M., 2004, « Finalités justes ou attentes démesurées ? Le débat autour de l'école en milieu minoritaire », *Francophonies d'Amérique*, n° 17, pp. 55-63.
- DALLAIRE C., 2003, « 'Not Just Francophone' : The Hybridity of Minority Francophone Youths in Canada », *International Journal of Canadian Studies*, n° 28, pp. 163-199.
- DENIS C., 1996, « La patrie et son nom : essai sur ce que veut dire le 'Canada français' », *Francophonies d'Amérique*, n° 6, pp. 185-198.
- DUBE P., 2002, « L'espace existentiel des jeunes d'aujourd'hui et les finalités de l'éducation en milieu minoritaire », *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire*, Moncton, CRDE et ACELF, novembre 2000, s.p., <http://www.acef.ca/liens/crde/articles/01-dube.html>.
- DUMONT F., 1997, « Essor et déclin du Canada français », *Recherches sociographiques*, vol. 38, n° 3, pp. 419-467.
- DUQUETTE G., MORIN Y., 2003, « Double minorisation et hégémonie interne en milieu minoritaire : le cas des institutions scolaires en Ontario français », dans H. Duchesne (dir.), *Recherche en éducation francophone en milieu minoritaire : regards croisés sur une réalité mouvante*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, pp.23-49.
- FRENETTE Y., 2004, « L'évolution des francophonies canadiennes. Eléments d'une problématique », dans S. Langlois et J. Létourneau (dirs.), *Aspects de la nouvelle francophonie canadienne*, Ste-Foy, Les Presses de l'Université Laval, pp.3-18.
- GALLANT N., BELKHODJA C., 2005, « Production d'un discours sur l'immigration et la diversité par les organismes francophones et acadiens au Canada », *Etudes ethniques canadiennes = Canadian Ethnic Studies*, vol. 37, n° 3, pp.35-58.
- GERIN-LAJOIE D., 2001, « Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario », *Education et francophonie*, vol. XXIX, n° 1, s.p., <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/29-1/02-Gerin-Lajoie.html>.
- GERIN-LAJOIE D., 2003b, *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*, Sudbury, Prise de parole.
- GERIN-LAJOIE D., 2004, « La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario », *Francophonies d'Amérique*, vol. 18, n° 1, pp. 171-179.
- GILBERT A., 2002, « Entre l'école et l'hôpital, le développement de la francophonie canadienne », dans R. Côté et M. Venne (dirs.), *Québec 2003*, Montréal, Fidès, pp. 673-678.
- GUILLAUME S., GUILLAUME P., 2003, *Nouveaux regards sur les francophonies torontoises*, Pessac, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine.
- HELLER M., 1999, « Quel(s) français et pour qui ? Discours et pratiques identitaires en milieu scolaire franco-ontarien », dans N. Labrie et G. Forlot, *L'enjeu de la langue en Ontario français*, Sudbury, Prise de Parole, pp. 129-165.
- HELLER M., 2003, « Franco-Ontarian education and the possibilities for pluralism », dans M. Heller, *Crosswords. Language, Education and Ethnicity in French Ontario*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 210-223.

- LABRIE N., LABRIE S., LAMOUREUX A., 2003, « A la recherche de...l'éducation en langue française en Ontario », dans N. Labrie et S. A. Lamoureux (dirs.), *L'Éducation de langue française en Ontario : enjeux et processus sociaux*, Sudbury, Ontario, Prise de parole, pp.11-30.
- LACOMBE S., 2004, « Compte rendu de Will Kymlicka (2002), La voie canadienne. Repenser le multiculturalisme », *Recherches sociographiques*, vol. 45, n° 3, pp. 596-599.
- LANDRY R., ALLARD R., 1999, « L'éducation dans la francophonie minoritaire », dans J.-Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada*, Moncton, Editions d'Acadie, pp. 403-433.
- LANDRY R., ROUSSELLE S., 2003, *Éducation et droits collectifs : Au-delà de l'article 23 de la Charte*, Moncton, Les Editions de la Francophonie.
- MARTEL A., 2001, *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire, 1986-2002 : analyse pour un aménagement du français par l'éducation*, Ottawa, Commissariat aux langues officielles.
- PILOTE A., 1999, «L'école : un lieu d'expression de la tension démocratique», *Savoirs et responsabilités*, dans M. De Sève, S. Langlois (dirs.), *Nota Bene*, Québec, pp. 157-170.
- PILOTE A., 2004, *La construction de l'identité politique des jeunes en milieu francophone minoritaire : Le cas des élèves du Centre scolaire communautaire Sainte-Anne à Fredericton au Nouveau Brunswick*, thèse de doctorat présentée à l'Université Laval, Québec, <http://www.obsjeunes.qc.ca/pdf/PiloteThese.pdf>.
- THERIAULT J.-Y., 2002, « De l'école de la nation aux écoles communautaires ou de l'école d'en-haut à l'école d'en-bas », *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire*, Moncton, CRDE et ACELF, novembre 2000, s.p., <http://www.acef.ca/liens/crde/articles/03-theriault.html>.

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction :** Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

**Conseiller scientifique :** Jean-Baptiste Marcellesi.

**Rédacteur en chef :** Claude Caitucoli.

**Comité scientifique :** Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Suzanne Lafage (†), Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

**Comité de lecture pour ce numéro :** Alvina Ruprecht, Sinclair Robinson, Catherine Khordoc, Michel Chevrier, Robert Fournier, André Loïsele, Marc Picard, Henri Wittmann, Thomas A. Klingler.

Laboratoire CNRS DYALANG – Université de Rouen  
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425