

Pourquoi être francophone en Nouvelle-Écosse, et comment?

James Crombie

Number 3, 1993

Le français, langue maternelle, en milieux minoritaires

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1004450ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1004450ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Presses de l'Université d'Ottawa

ISSN

1183-2487 (print)

1710-1158 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Crombie, J. (1993). Pourquoi être francophone en Nouvelle-Écosse, et comment? *Francophonies d'Amérique*, (3), 113–128.
<https://doi.org/10.7202/1004450ar>

POURQUOI ÊTRE FRANCOPHONE
EN NOUVELLE-ÉCOSSE,
ET COMMENT?

James Crombie
Université Sainte-Anne (Nouvelle-Écosse)¹

U*ne question de fond*

En milieu francophone minoritaire, on s'inquiète souvent du taux d'assimilation chez les jeunes, on s'inquiète de l'absence ou de la qualité insuffisante des services scolaires et autres auxquels les populations francophones ont accès. Mais on ne se penche que rarement, sauf, parfois, de la manière la plus sommaire et en guise d'introduction, sur la question de *fond*. C'est la question qu'un enfant apprend à poser dès l'âge de deux ou trois ans : pourquoi? Pourquoi, en effet, être francophone? pourquoi l'être dans un contexte comme celui de la Nouvelle-Écosse? pourquoi se donner toute cette peine? pourquoi s'obstiner à exiger des écoles de langue française? et surtout : c'est bien beau de parler français lorsqu'on se retrouve avec les siens, mais pourquoi apprendre le français *universel*? et pourquoi apprendre le français *écrit*?

Des motifs très variés, mais peu convaincants

Considérons d'abord les raisons que l'on évoque habituellement. On laisse entendre, par exemple, que nous nous *devons* de demeurer francophones par fidélité aux origines : parce que le français, c'est la langue des ancêtres. À quoi l'on est tenté de répondre que les ancêtres ne conjugueraient pas leurs verbes comme monsieur Grevisse! Avons-nous vraiment besoin de connaître « les bons usages » afin de rester fidèles aux ancêtres?

Le français, dit-on ou du moins le disait-on encore il n'y a pas si longtemps, c'est la langue de la foi. Mais il serait sans doute plus exact de dire que le catholicisme, en Amérique du Nord, c'est la foi de la langue : historiquement, les francophones ont été plus portés à être de religion catholique que les catholiques à être francophones. Il est vrai que les efforts

déployés par l'Église et le clergé dans les régions acadiennes, afin d'y assurer la conservation et le rayonnement de la langue française, revêtent un historique non négligeable. Il y a aussi que la Nouvelle-France, à l'opposé de la Nouvelle-Angleterre et des autres colonies anglo-américaines, ne s'est pas constituée en terre d'asile pour les dissidents religieux de la métropole, d'où sa plus grande homogénéité religieuse. Mais il n'en reste pas moins que l'équation langue-foi est un non-sens. Le français, c'est aussi la langue de la libre pensée (Gassendi, Voltaire), de l'athéisme (Helvétius, Sartre, Camus), de l'utopisme révolutionnaire (Fourier, Proudhon, Saint-Simon), du féminisme (Simone de Beauvoir) et de plusieurs autres « ismes » dont l'Église n'a jamais été très friande. L'Église, en effet, et ce jusqu'en 1966, interdisait aux fidèles de lire sans autorisation particulière préalable un grand nombre d'auteurs et de titres français, de Malebranche à Zola, en passant par *Les Misérables* de Hugo et englobant peut-être la majeure partie de ce qu'il convient d'appeler la « littérature française ».

Une autre « argumentation en germe » que l'on peut parfois saisir au vol dans les interventions et les conversations portant sur le français, c'est la thèse selon laquelle une personne qui se respecte se donnera la peine de parler sa langue correctement. Ici, nous sommes devant une exhortation à être francophone *d'une certaine manière*; il ne s'agit pas exactement d'un plaidoyer pour le français en tant que tel. Ce type de discours suppose déjà que l'interlocuteur est acquis au français, qu'il est vraisemblablement francophone de naissance. On l'incite donc à devenir meilleur, par le biais d'une opération qu'on l'exhorte à faire sur sa manière de parler. En cela, le « bon français » peut ressembler aux bonnes manières, à une tenue vestimentaire appropriée, à l'exercice physique fréquent et aux régimes amaigrissants. Il y aurait beaucoup à dire sur ce culte de l'amélioration personnelle qui occasionne tant de souffrances en cette fin de siècle que nous vivons; contentons-nous d'observer que, sur la question linguistique du moins, les points de vue sont assez partagés et que Descartes, pour ne citer qu'un exemple célèbre, semble estimer qu'une personne ne parlant que le « bas breton » pourrait avoir la pensée tout aussi juste et raisonnable que les personnes les plus instruites². Je dois dire que j'ai beaucoup de sympathie pour la position de Descartes sur cette question. Mais il passe à côté de l'essentiel. Le sujet bretonnant a beau raisonner très juste: il ne sera jamais nommé « intendant de la Nouvelle-France », archevêque ou colonel. Ce n'est pas la compétence en soi qui donne accès à ces fonctions-là, mais, entre autres choses, la maîtrise de ce que le sociologue Pierre Bourdieu³ appelle « la langue légitime ». Il manque au sujet bretonnant la possession de ce que Veblen⁴ appelle les objets de « consommation ostentatoire », qui sont les conditions *sine qua non* du prestige social dans chaque société. Il s'agit de ces objets que seuls les membres de la classe dominante possèdent et dont la possession leur permet de se reconnaître entre eux. À l'époque de Veblen, par exemple, il était de bon ton d'avoir la peau très blanche. Les personnes de sexe féminin, surtout, ne s'aventuraient dehors

qu'avec un parasol à la main et, malgré cela, elles se tenaient à l'ombre dans la mesure du possible. On se mettait du jus de citron pour éliminer tout brunissement de la peau dû à l'action du vent ou du soleil. Il faut se rappeler qu'à l'époque la grande majorité de la population était rurale : l'absence de bronzage prouvait donc qu'on ne travaillait pas aux champs. Pendant la deuxième moitié du XX^e siècle, par contre, dans les pays européens et nord-américains, un beau teint bronzé est quelque chose de convoité. On s'expose délibérément au soleil, on fréquente les salons de bronzage, on s'achète des crèmes pour bronzer plus vite et mieux. C'est qu'à l'époque où nous sommes, le commun des mortels ne travaille plus aux champs, mais à l'usine ou au bureau. Il n'y a plus que les personnes matériellement à l'aise qui peuvent se permettre de passer beaucoup de temps au soleil, sur les plages de la Floride, par exemple, ou sur les pentes de ski.

Quel rapport peut-il y avoir entre le bronzage et le « bon français » ? Eh bien, le fait de parler avec l'accent d'une personne « cultivée », le fait d'appliquer correctement en parlant, avec beaucoup de naturel et de spontanéité, de nombreuses règles de grammaire qui sont inopérantes dans la langue de la plèbe, est une preuve certaine de la « qualité » des fréquentations, ainsi que de l'instruction qu'on a reçue. Ce n'est pas n'importe quel ouvrier qui connaît à fond son Grevisse. Il n'a pas le temps pour cela et, bien qu'il ait, en certaines occasions particulières, une très vive conscience de « parler mal », il se rend bien compte, en même temps, qu'on se moquerait de lui à l'usine s'il se mettait à parler comme un prêtre, un avocat ou un fonctionnaire. Nous reviendrons plus loin sur ce phénomène de stratification sociale par la langue qui permet, entre autres, de comprendre le « rapport à la langue » inculqué à l'école. Comme on peut bien se l'imaginer, la situation est drôlement plus compliquée dans un contexte minoritaire où le rapport de domination/résistance entre le français légitime (le « bon » français) et le français plébéien se joue parallèlement à deux autres : (i) entre le français local (acadien) et le français universel (qualifié de « québécois ») et (ii) entre le français (langue minoritaire) et l'anglais (langue majoritaire). Il faut se demander, notamment, si l'argument selon lequel il faut « bien parler » (c'est-à-dire, parler autrement qu'on ne parle déjà), pour la raison que ce n'est qu'à cette condition qu'on fait preuve de « respect à l'égard de soi-même » (c'est-à-dire, parce que l'état actuel de sa langue n'est pas « digne de respect ») n'est pas un argument qui peut se retourner *contre* le français et contribuer à l'anglicisation.

Une autre considération souvent rapidement esquissée (mais rarement développée en détail) par les défenseurs de la langue française, c'est la priorité chronologique du français sur l'anglais dans cette partie septentrionale de l'Amérique du Nord; on rappellera aussi la déportation des Acadiens, le traitement ignoble infligé à Riel, les lois scolaires injustes et discriminatoires à l'égard du français et des francophones, dont les effets se font sentir encore de nos jours. Ici, sur le plan moral, l'argument est ir-

réfutable. Mais il a l'inconvénient de ne s'adresser qu'aux instances gouvernementales et juridiques. Les jeunes francophones, pour leur part, ne voient malheureusement pas dans les injustices infligées à Riel une raison de s'appliquer à apprendre, une bonne fois pour toutes, les règles de l'accord du participe passé. Ils n'y voient pas non plus une raison de renoncer à leur musique américaine préférée.

On se repliera peut-être sur la question de la *fierté*, à ne pas confondre avec le culte de l'amélioration de soi déjà mentionné. Il s'agit d'avoir une certaine suite dans les idées : les Acadiens doivent accepter d'exercer ces droits, enfin reconnus, qui avaient été revendiqués en leur nom pendant de si longues années. On répondra : « Dois-je vraiment changer ma vie à cause de ce qu'on a fait en mon nom, sans même m'en parler auparavant? »

L'argument massue : un meilleur emploi

Mais, heureusement, il y a l'argument massue : les perspectives d'emploi. De l'avis de tous ou de presque tous, le fait de connaître « les deux langues » — car il va de soi qu'il faut connaître l'anglais — donne un avantage sur les candidat(e)s anglophones unilingues lorsqu'il s'agit de trouver un emploi.

On peut donc laisser de côté les costumes d'Évangéline et de Gabriel, les tableaux représentant des martyrs auréolés, sabots aux pieds, impassibles, bousculés par des soldats anglais. On peut oublier l'exaltation engendrée par les cartes de l'Amérique du Nord où le vert, indiquant les territoires français au début du XVIII^e siècle et s'étendant de la baie d'Hudson jusqu'au golfe du Mexique, prédomine nettement sur le rose des possessions britanniques limitées, elles, aux treize colonies américaines blotties au bord de la mer, un peu au sud de la verte Acadie. On n'a pas non plus à s'affliger devant l'image de soi-même tel qu'on aurait dû être...

L'argument des perspectives d'emploi nous invite à river les yeux plutôt sur l'image de la maison et de la voiture qu'on pourra posséder grâce à son futur salaire. Le discours du gros bons sens pratique remplace celui du nationalisme brumeux et nostalgique. C'est un langage qu'on imagine dans la bouche d'un orienteur scolaire. On le surprend aussi dans celle des jeunes eux-mêmes.

Mais ce discours est moins terre à terre qu'il n'en a l'air. Souvent, en effet, on n'a aucune idée bien précise de l'utilisation professionnelle que l'étudiant(e) sera éventuellement appelé(e) à faire de son français; on s'accroche, au contraire, à l'idée qu'à l'avenir le « bilinguisme » (= le français) sera l'un des plus importants critères d'embauche⁵, surtout pour « les meilleurs emplois ». Ainsi, des étudiants de langue maternelle anglaise, à qui je donnais un cours de « conversation française » dans le cadre d'un programme d'immersion, ont regimbé contre l'un des exercices que je leur proposais : utiliser comme dictée un extrait d'émission de tribune télépho-

nique enregistrée sur cassette. « Trop difficile! », prétendaient-ils. Ils se voyaient bien, à la fin de leurs cent jours d'immersion en possession d'un diplôme attestant leur état de bilinguisme et, donc, de leur employabilité. Mais ils n'en étaient pas encore venus à envisager d'une manière concrète ce qu'ils auraient à faire dans l'exercice des fonctions associées à leurs éventuels emplois « bilingues », comme parler au téléphone à des clients francophones. Ils m'ont réclamé du « français de France ». Sans doute avaient-ils en tête de s'exposer à du français plus « crédible » en vue de leur diplôme-attestation-de-bilinguisme, à un français qu'ils espéraient « plus facile ».

J'ai obtempéré à leur demande (pourquoi pas?) par un extrait d'une émission de France-Culture sur les prénoms « équivoques » quant au sexe de la personne, comme Michel / Michèle, Claude / Claude, etc. Je leur ai servi aussi un extrait d'une autre émission sur la Résistance en France pendant la Deuxième Guerre mondiale et, comme exemple de français universel servi à la canadienne, un extrait d'un bulletin de nouvelles de Radio-Canada. Or, à leur grande surprise, mes étudiants ont eu presque autant de mal à déchiffrer ces derniers exemples — même le bulletin de nouvelles! — qu'à comprendre les interventions à la tribune téléphonique. On mettait une heure ou deux à déchiffrer une demi-douzaine de phrases. Les étudiants, manifestement un peu perplexes, m'ont fait valoir qu'ils avaient l'impression de bien me comprendre lorsque je leur parlais, de bien comprendre les autres professeurs et de bien se comprendre entre eux lorsqu'ils se parlaient « en français ». Comment expliquer, dès lors, leur incompréhension lorsqu'il s'agissait de transcrire une phrase d'un bulletin de nouvelles, enregistrée sur cassette et répétée à loisir? Ils m'ont avoué, cependant, lorsque je les ai expressément interrogés sur ce point, que leur incompréhension s'étendait également aux autres étudiants d'immersion *qui n'habitaient pas la même résidence qu'eux!* Le plus étrange, c'est que cet état de choses n'avait pas l'air de les inquiéter outre mesure. J'ai découvert, cependant, que leur principal motif en s'inscrivant au programme d'immersion était bien celui d'améliorer leurs perspectives d'emploi. Mais ils pensaient manifestement, d'abord et avant tout, à *obtenir* l'emploi, peut-être sur la foi de leur diplôme d'immersion. Mais, comme je l'ai déjà indiqué, ils ne semblaient pas brûler d'envie d'être réellement en mesure de fonctionner en français, une fois le poste décroché. On ne pourrait pas dire non plus qu'ils brûlaient d'envie de se plonger dans la culture à laquelle on n'a accès qu'à condition de posséder le français. De plus, au cours de l'une de nos discussions à bâtons rompus sur un sujet que les étudiants avaient eux-mêmes choisi, j'ai appris que, dans une proportion de 100 %, mes étudiants estimaient qu'il était *injuste*, dans le fond, de les obliger à devenir bilingues afin de trouver un emploi⁶! Cette attitude constitue un obstacle important à l'apprentissage du français.

Les jeunes francophones — on s'en doute bien! — n'ont pas ce problème de trouver injuste qu'on leur propose de travailler dans leur propre langue.

Ils en ont, par contre, un autre : celui de *résister* à l'enseignement du français universel et à tout ce qui s'exprime en français universel, à cause du rejet implicite qu'ils y voient de leur propre réalité linguistique, de leur propre manière de s'exprimer et de penser. À leur tour, donc, ils rejettent le rejet. Il n'en demeure pas moins que l'argument massue de l'emploi joue pour les jeunes francophones et leurs parents un rôle tout aussi important que pour les jeunes anglophones des cours d'immersion, et que, tant chez les francophones que chez les anglophones, on pense surtout à décrocher l'emploi, mais non pas à ce qu'on attendra par la suite des employés capables en principe de se débrouiller en français. Pour le petit francophone, le problème se situe du côté du français écrit et de celui du vocabulaire employé même à l'oral par les francophones qui ne sont pas de sa région à lui.

Pour éviter de « trouser » la carte? Soyons sérieux!

Certains partisans anglophones des écoles d'immersion diront parfois qu'ils veulent que leurs enfants apprennent le français afin de prouver la bonne volonté du Canada anglais face au caractère français du Québec — afin d'encourager la seule province majoritairement francophone du pays à demeurer dans la Confédération canadienne, et pour ne pas se réveiller un bon matin devant un trou béant dans la carte du territoire national, s'étendant « from sea to sea ». Mais c'est un très grand investissement de temps et d'efforts pour un bénéfice d'ordre surtout esthético-cartographique! On peut donc douter qu'un tel motif, à lui seul, convainque beaucoup de familles de se porter du côté des écoles d'immersion. Le fait d'annoncer un tel motif, par contre, permet de s'auréoler à peu de frais d'une certaine piété nationaliste. Du côté des francophones hors Québec, par contre, il ne vient à l'esprit de personne l'idée d'inciter les gens à opter pour le français afin d'encourager le Québec à rester au sein de la Confédération. Ce serait plutôt l'inverse...

Une question qui provoque un certain malaise

Il y a sans doute un certain malaise à parler des motifs que l'on pourrait avoir de demeurer ou de (re-)devenir francophone. C'est que le fait de poser la question laisse supposer que l'on envisage l'option contraire. C'est un peu comme être surpris par son conjoint alors qu'on est en train de lire un livre sur les avantages spirituels, matériels, financiers et sanitaires de la fidélité conjugale. Considérons-nous vraiment la possibilité de tromper notre conjoint, d'abandonner la langue ancestrale? Dans les contextes où l'on s'intéresse assez à l'avenir de la langue pour en parler, cela risquerait d'être mal vu! On se contente donc d'esquisser rapidement les avantages du français et de passer aux considérations pratiques.

Par contre, sans idée claire des finalités des mesures que l'on préconise, le risque est très grand de provoquer des effets non désirés auxquels on ne s'attendait pas. Telle politique en faveur du français pourrait provoquer,

par exemple, une accélération de l'anglicisation. Ou encore, elle pourrait avoir pour résultat qu'on inculque à nos jeunes un français inutile (non conforme au français universel, tout en étant très différent de l'acadien ancestral)...

Nous sommes devant un véritable choix à faire

Une autre raison pour laquelle il peut sembler bizarre de se demander pourquoi on est francophone, c'est qu'on n'a pas l'habitude de penser qu'il s'agit d'un choix. Après tout, on est francophone ou on ne l'est pas, n'est-ce pas? On ne choisit pas ses origines, on ne choisit pas ses parents, on ne choisit pas ses frères et sœurs, on ne choisit pas son lieu de naissance.

Et c'est précisément de ce genre de détails immuables, sur lesquels l'individu ne peut rien, que le fonctionnaire statisticien raffole. Quant à la langue ou à la très courte liste de langues qui sont, au stade où nous en sommes dans notre cheminement, au plus haut point constitutives de notre identité sociale et personnelle, elles l'intéressent beaucoup moins — car ce sont des choses qui peuvent changer d'une décennie à l'autre. La *première langue apprise et encore comprise*, par contre, que l'on nous demande d'indiquer sur le formulaire du recensement, ne changera jamais — sauf en cas de refoulement ou d'oubli massif. Aucun changement d'adresse et aucune nouvelle allégeance ne sauraient par la suite modifier le point de départ effectif de l'itinéraire d'une vie. Le fonctionnaire statisticien ferait de Joseph Conrad un Polonais, d'Alejo Carpentier un Français et d'Eugène Ionesco un Roumain, de Jim Corcoran un Anglo-Américain. Il se trompe.

Le statisticien fonctionnaire se trompe ici, parce que ce qu'il y a de plus important à saisir dans la réalité d'un être humain, ce sont les choix qu'il a faits, ce sont aussi les choix qu'il s'apprête à faire et ceux qu'il cherche à éluder. On choisit, par exemple, son *pays* : on choisit le pays natal en y restant, le pays d'élection en s'y rendant, le pays de demain en militant pour que celui-ci se réalise. On choisit un conjoint ou une conjointe moyennant un engagement pris face à et avec celui-ci ou celle-ci. Face à l'enfant aussi, il y a un choix à faire, évident pour le parent adoptif, mais tout aussi réel pour le parent biologique : on assume ses fonctions de parent ou on ne les assume pas. On choisit un gagne-pain, un métier, une profession et, de ce fait, on acquiert des collègues, des compagnons de route, des complices, des confrères et des consœurs. Ces choix, bien sûr, ne se font pas dans le vide; au contraire, ils sont conditionnés par des réalités parfois très contraignantes. Cela étant dit, cependant, rappelons-nous que c'est un homme sourd qui a eu le culot d'écrire les dernières symphonies de Beethoven. On peut accepter ou rejeter la *vocation*. On peut aussi, par la suite, s'ingénier à inventer des prétextes et des excuses, *ex post facto*.

On naît, en quelque sorte, *dans* une culture qu'on n'a pas choisie. Par la suite, cependant, on peut la subir tout simplement, on peut en devenir le

défenseur et l'illustrateur, on peut la contester de l'intérieur, non pas globalement certes, mais sur certains points fondamentaux, on peut travailler en vue de la transformer, on peut aussi la fuir et la rejeter au profit d'une autre.

Pourtant c'est surtout soi-même qu'il s'agit de transformer. Combien d'énergie, combien de temps, mettra-t-on à s'approprier une façon d'être, une façon de penser, une façon de s'exprimer?

Le marché des échanges linguistiques

Pierre Bourdieu prétend qu'il existe une sorte de *marché* des échanges linguistiques et culturels (cf. *Parler*, p. 60), et que l'on y trouve l'équivalent de *prix* à payer, de *capital* à acquérir, de *profits* que l'on peut anticiper. Curieusement, en même temps, il semble disposé à refuser ou à nuancer très fortement le rôle du libre choix, donc de l'engagement personnel et collectif, que nous soulignons ici. Dans un chapitre intitulé « La production et la reproduction de la langue légitime », Bourdieu écrit :

Le propre de la domination symbolique réside précisément dans le fait qu'elle suppose de la part de celui qui la subit une attitude qui défie l'alternative ordinaire de la liberté et de la contrainte : les « choix » de l'*habitus* (celui par exemple qui consiste à corriger le *r* en présence de locuteurs légitimes) sont accomplis, sans conscience ni contrainte, en vertu de dispositions qui, bien qu'elles soient indiscutablement le produit des déterminismes sociaux, se sont aussi constituées en dehors de la conscience et de la contrainte. » (*Parler*, p. 36)

Mais comment peut-on concilier ces deux idées : celle d'un « marché » des échanges linguistiques et celle de dispositions se constituant en dehors de toute conscience de choisir? En effet, comment peut-on parler d'un « marché », en l'absence de la possibilité de *décider* si l'on achète ou non le produit en question... Serions-nous, selon Bourdieu, en présence de l'équivalent d'un *pouvoir publicitaire* qui intervient sur le marché des échanges linguistiques par une action séductrice et manipulatrice qui engourdit nos facultés critiques et, avec elles, la conscience de notre liberté et de notre responsabilité?

Conscience et liberté de choix

Face au demi-déterminisme de Bourdieu, j'affirme un demi-volontarisme linguistique, non pas celui de Descartes, mais une version atténuée de la doctrine qui avait cours dans les cafés existentialistes des années 1950 : l'être humain se constitue par les choix qu'il fait, compte tenu des situations où il se trouve placé (cf. les « contraintes » mentionnées par Bourdieu). On *peut* nager à contre-courant, tant sur le plan individuel que sur le plan collectif⁷.

Inutile d'objecter, comme semble bien le faire Bourdieu, que bon nombre de nos choix se font de manière inconsciente, car la conscience et l'inconscience sont des notions relatives : le niveau de conscience s'ajuste à la nécessité où nous sommes de modifier une attitude ou un comportement, et l'inconscience n'est souvent que provisoire. Prenons un exemple banal : je suis au volant de ma voiture, à transmission manuelle. Je poursuis une conversation avec la personne qui prend place à côté de moi. Je prends la voie d'accès qui mène à l'autoroute. Il n'y a que très peu de circulation. Rendu sur la voie rapide, j'accélère. Tout en poursuivant ma conversation, je passe en quatrième, puis en cinquième vitesse, actionnant l'embrayage et l'accélérateur de la manière appropriée. Pendant tout ce temps, mon attention — ma « conscience », si vous voulez — se porte surtout sur mon échange avec mon interlocuteur, sur ce qu'il est en train de me dire, sur ce que je peux bien trouver pour lui répondre. La voiture et la circulation ont-elles pour autant cessé d'exister pour moi ? Pas du tout ! En effet, dès qu'il se produit quelque chose d'inattendu, comme un chevreuil qui se jette devant la voiture ou un vrombissement anormal produit par le moteur, ou encore une lueur de panique dans les yeux de mon interlocuteur lorsque je tourne les yeux vers lui —, la conscience ressurgit et je reprends non pas le contrôle du processus, que je n'avais jamais « perdu », mais plutôt le *contrôle conscient* du processus ou mieux la *conscience de le contrôler*. Le processus revient au centre de mon attention...

Il ressort de cette analyse sommaire que le domaine de la liberté est plus large que le champ de la conscience immédiate et qu'il englobe tout ce dont nous pouvons prendre conscience avec la possibilité, qui peut être plus ou moins grande, d'y apporter des modifications en conséquence (comme freiner brusquement).

Je persiste donc à représenter comme des choix, et analysables comme tels, le choix du pays, du conjoint, de l'enfant, du gagne-pain, des produits que l'on achète, *de la langue elle-même*, aussi bien que le choix des mots d'une phrase que l'on émet, du niveau de langue, du registre, etc., etc. Tous ces choix, bien que fortement conditionnés par les circonstances et assujettis à de nombreuses contraintes, constituent des manifestations de notre liberté créatrice, que l'on peut par le fait même considérer comme des *engagements* ou encore, puisque ce genre d'analogie est à la mode, comme des *investissements* ou des achats. L'analyse coûts-bénéfices proposée par Bourdieu présuppose la possibilité de décider de payer ou non le coût en question. La question de notre titre demeure légitime : *Pourquoi*, en effet, être francophone ? C'est une option qui se présente avec un prix à payer et des bénéfices à espérer, sur les plans à la fois matériel et, faute de meilleur terme, spirituel.

Être francophone : une « manière de partir »

Selon le vieux modèle patriotique, nous payons souvent de notre personne le salut de la Patrie. Selon le modèle rénové que nous propose

Michel Serres dans son livre *Le Tiers-Instruit*, toute acquisition de culture se fait en perdant son identité antérieure. Nous payons de notre personne, certes, mais de la personne que nous étions antérieurement à notre engagement actuel. En effet, à chaque instant de la vie, nous mourons un petit peu à nous-mêmes; à chaque instant surgit un nouveau *moi*, différent du *moi* qui a cessé d'être, mais avec lequel le nouveau *moi* entretient des rapports de solidarité et de rupture. Mais ce n'est pas tout. Il n'y a pas que le *moi* qui a été et le *moi* qui vient à être, il y a aussi le *passage obligatoire* de l'un à l'autre. Serres écrit :

L'observateur croit volontiers que celui qui change passe d'une appartenance à l'autre : debout à Calais comme il l'était à Douvres, comme s'il suffisait de prendre un second passeport. Non. [...] Le corps qui traverse apprend certes un second monde, celui vers lequel il se dirige, où l'on parle une autre langue, mais il s'initie surtout à un troisième, par où il transite.

[...] Il n'a pas seulement changé de berge, de langage, de mœurs, de genre, d'espèce, mais il a connu le trait d'union : l'homme-grenouille [...] l'étrange vivant qui entra un jour dans ce fleuve blanc [...] et [...] laissa toute appartenance. [...]

[...] Vous le croyez double, ambidextre, dictionnaire, et le voilà triple ou tiers, habitant les deux rives et hantant le milieu où convergent les deux sens, plus le sens du fleuve coulant, plus celui du vent, plus les inclinaisons inquiètes de la nage, les intentions nombreuses produisant les décisions [...]

[...] il vient d'apprendre l'apprentissage en ce milieu blanc qui n'a pas de sens pour les rencontrer tous⁸.

Dans ce contexte, être francophone ou, plus pertinemment, *choisir d'être francophone*, c'est choisir une manière parmi d'autres de faire ce passage perpétuel entre la personne que nous cessons d'être vers celle que nous devenons. C'est choisir une manière de *partir*. J'allais dire aussi que c'est se choisir une destination, mais ce n'est pas sûr : parfois on part sans trop savoir vers quoi l'on s'en va, parfois aussi on part avec une destination bien précise en tête — et on aboutit *ailleurs*. En partant, on accepte ce risque.

Mais, objectera-t-on, *qui*, au juste, avait parlé de *partir*, de *changer*, de devenir *autre*? Les francophones de la Nouvelle-Écosse, ou certains de leurs porte-parole du moins, ne disent-ils pas depuis toujours qu'ils veulent, justement, *demeurer* francophones, qu'ils ne veulent pas devenir *autres* en se laissant assimiler par la culture majoritaire? Ne disent-ils pas aussi en même temps qu'ils sont *chez eux* ici en Acadie, dans cette partie néo-écossaise de l'Acadie plus précisément, et qu'ils n'envisagent nullement de s'exiler, au Québec, par exemple⁹, afin de demeurer francophones?

Les paradoxes de l'appartenance et de la refrancisation

Sommes-nous ici en présence d'un paradoxe? Disons-nous, en même temps, *que nous voulons et que nous ne voulons pas devenir autre*? Dans le pré-

sent contexte, je dois me contenter de poser la question, sans tenter d'y répondre. Je reviendrai sur cette question des paradoxes. Ce qu'on peut d'ores et déjà affirmer, cependant, c'est que la métaphore que je propose, avec l'aide de Michel Serres, pour le choix d'une culture semble, à première vue, aller à l'encontre de cette idéologie d'*appartenance* et de *fidélité aux origines*, qui marque si souvent le discours de ceux et de celles qui revendiquent en faveur de la langue et de la culture acadiennes. Ce que je propose ne contredit pas nécessairement ce type de discours, puisqu'on peut envisager la *fidélité aux origines* comme une sorte de *projet d'action future*. Il y a quand même une certaine tension entre les deux façons de s'exprimer, dans le sens que, selon le discours fondé sur les origines, il s'agit de regarder du côté de ce que nous sommes déjà, l'essence précédant l'existence, selon la démarche aristotélicienne classique, alors que l'autre propose de regarder du côté de ce que nous voulons devenir pour chercher ce sur quoi fonder nos actions.

Mais ce discours d'*appartenance* et de *fidélité aux origines* a quand même quelque chose de paradoxal quand on le considère en relation avec les projets qu'il sert à promouvoir et à défendre. Considérons, à titre d'exemple, le projet de « refrancisation » des familles dont les enfants sont appelés à fréquenter les écoles acadiennes et/ou francophones et les classes françaises que l'on met de plus en plus à leur disposition en Nouvelle-Écosse et à l'Île-du-Prince-Édouard. C'est un projet louable, auquel je souhaite beaucoup de succès. Mais pourquoi le qualifier de projet de *re-francisation*? Car, effectivement, le préfixe « re- » cloche avec l'idée — et si je ne me trompe, c'est bien là la principale visée du projet — de leur enseigner un français plus ou moins scolarisé, normalisé et contemporain, soit une langue que leurs ancêtres ne parlaient certainement pas.

Faut-il donc *enlever* pour autant le préfixe « re- » au titre du projet? Non, car à ce moment-là, on se retrouverait devant un *autre* paradoxe : il serait tout à fait surprenant, en effet, qu'il ne reste pas quelque chose de la langue des ancêtres dans le bagage culturel de ces familles — on n'a qu'à penser, par exemple, à l'influence des langues celtiques sur la façon de penser des populations aujourd'hui unilingues anglophones de l'Irlande, de l'Écosse et du pays de Galles; si donc la langue des présumés ancêtres de ces familles a *des liens de parenté* avec le français normalisé contemporain, des liens de parenté qui sont *beaucoup plus proches* que ceux de n'importe quelle autre langue officiellement reconnue, il est tout aussi malaisé de nier tout caractère de retrouvailles à cette rencontre avec le français scolaire qu'il l'est de l'affirmer.

Le rôle de l'élite acadienne

Comment se manifeste le souci qu'a l'élite acadienne pour sa langue et sa culture? D'abord, par tout un travail séculaire d'organisation sociale et aussi de *lobbying*, on a réussi à obtenir une certaine reconnaissance officielle

et institutionnelle du fait acadien, dont témoigne l'existence même d'institutions comme l'Université Sainte-Anne, le Conseil scolaire Clare Argyle, le Collège de l'Acadie, les bureaux de poste bilingues, des services de gendarmerie bilingues, la radio et la télévision de Radio-Canada en français disponibles dans la plupart des régions, une émission radiophonique du matin à la radio de Radio-Canada à la seule intention des auditeurs et auditrices de la Nouvelle-Écosse, une radio communautaire de langue française dans Clare, un canal communautaire francophone, un hebdomadaire provincial de langue française, des églises où la messe est toujours en français, d'autres où la messe est souvent en français, de nombreux organismes non gouvernementaux qui fonctionnent en français, et j'en passe.

Malgré la vitalité et la détermination manifestées sur le plan institutionnel, social et pratico-pratique, il reste que le contenu symbolique véhiculé par les moyens de transmission culturelle que les Acadiens et les Acadiennes se sont donnés a de quoi nous décevoir quelque peu. On parle de fidélité aux origines (comme de raison), on parle des *traditions* de la société acadienne (tout en évitant, souvent, de préciser lesquelles on a à l'esprit), on se déguise en Évangéline et en Gabriel (victimes passives et à constance asymétrique d'un mauvais tour que leur joue le destin, immortalisées par un poète américain de langue anglaise — pourquoi ne pas leur substituer Pélagie et Beausoleil?!), on organise des défilés à l'occasion de nombreux festivals. Mais, chose surprenante, on ne voit aucune initiative importante en vue de préserver la langue acadienne en l'enseignant à l'école. Et l'idée de mettre sur pied des cours de linguistique historique et/ou comparée de la langue parlée par la population acadienne locale et des autres formes de français qui existent dans le monde n'en est pas une qui ait eu l'heur d'« accrocher » les responsables scolaires. Non, décidément, l'opinion de l'élite est presque unanime : on n'a pas besoin d'apprendre l'acadien à l'école¹⁰. C'est le français qu'il faut apprendre à l'école¹¹. En même temps que l'anglais, bien sûr. Et les autres matières prescrites par le Ministère. Pourquoi enseignerait-on l'acadien, après tout? Pourquoi irait-on à l'école pour cela? Ne l'apprend-on pas à la maison? Les principaux responsables scolaires ne s'inquiètent nullement de l'avenir de l'acadien. Certains Acadiens, cependant, se demandent si la manière dont on enseigne le français dans les écoles n'aura pas pour effet, à la longue, de faire disparaître l'acadien des ancêtres, si ce n'est déjà chose faite dans une certaine mesure.

Langue nationale? langue parlée? langue médiatique?

Un de mes anciens collègues avait l'habitude de lancer la boutade suivante : « Quelle est la langue nationale des Acadiens? Réponse : le français. Deuxième question : Quelle est la langue que les Acadiens parlent entre eux? Réponse : l'acadien. Troisième question : De quelle langue se servent-ils pour lire et écrire et quelle est la langue des médias électroniques sur lesquels ils se branchent? Réponse : l'anglais. »

Réflexion faite, j'ajouterais une *quatrième* question aux trois de mon collègue : « Quelle est la langue utilisée par les Acadiens à l'école ? » Réponse : un certain dialecte scolaire appelé « bon français » ou « français de l'école ». Il s'agit d'une langue à base d'acadien, mais que l'on modifie en supprimant certaines particularités de l'acadien connues de tous. On supprime, par exemple, les terminaisons en « ont » à la troisième personne du pluriel de l'indicatif. Ainsi, « i-étudient » est pourchassé, remplacé par « iz-étudissent » ou « ils étudissent », formules qui ne semblent faire sourciller personne. Des prononciations comme « Tchêh » (pour « quai ») et « tchèc-affâr » (pour « quelque affaire » = « quelque chose ») n'ont pas droit de cité à l'école.

Mais la proscription des tournures acadiennes n'est pas aussi complète que l'on pourrait croire. Personne, par exemple, ne songe à bannir un mot comme « bourrique », et rares sont les individus qui savent ce que c'est qu'un « nombril ».

Comment expliquer cette indifférence devant des mots dialectaux qui s'infiltrent à l'école, alors que d'autres manifestations de l'acadien sont rigoureusement pourchassées ? On serait tenté de croire que le caractère imparfait et partiel de ce bannissement de l'acadien est tout simplement dû à un oubli ou à une connaissance imparfaite du français soi-disant standard. Mais si tel était le cas, ceux et celles qui savaient qu'en français « bourrique » se dit « nombril » et qu'« iz-étudissent » est un barbarisme, se seraient attachés à en répandre la nouvelle et à en tenir compte dans leur pratique pédagogique avec le même zèle et la même persévérance que l'on peut observer pour les terminaisons en « ont ». Il y a donc un mystère à élucider ici. D'autant plus que le système scolaire lui-même invente, inculque et propage plusieurs tournures qui n'ont rien à voir avec l'acadien primitif mais qui, du point de vue du français standard, sont carrément fautives : « Les élèves ne sont pas permis de ... », « FUMAGE INTERDIT », etc. L'école acadienne, comme toutes les écoles, inculque l'usage de l'école en proscrivant les autres usages. En Acadie, l'usage de l'école n'est pas celui de l'acadien populaire ; ce qui surprend c'est que cet usage n'est pas non plus celui de l'État fédéral, ni celui de l'État québécois, ni celui de l'État français (hexagonal), ni celui de quelque autre État que ce soit. Dans la mesure du possible aussi, on évite d'utiliser des manuels scolaires sanctionnés par ces trois États, sous prétexte qu'ils « ne reflètent pas notre réalité ». Il faudrait dire à ces gens : gardons le français et l'acadien, et débarrassons-nous du dialecte scolaire actuel.

Le français comme outil de modernisation

Il faut considérer que le patrimoine français des Acadiens — et les institutions que les Acadiens et les Acadiennes ont su bâtir au cours des années — constituent un *atout* dans le processus de *modernisation*, un atout précieux auquel ils seraient bien fous de renoncer. En général, d'ailleurs, ils le savent, beaucoup mieux que mon collègue iconoclaste. Pour ce qui est du

patrimoine historique et communautaire lui-même, les Acadiens ont sans doute de meilleures chances d'éviter le déracinement complet — car c'est *cela* qu'il s'agit d'éviter avant toute autre chose — en allant du côté du français, qu'en allant *uniquement* du côté de l'anglais. À condition de s'y prendre de la bonne manière...

En guise de conclusion : quoi faire?

Au cours de la décennie qui vient, nous avons, en Acadie comme ailleurs, toute une série de choix à faire et de défis à relever. Au nombre des défis, il faut compter, notamment, la mondialisation de l'économie et l'importance nouvelle de blocs économiques comme la Communauté économique européenne. C'est un monde où la connaissance (à fond!) de plusieurs langues (universelles!) sera un atout certain. Les Acadiens parlent un dialecte qui leur donne un grand avantage sur les anglophones lorsqu'il s'agit de se mettre à apprendre le français universel. Apprenons donc le français universel! Et l'anglais, qui est un domaine où le Québec perd du terrain. Mais pour apprendre le français universel, il faut éviter de susciter les résistances chez les élèves. Pour cela, il ne faut pas essayer de faire passer le français universel *contre* le français acadien. Il ne faut pas essayer de remplacer l'un par l'autre, sinon les deux se détruiront mutuellement au profit de l'anglais, et l'avantage naturel des Acadiens sur les marchés économiques de demain sera perdu.

Le nouveau langage administratif et technique, la langue du pouvoir technique, économique et politique, n'est la langue maternelle de personne. Et c'est là que nous revenons aux propos de Michel Serres. La « langue légitime » est une langue qui parle de choses parfaitement inconnues de l'enfant, même d'un haut fonctionnaire ou d'un cadre supérieur vivant à Paris, à Ottawa ou à Washington. Par rapport au langage du pouvoir et de la connaissance scientifique, tout le monde, à l'âge de six ans ou de dix ans, est un « outsider ». Bourdieu signale que, paradoxalement, les provinces limitrophes de la France sont surreprésentées au sein de la fonction publique française, dans ce milieu même où la maîtrise du « code secret » est la clé de la survie professionnelle. Une des explications possibles : les provinciaux dont le dialecte présente la plus grande divergence par rapport au français normatif ont possiblement une conscience plus vive qu'il existe un « code » dont il s'agit de percer le secret. Il se peut que, pour cette raison, ils acceptent plus facilement de se livrer à un travail ardu pour y parvenir, alors que les petits Parisiens se bercent dans la douce illusion de posséder déjà la langue dont ils auront besoin pour se frayer un chemin dans le labyrinthe des carrières.

On n'a pas à vendre son âme pour acquérir le code. Mais le petit Acadien qui se fait rabrouer à l'école pour avoir parlé sa langue maternelle peut bien avoir l'impression que c'est de cela qu'il s'agit. Solution? Accordons le droit de cité à l'acadien dans nos établissements scolaires.

Étudions le français de manière comparative, comme un code qu'il faut percer et maîtriser. C'est une langue du pouvoir extérieur, une de ces deux langues du pouvoir extérieur avec lequel les Acadiens ont eu à composer, avec un succès qui a varié selon les époques, depuis le XVII^e siècle. Faisons du français, non pas la langue nationale des Acadiens, mais une langue que les Acadiens pratiquent avec une compétence consommée, en plus de la leur et en plus de l'anglais omniprésent, indispensable mais banal. (Les capacités linguistiques des Acadiens, qu'ils sont bien obligés de développer pour survivre, pourront leur donner une longueur d'avance lorsqu'il s'agira d'apprendre l'espagnol des Mexicains, avec l'entrée en vigueur du nouveau traité de libre-échange nord-américain...)

Les Acadiens ont la chance inouïe de se retrouver à cheval sur les deux cultures officielles du pays et de parler (en plus de leur propre dialecte) deux des plus importantes langues sur le plan mondial pour le commerce et la pensée. Cela peut contribuer à leur assurer un avenir économique intéressant — et à éviter le déracinement et la destruction de leurs valeurs communautaires —, mais seulement à condition de savoir bien jouer leurs cartes et de bien jongler avec une série de facteurs dont on a jusqu'ici mal mesuré l'importance.

NOTES

1. L'auteur de cet article est de langue maternelle anglaise, mais stimulé par son intérêt pour les cultures française, québécoise et acadienne, il a acquis une compétence en français qui lui permet d'enseigner dans cette langue, à l'Université Sainte-Anne, tant à des francophones qu'à des anglophones.

2. Voir *Discours de la méthode* (1637), première partie (p. 23 de l'édition du Livre de Poche, Paris, 1973).

3. Cf. Pierre BOURDIEU, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982. Les références ultérieures à cet ouvrage seront, par le moyen du titre abrégé *Parler*, suivies du numéro de page.

4. Thorstein VELEN, *Theory of the Leisure Class* (1899). En français : *Théorie de la classe de loisir*,

traduction par Louis ÉVRARD, précédé de *Avez-vous lu Veblen?* par Raymond ARON, Paris, Gallimard, collection « Bibliothèque des sciences humaines », 1970. Curieusement, Veblen n'est pas cité par Bourdieu, malgré l'affinité évidente entre la pensée des deux auteurs.

5. Ce n'est pas, soit dit en passant, ce que prescrit la Loi sur les langues officielles. Un(e) candidat(e) unilingue peut postuler n'importe quel emploi au sein de la fonction publique canadienne, y compris les postes désignés comme bilingues. Le candidat unilingue à un poste bilingue doit, tout au plus, s'engager à devenir bilingue dans un certain délai s'il décroche le poste.

6. Il faut souligner que ces étudiants n'étaient pas des « cancras », loin de là : plusieurs,

après avoir réussi leur programme d'immersion, se sont inscrits au programme régulier de l'Université Sainte-Anne et certains ont même choisi de suivre (en français) un cours de philosophie, qu'ils ont bien réussi.

7. Cf. Aurélien SAUVAGEOT, *Français écrit, français parlé*, Paris, Larousse, 1962. Voir surtout les deux derniers chapitres intitulés « Ce qui se fait ailleurs » et « Voies et moyens », p. 220–233.

8. Michel SERRES, *Le Tiers-Instruit*, Paris, Éditions François Bourin, 1991, p. 25–27. Serres s'inscrit ici dans la lignée de Gaston Bachelard (1884–1962) qui s'attacha à dénoncer l'illusion que l'esprit commence comme une leçon, avec un tableau vide. Au contraire, selon Bachelard, nous possédons, lorsque nous

entrons à l'école une « culture expérimentale » déjà constituée. La fonction du professeur ne consiste donc pas à nous communiquer quelques informations détachées qu'il s'agit d'emmagasiner — selon la métaphore du bourrage de crâne si chère aux écoliers de tout âge; pour Bachelard, en effet, le professeur de sciences a bien plutôt pour fonction de nous inviter à *changer de culture*. Voir Gaston BACHELARD, *La Formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, 1938; 10^e édition, 1977, p. 18-19. Les mêmes remarques s'appliqueraient à tout enseignement vraiment authentique.

9. Curieusement, le Québec semble être le seul pays d'exil envisagé dans ce type de discours; on n'a pas l'habitude d'évoquer d'autres pays d'exil possibles. Pourquoi? Car on pense tout de suite, par exemple, à la France métropolitaine, à Saint-Pierre et Miquelon, ou à un autre pays francophone comme la Belgique, la Suisse ou, pour forcer la note un peu, le Cameroun ou la Côte-d'Ivoire. Même à l'intérieur du Canada, on ne pense pas à évoquer la possibilité d'aller s'établir, sinon au Québec, dans la Péninsule acadienne du Nouveau-Brunswick.

10. « Quoi! Enseigner au monde comment parler comme des pauvres! » Voilà la réaction à cette

idée d'un éminent membre de l'élite acadienne à qui la question avait été posée, suite à une conférence prononcée à l'Université Sainte-Anne où Karl Peters, sociologue, nous avait expliqué la stratégie adoptée par les Huttérites de l'Ouest canadien en matière de langues : il leur fallait des écoles, mais *dans* leurs communautés, non pas à l'extérieur. Il ne fallait pas non plus que l'enseignement soit exclusivement en anglais, car on rendait ainsi inévitable une certaine assimilation; impossible aussi d'envisager un enseignement exclusivement dans leur dialecte, car, à part la Bible, on ne disposait pas de manuels et de textes; impossible aussi d'envisager de jumeler l'enseignement en dialecte à un enseignement qui se ferait en anglais car, par la supériorité de ses ressources, l'anglais finirait par écraser et par discréditer le dialecte franconien. Solution : assurer une place à *trois langues* dans l'enseignement : l'allemand standard (qui supplée au manque de terminologie contemporaine et de textes non bibliques en franconien), le dialecte franconien lui-même (qui, en collant au *vécu*, supplée à l'*irréalisme* que l'on ne manque pas de ressentir à étudier une langue surtout *eurocentrée* en pleine Amérique du Nord anglophone), l'anglais, finalement, pour permettre aux jeunes Huttérites de faire affaire avec le gouvernement et les

hommes d'affaires de langue anglaise...

11. L'élite francophone de la Louisiane semble avoir une attitude semblable face à la promotion qu'il convient de faire de la réalité culturelle propre à la Louisiane francophone. Gerald L. GOLD écrit : « Une conséquence imprévue du réveil de la conscience ethnique en Louisiane était que CODOFIL n'a pu contenir la montée soudaine de l'enthousiasme populaire en vue de redonner vie à la musique cajun et à d'autres formes de culture populaire. [...] Des groupes musicaux cajuns, comme Balfa Frères, ont fait des tournées mondiales, sans l'aval de CODOFIL, et des auteurs et poètes cajuns ont commencé à publier leurs ouvrages au Québec et en France, indépendamment de cet organisme.

« Parmi ces expressions de sentiment populaire, celle qui a dérangé le plus était sans doute l'appui accordé par les médias à James Faulk, professeur d'école secondaire, qui a inventé une méthode d'enseigner le français cajun en se servant de la phonétique anglaise. » (« The Mission of Quebec in Louisiana », in *Minorities and Mother Country Imagery*, Gerald L. GOLD (ed.), Institute of Social and Economic Research, Memorial University of Newfoundland, 1984, p. 132.)