

Des multiples espaces du transculturel : réflexions / actions à partir d'un paradigme rassembleur

Paul Dubé

Volume 21, numéro 1-2, 2009

Apprendre en français en milieu francophone minoritaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/045323ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/045323ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Presses universitaires de Saint-Boniface (PUSB)

ISSN

0843-9559 (imprimé)

1916-7792 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Dubé, P. (2009). Des multiples espaces du transculturel : réflexions / actions à partir d'un paradigme rassembleur. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 25-61. <https://doi.org/10.7202/045323ar>

Résumé de l'article

L'article propose une réflexion sur quelques enjeux identitaires stratégiques pour l'apprentissage en français langue première dans l'Ouest et le Nord canadiens et, plus largement, en milieu francophone minoritaire, en avançant des stratégies de repositionnement et d'adaptation aux nouvelles réalités, qui sont désormais marquées du sceau de l'hybride, du pluriel, de l'hétérogène et du multiple. La première partie de l'article est consacrée à un examen précis de la problématique de l'identité chez les jeunes, en particulier «l'identité bilingue». Loin d'être cet état immédiatement antérieur à l'assimilation, celle-ci se révèle un phénomène beaucoup plus complexe, où le rapport à l'identité et à l'appartenance de groupe fait l'objet de renégociations constantes et mouvantes. Dans cette perspective, le rapport à l'identité, dans une francophonie aujourd'hui fragmentée, gagne à ne plus être pensé en termes statiques, voire transcendants. Quant à l'école en milieu francophone minoritaire, elle gagne à mettre en place une pédagogie pouvant mener les élèves sur la voie de l'interrogation et de la découverte de leur francité. La deuxième partie de l'article élargit le questionnement sur l'identité. Elle met d'abord l'accent sur le multiculturalisme critique: celui-ci valorise la diversité dans sa fécondité pour une véritable inclusion de l'autre dans la structuration sociale et identitaire de l'avenir francophone. Elle avance ensuite une «grammaire alternative de l'inclusion»: face à la multiplicité des «imaginaires de la diversité», l'interculturel constitue une action structurante qui produit une véritable texture sociale reconstituante de l'identité; ce processus débouche sur le transculturel, entendu comme «une traversée de langues, de cultures, d'expériences, de mémoires, etc.». La troisième partie de l'article aborde l'éducation sous trois angles: les structures, la formation des enseignants et la programmation. La quatrième et dernière partie de l'article est consacrée à la signification sociale et politique de la valeur et du prestige rattachés au français, de son «capital symbolique», susceptible de changer le rapport que les jeunes établissent à la langue française.

Des multiples espaces du transculturel: réflexions / actions à partir d'un paradigme rassembleur*

Paul DUBÉ
Campus Saint-Jean (University of Alberta)

RÉSUMÉ

L'article propose une réflexion sur quelques enjeux identitaires stratégiques pour l'apprentissage en français langue première dans l'Ouest et le Nord canadiens et, plus largement, en milieu francophone minoritaire, en avançant des stratégies de repositionnement et d'adaptation aux nouvelles réalités, qui sont désormais marquées du sceau de l'hybride, du pluriel, de l'hétérogène et du multiple. La première partie de l'article est consacrée à un examen précis de la problématique de l'identité chez les jeunes, en particulier «l'identité bilingue». Loin d'être cet état immédiatement antérieur à l'assimilation, celle-ci se révèle un phénomène beaucoup plus complexe, où le rapport à l'identité et à l'appartenance de groupe fait l'objet de renégociations constantes et mouvantes. Dans cette perspective, le rapport à l'identité, dans une francophonie aujourd'hui fragmentée, gagne à ne plus être pensé en termes statiques, voire transcendants. Quant à l'école en milieu francophone minoritaire, elle gagne à mettre en place une pédagogie pouvant mener les élèves sur la voie de l'interrogation et de la découverte de leur francité. La deuxième partie de l'article élargit le questionnement sur l'identité. Elle met d'abord l'accent sur le multiculturalisme critique: celui-ci valorise la diversité dans sa fécondité pour une véritable inclusion de l'autre

* Cet article reprend, à quelques ajustements près, un texte publié, sous le même titre, dans les actes du colloque «Apprendre en français langue première dans l'Ouest et le Nord canadiens: état des lieux et prospective» (Lentz et Bérard, 2008).

dans la structuration sociale et identitaire de l'avenir francophone. Elle avance ensuite une «grammaire alternative de l'inclusion»: face à la multiplicité des «imaginaires de la diversité», l'interculturel constitue une action structurante qui produit une véritable texture sociale reconstituante de l'identité; ce processus débouche sur le transculturel, entendu comme «une traversée de langues, de cultures, d'expériences, de mémoires, etc.». La troisième partie de l'article aborde l'éducation sous trois angles: les structures, la formation des enseignants et la programmation. La quatrième et dernière partie de l'article est consacrée à la signification sociale et politique de la valeur et du prestige rattachés au français, de son «capital symbolique», susceptible de changer le rapport que les jeunes établissent à la langue française.

ABSTRACT

In this article, we consider a number of strategic identity issues for students in *français langue première* (French first language) programs in Western and Northern Canada—and, more broadly, in areas where French-speakers are in the minority—and propose strategies for rethinking approaches and adapting to new realities that have now taken on a hybrid, plural, heterogeneous, and multi-faceted character. In the first part of the article, we concentrate on a detailed examination of the issues of identity—and in particular, “bilingual identity”—among young people. Bilingual identity, far from being the state that immediately precedes assimilation, proves to be a much more complex phenomenon. The way in which individuals define their identity and sense of belonging to a group is subject to constant and shifting renegotiation. From this perspective, in a francophone world that has become fragmented, individuals' relationship with their sense of identity will benefit from a new way of thinking that does not define it in static or indeed transcendent terms. As for schools in a minority francophone setting, they will do well to establish a pedagogical approach that encourages students to delve into and discover their francophone heritage. In the second part of the article, we broaden our exploration of identity. In this section, we focus first of all on critical multiculturalism, which embraces the fertility of diversity and seeks real inclusiveness of difference in developing the social structure and sense of identity for the future of francophone culture.

We then go on to propose an "alternative grammar of inclusion." Considering the multitude of collective and individual imaginations found in a society characterized by diversity, interculturalism constitutes a structure-building action that produces a real social texture that acts to redefine identity. This process gives way to transcultural experience, by which we mean "a crossing of languages, cultures, experience, memories, and so on." In the third part of the article, we look at education from three different angles—educational structures, teacher training, and curriculum. In the fourth and final part of the article, we concentrate on the social and political significance of the value and prestige attached to French and its "symbolic capital," which has the potential for changing the relationship that young people enter into with the French language.

«Toute cette complexité constitue la construction transculturelle de mon imaginaire. C'est comme ça qu'il faut aujourd'hui non seulement penser la société mais aussi les individus. C'est cela la grande difficulté, nous sommes des individus avec des imaginaires qui sont des imaginaires de diversité, qui sont multiples. Avec cette complexité-là, comment faire du lien, comment faire du social, comment vivre ensemble avec cette réalité qui ne correspond plus aux anciennes? C'est cela la grande question contemporaine.»
(Chamoiseau, 2005)¹

Il sera question ici de réfléchir à «quelques enjeux identitaires stratégiques pour l'apprentissage en français langue première dans l'Ouest et le Nord canadiens». Dans le contexte de nos réalités communautaires, c'est tout un défi de trouver une vision et des pratiques de nature prospective relatives à cette problématique. Or, bien qu'on en ait soupé des défis et qu'on aimerait tellement se la couler douce dans la certitude et la sérénité d'un avenir sans heurts, il faut avouer, en bon étudiant de l'histoire, que c'est souvent lors de nos grandes perturbations que la francophonie a donné le meilleur d'elle-même. Peut-être la réalité d'aujourd'hui en appelle-t-elle à de semblables ressourcements collectifs?

Sommes-nous dans un de ces moments critiques de notre histoire? Oui, sans doute, si nous concevons l'histoire comme

une narration linéaire qui transcende les agents historiques que nous sommes, mais cette vision moderniste ne tient plus dans la postmodernité contestataire de ces vieux schèmes de pensée; elle nous permet de dépasser les référents habituels porteurs de tous les signes d'une dérive probable sinon certaine, et de nous repositionner dans le changement qui apporte avec lui de nouveaux modes de pensée pour concevoir le réel en dehors desdits référents.

Mais revenons au thème: il faut d'abord bien comprendre la question avant de se lancer dans l'élaboration d'une réponse. Passons sur le sens lexical, sémantique et syntagmatique dont je fais grâce aux lecteurs, pour avancer que le sujet nous conduit à étudier la problématique de l'identité à la lumière de la situation actuelle, et d'élaborer des éléments de réponses à la question en fonction de son rapport à l'apprentissage de la langue dans nos communautés francophones de l'Ouest et du Nord.

Pour ce faire, j'ai choisi pour mon texte l'intitulé suivant: «Des multiples espaces du transculturel: réflexions / actions à partir d'un paradigme rassembleur», titre qui met l'accent sur les mots «transculturel» et «rassembleur», dont le premier sera développé dans ma troisième partie, mais qui veut dire, *grosso modo*, «traversée de langues, de cultures, d'expériences et de mémoires». Pour sa part, «rassembleur», auquel il faut accorder le sens habituel, a presque paradoxalement aussi valeur de synonyme du premier dans le contexte, ou, tout au moins, celle d'un appendice assurant la complétude du sens.

Si je place le mot «transculturel» au cœur de ma réflexion, c'est qu'il incarne, à mon avis, tous les aspects de notre réalité: nos pratiques quotidiennes sont multi-transculturelles; il en est ainsi de nos populations, de notre culture, des langues parlées et entendues dans notre milieu, des médias, de l'éducation, de nos expériences du monde: tout est hybride, pluriel, hétérogène, multiple. Ces espaces de transculturalité dans lesquels nous baignons – autant par le corps que par l'esprit ou l'imaginaire, surtout si on s'y laisse emporter – sont aussi des lieux de résistance, ou des lieux refoulés ou repoussés par les tenants d'une vision moderniste, c'est-à-dire ceux qui conjuguent les choses aux référents du passé. L'identité, par exemple, a été définie traditionnellement comme «la conscience de l'appartenance à une communauté particulière dépositaire des valeurs dont

dépendent sa cohérence et sa cohésion et dont les traits partagés par chacun de ses membres justifient son existence» (López Morales, 1997, p. 115). Cette définition ne convient plus par son côté totalisateur et réducteur, ou conviendrait davantage et partiellement si on l'affublait de pluriels. Ne pas pluraliser les termes pour signaler les identités multiples qui nous habitent aujourd'hui équivaldrait à déplorer, par exemple, l'éclatement des familles en évoquant comme unique référence la famille dite nucléaire, au lieu d'essayer d'imaginer comment on peut mieux faire fonctionner cette nouvelle configuration sociale de façon saine et humaine. Si on est incapable de penser le changement dans le changement, on se condamne à rester en deçà du réel, à demeurer des êtres passifs et passésistes, victimes d'un dépassement au lieu d'être des agents du changement, maîtres de leur destin. Cela m'amène au cœur de mon propos: il faut dépasser les paradigmes du passé pour parler d'avenir, et la toile à tisser dans une telle perspective me paraît impensable en dehors du transculturel.

Ma première partie portera donc sur la question de l'identité chez les jeunes, dont d'entrée de jeu la fameuse «identité bilingue» tant vilipendée par une certaine critique pourvue à l'aune de la tradition et de l'essentialisme culturel, pour ne rien dire de l'idéologie d'un Canada reterritorialisé dans un clivage français / anglais. Cette première discussion nous conduira, dans une deuxième partie, plus loin dans le questionnement de l'identité et à envisager une perspective plus large, c'est-à-dire celle qui touche à l'ensemble de la communauté dans le contexte des transformations démographiques actuelles. Je vais tenter de développer un argumentaire dont l'objet serait de remédier à ce que Joseph Yvon Thériault qualifiait, il y a environ une quinzaine d'années, d'indécision ou de vacillement identitaire chez les communautés en tant qu'elles sont déhistoricisées, qu'elles n'ont plus conscience de pouvoir définir leur destin (Thériault, 1994, p. 19-23).

Ayant à l'esprit à ce moment-là deux réflexions complémentaires sur l'identité touchant à la fois l'individu et le collectif, on pourra, dans la troisième partie, revenir à la question de l'éducation en apportant des considérations qui soient conséquentes et logiques en fonction des stratégies de repositionnement et d'adaptation aux nouvelles réalités.

Je compte enfin, dans ma dernière partie, rappeler brièvement un grand absent de nos sempiternelles discussions sur la francophonie: la signification sociale et politique de la notion de valeur et de prestige rattachée à la langue et à la culture françaises, toujours dans le cadre de la problématique identitaire et de la dynamique sociale à redéfinir.

L'IDENTITÉ BILINGUE DES JEUNES: LIEU-DIT D'UNE «MORT ANNONCÉE»?

Nombreux sont les prophètes de malheurs – chercheurs, professeurs (*mea culpa*), éducateurs, associateurs –, qui ont vu dans l'identité bilingue revendiquée chez les jeunes le signe d'un glissement inéluctable vers l'assimilation. Des chercheurs de renommée ont démontré, statistiques à l'appui, non pas la probabilité du phénomène, mais des prédictions dans le temps de son incontournable éventualité. Je pense surtout à Charles Castonguay (1999) qui s'inscrit dans la lignée des chantres nous qualifiant de «dead ducks» (René Lévesque) ou de «cadavres encore chauds» (Yves Beauchemin).

Il faut avouer que le phénomène a de quoi nous angoisser quand on considère le contexte dans lequel cette identité bilingue se déploie. En fait, il est difficile d'arriver à une autre conclusion quand on multiplie les facteurs objectifs – milieu, média, mondialisation, culture de masse, valeur de la langue par l'usage public, emplois, etc. – ayant le pouvoir de faire glisser subrepticement l'individu vers cet état qui fait la hantise de nos communautés: l'assimilation.

Or, curieux hasard, il arrive que la recherche nous amène à d'autres constats, comme l'étude qualitative qu'a menée Diane Gérin-Lajoie auprès de jeunes sur une période de trois ans, dont les résultats en ont surpris plusieurs. En fait, elle démontre dans ses conclusions «qu'une identité bilingue ne signifie pas nécessairement l'assimilation au groupe dominant», conclusions qui lui permettent de réfuter «l'absolu de certains spécialistes» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 150) sur la question.

Son ouvrage, *Parcours identitaires des jeunes francophones en milieu minoritaire*, rend compte du fait que les jeunes francophones dans les communautés minoritaires font face à des problèmes identiques, à quelques nuances près; d'où l'intérêt

de se pencher sur ce travail, le temps d'y puiser l'essentiel pour sa pertinence à notre propos.

Je fais grâce aux lecteurs du processus de recherche pour ne m'en tenir qu'à l'analyse des données et aux conclusions. Il faut quand même signaler les paramètres de l'étude tels qu'exprimés en quatrième de couverture. On y dit que le livre

[...] explore comment s'articule la notion d'identité chez huit adolescentes et adolescents franco-ontariens, âgés de 15 et 16 ans. Ces jeunes ont participé, de 1997 à 2000, à une étude ethnographique qui a mis l'accent sur leurs pratiques langagières et le sens qu'ils accordent à ces pratiques. La recherche a porté une attention toute particulière à la notion d'identité bilingue, qu'elle déconstruit en vue d'en comprendre la signification pour ces jeunes et d'examiner si elle peut exister en soi, en tant que phénomène stable, ou s'il s'agit plutôt d'un phénomène transitoire menant, à plus ou moins long terme, à l'assimilation (Gérin-Lajoie, 2003, quatrième de couverture).

Première constatation: quelle que soit la région où vivent les jeunes, et que leur francité soit vécue de façon majoritaire, comme à Ottawa, ou minoritaire, comme à Toronto (et dans l'Ouest, sans doute), le rapport aux différents aspects qui touchent «l'identité et leur positionnement face à la langue et à la culture françaises est très semblable» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 145). Cela mène aux trois constats suivants que je mentionne avant de les ausculter individuellement:

1. Les jeunes disent «posséder une identité bilingue».
2. Les jeunes sont très fortement influencés par les valeurs véhiculées par la majorité anglophone.
3. La langue est dotée d'une valeur marchande, utilitaire, instrumentalisée en fonction, entre autres, de ses retombées positives dans la nouvelle économie mondiale.

Parlons d'abord, et brièvement, de 2 et 3.

Les jeunes sont très fortement influencés par les *valeurs véhiculées par la majorité anglophone*. Le «contexte social dominant», au sujet duquel il y a peu à dire puisqu'on le connaît déjà pour l'avoir tous vécu dans nos milieux anglo-dominants: la plupart des activités faites en dehors de la salle de classe (à noter

que je ne dis pas «en dehors de l'école»!) et du foyer sont vécues en langue anglaise, celle-ci étant associée à la langue des loisirs et de la détente. Il y a peu de services en français, peu de visibilité de la langue, le français n'étant pas une langue publique. Aussi y retrouve-t-on ce que certains ont déjà appelé le complexe du minoritaire: soumission à l'ordre établi (y compris évidemment l'ordre de la langue), intériorisée par les francophones. D'autre part, Gérin-Lajoie évoque le milieu normatif de l'école où le français enseigné et parlé par lesdits modèles ne «correspond pas toujours à celui parlé par les élèves» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 165) et conclut:

Les jeunes sont ainsi appelés à composer avec deux types de rapports de pouvoir. D'abord, ceux établis par le milieu anglo-dominant, puis ceux établis par le milieu francophone lui-même, étant donné que le cadre scolaire fonctionne dans une structure calquée sur le modèle francophone majoritaire, lequel tient difficilement compte de la réalité minoritaire (Gérin-Lajoie, 2003, p. 166).

Personnellement, j'ajouterais à l'énoncé de départ, à savoir l'influence des «valeurs véhiculées par la majorité anglophone», la réflexion suivante: lesdites valeurs ne sont pas uniquement celles de la majorité! Qui oserait dire qu'elles ne sont pas aussi les nôtres! Nous parlons une autre langue, soit – d'ailleurs de plus en plus parlée par la majorité –, mais nos valeurs comme notre culture dans sa presque totalité sont identiques à celle de nos compatriotes anglophones. Simon Laflamme confirme lui aussi l'appartenance à la même configuration culturelle des deux communautés officielles du Canada:

[...] les modes d'expression, indépendamment de la langue, tendent à se ressembler: francophones et anglophones, en effet, prennent position de la même manière dans les sémantiques sociales [...] Tous les deux [...] prennent littéralement des positions qui sont offertes dans le champ discursif, un champ qui, sur la plupart des thèmes, est le même pour les deux (Laflamme, 2001, p. 109).

Ainsi, à part les moments d'intermittence passagers où le français porte son lot de distinction, il s'agit moins d'influence que de prégnance «totalitaire»...

La langue française, objet de commodité: le «capital linguistique» du français, comme dirait Bourdieu (1982), est

fondé sur le caractère utilitaire de la langue pour l'accès au marché du travail dans un contexte de mondialisation. Ainsi, la langue est commodifiée et dotée d'une valeur marchande, doublée de l'avantage qu'elle procure sur les unilingues. Cependant, comme le disait Raymond Breton (1994) à propos de cette relation pragmatique au français, «dans cette modalité d'appartenance, c'est la dimension instrumentale de la langue qui prédomine plutôt que son aspect symbolique et culturel» (cité dans Gérin-Lajoie, 2003, p. 168).

Revenons au numéro 1 qui mérite, celui-là, une auscultation plus sérieuse: *l'identité bilingue*. La grande majorité des jeunes se déclarent de cette appartenance, comme l'ont déjà souligné d'autres chercheurs. Mais gardons-nous de dire qu'elle amène les jeunes à rejeter langue et culture françaises comme on l'a déjà pensé; en fait, «l'identité bilingue est un phénomène beaucoup plus complexe que ne semble le démontrer l'analyse réductionniste» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 148) des études quantitatives du passé. Selon Gérin-Lajoie, il faut même «éviter de conclure qu'une identité bilingue [soit] nécessairement anglo-dominante, ou, ajoute-t-elle, même si c'est le cas, qu'elle [mène] indéniablement à l'assimilation [...]» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 148). Le rapport à l'identité est complexe, et «le sens d'appartenance à la francophonie est loin d'être absent du discours des jeunes» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 148). La complexité se manifeste d'ailleurs par le constat que la «langue dominante chez ces jeunes bilingues n'est pas la même» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 149), le français l'étant pour les jeunes de la région d'Ottawa vivant à proximité du Québec, et l'anglais pour ceux de Toronto, où il s'avère difficile de vivre en français. Ainsi, «être bilingue ne signifie donc pas nécessairement qu'on privilégie davantage l'anglais» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 149), conclut-elle. Même cet espace de co-habitation des deux langues où l'anglais domine ne doit pas nous amener à conclure au «rejet total d'un sens quelconque d'appartenance à la francophonie» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 149).

En décortiquant davantage le discours des jeunes qui «met en évidence le caractère de mouvance associé [au concept d'identité bilingue]» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 149), on se rend compte, de dire Gérin-Lajoie, qu'elle n'empêche pas pour plusieurs «un attachement véritable à la langue et à la culture

françaises» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 149) – attachement à des degrés variables (voir les cas individuels, p. 150-152), cela va de soi – et que le rapport à la langue et à l'identité, malgré les parcours identitaires multiples, «n'est pas simplement émotif, mais qu'il se fonde sur une lecture intellectuelle du contexte social dans lequel se développe ce rapport» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 150). On a vite compris, par exemple, qu'en dehors de la sphère de la famille et de l'école, il est difficile de vivre comme francophones à cause de «l'absence d'une infrastructure de services en français et du manque de reconnaissance officielle de la francophonie en milieu anglo-dominant» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 150).

L'étude de Gérin-Lajoie confirme également l'importance primordiale du milieu familial dans le processus de construction identitaire. En principe, les foyers endogames ont plus de succès à développer l'usage du français chez l'enfant, mais cela n'empêche pas que l'utilisation de l'anglais augmente quand l'enfant atteint l'âge scolaire. «On peut donc conclure que le phénomène d'anglicisation n'épargne personne» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 153) même si les effets sont moindres dans les foyers où les deux parents sont francophones. Il reste que la famille joue un rôle-clé et que son influence perdure au delà de la petite enfance car chez ceux qui ont participé à l'étude, ceux dont la famille privilégie l'usage du français dans les rapports quotidiens, semblent tenir un discours qui insiste davantage sur l'importance à accorder à la langue française comparativement aux autres vivant une situation familiale où les deux langues semblent jouir d'un statut identique. Les parents des élèves identifient eux-mêmes l'importance de la langue française, soit pour l'avantage économique et la valeur utilitaire de pouvoir parler deux langues dans le monde d'aujourd'hui, soit de façon plus viscérale, c'est-à-dire l'importance de développer un sentiment d'appartenance à la communauté (Gérin-Lajoie, 2003, p. 154). Ce second rapport suscite évidemment plus facilement l'engagement et la mobilisation, ayant une valeur culturelle et symbolique et étant paradoxalement de nature plus politique que l'autre, ancré dans l'utilitaire.

Les amis viennent ensuite dans l'ordre des influences déterminantes. On comprend déjà, pour l'avoir vécu, qu'ensemble les jeunes «vivent constamment à la frontière

des deux langues» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 157). Le contexte anglo-dominant – télévision, musique, pratiques langagières, bombardement médiatique –, tout concourt à favoriser l’usage de l’anglais. Même le milieu scolaire reproduit ce schème: une «clientèle [...] plus hétérogène sur le plan linguistique et culturel» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 157) développe des pratiques qui favorisent l’anglais. La fréquentation dans un contexte social anglo-dominant à l’extérieur de l’école se fait en anglais, faute d’activités en français. C’est aussi «cool», l’anglais étant la langue publique. Malgré tout cela, Gérin-Lajoie insiste sur le fait que les jeunes expriment, ce qui peut paraître contradictoire, «un sens profond d’appartenance à la francophonie [...]» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 159), qui renvoie à la complexité de la question identitaire, et amène l’auteure «à [s]’interroger sur la façon dont la notion d’identité est définie» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 159), qui, traditionnellement, est «perçue comme un marqueur acquis au moment de la naissance et qui est ainsi immuable» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 159). Le rapport des jeunes à la langue et à la culture françaises «reste imprégné des valeurs associées à l’importance à accorder à la francophonie» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 159), mais, en même temps, ils tentent de donner «une signification à cette nouvelle forme d’appartenance à deux mondes» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 159). Les jeunes se trouvent constamment «à la frontière de deux langues et [...] ils doivent renégocier, de façon quotidienne, leur rapport à l’identité et à l’appartenance de groupe» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 162).

Dans son dernier chapitre intitulé «L’impact du processus de recherche sur les participants et les participantes», Gérin-Lajoie énonce peut-être les éléments les plus pertinents pour nous dans le contexte de notre réflexion. Je m’en tiendrai encore une fois aux conclusions. Rappelons que les élèves ont investi beaucoup d’eux-mêmes dans ce projet de trois ans: des heures passées avec l’équipe de recherche, l’exigence de réflexion et de communication de leurs pensées au fur et à mesure que le projet évoluait, le partage de leurs sentiments à différentes étapes, l’impact du projet sur leur vie, dans leurs relations avec leurs amis, et comment ils «perçoivent à présent leur rapport à la langue et à la culture [françaises] et leur positionnement par rapport à toute la question identitaire» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 172).

Voici les résultats en résumé:

1. Les jeunes ont été «amenés à porter une attention spéciale à la question identitaire à laquelle ils [...] n'avaient jamais vraiment réfléchi» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 174); entre autres, qui suis-je: francophone, bilingue, ou quoi? Quel est mon rapport à la langue, à la culture? la question de l'assimilation; en somme, des questions qu'ils ne se posaient jamais...
2. L'expérience les a «amenés à réaliser l'importance à accorder à la langue française» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 174), à se poser des questions sur leur engagement, à faire de plus grands efforts pour parler français avec les amis, même à s'interroger sur l'avenir des communautés francophones à l'extérieur du Québec, et ainsi de suite...

Les leçons à tirer de l'étude sont éloquentes:

1. L'étude démontre qu'il faut reconnaître que nous sommes en présence d'une nouvelle forme de rapport à l'identité.
2. «La représentation que se font les jeunes de la notion d'identité bilingue et le discours qu'ils tiennent sur leur positionnement par rapport à la langue et à la culture minoritaire contredit en quelque sorte la façon dont ce concept est souvent traité [...]» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 180).
3. Il ne faut pas conclure que le phénomène de bilinguisation qui existe chez les jeunes francophones mènera indubitablement à l'assimilation.
4. Le projet a occasionné chez les participants «une réflexion sérieuse sur la question de l'identité» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 181) débouchant sur une prise de conscience quant à l'importance de la langue française dans leur vie, et un nouvel engagement à la fois personnel et communautaire.
5. L'approche méthodologique de type ethnographique que l'étude privilégie montre l'importance d'examiner le quotidien et de ne pas s'en tenir aux études quantitatives parce qu'elle permet de «faire ressortir la complexité des pratiques sociales et du rapport à

l'identité chez ce groupe de jeunes» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 182).

6. Ne pas oublier que la francophonie est aujourd'hui fragmentée, «qu'elle ne peut plus, comme l'avait signalé Linda Cardinal (1994), se présenter comme une réalité transcendante. Elle se voit plutôt comme un espace, une valeur à partir de laquelle les individus sont appelés à participer volontairement à son développement» (citée dans Gérin-Lajoie, p. 182).
7. Pour les intervenants scolaires, il est pertinent de «reconnaître davantage le fait qu'il n'existe pas qu'une seule et même réalité pour les élèves [...] ; que] la clientèle des écoles est diverse à bien des égards et [qu'] il faut cesser de penser que cette institution peut reproduire les mêmes valeurs que celles qu'elle transmettait il y cinquante ans» (Gérin-Lajoie, 2003, p. 182-183).

À nous maintenant de ramener les implications de l'étude à la situation qui nous préoccupe ici. Il me semble que la première conséquence pour notre propos est le fait que *le processus* a amené les élèves à s'interroger sur leur réalité – leur rapport à la langue et à la culture françaises, à leur engagement personnel, à leur choix comme reflet d'une valeur, à l'avenir de la communauté et du français, et ainsi de suite. L'étude a donc suscité un éveil, une conscientisation, et produit de nouvelles personnes capables de porter le flambeau, et cela, à la mesure de leur réalité qui ne s'arrime plus aux référents du passé. La valeur du processus ethnographique est double en ce sens qu'il a démystifié une conception désuète de l'identité et qui établit, en même temps, les bases d'une *pédagogie pouvant mener les élèves sur la voie de l'interrogation et de la découverte de leur francité*.

Les intervenants scolaires seraient ainsi appelés à transposer dans le curriculum ce genre de parcours heuristique qui mènerait à une interrogation soutenue dans le but d'engager les apprenants dans un processus de découverte des attaches historiques et sociétales dont ils sont issus, ainsi que du monde francophone d'aujourd'hui, tant scolaire et communautaire que national et international .

Un exemple serait de rigueur ici. N'étant pas spécialiste de développement de curriculum, n'ayant pas non plus de formation en pédagogie, je laisse aux experts le soin de structurer

l'ensemble selon les paramètres pédagogiquement efficaces, en les enjoignant cependant de penser en termes de rupture d'avec la norme et d'originalité de mise en œuvre. N'oublions pas que l'offre d'une salade niçoise dans un «MacDo» parisien ne modifie d'aucune façon la structuration du *fast-food* dans la culture alimentaire française et les résidus idéologiques qui participent à la production d'un certain paradigme (je reviendrai plus loin sur cette notion de reproduction idéologique).

Alors, l'exemple.

Le Canada est très fier de la société multiculturelle qu'il a créée, et malgré les lacunes et les faiblesses que nous lui connaissons, sa réputation à travers le monde fait de lui un modèle à imiter. Mais d'où lui vient cette texture nationale d'intégration que l'article 27 de la *Charte canadienne des droits et libertés* de 1982 a enchâssée dans la Constitution canadienne, définissant une valeur et un principe fondamentaux au cœur de l'identité canadienne? La question n'est pas de pure rhétorique, c'est-à-dire que la réponse n'est pas de première évidence ou d'universelle reconnaissance même ici au Canada. Qu'on se garde également de croire qu'elle réside dans le *fair play* anglais souvent invoqué ou dans l'évolution normale d'une société. Les exemples de sociétés dites hautement civilisées qui accusent un malaise profond dans leur façon de conjuguer dans les structures sociales leur métissage démographique, à tiroir si l'on peut dire, sont légendes. Le Canada a été, comme on le sait, le lieu d'une résistance active et parfois agressive des francophones aux nombreuses tentatives d'assimilation et de négation de leurs droits, voire, n'ayons pas peur des mots, de génocide culturel: qu'on se souvienne en effet de quelques lignes, typiques et souvent partagées et répétées au Canada anglais, du rapport Durham (rapport qui a mené à l'Acte d'union de 1840, ayant un mandat d'assimilation):

On ne peut guère concevoir de nationalité plus dépourvue de tout ce qui peut vivifier et élever un peuple que les descendants des Français dans le Bas-Canada, du fait qu'ils ont gardé leur langue, et leurs coutumes particulières. C'est un peuple sans histoire et sans littérature. De la même manière, leur nationalité joue contre eux pour les priver des joies et de l'influence civilisatrice des arts [...] Je n'entretiens aucun doute sur le caractère national qui doit être donné au Bas-Canada:

ce doit être celui de l'Empire britannique, celui de la race supérieure qui doit à une époque prochaine dominer sur tout le continent de l'Amérique du Nord (Vaugeois et Lacoursière, 1978, p. 324-328).

N'eût été de cette résistance? qui est aussi une résistance au grand paradigme qui mène le monde à l'époque?, le Canada serait aujourd'hui un pays à la structure politique unitaire (comme le postulait John A. Macdonald – voir Vaugeois et Lacoursière, 1978, p. 391), sans doute unilingue, un pays de *melting pot*, où toute altérité serait soumise à une action assimilatrice contrôlée dans le temps et dans l'espace.

En remontant dans l'histoire, on prend connaissance et conscience de notre présence revendicatrice qui impose au fil des ans à notre texture nationale la nécessité d'espaces multiples; nous sommes les plus grands responsables d'un pays que tous cherchent à imiter. Il est facile d'apprécier la valeur de notre positionnement historique, surtout quand cette valeur est arrimée à la situation actuelle qui encore une fois nous incite à jouer un rôle de premier plan. J'y reviens tout de suite.

Qu'il soit dit avant d'aller plus loin, cependant, en bifurquant le temps d'un clin d'œil à la question de l'éducation, qu'il faut donc imaginer un curriculum qui fasse ce parcours à rebours – les jeunes partent plus facilement du présent pour remonter dans l'histoire –, et qu'ils reviennent dans l'autre sens jusqu'à aujourd'hui. Car, encore une fois, les francophones sont en mesure de proposer dans le contexte de leur nouvelle multiculturalité un modèle qui va parfaire le modèle du multiculturalisme officiel – c'est davantage nécessité exige que noblesse oblige – par la façon dont on peut donner suite à notre contribution d'hier dans sa logique implicite qui a produit la transformation sociale par la résistance, et en construisant un nouveau modèle d'enrichissement (élargir notre composante identitaire), celui-là résisté par le multiculturalisme officiel comme on le verra.

POUR UNE GRAMMAIRE ALTERNATIVE DE L'INCLUSION

«La culture n'est pas une «donnée» de la nature, une sorte d'entité réifiée qu'on pourrait protéger en la mettant sous vide; elle est le produit de l'esprit humain, de choix individuels et collectifs constants. Elle se construit constamment dans l'interaction qui

différencie en même temps qu'elle crée les conditions de l'échange avec les autres. Aucune culture ne peut se figer ou se fermer sans disparaître. Mais aucune interaction ne peut être positive et satisfaisante si elle se déroule dans des conditions d'inégalités trop marquées ou sous le contrôle des plus puissants: en matière de culture, l'ouverture est indissociable d'une réciprocité minimale effective.»

(Abdou Diouf, secrétaire général de l'Organisation internationale de la Francophonie, *Le Devoir*, 2003)

1. Multiculturalisme officiel vs multiculturalisme critique

Officiellement, le Canada a une politique de multiculturalisme à l'intérieur d'un cadre de bilinguisme officiel – «multiculturalism within a bilingual framework» (Kymlicka, 1995, p. 22) –, affirmation répétée souvent dans le discours *mainstream* canadien. Je vais montrer, en m'inspirant des travaux percutants d'Augie Fleras, que le multiculturalisme officiel est une idéologie car, au delà de son engagement explicite pour la diversité, se profile une solide défense et même une promotion du *statu quo* qui, dans les faits, légitime les politiques et les pratiques gouvernementales envers les minorités de façon à éviter qu'il y ait rupture ou dislocation de l'ordre social existant (Fleras et Leonard Elliot, 1992, p. 54-56). On tient, suivant la vision (moderniste) qui l'a vu naître, à appliquer «les principes d'un pluralisme libéral universel»: ce que nous avons en commun en tant qu'individus détenteurs de droits et cherchant l'égalité doit supplanter «l'appartenance à des groupes qui divisent ou étouffent» (Fleras, 2002, p. 9)

Dans sa pratique, le multiculturalisme officiel envisage un Canada inclusif, mais qui ne fait pas la promotion de l'ethnicité, ni ne célèbre les différences – encore moins la «profonde diversité» –, ni ne conçoit les minorités dans des enclaves ethniques. Il se donne comme objectif la construction d'un Canada «cohérent et prospère» en incorporant la diversité promulguée comme «légitime et intégrale» (Fleras, 2002, p. 10). Il mise sur l'absorption des hommes et des femmes dans un «cadre national cohérent» (Fleras, 2002, p. 10). Le «potentiel dislocateur de la diversité est dépolitisé» (Fleras, 2002, p. 10) par des pratiques qui neutralisent les différences et qui canalisent ce qui reste d'elles dans des exutoires culturels inoffensifs mais défoulants (discours, fêtes, manifestations folkloriques,

espaces ciblés, etc.). La diversité est approuvée et sanctionnée effectivement, mais seulement dans la mesure où toutes les «différences sont équivalentes, sujettes au même traitement» (Fleras, 2002, p. 10); les différences sont dépolitisées parce qu'on fait passer la diversité dans des créneaux liés à l'identité et à la culture. Ce «multiculturalisme monoculturel», tel que le définit ironiquement Fleras, établit en fait un «processus d'assimilation au ralenti» (Fleras, 2002, p. 10).

Cette politique reste plutôt superficielle, orientée vers l'échange et l'ouverture d'esprit, mais elle est incompatible avec la vision de ceux qui aspirent, selon les attentes suscitées par la politique officielle, au respect et au maintien des différences, et qui veulent l'inclusion et non l'intégration, et qui insistent sur une diversité réelle.

Car la question n'est-elle pas d'actualiser le multiculturalisme selon des principes qui devraient garantir notre enrichissement individuel et collectif, autant social et culturel qu'économique? Allons voir du côté du multiculturalisme critique, dont le but serait de développer justement une réelle diversité.

Celui-ci est un discours critique qui s'attaque à l'idéologie dominante en contestant les principes qui définissent l'ordre social existant. Il interroge les modes de pouvoir associés aux définitions classiques de «vérités» et de «règles», à celles du «normal» et du «légitime», qui vont souvent à l'encontre du vécu des minorités et des opportunités qu'elles pourraient avoir. Il «démontre la supposée neutralité» de la société dite «mainstream» et expose son «rapport étroit aux relations inégales de pouvoir» (Fleras, 2002, p. 10). Le multiculturalisme critique est un discours «subversif» dans ce contexte où l'eurocentrisme est répudié dans le dévoilement de son discours lénifiant, un discours bien orchestré pour «aplatir la diversité» tout en normalisant, «sous prétexte de leur nécessité et supériorité» (Fleras, 2002, p. 10), les normes de la société «mainstream».

Contrairement au multiculturalisme officiel qui «contrôle en intégrant», qui défend un «pluralisme vidé de contexte historique et des spécificités propres aux relations de pouvoir», le multiculturalisme critique suppose un lieu de lutte où les «universalismes eurocentriques» des discours officiels sont

dénoncés comme auto-producteurs de leur positionnement politique dominant. Les différences sont prises au sérieux et sont données comme «fondement de l'identité», en opposition directe aux «principes libéraux qui universalisent et homogénéisent». Des «principes d'inclusion institutionnelle» (Fleras, 2002, p. 11) sont proposés dans l'établissement de services et de lieux de travail culturellement sécuritaires, qui ne posent pas de risques aux gens culturellement divers. Fleras avance, en somme, qu'il faudrait développer une «imagination multiculturelle» qui fasse tomber les vieilles frontières – trouver des façons originales d'accommoder la diversité sans avoir peur de faire éclater les vieux modèles, d'imaginer de nouvelles possibilités.

Cette pensée nous conduit logiquement au modèle qu'on pourrait utiliser pour répondre au défi lancé par Fleras et ses collègues quant à une véritable inclusion de l'autre dans notre structuration sociale et identitaire de l'avenir, dans le contexte de notre nouvelle multiculturalité. En somme, comment actualiser l'enrichissement promis par la réalisation des possibles du multiculturalisme?

2. La grammaire alternative de l'inclusion

La grammaire du récit multiculturel canadien se résume à ceci: une société eurocentrique par sa composition initiale se transforme tranquillement par l'arrivée de groupes ethniques invisibles et visibles, impose dans le temps une reconnaissance officielle de sa composition qui sera éventuellement enchâssée dans la nouvelle constitution canadienne de 1982 par l'article 27 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, pour aboutir en bout de ligne en un produit de «mêmeté» ou «sameness» (Ricoeur, 2000, p. 97-105), le résultat de l'action du collimateur du libéralisme démocratique propre aux sociétés occidentales. Le multiculturalisme critique le démontre: l'officiel débouche sur l'identité unique, le modèle nord-américain dominant. La société multiculturelle de départ est devenue monoculturelle, le passage ayant été facilité par la rhétorique des beaux discours et des exutoires ponctuels tels que les «Journées du patrimoine» à Edmonton, «Folklorama» à Winnipeg, des reconnaissances symboliques incarnées par des Adrienne Clarkson, Michaële Jean et Ian Hanamansing.

Tout cela n'est pas rien évidemment étant donné la perception du Canada à l'intérieur comme à l'extérieur du pays, sans compter la paix relative dans laquelle on baigne. La situation économique, le bien-être des Canadiens, entre autres, permettent une sorte d'inconscience collective par rapport à certains problèmes susceptibles d'éclats sérieux advenant un changement significatif à notre situation économique, pour ne mentionner que celle-là: qu'on se souvienne des manifestations racistes dans les grandes villes canadiennes lors de la dépression économique du début des années quatre-vingt, ou de Brooks en Alberta pendant la grève à l'automne 2004.

Les communautés francophones dans leur situation unique, doivent interroger profondément cette dynamique du multiculturalisme officiel et ses finalités dans le contexte d'un véritable projet de société. C'est de tout cela que se compose la partie 2 de cette deuxième partie de mon propos. Ce qui sera proposé, c'est «une grammaire alternative de l'inclusion», dont l'objectif est de donner son plein sens au concept du multiculturel, en tant que reconnaissance d'abord de son existence comme facteur d'enrichissement et de redynamisation d'une communauté, ensuite de son pouvoir de transformation sociale, encouragé et maintenu grâce à l'interculturel, vers des finalités véritablement transculturelles, c'est-à-dire la construction d'un être francophone nouveau, à l'identité fondée d'hétérogène, de pluralité, d'altérité jouissive, à l'avenir imprévisible, si ce n'est que ça se passe en français dans un dialogue entre égaux faisant appel à tous les participants, quel que soit leur lieu d'origine, et en autant qu'il y ait un désir de francité.

Pour cette partie, je m'inspire beaucoup des travaux effectués par des Antillais, notamment Chamoiseau, Confiant et Barnabé (1989), des chercheurs français, comme Camilleri (1989), qui ont beaucoup théorisé sur l'interculturel, et quelques-uns des nôtres, Kymlicka (1995 et 2003), Li (2003), Abu-Laban (2002) et Abu-Laban et Stasiulis (2002).

Pour définir cette grammaire alternative de l'inclusion, deux autres termes ou concepts seront ajoutés au premier: l'interculturel et le transculturel que je vais définir tout de suite mais dont le sens et les nuances nécessaires à l'intelligence de leur étendue apparaîtront au fur et à mesure que l'analyse se déploie. Contrairement au *multiculturel*, cet «état de simple co-

existence de cultures différentes en un même groupe» où les «rapports sont laissés au hasard et à la conjoncture» (Camilleri, 1989, p. 389), on dit *interculturel* pour signifier qu'on «vise à construire entre [les cultures] une relation convenablement régulée permettant d'accéder à un nouveau plan: celui d'une formation unitaire harmonieuse transcendant les différences sans les évacuer» (Camilleri, 1989, p. 389). Par *transculturel*, il faut comprendre: traversée de langues, de cultures, d'expériences, de mémoires, etc., dans le vécu de sujets historiques et historicisés – c'est-à-dire ayant la conscience et la capacité de faire leur propre histoire (Thériault, 1994, p. 20) – qui participent à une collectivité et qui partagent un projet de société dont les finalités restent par nature imprévisibles; cela produit «des imaginaires de la diversité» (Chamoiseau, 2005)².

Ainsi, pour résumer, la grammaire alternative de l'inclusion se compose du parcours syntaxique suivant: le *sujet* social, c'est le multiculturel en tant qu'il exprime «la présence dans un même espace de plusieurs imaginaires» (Chamoiseau, 2006)³, le produit pur et simple du déplacement et du mixage spatial de populations. Pour répondre adéquatement à cet état de fait, il faut l'*interculturel*, c'est-à-dire l'*action* stratégique structurante qui permet ou qui produit la citoyenneté participante et égale de cette multiplicité démographique de façon à produire une véritable texture sociale reconstituante de l'identité, qui débouche sur un *objet*, le *transculturel* aux finalités imprévisibles mais sous-tendues par la dynamique soutenue d'une intention commune.

Passons donc à l'élaboration de cette grammaire dans la pratique des choses!

Les débats qui sévissent en ce moment dans les communautés sur les changements de noms d'associations, ou les nombreuses réflexions collectives sur l'avenir des francophonies (voir, par exemple, la Commission sur l'inclusion dans la communauté fransaskoise) dans la nouvelle conjoncture démographique, ont enclenché une levée de boucliers de la part de certains qui y perçoivent une mutilation quelconque de l'identité et de la communauté canadienne-française. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, cette perspective n'est pas le seul fait de générations dépassées par les bouleversements contemporains qui opèrent partout dans le

monde, ou désenchantées par l'allure des choses. On pourrait cependant avancer qu'il s'agit là d'une sorte de «réflexe régressif qui viserait à préserver une essence qui aurait été ancestrale» (Chamoiseau, 2005), fondée sur une quelconque pureté culturelle et identitaire presque immuable. L'establishment se nourrit souvent de cette vision comme si l'avenir devait se concevoir dans une sorte de filiation téléologique de l'identité.

N'est-il pas temps d'accepter notre mutation existentielle? Il n'est d'ailleurs par sûr qu'on puisse se targuer d'une pureté culturelle et identitaire: notre histoire nous situe d'emblée dans une mouvance identitaire dynamique. Donc, au lieu d'aspirer à ce mythe d'une pureté quelconque, que l'on accepte plutôt notre mutation et la logique qui s'ensuit. D'ailleurs, le Canada français n'a-t-il pas été classé par un de ses chantres et commentateur distingué, Roger Bernard (1998), «entre [le] mythe et [l'] utopie»? Le repli sur lequel on a voulu le construire a joui d'une postérité discursive et idéologique, mais n'a peut-être jamais réellement existé!

Quoi qu'il en soit, l'état actuel des choses conduit au constat suivant: nous habitons des «lieux de multi-transculturalité» (Chamoiseau, 2005). Depuis l'après-guerre, avec l'avènement de tous les «booms» qui en sont issus, nous sommes, sur le plan culturel, des Canadiens d'abord et des Français ensuite; ce qui fait que nous habitons avec la majorité canadienne-anglaise un milieu où «des mondes différents se frottent [les uns aux autres], des cultures différentes se sont emmêlées» (Chamoiseau, 2005) pour créer un mixage multiforme vécu quotidiennement, des lieux de multi-transculturalité où des individus aux multiples appartenances et identités co-habitent et se côtoient.

Nous relevons d'ores et déjà sur le plan identitaire d'une Amérique métissée d'amérindianité, d'européanité, d'américanité, dans le temps et dans l'espace. Maintenant, la mixité se pluralise encore davantage grâce aux groupes de populations d'Afrique et d'Asie qui s'ajoutent à nos communautés. L'individu aujourd'hui est littéralement, telle une passoire, traversé de cultures et d'altérité. L'idée de la transculturalité active comme finalité suppose qu'il devienne un participant accueillant dans ce mouvement dynamique, dialogique et agonistique. Car, comme nous, les nouveaux arrivants ont le goût d'une certaine continuité, ils ont envie «de

vivre leur opacité, leur différence et leur réalité» (Chamoiseau, 2005) – pour des raisons qui se rapportent sans doute au fait que les gens quittent plus facilement leur pays, qu'ils se retrouvent plus nombreux dans leur pays d'adoption, qu'il y a des résistances aux grandes narrations assimilatrices (anciennement colonialistes) qui émanent de leur nouveau pays ou y sont reproduites; qu'il y a aussi résistance au phénomène de la mondialisation, et ainsi de suite.

Le concept d'intégration qui régit la plupart des rapports à l'autre dans nos sociétés nie les possibilités d'une transculturalité, aboutit à la production de la même et produit une faille profonde dans la logique de l'enrichissement par le contact des cultures. Ainsi, ce n'est plus d'intégration qu'il faut parler, mais de «l'harmonisation des différences et des opacités dans les sociétés» (Chamoiseau, 2005).

Il faut comprendre que quand des «cultures, des races, des religions, et des visions différentes du monde» occupent et partagent un espace social, nous entrons dans des «processus de contaminations réciproques» (Chamoiseau, 2005) – le vocable «contamination» étant employé ici de façon descriptive, du latin «contaminare» qui veut dire «entrer en contact avec», mais surtout dans son sens ancien de «changer la nature de quelque chose, altérer»⁴, ce qui exprime le principe même de transculturalité. Car la pluralité qui vient m'habiter, cette «explosion du monde en moi», comme dirait Chamoiseau, crée un imaginaire peuplé de mes antécédents, mais aussi de tous ces mondes traversant mon être d'une complexité qui «constitue la construction transculturelle de mon imaginaire» (Chamoiseau, 2005), constat premier à faire dans cette nouvelle conjoncture, à moins d'y résister et de se replier sur une histoire et une mémoire que l'on croit principes fondateurs premiers de l'avenir. Constatons plutôt que nous sommes désormais des individus avec «des imaginaires de diversité», ce qui nous conduit à confronter la problématique suivante, à l'instar de Chamoiseau: «comment faire du lien, comment faire du social, comment vivre ensemble avec cette réalité qui ne correspond plus aux anciennes?» (Chamoiseau, 2005). Comment éviter l'écueil des «réflexes régressifs»? Comment éviter le réflexe essentialiste ou culturaliste qui permet aux enclaves communautaristes, aux regroupements des marginalisés, aux apartheid sociaux, aux

divisions systémiques, d'apparaître et de perturber le paysage social – le résultat d'une disjonction, d'un repli, le fait de l'exclusion? Ces réactions trouvent leur source dans le discours intégrateur et ses dérivés – «intégrer» suppose son contraire, c'est-à-dire «désintégrer»; «je vais t'intégrer», cela veut dire que «le modèle de référence, la matrice, c'est moi», «je te conforme à ce qui constitue ma propre logique» (Chamoiseau, 2005). Ainsi, quel serait le moyen d'enrayer ces dérives, souvent même des discriminations? Ne serait-il pas par cet imaginaire de la diversité qui établit *de facto* d'abord que notre société est multiculturelle, que, dans cette logique, «les mémoires [...] réactualisées dans [un] espace [donné] doivent tenir compte de toutes les mémoires» (Chamoiseau, 2005) qui composent le milieu?

En somme, le transculturel, «c'est faire apparaître dans tous les lieux» – artistiques, média, institutions, sports, etc. – «des points de vue différents, des nuances culturelles, des nuances identitaires, des positionnements et des expériences qui ne sont pas standard et qui ne sont pas uniformes» (Chamoiseau, 2005). Lesdits «succès» de l'intégration tels que dénoncés plus tôt grâce à l'approche critique du multiculturalisme officiel, la «discrimination positive» comme marqueur de ces succès, les types multiculturels qui apparaissent dans les média – qui reproduisent les «standards médiatiques» (Chamoiseau, 2005) –, tout cela mystifie et masque la vraie diversité, c'est-à-dire «la vraie prise en compte de la complexité du monde, des différentes mémoires et des différentes présences» (Chamoiseau, 2005), partageant un même espace communautaire. «La vraie diversité, dit Chamoiseau, les vraies discriminations positives doivent être politiques qui veillent à ce qu'il n'y ait pas de zones sur lesquelles pèsent des fatalités économiques et des fatalités sociales» (Chamoiseau, 2005). Ce sont des politiques globales axées sur cet imaginaire de la diversité qu'il faut définir et non des quotas de Noirs, d'Arabes ou de «visibles» dans tel lieu. «Ce sont [des] systèmes d'appartenance et [des] systèmes de signifiante qu'il nous faut désormais essayer de mettre en place» (Chamoiseau, 2005).

Chez nous, les gens du Canada français, nous avons l'habitude d'exister au monde (qui a aussi explosé en nous) par l'entremise du milieu majoritaire. La nouvelle multi-

transculturalité francophone nous permettrait, par cette voie / voix, de nous réclamer du monde et de rétablir par là même cette singulière valeur tant manquant depuis plus de deux générations, à part l'épisode de Trudeau. Nous avons maintenant les outils nécessaires pour fabriquer notre projet d'avenir, «déterminer ce qu'est notre projet d'existence au monde». Notons bien que «c'est le projet qui va déterminer le statut» (Chamoiseau, 2005), et non l'inverse; notre survie dépend sans doute de la profonde compréhension de ce principe. Et pour cela, je l'ai assez dit: il faut construire sur la multi-transculturalité un imaginaire de diversité, nous permettant de dire ensemble «notre sens du bon, du juste, du vrai, du vouloir être et du vouloir faire» sans lesquels «nous ne pourrions pas produire de projet (mobilisateur et éventuellement) libérateur» (Chamoiseau, 2005), qui nous libérerait des chaînes d'une minorité isolée, presque déjà rangée aux oubliettes de l'histoire.

L'ÉDUCATION

*«Le capitaine Jonathan,
Étant âgé de dix-huit ans,
Capture un jour un pélican
Dans une île d'Extrême-Orient
Le pélican de Jonathan
Au matin, pond un œuf tout blanc
Et il en sort un pélican
Lui ressemblant étonnamment.
Et ce deuxième pélican
Pond, à son tour, un œuf tout blanc
D'où sort, inévitablement,
Un autre qui en fait autant.
Cela peut durer très longtemps
Si l'on ne fait pas d'omelette avant»*
(Desnos, 1945, p. 20)

Je vais aborder l'éducation de trois perspectives: 1) dans ses structures; 2) par la formation des enseignants; 3) par une perspective liée au baccalauréat international.

1. Les structures

J'ai évoqué tout à l'heure le rôle joué par le Canada français dans la définition de la texture nationale canadienne actuelle – société multiculturelle, objet d'émulation internationale – pour dire qu'il s'agissait là d'une connaissance valorisante

significative pour les jeunes (entre autres), mais mon insistance par rapport à cet exemple portait davantage, inspiré par l'étude de Diane Gérin-Lajoie, sur le processus de réflexion et de découverte qu'il suscite dans la construction d'un curriculum fait à la mesure de nos besoins.

Comme je l'ai dit ailleurs (Dubé, 2003, p.18), la différence qu'on affiche dans notre parler doit trouver également son expression dans la structure formelle de l'institution, dans les contenus, dans la pédagogie de la langue, de l'histoire, de notre histoire changeante dans le but d'atteindre la même efficacité légitimante que le système d'éducation en place procure à sa population. Bourdieu et Passeron rappellent que «le rapport de communication pédagogique n'est pas un pur et simple rapport de communication» (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 38); le réduire à ce simple rapport, disent-ils, «c'est s'interdire de comprendre les conditions sociales de son efficacité proprement symbolique et proprement pédagogique qui résident précisément dans la dissimulation du fait qu'il n'est pas un simple rapport de communication» (Bourdieu et Passeron, p. 38); en fait, «toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel» (Bourdieu et Passeron, p. 19), c'est-à-dire d'un choix curriculaire qui reproduit le système en place, qui véhicule une configuration idéologique qui, dans ce cas-ci, contribue à la transmission d'un système idéologique et culturel qui évacue la différence, celle-là même qui nous permettrait d'atteindre cette «identité réussie» (Taylor, 1996, p. 350) par la reconnaissance de la différence.

Emparons-nous donc de cet arbitraire, invoquons nos prérogatives en matière d'éducation pour créer le curriculum qui nous permette d'instaurer le processus signalé plus haut! L'arrêt *Arsenault-Cameron* (2000)⁵, dans son interprétation de l'étendue de l'article 23, n'a-t-il pas légitimé d'ailleurs cette démarche en insistant sur la subordination du ministère de l'Éducation aux choix éducatifs de la communauté francophone?

Cuénot⁶ disait que le hasard est l'absence de finalité. Dans la situation actuelle, ne laisse-t-on pas surtout le hasard induire le succès à l'école française? Ne laisse-t-on pas au hasard la structuration d'un programme de synthèse du développement individuel et des savoirs transmis? Y a-t-il une

réflexion sur l'usage de telle méthode contre une autre, de tel contenu contre un autre, pour apprécier leurs effets positifs ou nocifs sur le développement de l'être francophone avec tout le capital symbolique dont on doit l'habiller en même temps pour développer chez cet individu le désir et la nécessité d'être francophone?

2. La formation des enseignants

Les conditions de travail pour l'enseignant sont difficiles pour plusieurs raisons: les effets constants du milieu anglo-dominant, l'hétérogénéité de la clientèle tant au niveau du rapport à la francité, langagière et culturelle, qu'au niveau des cultures multiples qui occupent maintenant les milieux scolaires, les implications liées à la culture générale se définissant par le paradigme du bombardement médiatique qui suppose la communication sur le mode de l'instantané et du clip publicitaire. Sans compter tous les problèmes de comportements, de troubles psychologiques, et ainsi de suite, expressions de notre monde éclaté...

Il faut donc à l'éducateur une formation spécialisée qui lui fournisse les rudiments nécessaires à l'identification des problèmes d'apprentissage tels qu'ils se manifestent chez les élèves. Les éducateurs doivent aussi être formés aux méthodes multiples qui permettent l'apprentissage suivant les besoins différents des apprenants. Aussi, à travers de tout cela, on s'attend à ce que l'enseignant puisse développer les capacités langagières et l'attachement identitaire de l'enfant à sa francité. Or, quand on étudie les annuaires des universités canadiennes qui imposent le régime de formation de nos enseignants, on reste estomaqué par les lacunes béantes dans la formation en langue et en cultures françaises, pour ne parler que de ces aspects. Ceux qui ne développent pas une spécialisation en français – comme les enseignants de français au secondaire – sont seulement tenus de suivre 6 crédits sur 120, ou 2 demi-cours sur les 40 cours qu'ils doivent suivre pour obtenir leur baccalauréat en éducation. On leur demande ensuite de participer activement à enrichir le rapport qu'a l'élève avec sa francité, à lui donner «les mots pour le dire», et ainsi de suite.

La formation répond-elle à nos besoins éducatifs? Nous avons des choix à faire!

Il me semble que nous devons développer un système qui soit supérieur à celui de la majorité et qui réponde pertinemment à nos besoins précis. Nous avons, de par les directives judicieuses de la Cour, une autonomie suffisante pour définir nos programmes, nos méthodes, et non dans le sens d'une dilution des contenus, au contraire! Il en est de même au niveau de la formation des enseignants: c'est à nous de modifier, de réinventer les exigences et les contenus du curriculum selon nos besoins.

2. Le baccalauréat international, niveau primaire et secondaire: une option sérieuse à considérer pour atteindre cet objectif

L'enseignement par modules du baccalauréat international (voir www.ibo.org) nous permettrait de nous munir de ces éléments nécessaires à un repositionnement éducatif qui servirait à la fois l'apprenant par l'enrichissement de son apprentissage – dont un des fondements est le transculturel et l'international – et assurerait une formation continue à l'enseignant pour qui l'approche modulaire permettrait un travail d'équipe transdisciplinaire, stimulant et motivant.

Précisons quelques-unes des caractéristiques du baccalauréat international.

Sa singularité d'abord: une vision et mission qui ont pour but de développer chez les jeunes la curiosité intellectuelle, les connaissances et la sensibilité nécessaires pour contribuer à bâtir un monde meilleur et plus paisible, dans un esprit d'entente mutuelle et de respect interculturel. Sur le plan de l'interculturel, c'est-à-dire l'action structurante dont je parlais plus haut, on dépasse ici les belles paroles et les beaux discours qui caractérisent le multiculturalisme officiel; il s'agit au contraire de structurer dans le curriculum, dans la création de modules, ces éléments du transculturel qui produisent des «imaginaires de la diversité», ayant le potentiel de produire naturellement l'inclusion de tous.

Sa méthodologie: le baccalauréat international associe les meilleures recherches et pratiques pédagogiques issues d'une gamme de systèmes éducatifs et d'écoles internationales. Sa grande différence relative aux programmes en place est son approche socioconstructiviste qui met l'enfant au centre de

son apprentissage par la recherche / action, le tout axé sur l'internationalisme et l'ouverture sur le monde.

Sa valeur: il existe déjà une reconnaissance internationale de la qualité de ses méthodes puisque le baccalauréat international traverse les frontières nationales et rejoint des systèmes scolaires dans quelque 110 pays. Par exemple, le programme d'études sociales de l'Alberta s'en est inspiré pour développer la pensée critique, la recherche («l'enquête raisonnée») et l'exploration de diverses perspectives. La réforme de l'éducation au Québec s'est basée sur la philosophie du baccalauréat international.

Est-il utilisable pour tous les élèves? En fait, l'approche du baccalauréat international ouvre la porte à la différenciation pédagogique et permet ainsi de mieux répondre aux besoins spéciaux de certains élèves. Le concept de recherche au cœur de la méthode du bac international fait appel aux intelligences multiples des élèves.

Dernier commentaire: le baccalauréat international, dans son orientation globale et sa philosophie, rejoint en quelque sorte le processus cité plus haut dans l'étude de Gérin-Lajoie. Les résultats obtenus permettent de l'insérer dans ce processus de questionnement et de réflexion soutenus qui développent la conscience de soi, de l'autre et du monde. La série d'objectifs citée définit cette belle intention: l'élève inscrit dans le baccalauréat international sera à même d'effectuer des recherches, de penser par lui-même, de communiquer dans plus d'une langue, de prendre des risques, de s'appuyer sur des principes, de s'occuper d'autrui, de manifester une ouverture d'esprit, de faire preuve d'un bon équilibre et d'opérer un retour sur lui-même.

VALEUR ET PRESTIGE DU FRANÇAIS

*« Toute la structure sociale est présente dans chaque interaction [...]»
(Bourdieu, 1982, p. 61)*

Lors d'une rencontre récente à Edmonton sur les droits linguistiques, un homme d'affaires de la région très impliqué dans la francophonie a raconté comment son travail l'avait amené dans les derniers mois à visiter des écoles francophones de plusieurs régions de la province. Il a expliqué comment il est resté estomaqué par le fait que la seule langue parlée par

les jeunes dans les couloirs et dans la cour de récréation soit l'anglais. Ce qui voulait dire pour lui qu'en dehors de la salle de classe, où il supposait quand même que le français était parlé, c'est-à-dire en dehors de l'obligation imposée par l'école dans un lieu contrôlé, tout tournait à l'anglais. Il fallait selon lui tirer les conséquences de cette situation en exigeant que le français soit la langue parlée tout le temps à l'école en instituant des mesures de contrôle et d'évaluation qui forcent en quelque sorte les élèves à respecter l'orientation donnée à l'école. Si notre compatriote a bien saisi la situation dans nos écoles françaises, et bien qu'il ait raison quant à la nécessité de produire et de multiplier les mesures qui encouragent les jeunes à utiliser le français – qu'elles soient cependant incitatives et non coercitives –, il ne semble pas comprendre que le comportement langagier des jeunes est le reflet du prestige et de la valeur dont jouit l'anglais dans notre société.

Dans les années quatre-vingt, quand la première école française a été créée à Edmonton, de nombreux francophones qui avaient glissé presque naturellement dans l'anglophonie, faute de scolarisation et d'emplois en français, et qui s'étaient installés dans tous les quartiers de la ville, ont profité de l'occasion pour se relocaliser dans le quartier de l'école. On ne pouvait s'attendre à un plus grand engagement de leur part, d'autant plus que, dans bien des cas, plusieurs avaient presque perdu l'usage de leur langue maternelle. Leurs enfants font partie aujourd'hui de cette cohorte de jeunes ayant obtenu une éducation en français et qui se retrouvent maintenant sur le marché du travail. Or, si leur éducation leur a donné la chance d'être de parfaits bilingues, ils sont maintenant dans une situation identique à celle de leurs parents dont la vie publique ou professionnelle n'a pas vraiment changé. Parents et enfants-adultes vivent quotidiennement la même réalité linguistique avec quelques relents parcimonieux de francophonie ici et là! Après l'euphorie des premiers mois ou même des premières années chez certains, où l'on a cru pouvoir se donner une réalité plus française, voici que la réalité antérieure s'impose tout naturellement.

Sauf que maintenant le monde, dans ses manifestations dominantes, dans sa culture de masse, est encore plus présent, massivement et immédiatement, qu'auparavant. Malgré tous

les changements institutionnels significatifs qui permettent un certain *modus vivendi* en français, ce qui reste valorisé dans l'espace public est presque totalement anglais: nous sommes submergés dans l'anglophonie, imprégnés par elle, bombardés, dominés, séduits, etc., au point où la schizophrénie dont on croyait s'être débarrassé est revenue au galop! Ce qu'il nous faut pour changer la pratique langagière des jeunes dans les écoles, c'est-à-dire leur rapport à la langue française, c'est de rétablir la valeur et le prestige du français dans l'espace public, lui redonner l'élan qu'il a déjà connu pour en faire une des valeurs identitaires quintessentielles du Canada entier, et non l'unique apanage des communautés et d'un Québec flirtant avec la souveraineté. «Rétablir» et «redonner» dites-vous: cela suppose qu'il a déjà existé!

Avant de poursuivre cette pensée, il me faut faire un autre petit aparté par la théorie sur les notions de valeur et de prestige en passant par quelques concepts puisés chez Pierre Bourdieu, concepts que celui-ci a développés dans deux ouvrages: *Ce que parler veut dire* (1982) et *Langage et pouvoir symbolique* (1991).

Quand je dis qu'il faut rétablir le français dans l'espace public, je veux dire qu'il doit occuper une place prépondérante dans l'économie des biens symboliques. Bourdieu explique que les gens agissent à l'intérieur de contextes sociaux spécifiques, auxquels il attribue le nom de «champ» ou «marché» dans lequel il existe un «capital» pas uniquement économique (richesse matérielle par exemple), mais aussi un «capital culturel» (savoirs, compétences, qualifications éducatives par exemple) ainsi qu'un «capital symbolique» (Bourdieu, 1991, p. 27), «communément appelé prestige, réputation, renommée, etc., qui est la forme perçue et reconnue comme légitime de ces différentes espèces de capital» (Bourdieu, 1982, p. 295). Il est possible que des champs qui ne sont pas économiques au sens étroit du terme puissent «obéir à une logique économique dans un sens plus large s'ils sont orientés vers l'augmentation d'un certain type de capital (culturel ou symbolique par exemple)» (Bourdieu, 1991, p. 28). En d'autres termes, les actions et les intérêts que les gens poursuivent, même ceux en dehors de la sphère économique (voire ceux démontrant même un désintéressement pour l'économique), «ne cessent pas d'obéir à une logique économique» en ce sens que ces pratiques rendent

compte «du caractère fondamental des actions humaines» (Bourdieu, 1991, p. 29), c'est-à-dire que les gens agissent en fonction d'une valeur et que leur pratique concourt à reproduire ladite valeur.

Ainsi, les pratiques linguistiques doivent être comprises à l'intérieur d'un champ ou marché linguistique. «Les énoncés et les expressions linguistiques sont toujours produits dans des contextes et des marchés particuliers, et les propriétés de ces marchés chargent les produits linguistiques d'une certaine "valeur"» (Bourdieu, 1991, p. 32). Par exemple, «[l]orsque [...] une langue dominée accède au statut de langue officielle, elle subit une *réévaluation* qui a pour effet de modifier profondément la relation que ses utilisateurs entretiennent avec elle. De sorte que les conflits dits linguistiques ne sont pas aussi irréalistes et irrationnels [...] que ne le pensent ceux qui n'en considèrent que les enjeux économiques: le renversement des rapports de force symboliques et de la hiérarchie des valeurs accordées aux langues concurrentes a des effets économiques et politiques tout à fait réels», par «l'appropriation de postes et d'avantages économiques (...)» (Bourdieu, 1991, p. 82-83), par exemple.

Il suffit d'extrapoler ici pour passer de la reconnaissance de la langue qui produit la valeur et qui modifie les comportements dans le champ des marchés linguistique et symbolique – j'y reviendrai par des exemples – à celle, maintenant, de l'étape suivante qui produit une langue publique par la reconnaissance dans l'usage que la majorité pourrait en faire, rétablissant ainsi sa valeur dans l'économie des biens symboliques.

Deux exemples qui illustrent mon propos et qui peuvent servir dans la situation actuelle. De nombreux Canadiens se souviennent de la fin des années soixante, ou plus précisément, de l'époque Trudeau. La «trudeaumanie» occasionnée par les élections de 1968 est arrivée sur le dos d'une conjoncture qui a grandement favorisé l'engouement assez spectaculaire pour ce presque inconnu, tout frais débarqué sur la colline parlementaire à Ottawa. Le Québec de 1968 baignait encore dans l'éclat d'Expo 67 et de sa grande visibilité dans le monde, et surtout peut-être au Canada anglais, il sortait à peine de la Révolution tranquille dont l'affirmation nationale avait été le cheval de bataille, tandis qu'au «ROC» [Rest of Canada], on était en train de se familiariser avec les recommandations de la «Commission B & B», créée en

1963, ayant pour mandat d'examiner l'état du bilinguisme et du biculturalisme au Canada, et de recommander des façons pour mieux reconnaître le dualisme fondamental du pays dans trois domaines précis: le bilinguisme dans l'administration fédérale, le rôle des organismes publics et privés dans la promotion de meilleures relations culturelles, et les façons par lesquelles on peut produire des Canadiens bilingues⁷. Tout le monde savait aussi qu'un des grands motifs de sa création était l'agitation politique d'un Québec revendicateur exigeant une plus grande participation dans la gestion du pays ainsi qu'une plus grande protection de sa langue et culture.

Donc, des conditions idéales pour l'apparition sur la scène nationale d'un personnage charismatique qui incarne la dualité officielle, dont l'origine est québécoise et qui parle parfaitement les deux langues, une personne brillante, éloquente, passionnée mais nuancée dans ses prises de position, affichant une indépendance qui plaît, etc. Mais sa grande signification pour notre propos, c'est la valeur et le prestige qu'il incarne et déploie pour la francité – dans la mesure où celle-ci se trouve également investie des autres éléments qui habitent l'espace public à ce moment précis dans l'histoire – au point où «PET» devient le modèle, l'émule de la nation, l'individu que l'on voudrait tous devenir.

La *Loi sur les langues officielles* promulguée en 1969, les mesures prises pour bilinguiser la Fonction publique, la création des écoles d'immersion, tout cela se produit dans une facilité renversante quand on se situe dans la perspective des conflits culturels et linguistiques qui ont ponctué l'histoire du pays. De plus, un véritable engouement, une époustouflante effervescence pour le français traverse le pays, et cela, sans exceptions, si ce n'est peut-être des quelques enclaves «redneckiennes» qui perdurent, quel que soit l'état des choses.

Si j'insiste un peu sur cet épisode dans l'histoire, c'est qu'il peut servir d'exemple pour la situation actuelle: pour reprendre ce que disait Bourdieu, la «réévaluation» de la langue, ou la valeur qui lui est accordée grâce à sa nouvelle place dans le marché des biens symboliques, comme l'illustre éloquentement l'épisode Trudeau, «modifie [...] profondément la relation que ses utilisateurs entretiennent avec elle» (Bourdieu, 1991, p. 82), non seulement celle que les nouveaux convertis – les «Anglais»

– veulent avoir avec le français, mais aussi chez les nôtres, qui retrouvent fierté et désir d’être francophones après avoir languï si longuement dans les marges de l’histoire.

L’affaire Piquette en Alberta en 1987 a produit les mêmes effets: soudainement, des gens perdus à la francophonie se sentent interpellés; le français revient occuper des lieux abandonnés depuis longtemp. Je pourrais parler d’effets semblables suscités par le cas Mahé dans les années quatre-vingt.

L’histoire nous donne des exemples éloquentes de conditions pouvant produire cette valeur ajoutée au français. Il faut imaginer ce que pourrait donner aujourd’hui dans notre milieu un épisode semblable à celui produit par le phénomène Trudeau, en tandem avec l’appareil institutionnel dont nous jouissons, pour apprécier ses effets sur l’usage de la langue chez les jeunes et, comment, entre autres, une telle situation pourrait contribuer à désamorcer une fuite de la francophonie par la voie de l’exogamie (en ce sens que cela change la dynamique des relations avec le non-francophone, qui agit maintenant sur cette valeur en adhérant plus facilement au désir d’apprentissage de la langue et de francisation).

Les sondages récents dénotant l’appui de 83 % des Canadiens en faveur de la politique canadienne du bilinguisme dans toutes ses manifestations prouvent l’existence d’un terrain fertile à exploiter pour rétablir la valeur du français comme valeur pancanadienne. Par certaines de ses politiques des dernières années relatives aux affaires internationales et à la mondialisation, le Canada continue à définir son espace identitaire dans lequel le français est loin d’être exclu. Sachons profiter de la situation pour faire passer la langue de son statut d’instrument à celui de valeur culturelle et identitaire pour l’ensemble du Canada.

CONCLUSION

Je termine sur quatre propositions.

1. Il me paraît impératif que nos associations porte-parole ainsi que tous nos chefs accordent une place de première importance à des stratégies et à des campagnes de contacts, voire de séduction, auprès de nos partenaires pour que le

français reprenne ses lettres de noblesse parmi les valeurs qui définissent le Canada. Rétablir le prestige et la valeur du français paraît possible dans les contextes des dispositions actuelles très favorables, et dans l'expression manifeste de nombreux francophiles pour l'établissement d'échanges formalisés et multipliés. Il est temps de sortir de notre patelin!

2. L'éducation française doit se réinventer en produisant un curriculum qui rompt avec le système en place – véhicule d'une transmission idéologique qui évacue la différence –, un curriculum fait à la mesure de nos besoins éducatifs et identitaires, qui se distingue par une sorte de *leitmotiv* qui imprègne l'ensemble grâce à une interrogation qui ramène constamment l'élève aux motifs de sa francité – une francité élargie par le transculturel, tendue vers l'international.

3. L'inclusion comprise dans le sens du transculturel doit fonder notre réflexion identitaire collective – un objectif qui suppose un éventail de structures sociales et institutionnelles permettant un pouvoir réel, c'est-à-dire politique, à nos nouveaux partenaires dont les mémoires conjuguées aux nôtres doivent faire partie de notre dépôt d'histoires et de notre projet d'avenir.

4. Un dernier commentaire qui me vient en réaction à une vidéo présentant des élèves de 12^e année d'un secondaire de Saint-Boniface (vidéo contenue dans Lentz et Bérard, 2008) énonçant leur rapport à certains aspects de l'éducation française, notamment l'enseignement des cours de français comparé à celui des cours d'anglais.

En tant qu'éducateurs, nous devons multiplier nos efforts pour nous assurer que la langue française soit toujours une langue de culture porteuse d'autres choses que sa stricte valeur utilitaire! Qu'elle devienne pour ces jeunes, pour les jeunes, comme elle doit s'incarner en nous, éducateurs, ce qu'elle est devenue pour cet ancien cordonnier devenu enseignant dans le magnifique roman de Patrick Chamoiseau, *Texaco* (Gallimard, 1992), lauréat du prix Goncourt. Le narrateur raconte en effet qu'ayant découvert la langue française dans sa Martinique natale, le protagoniste, épaté et séduit par cette langue, se met à jongler avec les mots, il explore leur matérialité, fait exploser

leurs sonorités, chante sa poésie, s'émerveille de mots comme nénuphar, libellule, mélodie :

Parler français était une succulence qu'il pratiquait dans une messe de mouvements. Il semblait un berger menant sans cesse un troupeau de vocables. Chaque mot vibrail inépuisable dans sa manière fleurie de sonner de la langue (Chamoiseau 1992, p. 214).

NOTES

1. Entrevue avec Patrick Chamoiseau: propos recueillis par Philippe Triay, en décembre 2005. [http://martinique.rfo.fr/imprimer.php?id_article=111]
2. Voir note 1. La référence (Chamoiseau, 2005) signale les citations provenant de cette entrevue.
3. «L'imaginaire de la diversité: entrevue à [sic] Patrick Chamoiseau», par Michel Peterso en 2006. [<http://www.palli.ch/kapeskreyol/divers/imaginaire.htm>]
4. *Le Robert*.
5. *Arsenault-Cameron c. Î.P.É.*, [2000] C.S.C. 1; [2000] 1 R.C.S. [= *Recueils de la Cour suprême*] 3 [<http://www.scc.lexum.com/fr/2000/2000csc1.html>]
6. Cité dans *Le Grand Larousse Encyclopédique* (1962).
7. «Bilingualism and Biculturalism, Royal Commission on», *The Canadian Encyclopedia* (vol. 1: «A-Edu»), Edmonton, Hurtig Publishers, 1988, p. 216.

BIBLIOGRAPHIE

- ABU-LABAN, Yasmeen (2002) «Liberalism, Multiculturalism and the Problem of Essentialism», *Citizenship Studies*, vol. 6, n° 3, p. 459-482.
- ABU-LABAN, Yasmeen et STASIULIS, Daiva (1992) «Ethnic Pluralism under Siege: Popular and Partisan Opposition to Multiculturalism», *Canadian Public Policy / Analyses de Politique*, vol. 28, n° 4, p. 365-386.
- BERNARD, Roger (1998) *Le Canada français: entre mythe et utopie*, Ottawa, Le Nordir, 238 p.
- BOURDIEU, Pierre (1982) *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Éditions Fayard, 243 p.
- ____ (1991) *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Fayard, 302 p.

- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude (1970) *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 279 p.
- BRETON, Raymond (1994) «Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires: essai de typologie», *Sociologie et sociétés*, vol. 26, n° 1, p. 59-69.
- CAMILLERI, Carmel (1989) «La communication dans la perspective interculturelle», dans CAMILLERI, Carmel et COHEN-ÉMERIQUE, Margalit (dir.) *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, p. 363-398.
- CARDINAL, Linda (1994) «Ruptures et fragmentations de l'identité francophone en milieu minoritaire: un bilan critique», *Sociologie et sociétés*, vol. 26, n° 1, p. 71-86.
- CASTONGUAY, Charles (1999) «Getting the facts straight on French: Reflections following the 1996 Census», *Inroads: A Journal of Opinion*, vol. 8, p. 57-75.
- CHAMOISEAU, Patrick (1992) *Texaco*, Paris, Gallimard, 419 p.
- CHAMOISEAU, Patrick, CONFiant, Raphaël et BARNABÉ, Jean (1989) *Éloge de la créolité*, Paris, Gallimard, 127 p.
- DESNOS, Robert (1945) *Chantefables et chantefleurs*, Paris, Gründ.
- DIOUF, Abdou (2003) «Le pluralisme culturel, un projet politique», *Le Devoir*, 3 juin, p. A6-7.
- DUBÉ, Paul (2003) «L'espace existentiel des jeunes d'aujourd'hui et les finalités de l'éducation en milieu minoritaire», dans ALLARD, Réal (dir.) *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: bilan et prospectives*, Montréal, Association canadienne d'éducation de langue française, p. 11-20.
- FLERAS, Augie (2002) «Multiculturalism as Critical Discourse: Contesting Modernity», *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, février, p. 9-11.
- FLERAS, Augie et LEONARD ELLIOTT, Jean (1992) *Multiculturalism in Canada: The Challenge of Diversity*, Scarborough, Nelson Canada, 326 p.
- GÉRIN-LAJOIE, Diane (2003) *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*, Sudbury, Prise de parole, 190 p.
- KYMLICKA, Will (1995) *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Clarendon Press, 280 p.
- _____ (2003) *La voie canadienne: repenser le multiculturalisme*, Montréal, Boréal, 342 p.

- LAFLAMME, Simon (2001) «Alternance linguistique et postmodernité: le cas des jeunes francophones en contexte minoritaire», *Francophonies d'Amérique*, n° 12, p. 105-112.
- LENTZ, François et BERARD, Danielle (dir.) (2008) *Apprendre en français langue première dans l'Ouest et le Nord canadiens: état des lieux et prospective*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, DVD, non paginé. [Actes du colloque tenu au Collège universitaire de Saint-Boniface les 24 et 25 mai 2007]
- LI, Peter (2003) «Deconstructing Canada's Discourse of Immigrant Integration», *Journal of International Migration and Integration*, vol. 4, n° 3, p. 315-333.
- LÒPEZ MORALES, Laura (1997) «La langue vecteur d'identité dans l'expérience de la marginalité», dans HARVEY, Carol J. et MACDONELL, Alan (dir.) *La francophonie sur les marges*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 115-125. [Actes du seizième colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest tenu à la University of Winnipeg du 17 au 19 octobre 1996]
- RICCEUR, Paul (2000) *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 675 p.
- TAYLOR, Charles (1996) «Les sources de l'identité moderne», dans ELBAZ, Michaël, FORTIN, Andrée et LAFOREST, Guy (dir.) *Les frontières de l'identité: modernité et postmodernisme au Québec*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 347-364.
- THÉRIAULT, Joseph Yvon (1994) «Entre la nation et l'ethnie: sociologie, société et communautés minoritaires francophones», *Sociologie et sociétés*, vol. 26, n° 1, p. 15-32.
- VAUGEOIS, Denis et LACOURSIÈRE, Jacques (dir.) (1978) *Canada-Québec: synthèse historique*, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique, 625 p.