

Quand des élèves adolescents de milieux minoritaires ont l'occasion d'écouter des chansons francophones...

Marianne Cormier

Number 35-36, 2010–2011

Inclusion, identité et vitalité : repenser la participation à la francophonie canadienne

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1005969ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1005969ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Institut franco-ontarien

ISSN

0708-1715 (print)

1918-7505 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Cormier, M. (2010). Quand des élèves adolescents de milieux minoritaires ont l'occasion d'écouter des chansons francophones.... *Revue du Nouvel-Ontario*, (35-36), 163–187. <https://doi.org/10.7202/1005969ar>

Quand des élèves adolescents de milieux minoritaires ont l'occasion d'écouter des chansons francophones...

Marianne Cormier
Université de Moncton

L'adolescence se manifeste par l'exploration identitaire, l'affirmation de soi et un questionnement continu de l'individu qui cherche à se définir¹. Dans les milieux canadiens où le français est la langue minoritaire, les adolescents vivent ce processus dans un contexte de langues et de cultures en contact, où la langue majoritaire détient un statut social plus prestigieux². De plus en plus, les frontières des contacts langagiers semblent se rapprocher de l'intimité des foyers, entre autres, en raison de l'augmentation importante de mariages exogames et de la présence grandissante des médias anglo-américains³. Internet et les autres médias permettent à l'individu de donner voix à son imaginaire en s'inscrivant dans des communautés virtuelles qui ne respectent pas les traditionnelles frontières culturelles et linguistiques. En effet, dans le contexte de la globalisation et des communications électroniques multiples et instantanées, les jeunes semblent naviguer de façon fluide entre des identités hybrides, ces butinages

¹ Richard Cloutier, *Psychologie de l'adolescence*, 2^e édition, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 1996 [1982], 326 p.

² Rodrigue Landry, Réal Allard, Kenneth Deveau et Noëlla Bourgeois, « Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel », *Francophonies d'Amérique*, n° 20, 2005, p. 63-78.

³ Rodrigue Landry, « Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone », dans Réal Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives*, Québec, Association canadienne d'éducation de langue française; Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation, 2003, p. 135-156.

identitaires variant selon la saillance des perspectives contextuelles et discursives⁴.

Les jeunes des communautés minoritaires choisissent souvent la langue et la culture majoritaires pour leurs interactions médiatiques et communicatives et s'autodéfinissent comme bilingues⁵. Or, cette autodéfinition ne signifie pas pour autant un manque d'attachement à la communauté francophone⁶. Selon Kenneth Deveau et collaborateurs, cet état identitaire peut varier et se situer à des points divers le long d'un continuum identitaire allant d'une identité francophone à une identité anglophone⁷. Les jeunes peuvent ainsi s'autodéfinir comme bilingues en accordant une plus grande importance à l'une ou l'autre communauté, ou bien une importance égale aux deux. En général, les jeunes construisent activement leur identité, tentent de donner un sens à leur vie, et cherchent à se positionner relativement aux autres et au monde⁸.

L'important prestige, le statut et l'attraction de la langue majoritaire peuvent néanmoins mener les adolescents vivant en milieu francophone minoritaire à se construire des représentations linguistiques négatives au sujet de la langue minoritaire et de sa légitimité, représentations qui peuvent se manifester en insécurité linguistique. Celle-ci se produit dans les cas de langues en contact lorsqu'on perçoit la langue majoritaire comme détenant un statut plus prestigieux et qu'on finit par dévaloriser la langue minoritaire et ses locuteurs. L'insécurité peut

⁴ Homi Bhabha, « Culture's In-Between », dans Stuart Hall et Paul du Gay (dir.), *Questions of Cultural Identity*, London, Sage, 1996, p. 53-60; Stuart Hall, « Who Needs Identity? », dans Stuart Hall et Paul du Gay (dir.), *Questions of Cultural Identity*, London, Sage, 1996, p. 1-17; Angel Lin, « Modernity, Postmodernity and the Future of "Identity": Implications for Educators », dans Angel Lin (dir.), *Problematizing Identity*, New York, Lawrence Erlbaum Associates, 2008, p. 199-219.

⁵ Kenneth Deveau, Rodrigue Landry et Réal Allard, « Au-delà de l'autodéfinition : composantes distinctes de l'identité ethno-linguistique », *Francophonies d'Amérique*, n° 20, 2005, p. 70-94.

⁶ Diane Gérin-Lajoie, « La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario », *Francophonies d'Amérique*, n° 18, 2004, p. 171-179.

⁷ Kenneth Deveau et collaborateurs, *op. cit.*

⁸ Angel Lin, *op. cit.*

également être formelle lorsqu'on a l'impression de mal parler sa langue. Les principaux effets de l'insécurité linguistique seraient une diminution générale de l'expression orale et écrite dans sa langue⁹. Par ailleurs, au delà de leurs propres représentations négatives, les jeunes peuvent avoir intériorisé un discours historique, socioéconomique et sociopolitique qui a longtemps dévalorisé la communauté francophone minoritaire¹⁰. On peut donc se demander comment ces représentations peuvent influencer leurs constructions et leurs négociations identitaires.

L'enquête dont traite le présent article a été effectuée dans le sud et le sud-est du Nouveau-Brunswick¹¹. Cette province compte environ 730 000 habitants, dont 64 % sont anglophones et 32 % francophones. La minorité francophone y a beaucoup d'acquis, puisque c'est la seule province officiellement bilingue au pays et puisque la dualité linguistique est instaurée au sein du ministère de l'Éducation depuis 1974. Ainsi, bien avant l'adoption, en 1982, de l'article 23 dans la *Charte canadienne des droits et libertés*, les francophones du Nouveau-Brunswick géraient déjà leur système scolaire. Malgré ces avantages, cette population subit des défis semblables à ceux des autres populations minoritaires canadiennes, notamment l'assimilation, l'exogamie et les choix langagiers familiaux favorisant l'anglais, la dénatalité et le vieillissement de la population¹². Par ailleurs, la population scolaire francophone obtient régulièrement de piètres résultats aux évaluations internationales et nationales¹³.

Les francophones de cette province sont répartis autant dans le nord que dans le sud-est, mais leur densité est plus

⁹ Annette Boudreau et Marie-Ève Perrot, « Quel français enseigner en milieu minoritaire? Minorités et contact de langues : le cas de l'Acadie », *Glottopol*, n° 6, 2005, p. 7-21.

¹⁰ Jim Cummins, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Toronto, Multilingual Matters, 2000, 317 p.

¹¹ Nous tenons à remercier le District scolaire 1 du sud-est du Nouveau-Brunswick pour son appui financier et sa collaboration à cette recherche.

¹² Rodrigue Landry et Serge Rousselle, *Éducation et droits collectifs. Au-delà de l'article 23 de la Charte*, Moncton, Éditions de la francophonie, 2003, 208 p.

¹³ Conseil des ministres de l'éducation (Canada), *Rapport sur*

importante dans le nord de la province. Dans les villes où s'est déroulée l'enquête, soit Dieppe, Moncton et Fredericton, la population francophone est de 74 %, 33 % et 7 %, respectivement. Notons, en passant, que Dieppe et Moncton sont seulement séparés par un ruisseau et que l'anglo-dominance de Moncton déteint sur Dieppe.

Dans les écoles secondaires francophones de ces villes, les enseignants ont pour mission de développer le plein potentiel de leurs élèves tout en construisant un attachement à la culture francophone et à la langue française. Les conseils scolaires leur demandent de contribuer ainsi à l'épanouissement de la communauté francophone. Ce rôle peut s'avérer ardu car les jeunes sont fortement attirés par la culture majoritaire. Une pédagogie appropriée au milieu minoritaire devient un enjeu critique. Cette pédagogie vise à transformer les représentations linguistiques négatives que les élèves peuvent avoir vis-à-vis de la langue française et à contribuer à une construction identitaire positive chez les jeunes francophones¹⁴.

Dans cet article, nous présenterons une recherche qui a été effectuée auprès d'une population d'élèves de dixième année vivant en situation linguistique minoritaire, dans le sud et le sud-est du Nouveau-Brunswick. Nous leur avons fait vivre une intervention pédagogique adaptée au milieu minoritaire qui tend à favoriser chez eux une construction identitaire positive et une amélioration de leur rapport à la langue. Nous exposerons les éléments théoriques qui ont encadré notre démarche, la méthodologie de recherche utilisée ainsi que les résultats que nous avons obtenus. Enfin, nous discuterons de ces résultats dans la conclusion.

l'évaluation en sciences III. Programme d'indicateurs du rendement scolaire, Toronto, Conseil des ministres de l'éducation (Canada), 2005, 192 p.

¹⁴ Marianne Cormier, *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques/Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2005, 39 p.

Cadre théorique

Les identités se construisent socialement et discursivement. Elles sont le résultat, chez l'individu, d'un processus d'unification d'expériences fragmentées et de pratiques contradictoires, de croyances et de désirs, qui lui permet de se donner un sens de continuité et d'unité. Ce processus de négociation fluide et hybride peut, soit contribuer à une construction identitaire positive et moderne, soit conduire à une certaine ambivalence en raison d'une évaluation négative et stéréotypée de ses origines minoritaires. Selon le sens que lui attribue le sociologue Pierre Bourdieu, l'ambivalence serait une conséquence d'un manque de capitaux linguistiques pour l'individu et son groupe.

L'auteure américaine Lucy Tse a fait de nombreuses recherches au sujet de la construction identitaire auprès de participants américains d'origine asiatique en leur demandant de raconter leur parcours identitaire. Elle a ainsi identifié quatre étapes de construction identitaire ethnolinguistique pour des individus de milieux minoritaires. La première étape, celle de l'inconscience, se vit à un très jeune âge, lorsque l'individu n'est pas au fait de son identité. Elle constate que les individus minoritaires vivent souvent ensuite une certaine ambivalence (deuxième étape), qui peut se produire dès l'entrée à l'école ou même avant. Tous les individus minoritaires ne vivent pas nécessairement cette étape, mais ceux qui l'éprouvent peuvent la ressentir à des degrés variables d'intensité. L'étape de l'ambivalence est caractérisée par un certain rejet et une remise en question de la valeur de la culture minoritaire, accompagnés d'un attrait définitif vers la culture majoritaire. À l'ère de la mondialisation et de la fluidité des frontières identitaires, nous supposons que l'attrait vers la culture majoritaire peut être d'autant plus intense, en raison des possibilités illimitées offertes par la technologie et de l'influence d'un marketing intensif de la part de la société de consommation. Tse précise qu'une certaine émergence ethnolinguistique (troisième étape) peut alors avoir lieu. Cette émergence se produit souvent vers la fin de l'adolescence et arrive parfois à la suite d'un incident saillant – positif ou négatif – ayant provoqué

une prise de conscience de la valeur du groupe minoritaire. La quatrième étape est celle de l'incorporation, phénomène qui se manifeste lorsque l'individu reconnaît et apprécie la coexistence d'éléments des cultures minoritaire et majoritaire chez lui. Précisons que ces étapes ne sont pas nécessairement linéaires, et que des va-et-vient entre ces étapes sont probables¹⁵.

Alors que Tse analyse les sentiments d'ambivalence, Kenneth Deveau et collaborateurs expliquent les tensions identitaires vécues chez les jeunes. Ils soulignent que les individus issus de groupes ethno linguistiques minoritaires peuvent ressentir des sentiments de solidarité envers leur groupe tout en éprouvant un attrait pour le groupe majoritaire qui détient un statut plus prestigieux. À travers ces tensions, l'individu tentera d'adopter une identité sociale positive, ce qui nourrira l'estime de soi¹⁶.

Or, tel que nous l'avons déjà mentionné, les sentiments identitaires se développent essentiellement à partir des diverses expériences de vie d'un individu. En milieu minoritaire, ces vécus peuvent être le résultat d'un contact avec la culture majoritaire ou celle de son propre groupe. Selon Rodrigue Landry et collaborateurs, on peut parler de vécu enculturant lorsqu'on considère justement l'ensemble des expériences langagières de l'individu. Ces vécus sont largement déterminés par l'entourage et le milieu où vit l'individu, selon le degré de vitalité ethno linguistique de la communauté, et ils peuvent se produire dans l'une ou l'autre langue : « En contexte bilingue ou multigroupe, les contacts langagiers pourront favoriser l'apprentissage différencié de langues et l'adoption de traits culturels selon la dominance relative des contacts vécus avec chacune des langues et cultures¹⁷ ».

Les recherches démontrent un lien entre la consommation des médias francophones et l'identité francophone. Il semble

¹⁵ Lucy Tse, « Affecting Affect: The Impact of Heritage Language Programs on Student Attitudes », dans Stephen Krashen, Lucy Tse et Jeff McQuillan (dir.), *Heritage Language Development*, Culver City, Language Education Associates, 1998, p. 51-72.

¹⁶ Kenneth Deveau et collaborateurs, *op. cit.*

¹⁷ Rodrigue Landry, Réal Allard et Kenneth Deveau, *Profil sociolinguistique des élèves de 11^e année des écoles de langue française*

toutefois que cette relation soit non pas causale, mais, plutôt, bidirectionnelle. En d'autres mots, ce n'est pas nécessairement la consommation de médias francophones qui provoque le développement de sentiments identitaires francophones. Les individus qui éprouvent déjà de tels sentiments seront portés à se prévaloir des médias de langue française, acte qui, à son tour, peut nourrir l'identité francophone¹⁸.

Or, il faut se demander à quel point les jeunes choisissent de consommer les médias francophones. Optent-ils surtout pour des vécus enculturants dans la langue majoritaire? Comment cette consommation influence-t-elle leur construction identitaire? Les enseignants peuvent-ils agir en fournissant des vécus enculturants francophones?

D'un point de vue théorique, Rodrigue Landry¹⁹ et, plus tard, moi-même²⁰ proposons aux enseignants œuvrant en milieu minoritaire une pédagogie actualisante et communautarisante, adaptée aux défis contextuels propres aux milieux à faible vitalité ethnolinguistique, afin d'appuyer le développement d'individus vivant en situation minoritaire. Cette pédagogie se divise en six éléments, soit le rapport positif à la langue, l'enculturation active, le développement de l'autodétermination, la maximisation de l'apprentissage, la conscientisation et l'engagement, et le développement de partenariats et du leadership communautaire. Aux fins de cette étude, nous nous attarderons surtout sur le rapport positif à la langue et à l'enculturation active.

Puisqu'ils ont peu d'occasions de socialiser dans la langue minoritaire, les jeunes peuvent en venir à voir l'apprentissage du français comme une tâche difficile, comportant surtout des corrections grammaticales. Il arrive alors que les jeunes entretiennent un rapport plutôt négatif avec cette langue. L'acte de leur fournir des occasions de socialisation

de l'Ontario. Outil de réflexion sur les défis de l'aménagement linguistique en éducation, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 2007, 128 p. (citation, p. 40).

¹⁸ Rodrigue Landry, Réal Allard et Kenneth Deveau, « Médias et développement psycholangagier francophone en contexte minoritaire », *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, été 2007, p. 9-14.

¹⁹ Rodrigue Landry et collaborateurs, *op. cit.*

²⁰ Marianne Cormier, *op. cit.*, p. 5.

positives et plaisantes (des vécus enculturants) pourrait façonner un meilleur rapport avec la langue.

Afin d'arriver à construire un rapport positif avec la langue, les interventions pédagogiques doivent être invitantes, motivantes et sans risque de corrections excessives (pour mieux contrer l'insécurité linguistique formelle). L'approche communicative permet d'envisager la langue comme l'expression d'une personnalité et d'une culture. On utilise la langue pour réfléchir et pour penser, pour des communications interpersonnelles et surtout pour s'exprimer. C'est dans cet esprit qu'il faudrait concevoir l'enseignement de la langue, c'est-à-dire dans toutes ses fonctions²¹. Il nous semble qu'encourager un vécu enculturant en français, qui vise à créer des expériences positives avec la langue chez les élèves, serait un élément critique de cette démarche vers l'acquisition d'un rapport positif avec la langue.

Selon Angel Lin²², la langue est le premier outil de la construction identitaire, et les enseignants peuvent s'en prévaloir en fournissant aux élèves des ressources discursives afin que ces derniers puissent se créer de nouvelles façons – multiples, positives et puissantes – de se construire. Les enseignants peuvent créer des occasions favorisant l'exploration de nouvelles identités hybrides afin de permettre aux élèves de découvrir leurs intérêts et de développer leur potentiel en interagissant avec les autres. Les enseignants peuvent puiser dans l'imaginaire pour réinventer, pour recréer, et, enfin, pour construire de nouvelles identités qui soient à la fois dynamiques, fluides, multiples et positives. Ces identités peuvent s'exprimer, de façon moderne, à travers la chanson, les rêves et les histoires, tout en s'appuyant sur les dernières technologies. C'est ainsi que la pédagogie assure une enculturation active favorisant une socialisation qui se fait à partir des éléments culturels du groupe minoritaire. C'est au moment où

²¹ Benoît Cazabon, « L'enseignement en français langue maternelle en situations de minorité », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 23, 1997, p. 483-508.

²² Angel Lin, *op. cit.*

cette socialisation se produit, dans un processus dynamique de redéfinition et de création, que l'enculturation devient active.

Au congrès 2006 de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), l'artiste René Cormier demandait aux participants, lors d'une table ronde, ce que des artistes tels que Véronic Dicaire et Marie-Jo Thério avaient à raconter. Ces artistes posent un regard sur notre société et savent si bien nous la raconter, nous la traduire, nous la rendre et nous faire vibrer. Les jeunes ont-ils l'occasion de les écouter? De découvrir ce que ces artistes tentent de nous dire? Ou accordent-ils plutôt plus de place aux artistes anglophones? Vibrent-ils en écoutant *Green Day* ou Jean-François Breau? Comment les perçoivent-ils? Cela pourrait-il changer à la suite d'une unité pédagogique dont le but est de favoriser des vécus enculturants positifs par une initiation aux chansons françaises?

Méthodologie

Objectifs de recherche

Le premier objectif de cette recherche est d'abord de décrire le discours que tiennent les jeunes, de façon générale, au sujet de la musique et des chansons francophones, puis de constater si, et de quelle façon, ce discours peut changer à la suite d'une unité dont l'objectif pédagogique est de leur faire vivre un rapport positif avec les chansons francophones. Le deuxième objectif est de présenter les observations et le vécu des quatre enseignantes ayant participé au projet, en ce qui concerne la mise en œuvre de cette unité. Pour répondre à ces objectifs, nous avons opté pour une méthodologie qualitative descriptive.

Participants

Les participants sélectionnés étaient des élèves de dixième année ($n = 35$, soit 17 garçons et 18 filles) et des enseignantes ($n = 4$) du District scolaire 1, dans le sud du Nouveau-Brunswick. Nous avons choisi ce district car il se situe dans les régions néo-brunswickoises ayant la plus faible vitalité

ethnolinguistique. La décision de cibler la dixième année fut prise en consultation avec le district scolaire, qui a lancé l'invitation aux enseignants de français de ce niveau. Les quatre enseignantes choisies sont celles qui ont répondu à l'appel. Elles sont toutes d'origine acadienne et ont toutes été formées à l'Université de Moncton. Ces enseignantes ont effectué le projet avec l'ensemble de leurs classes. Toutefois, en raison de contraintes de temps, nous n'avons pu interroger que 35 élèves.

Parmi les élèves interviewés, tous étaient d'origine canadienne, à l'exception d'une fille qui avait immigré du Congo. Les élèves déclaraient surtout le français comme langue maternelle (28), mais certains déclaraient l'anglais (5), les deux langues (1) ou encore une autre langue (1). Onze élèves provenaient de mariages exogames et quatre avaient vécu au Québec avant de s'installer au Nouveau-Brunswick. À la maison, les élèves parlaient surtout le français (20), d'autres faisaient usage des deux langues (10), certains parlaient anglais (4) et un élève a précisé parler chiac à la maison. Enfin, lorsque nous leur avons demandé de s'autodéfinir comme francophone ou anglophone, 24 ont choisi de s'identifier comme francophones, deux se sont affirmés anglophones, huit se sont dit bilingues et un s'est déclaré chiac.

Outils de collecte de données

Nous avons demandé aux élèves de participer à une courte entrevue semi-dirigée avant et après l'intervention. L'entrevue semi-dirigée est une situation d'échange pour laquelle la chercheuse élabore, au préalable, un guide d'entrevue servant à établir les thèmes à explorer²³. Les questions de l'entrevue initiale permettaient de déterminer les préférences musicales des élèves, sans pour autant mettre l'accent sur la langue des chansons (par exemple, « Quel genre de musique aimes-tu? », « Y a-t-il des artistes que tu aimes particulièrement? », « Quelles stations de radio écoutes-tu? »)

²³ Lorraine Savoie-Zajc, « La recherche qualitative/interprétative en éducation », dans Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2000, p. 171-198.

et les invitaient ensuite à parler un peu des chansons françaises (par exemple, « Connais-tu des artistes francophones? », « Comment décrirais-tu les chansons françaises? », « Que penses-tu des chansons françaises? »). Lors de l'entrevue finale, les questions cherchaient encore à faire parler les élèves de leurs perceptions des chansons françaises. Les questions qui constituaient cette entrevue étaient par conséquent très semblables à celles posées lors de la deuxième partie de l'entrevue initiale. Ensuite, nous invitons les élèves à parler de la façon dont ils avaient vécu l'unité (par exemple, « As-tu aimé l'unité? Pourquoi? », « Avez-vous fait un vidéo-clip? », « Comment ça s'est passé? », « Penses-tu qu'on devrait continuer à faire ce genre d'unité dans le cours de français? Pourquoi? »).

Pour mieux documenter la manière dont les enseignantes allaient vivre l'animation de l'unité, nous leur avons demandé, avant le début de l'exercice, de remplir un questionnaire qui visait à déterminer leur profil d'enseignante (années d'expérience, formation) ainsi que l'expérience humaine que les chansons françaises leur faisaient vivre (« Écoutez-vous des chansons françaises? », « Avez-vous des disques? », « Vous servez-vous des chansons et de la musique dans votre enseignement? »). Une fois l'unité terminée, nous avons réuni ces mêmes enseignantes pour une entrevue de groupe. Elles ont alors été invitées à partager la façon dont l'unité s'est déroulée dans leurs cours, leurs moments de frustration, leurs beaux moments et tout autre élément qui leur semblait pertinent.

Intervention

Nous avons fourni aux enseignantes une demi-journée de formation et une demi-journée de planification afin de leur permettre de se préparer à l'intervention. Lors de la formation offerte aux quatre enseignantes, nous leur avons proposé le déroulement suivant pour une unité axées sur les chansons :

- 1) Présentation du projet aux élèves;
- 2) Session de trois semaines d'écoute intensive de chansons francophones;
- 3) Choix d'une chanson par groupe d'élèves et montage d'un vidéo-clip de cette chanson (genre Musique Plus);
- 4) Présentation des vidéo-clips produits par les différents groupes.

Ainsi, l'unité se voulait très simple. L'enseignante devait expliquer aux élèves que leur tâche finale serait de monter, en groupes, un vidéo-clip à partir d'une chanson francophone qu'ils avaient particulièrement aimée. Le symbolisme choisi dans la production du vidéo-clip devait refléter les paroles et le ton de la chanson. Pour permettre aux élèves de choisir une chanson qu'ils aimaient, les enseignantes devaient, dans le cadre du cours de français, inviter les jeunes chaque jour, pendant trois semaines, à écouter de nombreuses chansons. Il a été convenu que chaque élève écouterait l'artiste de son choix sur son lecteur de disque compact et qu'à la fin de chaque cours, une brève discussion aurait lieu afin de faire un partage et une appréciation des artistes écoutés. À la fin de la période d'écoute, deux semaines étaient prévues pour la production d'un vidéo-clip, surtout comme travail à l'extérieur des heures de classe. La présentation en salle de classe des vidéo-clips ainsi produits devait prendre la forme d'une sorte de festival de films. Il est à noter que nous avons simplement proposé les grandes lignes de cette unité aux enseignantes afin de mieux leur permettre de l'adapter selon leur propre créativité et les besoins de leurs classes. Enfin, les unités devaient se dérouler aux mois d'avril et de mai de l'année scolaire.

Questions de logistique

Pour assurer le contenu musical de l'unité, nous avons rassemblé une cinquantaine de disques d'artistes de l'heure grâce à un partenariat avec les radios communautaires locales, les radios scolaires et le district. Les radios communautaires ont

contribué des disques d'artistes qui étaient alors à la mode (Marie-Mai, Carla Bruni, les Trois Accords, Fayo, Mathieu D'Astous, les Breastfeeders etc.). Une boîte remplie de ces disques a circulé d'une classe à l'autre. Les élèves pouvaient également partager la musique d'autres artistes avec leurs camarades s'ils en connaissaient.

Analyse des données

Pour répondre à notre premier objectif de recherche, nous avons étudié les entrevues semi-dirigées. Les données ainsi recueillies ont été examinées à l'aide du logiciel d'analyse qualitative *ATLAS.ti*, en suivant les quatre étapes suivantes : (1) lecture globale des données, (2) codification de celles-ci, (3) regroupement des codes en catégories et (4) comparaison des catégories des entrevues initiales et finales. Pour atteindre notre deuxième objectif de recherche, nous avons examiné les commentaires que les enseignantes avaient fournis lors du questionnaire initial et de l'entrevue de groupe, à la fin de l'unité. Nous avons surtout utilisé la technique de réduction des données qui s'apparente à l'approche sélective (*selective or highlighting approach*)²⁴, laquelle permet une sélection de phrases ou de sections de données qui semblent particulièrement essentielles à la compréhension du phénomène.

Aux fins de triangulation, la chercheuse et une autre juge ont effectué l'analyse. L'accord inter-juge était de 93 %. Étant donné la nature descriptive de cette recherche, les catégories et le codage visaient surtout à faire ressortir les diverses idées et à mettre de l'ordre dans les propos des participants.

Limites

Cette étude était surtout exploratoire et cherchait à découvrir comment ces jeunes, dans ce contexte, décrivaient les chansons françaises à ce moment-là. La courte durée de l'étude et le nombre limité de participants permettent surtout de

²⁴ Max Van Manen, *Researching Lived Experience*, London (Ontario), Althouse Press, 1990, 202 p.

comprendre comment l'unité a été vécue par ces jeunes et ces enseignantes.

Nous avons prévu communiquer avec les enseignantes par courriel, par téléphone et lors de visites, tout au long de l'unité, pour recueillir des propos à des moments ponctuels ainsi que pour leur offrir un soutien pédagogique, répondre à leurs questions et noter leurs frustrations. Mais au moment d'offrir l'unité, les enseignants étaient en négociations contractuelles et ont cessé tout service bénévole pour exercer une pression sur la partie patronale. Les quatre enseignantes qui participaient à l'étude ont continué à animer l'unité, jugeant que l'enseignement n'était pas des services bénévoles, mais elles ont refusé de participer à cet élément de la collecte des données. Nous avons respecté ce choix.

Par ailleurs, et toujours en raison des actions syndicales, trois des quatre enseignantes ont décidé que la production du vidéo-clip ne serait pas obligatoire, ce qui explique pourquoi, sur les 35 élèves interrogés, seulement 12 ont tourné le vidéo-clip, trois l'ont commencé sans le terminer, et 20 ne l'ont pas entamé du tout.

Résultats

Profil des élèves avant l'intervention

Les élèves déclaraient, en grande majorité, écouter des stations de radio anglophones (27), tandis que certains disaient écouter à la fois des stations anglaises et françaises (6). Un seul élève écoutait surtout la radio en français (celui-ci habitait seulement dans la province depuis cinq mois et vivait auparavant à Québec), tandis qu'un autre affirmait ne jamais écouter la radio.

Tableau 1
Habitudes d'écoute des participants

	En anglais (n)	En français (n)	Dans les deux langues (n)	Sans objet (n)
Écoute la radio	27	1	6	1
Préférence langagière pour les chansons	14	3		

Au début de l'entrevue initiale, nous leur demandions : « Quel genre de musique aimes-tu? » (tableau 1). Nous avons posé cette question avant celles faisant référence à la langue afin de voir comment ils répondraient spontanément. Essentiellement, nous nous attendions à des réponses se situant dans le genre de musique (rock, pop...). Automatiquement, 14 élèves ont répondu qu'ils préféreraient de la « musique anglaise », tandis que trois nous ont dit préférer la « musique française ». Les autres réponses qualifiaient le genre et non la préférence langagière : rock (7), pop (4), hip hop (2), punk (2), peu importe (6) (deux n'y ont pas répondu)²⁵.

Vécu en classe avec les chansons francophones

Les élèves semblent incapables d'identifier ou de se rappeler d'activités pédagogiques qui incorporaient la musique dans les cours de français, bien que certains indiquent que, parfois, les enseignants passent une musique de fond lors d'un travail demandant à ce que les élèves restent assis.

Description initiale des chansons françaises

Chez les élèves, la description des chansons françaises varie beaucoup. Certains émettent des jugements plutôt négatifs (8), comme le témoignent les propos suivants :

²⁵ Le fait que certains élèves ont offert plus d'un choix explique le fait qu'il y ait 40 réponses.

Bien moi ça m'intéresse pas vraiment là, j'aime plus écouter les chansons anglaises, et Natalie : J'pense qu'les chansons francophones, c'est plus dur à faire une cadence. (Marc)

En décrivant les chansons françaises, neuf élèves les associent à la musique traditionnelle acadienne :

La plupart de la musique francophone que j'entends c'est plus comme du... comme... du Cayouche²⁶ pis toute du *stuff* comme ça... *yeah* de la musique acadienne. (Joël)

Trois autres élèves se montrent incapables de décrire les chansons françaises, car ils ne les connaissent pas, tandis que quatre élèves affirment que, excepté la langue, les chansons françaises ressemblent aux chansons anglaises. D'autres décrivent les chansons françaises de façon plus neutre (4) ou de façon positive (3) :

Les paroles sont plus signifiantes en français.
(Sylvie)

Quatre élèves n'ont pas répondu à la question. Une élève, quant à elle, semble consciente qu'elle n'a pas vraiment accès aux chansons francophones pour les jeunes, tel qu'elle l'exprime ici :

Je pense que c'est pas assez exposé les différents types de musique française qu'y a. À cause que... ce qui nous est exposé c'est surtout la, la musique pour plus des adultes et ou des adultes... donc nous autres si qu'on voit yinke le goût des adultes même dans la musique anglaise on aimerait pas tellement ça... donc, je trouve que... la musique française que moi j'entends c'est... c'est pas mon style, donc ça va pas.
(Natalie)

Description finale des chansons françaises

À la suite de l'unité, beaucoup d'élèves (17) décrivent les chansons françaises comme étant très semblables aux chansons anglaises :

²⁶ Cayouche est un artiste acadien populaire au Nouveau-Brunswick.

j'pourrais juste dire, les chansons francophones... si tu enlevais les paroles, et t'écoutes juste la musique, c'est pas différent de qu'est-ce que les groupes anglophones font. C'est pas si différent de qu'est-ce que les gros groupes font. Et même les paroles ont un sens, y ont un sens à leurs mots, comme les musiques... de l'euh, les groupes anglophones aussi. Ça fait qu'...c'est pas si différent l'un d'l'autre, et c'est vraiment... c'est d'la bonne musique. (François)

Comme l'indique une autre élève,

C'est d'la musique comme n'importe quelle autre musique, mais c'est en français. (Carole)

Cinq élèves se voient dans l'incapacité de décrire la musique francophone, tandis que trois parlent des beaux messages qu'elle contient. Certains élèves (4) expliquent que les chansons sont en quelque sorte le reflet des francophones et de leurs artistes :

Ché pas, ça dépend. Les personnes vont chanter des expériences qu'y ont vécues. (Louis)

Deux continuent à décrire la musique francophone comme acadienne et traditionnelle, tandis qu'une élève dit qu'elle trouve qu'il y a plus d'histoires drôles dans les chansons françaises et un autre déclare que les chansons françaises sont surtout du genre *country*. Enfin, deux élèves gardent encore des jugements négatifs envers les chansons françaises :

Eeeuhm, c'est pas populaire, pis c'est pas... moi j'aime pas ça. (Murielle)

Le tableau 2 fait ressortir le contraste entre les descriptions fournies par les élèves, avant et après l'intervention :

Tableau 2
Descriptions des chansons francophones,
avant et après l'intervention

	AVANT (n)	Exemples	APRÈS (n)	Exemples
Jugements négatifs	8	« Anglophone, c'est meilleur... que le français. » « Pourquoi? » « <i>Because</i> , c'est juste de même que c'est » « C'est trop français. »	3	« Ché pas, sj j'aime... j'comprends mieux en anglais, comme. J'comprends mieux »
Jugements positifs	3	« Hum, j'pense que c'est très bon. »	28	« J'ai déjà trouvé beaucoup d'chansons que j'aimais, que j'savais pas qu'existaient »
Jugements neutres	4	« Mmh. Ben y en a que j'aime, mais y en a que j'aime pas. »	4	« As-tu aimé ça? » « Oui pis non. Ça venait tannant des fois, <i>but</i> ...c'est meilleur qu'travailler. »
Jugements similaires aux chansons de langue anglaise	4	« Ben j'vois pas grand différence de, les chansons anglaises pis françaises moi... »	17	« Mais j'crois c'est pareil comme la musique anglaise, juste en français. »

Attitudes envers le projet

Lors des entrevues initiales, les élèves étaient ouverts au projet et avaient hâte d'y participer, malgré leurs attitudes souvent négatives envers les chansons françaises. À la fin du projet, les élèves répondent unanimement que l'on devrait continuer de poursuivre le projet dans d'autres cours de français. Ils reconnaissent, en quelque sorte, l'importance de s'ouvrir aux chansons françaises :

[Ç]a ouvre les yeux, l'esprit, les idées....
 (Valérie)

Parce que... *well*, c'est ta langue maternelle, français, pis j'veux dire, tout l'monde... tout l'monde... comme... watche la télévision anglais pis ça, pis... Ché pas, ça les encouragerait plus à écouter leur, comme... langue maternelle pis ça. (Sylvie)

Ça serait plus intéressant pis ça les donnerait plus de chance à comme découvrir plus la musique

française, pis comme de vouloir l'écouter à la place de s'faire forcer d'l'écouter. (Claude)

En se prononçant sur le projet, les élèves, parlent surtout de l'importance de l'initiative pour leur culture personnelle (23) et affirment que, depuis le projet, ils écoutent plus fréquemment des chansons françaises (23). Ils mentionnent également avoir découvert quelque chose qu'ils ne connaissaient pas (17). Sept élèves indiquent avoir acheté des disques en français en raison du projet, tandis que quatre ont toujours une attitude négative envers les chansons françaises. Le commentaire suivant résume bien l'attitude générale des élèves au sujet du projet :

Euh ben, ça s'est passé plus ben que j'pensais ça allait s'passer là. Comme, j'm'ai intéressée à hum comme des certains groupes que... de... musique française que j'ai jamais écoutée avant. Parc'qu'avant, j'écou-tais pas vraiment la musique française. (Paul)

Cette évaluation positive est aussi typique chez ceux et celles qui ont monté le vidéo-clip que chez les autres qui ne l'ont pas fait. On constate, dans les deux cas, des achats, une écoute plus fréquente et une meilleure appréciation. Or, aux commentaires positifs des élèves qui ont terminé le vidéo-clip s'ajoutent certains éléments que l'on ne trouve pas dans les propos des autres. Les élèves ayant tourné un vidéo-clip s'ajoutent disent avoir eu l'occasion d'exprimer leur créativité et se reconnaissent, grâce à l'accueil favorable que leurs camarades ont réservé à leur création, une compétence nouvelle. Ils mentionnent apprécier l'interdisciplinarité du projet.

Description des chansons francophones chez les enseignantes

Avant l'intervention, nous avons demandé aux enseignantes de décrire les chansons francophones. Elles décrivent la musique de langue française assez poétiquement :

C'est comme mon âme qui respire, la langue de mes ancêtres, la voix d'un peuple qui résonne. Elle me parle, me touche et m'inspire, elle peut représenter

la plainte d'une personne blessée, ou la joie de vivre d'un bon vivant.

Leurs attitudes envers les chansons françaises sont, dans tous les cas, très positives et elles affirment en faire un usage pédagogique assez important.

Vécu des enseignantes

Chaque enseignante a choisi de modifier l'unité proposée à sa façon, ce qui était prévu dans la démarche. Chacune a décidé d'y ajouter la même tâche, soit une présentation orale avec multimédia (*PowerPoint*), faite par l'élève, au sujet d'un artiste francophone de son choix. Mis à part cet ajout, elles ont suivi approximativement le plan suggéré par la chercheuse, dont les deux principales consignes étaient de permettre aux élèves d'écouter différents disques français pendant la durée du projet et de les encourager à échanger sur l'intérêt de ces disques.

Moments de frustration chez les enseignantes

La plus importante source de frustration pour les enseignantes était les paroles de certaines chansons, qui, à leur avis, étaient inappropriées. Inquiètes, elles ont décidé de se limiter dans le choix des groupes ou des chansons qu'elles présenteraient à leurs classes respectives.

Une deuxième cause de frustration était les problèmes techniques et le manque d'équipement. Quand les élèves avaient déjà, chez eux, des caméras et des ordinateurs pour faire le travail, le tout se déroulait bien. Cependant, les écoles ne possédaient pas assez d'équipement pour répondre aux besoins des élèves qui n'avaient pas ces ressources à la maison. Par ailleurs, les enseignantes se sentaient souvent dépourvues lorsqu'elles essayaient d'aider les élèves sur le plan technologique, car elles ne connaissaient pas bien l'équipement et les logiciels à utiliser.

Une troisième frustration a été provoquée par une stratégie que l'on avait adoptée afin de faciliter l'individualisation de l'écoute des chansons. En effet, il avait été décidé

d'inviter les élèves à apporter leur baladeur en classe et à écouter les disques disponibles. Premier problème : certains élèves n'avaient pas de baladeur. Les enseignantes ont donc dû trouver une autre solution pour ces derniers. Également, les enseignantes se sont rendu compte que certains élèves faisaient semblant d'écouter des chansons françaises quand, en réalité, ils avaient glissé un disque d'un artiste ou d'un groupe anglophone dans leur baladeur.

Enfin, les deux écoles qui ont participé à l'étude avaient des règlements qui stipulaient que les baladeurs étaient interdits en classe. Lorsque les enseignantes ont présenté le projet à leurs collègues lors d'une réunion, certains de ces derniers ont émis des commentaires négatifs au sujet du projet, en raison du bris du règlement. D'autres collègues se sont plaints quand les enseignantes passaient de la musique pendant des cours au complet, car ils prétendaient que le bruit dérangeait leurs classes.

Beaux moments

Ben, moi, j'ai assez de bons moments, j'sais pas par où commencer! (enseignante)

Les enseignantes mentionnent d'abord une motivation très forte pour ce projet chez les élèves qui s'engageaient dans leurs recherches Internet et avaient hâte de faire leur présentation orale, ce qui, selon elles, était chose très inusitée. Une enseignante dit que, pendant le projet, les élèves avaient hâte de venir à leur cours de français, encore une incidence rare. Malgré les quelques élèves qui tentaient furtivement d'écouter leurs chansons anglaises habituelles, la plupart des élèves participaient bien et les échanges entre eux au sujet des chansons se faisaient bien. Une enseignante a imité un élève en le citant : « c'est *actually good*, cecitte, là, c'est *actually good* la chanson quatre, écoute ça! ». Finalement, elle résume ses sentiments comme suit :

J'ai vu tellement de changements dans eux autres, mais c'en est pas qui ont été interviewé avant pis après, là, tu sais, mais je les entendais, là, je sais qu'ils étaient fermés au départ, pis maintenant, ils

sont vraiment ouverts, pis eux autres, mais je veux dire, je sais que c'est ça que le hasard fait, là, mais, tu sais, moi j'ai vu la différence, mais toi, dans ta recherche tu la verras pas là.

Discussion

Cette étude semble démontrer que l'unité pédagogique a permis aux jeunes de beaucoup découvrir sur les chansons françaises. Au début de l'exercice, ils avouaient en savoir peu au sujet des chansons de langue française ou ils les décrivaient encore de façon folklorique, tandis qu'après l'intervention, ils les rapprochaient beaucoup de la musique moderne anglophone et disaient les apprécier. Étant donné que les élèves affirmaient catégoriquement avant l'étude préférer les chansons anglaises, le fait qu'ils aient trouvé les chansons de langue française assez semblables, pourrait-il signaler une diminution de la perception négative avec laquelle ils semblaient se représenter la langue minoritaire? Tous ont reconnu l'importance du projet pour leur culture, même si quelques-uns ont maintenu une attitude plus ambivalente. Certains ont acheté des disques d'artistes francophones qu'ils avaient découverts et particulièrement appréciés pendant l'intervention. Ceux et celles qui avaient réalisé le vidéo-clip ont évoqué également un sentiment d'appartenance et le plaisir de donner voix à leur créativité.

Les enseignantes ont vécu quelques moments de frustration, causés par des problèmes techniques ainsi que les réactions négatives de certains collègues. Ces ennuis semblaient néanmoins s'estomper en raison des nombreux aspects positifs vécus dans le cadre de l'initiative. Le fait que les élèves aient démontré une attitude positive à l'égard de leur cours de français surprenait les enseignantes et les réconfortait. Par ailleurs, l'ouverture progressive des élèves envers les chansons francophones les a touchées.

Ces jeunes vivaient-ils des tensions identitaires? Il nous semble difficile d'affirmer que les élèves rejetaient la culture francophone dans son ensemble ou qu'ils la vivaient avec ambivalence, puisque les données ne permettent pas de tirer de conclusions sur ce point. La majorité des jeunes

participants s'autodéfinissaient comme francophones et se disaient enthousiastes face au projet. Néanmoins, bon nombre de ces jeunes (8) posaient des jugements carrément négatifs sur les chansons francophones, tandis que trois se sentaient incapables d'en parler puisqu'ils ne les connaissaient pas. Presque la totalité du groupe (27) affirmait spontanément préférer les chansons anglaises lorsqu'on leur a demandé d'indiquer leurs goûts musicaux (même si la question invitait les élèves, en fait, à identifier le style de musique qu'ils préféreraient, indépendamment de la langue). Peu importe le positionnement identitaire des élèves, force est de constater que leurs habitudes d'écoute confirment l'attraction exercée par la culture majoritaire. Cette consommation importante de la musique anglophone pourrait avoir un impact sur la construction identitaire des jeunes.

Sans chercher à encourager les élèves à mettre en question la valeur de la culture majoritaire, l'unité en question leur proposait simplement la découverte d'artistes francophones qui étaient alors à la mode ailleurs dans la jeunesse francophone. Les participants appréciaient cette découverte et semblaient manifester l'intention de réserver une place, dans leur vécu enculturant, à la musique francophone. Bien que beaucoup d'élèves aient affirmé écouter dorénavant plus de chansons francophones, et que certains en aient fait l'achat, il nous est impossible d'évaluer la portée à long terme d'un projet de si courte durée, ou encore de déterminer si le projet a affecté la construction identitaire des participants. Il nous semble toutefois que les aspects positifs vécus par les élèves pourraient éventuellement finir par ajouter à cette construction fluide et moderne des éléments francophones et des représentations positives de la langue française. L'usage des technologies pour tourner des vidéo-clips et pour en faire le montage a permis aux élèves d'inscrire la culture francophone dans la vie contemporaine, ce que les jeunes n'auraient pas été capables de faire avant le projet (leur description souvent folklorique de la musique francophone en faisant foi). Le fait que les élèves aient eu l'occasion de découvrir des artistes et des groupes francophones pourrait contribuer, d'une certaine façon, au développement d'un rapport positif avec la langue,

une relation nouvelle qui pourrait, par ricochet, atténuer les possibles tensions identitaires. L'étude semble donc confirmer les hypothèses de Christine Dallaire et Josiane Roma²⁷. Les élèves ont pu s'amuser à découvrir non seulement les chansons de langue française, mais aussi la langue elle-même, ce qui était assez surprenant pour eux puisqu'ils associent normalement cette langue et cette culture à des contraintes ou à des sanctions.

Les enseignantes semblent avoir apprécié le projet, malgré les moments de frustration vécus. Les problèmes sur le plan technologique diminueraient facilement si les écoles étaient équipées d'un plus grand nombre d'ordinateurs. Par ailleurs, les logiciels s'améliorent sans cesse et les écoles adoptent de plus en plus les dernières technologies. Quant aux défis avec les collègues, nous pensons qu'un exercice servant à conscientiser les enseignants à l'importance de ce genre de projet et à présenter les résultats de cette étude pourrait les y sensibiliser. On pourrait s'attendre à ce qu'ils soient enthousiasmés de voir les jeunes enfin motivés pour leurs cours de français et de découvrir les nombreux aspects positifs que les élèves peuvent vivre en participant à une telle initiative. Ils comprendraient mieux alors qu'en milieu minoritaire la pédagogie se doit souvent d'être différente pour être fructueuse.

Nous reconnaissons que l'envergure de cette étude était limitée et que l'idée de faire écouter des chansons françaises en classe et de demander aux élèves de produire un vidéo-clip n'est pas l'unique solution pour développer un rapport positif avec la langue. Nous affirmons toutefois que de telles approches peuvent certainement contribuer à construire ce rapport positif. Par ailleurs, nous souhaitons que les initiatives de ce type se multiplient de façon cohérente tout au long du parcours scolaire afin que ces stratégies puissent créer chez les jeunes un rapport positif avec la langue, une en cultureuration

²⁷ Christine Dallaire et Josiane Roma, « Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada », dans Réal Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et prospectives*, Québec, Association canadienne d'éducation de langue française, Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation, 2003, p. 30-46.

active ainsi qu'une construction identitaire positive, fluide et moderne. Il faut simplement inviter les élèves à le faire souvent afin de les encourager à continuer de s'ouvrir. Le commentaire suivant, tiré du corpus des entrevues finales, témoigne de l'importance de favoriser une telle ouverture d'esprit :

Si tu *actually* écoutes à des différents groupes, tu peux en trouver qui t'intéressent, pis... juste parce que c'est pas en anglais, ça veut pas dire que c'est pas bon.