

**Francophonie et langue
dans un monde divers
en évolution:
contacts interlinguistiques
et socioculturels**

les actes du dix-neuvième colloque du
Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest
tenu à la University of Calgary
les 18, 19 et 20 octobre 2001

sous la direction de
Robert A. Stebbins, Claude Romney
et Micheline Ouellet



PRESSES UNIVERSITAIRES DE SAINT-BONIFACE

Table des matières

Francophonie et langue dans un monde divers en évolution: contacts interlinguistiques et socioculturels

Les actes du dix-neuvième colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest
tenu à la University of Calgary, les 18, 19 et 20 octobre 2001)
(Winnipeg, 2003)

SOMMAIRE	PAGES
Remerciements.....	iii
Présentation par Robert A. STEBBINS, Claude ROMNEY et Micheline OUELLET	1-8
UNICITÉ, UNITÉ ET ALTÉRITÉ	
Le mythe de l'unicité par Eileen LOHKA	11-21
Les Flamands et le mouvement wallon: l'image de l'autre (1890-1940) par Chantal KESTELOOT	23-37
Perspective historique sur l'expérience minoritaire francophone en Belgique flamande et en Suisse alémanique par Paul TOURET	39-51
Le rôle du stéréotype dans la construction identitaire et le rapport à l'altérité dans le discours de francophones de la Baie-Sainte-Marie (Nouvelle-Écosse) par Mélanie LEBLANC-CÔTÉ	53-66
CONTACTS ET FRONTIÈRES	
Écrire les frontières: une mise en contexte par Estelle DANSEREAU	69-80
Brouillages et gommages identitaires: quand la littérature francophone s'en prend aux frontières par Jean-Christophe DELMEULE	81-92

Les contacts oblats dans l'Ouest et le Nord canadiens: une perspective poétique par Glen CAMPBELL.....	93-106
Contacts avec les autres: un aperçu autobiographique de deux sœurs, Gabrielle Roy et Marie-Anna Roy par Jeannette URBAS.....	107-116
FRANCOPHONIE CANADIENNE	
Le mitchif: un problème de genre par Robert A. PAPEN	119-141
Les anglophones et le français à Moncton par Annette BOUDREAU et Lise DUBOIS.....	143-158
«Parler bilingue» et actes identitaires: le cas des Acadiens du Nouveau-Brunswick par Sylvia KASPARIAN.....	159-177
Groupe de recherche interdisciplinaire sur les cultures en contact par James de FINNEY.....	179-194
Connaissance de la littérature américaine au Québec, de la traduction à l'intégration par Jean MORENCY	195-206
Vers une typologie du plurilinguisme textuel: le cas du roman des auteurs immigrés par Chantal RICHARD.....	207-227
FRANCOPHONIE ET JEUNESSE	
Les stratégies discursives en enseignement des sciences humaines en français langue maternelle (L1) et en français langue seconde (L2) sont-elles siamoises? par Micheline OUELLET.....	231-251
Les habiletés de littératie développées en L1, L2 et L3 sont-elles interdépendantes? par Sonia EL EUCH.....	253-277

Le nouvel imaginaire issu des contacts socioculturels: le cas des jeunes (minoritaires francophones) par Paul DUBÉ.....	279-295
---	---------

REMERCIEMENTS

Le comité scientifique comprenait, outre nous-mêmes, Estelle Dansereau, Dominique Perron, Sylvie Roy et Douglas C. Walker. C'est à la fois avec bonne humeur et diligence que ces collègues se sont acquittés de la tâche de l'évaluation des manuscrits, laquelle venait encore alourdir leur charge de travail quotidienne pendant l'année universitaire. Nous leur sommes donc particulièrement reconnaissants d'avoir répondu à notre appel. Nous tenons également à exprimer notre vive gratitude à Richard Leclerc qui a eu la gentillesse de relire les textes et de corriger un certain nombre d'erreurs.

Une partie importante de l'assistance financière qui a rendu possible la publication de ces Actes a été fournie par le Conseil de recherches en sciences humaines et sociales du Canada (CRSH) et le Comité des subventions de recherche de la *University of Calgary*. À l'intérieur de cette institution, le Centre français, la Faculté d'éducation, la Faculté des humanités, la Faculté des sciences sociales ainsi que les départements de français, italien et espagnol, de sociologie, d'histoire et de sciences politiques nous ont également apporté leur appui. Nous les remercions tous bien sincèrement.

PRÉSENTATION

Le présent recueil rassemble un certain nombre de communications, sélectionnées par un comité scientifique et présentées à un colloque international intitulé «Contacts linguistiques, contacts socioculturels: la francophonie canadienne et mondiale dans ses rapports avec ses voisins». Ce colloque s'est tenu du 18 au 20 octobre 2001 à la *University of Calgary* sous le parrainage du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest (CEFCO). L'appel de soumissions d'articles, qui est reproduit ci-dessous, a permis de mettre sur pied un programme de trente-neuf communications:

Le monde d'aujourd'hui porte la marque de bouleversements sociaux et politiques considérables qui ont entraîné des mouvements de populations d'un pays à l'autre ou à l'intérieur d'un même pays. Les contacts entre individus parlant des langues différentes, que ce soit sur le plan culturel, scientifique ou commercial, n'ont jamais été aussi nombreux qu'à l'époque actuelle. Les francophones, qu'ils soient en majorité, comme c'est le cas, par exemple, en France ou au Québec, ou qu'ils soient en situation minoritaire, comme dans les autres provinces canadiennes ou dans certains pays d'Afrique ou d'autres continents, se trouvent, eux aussi, en contact avec des voisins, anciens ou nouveaux, qui parlent d'autres langues. Cette coexistence donne lieu à des échanges de nature très variée auxquels nous invitons nos collègues à réfléchir.

Quelle forme ces contacts revêtent-ils et comment se manifestent-ils chez les individus comme chez les collectivités? Comment se reflètent-ils dans les œuvres littéraires et artistiques? Comment affectent-ils les jeunes? Dans quelle mesure se sont-ils modifiés au cours du temps? Peut-on prévoir leur évolution ou leur transformation? Comment évoluent les relations, linguistiques et autres, entre résidents établis et nouveaux venus? Les contacts sont-ils bénéfiques ou, au contraire, ont-ils eu lieu au détriment de certains segments de la population? Quelle perception les

francophones eux-mêmes ont-ils de ces contacts avec leurs voisins? Quelle est ou a été l'importance de ces contacts dans la formation de l'identité des francophones? Les échanges font-ils ou ont-ils fait l'objet d'une réglementation de la part des diverses autorités?

Ces quelques idées de pistes de recherches sont fournies à titre d'exemples et ne sont pas limitatives. Nous accueillerons avec plaisir les propositions de communications dans les domaines de l'éducation, de la sociologie, de la psychologie, de l'histoire, des sciences politiques, économiques et religieuses, de la géographie, de la démographie, de l'anthropologie, de la littérature, de la linguistique, des arts plastiques et du spectacle, etc.

Sur les trente-neuf communications présentées au colloque, le comité scientifique en a retenu, aux fins de publication dans le présent recueil, dix-sept, dont deux par des étudiantes.

Le concept de «contacts interlinguistiques» est le fil d'Ariane qui relie ces chapitres sur la francophonie et la langue dans un monde divers en évolution. Dans ce recueil, le terme de «contacts interlinguistiques» s'applique soit à des associations de courte durée soit à des rapports durables, internes comme externes, linguistiquement fondés sur des valeurs sociales et culturelles qui exercent une influence significative sur la communauté francophone et la langue française. Cette communauté, qui peut être locale, régionale, nationale ou internationale, et la langue française qu'elle utilise entretiennent, à l'époque contemporaine, de nombreux rapports de ce genre, qui, en outre, semblent se modifier à un rythme de plus en plus rapide. Une compréhension en profondeur de la communauté francophone et de la langue française des temps modernes dépend, entre autres, d'une fine capacité d'analyse permettant l'identification et l'explication des contacts interlinguistiques tels que définis plus haut.

Les chapitres de la première partie, «Unicité, unité et altérité», explorent la forme et le fond du rapport existant entre le «nous» des membres de la communauté francophone et les «autres» avec lesquels ils sont en contact. La considération de ces deux groupes à travers ce prisme soulève des questions telles que l'identité et la similitude, d'une part,

et la différence, de l'autre, dans la mesure où les francophones se comparent eux-mêmes aux autres, qu'il s'agisse d'immigrants, de locuteurs d'autres langues ou d'adeptes d'une religion différente. Le va-et-vient entre unité et altérité est au fond un processus de réflexion.

Dans la deuxième partie, «Contacts et frontières», l'accent est beaucoup moins introspectif. Par contraste, les chapitres qui constituent cette partie se concentrent sur les contacts interlinguistiques établis avec les autres, que l'on rencontre aux frontières de la communauté francophone. En particulier, les auteurs traitent ici de questions se rapportant aux individus en contact, de la nature de ces contacts et des secteurs de la communauté où les contacts se produisent. Ces voisins sont-ils anglophones ou parlent-ils une autre langue? Les contacts sont-ils hostiles ou amicaux? Qu'apportent-ils, par exemple, à la communauté dans le domaine des arts, de l'éducation, de l'emploi et du développement économique? Sur un plan plus général, ces chapitres considèrent les frontières de la communauté, leur maintien, leurs modifications, leur perméabilité ainsi que d'autres questions connexes.

Un colloque international qui se tenait au Canada et était consacré à la francophonie ne pouvait manquer d'attirer une majorité de participants provenant de ce pays. Rien d'étonnant non plus que, parmi leurs communications, un grand nombre aient rendu compte de recherches portant sur les francophones du Canada. Par conséquent, bien que certaines de ces questions soient également abordées dans les autres parties du recueil, la troisième partie traite exclusivement de problèmes particuliers à la «Francophonie canadienne» et se trouve être la plus fournie du volume. Les auteurs y étudient différents contacts interlinguistiques qui ont entraîné une transformation interne du Canada français. Les questions qu'ils examinent sont, dans une certaine mesure, semblables à celles qui étaient posées à la deuxième partie, mais elles s'attachent plus particulièrement aux contacts à l'intérieur de la communauté francophone. Dans cette section, les frontières elles-mêmes qui séparent cette communauté de ses voisins sont, en fait, reléguées à l'arrière-plan.

La quatrième partie, intitulée «Francophonie et jeunesse», est consacrée à l'exploration des valeurs qui influencent la jeunesse francophone, surtout en situation d'apprentissage de la langue et de la culture. Les auteurs des chapitres ont choisi de traiter de certains contacts interlinguistiques déterminants dont les jeunes font l'expérience. Leurs recherches concernent des sujets vivant en français en milieu minoritaire au Canada ainsi que des apprenants de français langue seconde, également au Canada mais aussi dans des pays africains tels que la Tunisie. Un thème important abordé dans cette section est celui du rôle capital joué par les jeunes membres des collectivités minoritaires dans la survie de ces dernières.

Le présent volume ne pouvait se fixer l'ambition d'examiner tous les contacts linguistiques et socioculturels d'importance qui sont actuellement ceux des collectivités de langue française de par le monde. Nous osons croire, cependant, que l'échantillon offert est représentatif et, en tout cas, instructif, malgré ses insuffisances. Ne sont pas étudiées, pour n'en citer que deux, des questions telles que le rôle des femmes dans les contacts interlinguistiques ou celui du bilinguisme et du multiculturalisme dans la vie artistique. Ce recueil présente néanmoins le concept de contacts interlinguistiques en montrant qu'il peut constituer le point de départ fécond d'une analyse multidisciplinaire de la communauté francophone contemporaine, dans quelque région du monde qu'elle se situe. Avant tout, il nous semble que ce recueil démontre l'énormité du travail qui reste à accomplir dans ce domaine.

Première partie: Unicité, unité et altérité

Au chapitre premier, Eileen Lohka réfute le mythe de l'unicité qui fait faussement croire qu'une langue, en l'occurrence le français, est une et indivisible. Pour ce faire, elle s'appuie sur des considérations historiques et géographiques. Malgré les efforts quelque peu naïfs et souvent voués à l'échec des gouvernements et des puristes qui tentent d'enrayer l'évolution du français, les emprunts soit à des variétés régionales soit à d'autres langues nationales constituent une source d'enrichissement.

Chantal Kesteloot illustre bien, au chapitre deux, l'interaction de deux groupes linguistiques coexistant à l'intérieur d'un même pays, à l'aide de l'exemple des Flamands et des Wallons de Belgique. Les rapports entre ces deux groupes se sont accrus avec les années, résultant en deux sociétés qui sont certes de plus en plus différentes, mais qui se situent constamment en référence l'une à l'autre. Cette altérité joue un rôle essentiel dans le façonnement de l'identité des deux groupes.

Au chapitre trois, Paul Turret décrit les ressemblances entre les francophones qui vivent en milieu minoritaire en Belgique et en Suisse. Ici, l'unité est analysée de façon classique, en démontrant qu'une communauté linguistique minoritaire peut demeurer solidaire et même s'enrichir par des contacts réguliers avec la communauté linguistique majoritaire. L'altérité de cette dernière contribue à la formation de l'identité et de l'unité de la première.

Mélanie LeBlanc-Côté étudie, au chapitre quatre, les relations que les Acadiens de la Baie-Sainte-Marie (Nouvelle-Écosse) entretiennent avec la langue française. Ses observations lui ont permis de constater que les contacts accrus avec les francophones de l'extérieur, ceux qui parlent français «autrement», ont eu un impact sur les pratiques et les représentations linguistiques des Acadiens, et donc sur leur identité linguistique et culturelle.

Deuxième partie: Contacts et frontières

Estelle Dansereau, au chapitre cinq, se penche sur la frontière entre la société anglophone dominante de l'Ouest canadien et la société linguistique minoritaire francophone. Elle étudie la façon dont la résistance à la culture dominante a gêné le développement d'une littérature dynamique en français dans l'Ouest canadien. Les écrivains francophones de l'Ouest canadien, en prenant contact avec la frontière les séparant du monde anglophone, ont néanmoins accompli une œuvre littéraire distinctive.

Au chapitre six, Jean-Christophe Delmeule se livre à des considérations semblables à propos des frontières de langue et de culture dans différentes parties du monde. Son analyse lui permet de conclure que nombre d'écrivains francophones ont

brouillé ces limites en atteignant, comme Estelle Dansereau le suggère déjà dans son chapitre, une sorte de «double liberté» et en se livrant à une sorte de va-et-vient entre deux ou plusieurs cultures et sociétés nationales.

Glen Campbell, au chapitre sept, tourne son attention vers les frontières rencontrées par les Oblats de Marie Immaculée, catholiques et francophones, œuvrant dans l'Ouest canadien et donc dans un milieu peuplé surtout d'anglophones protestants. Il retrace les conséquences de leurs contacts interlinguistiques en se livrant à une analyse des poèmes laissés par certains oblats et dont la plupart demeurent encore inédits.

Le chapitre huit, écrit par Jeannette Urbas, examine certains textes autobiographiques de Gabrielle Roy et de sa sœur Marie-Anna Roy, qui révèlent les sentiments de marginalité de ces deux femmes. La première se considérait elle-même comme marginale dans ses contacts avec les Québécois, les Français et les Londoniens, tandis que, sans quitter le Canada, sa sœur a vécu une situation semblable dans ses rapports avec les anglophones ainsi qu'avec les membres d'autres groupes.

Troisième partie: Francophonie canadienne

Le chapitre neuf, signé par Robert A. Papan, est consacré au mitchif, langue parlée encore aujourd'hui par plusieurs Métis de l'Ouest canadien. Le mitchif, produit du contact entre les francophones et les Métis, est une langue «mixte» où deux systèmes grammaticaux sont «entrelacés» de manière inextricable mais où chaque système maintient sa propre identité génétique.

Au chapitre dix, Annette Boudreau et Lise Dubois examinent les transformations survenues au cours des cinquante dernières années dans les pratiques et les représentations linguistiques des Acadiens, à la lumière de l'évolution de leur environnement social. Elles explorent aussi les influences que ces contacts ont exercées sur l'identité acadienne dans les différentes régions de l'Acadie.

Au chapitre onze, des exemples tirés de conversations spontanées permettent à Sylvia Kasparian de montrer que le

parler bilingue des Acadiens du Nouveau-Brunswick constitue un acte identitaire, sur le double plan langagier et culturel. De plus, ce parler répond à des besoins communicationnels et interactionnels des locuteurs. Enfin, il est révélateur de la réalité psychosociale de ceux qui l'emploient.

James de Finney, au chapitre douze, explore, dans une perspective génétique, l'apport du Québec et des États-Unis à la construction du «récit» collectif qui s'est développé progressivement autour de la déportation et du retour en Acadie des exilés de 1755. Pour étudier les apports québécois et américains à ce récit, oral à l'origine, et ses nombreuses variantes, il utilise une approche à la fois avant-textuelle, textuelle et sociogénétique.

Au chapitre treize, Jean Morency porte son attention sur la découverte au Québec, entre 1920 et 1945, d'une part, et entre 1975 et 1990, de l'autre, de la littérature américaine, particulièrement du roman. Il montre comment, au cours de la première période, les Québécois ont pris contact avec la littérature américaine, alors que la seconde période a été marquée par une volonté des lecteurs d'intégrer cette littérature à leur milieu social et culturel.

Le chapitre quatorze, rédigé par Chantal Richard, se concentre sur le bilinguisme dans des textes de fiction, tel qu'il est employé comme outil esthétique dans les romans d'écrivains immigrés, œuvrant au Canada à la fin du XX^e siècle. Dans les textes examinés, l'écriture bilingue a une fonction double: d'une part, elle est motivée par un souci de réalisme, mais, de l'autre, elle est conçue comme un outil de création visant à produire des effets stylistiques et à révéler de nouvelles possibilités de signification.

Quatrième partie: Francophonie et jeunesse

Micheline Ouellet rapporte, au chapitre quinze, une série de résultats provenant de son étude sur les stratégies discursives en enseignement, utilisées dans les classes d'arts langagiers et de sciences humaines en français langue maternelle (L1) et en français langue seconde (L2), au niveau primaire. Ses observations à propos du contact entre élèves et enseignante lui permettent d'affirmer, entre autres, que la

manière de s'exprimer choisie par l'enseignante annonce le mode d'expression des élèves.

Au chapitre seize, Sonia El Euch examine, dans les modes écrit et oral, le développement des habiletés de contextualisation et de décontextualisation chez des adolescents bilingues apprenant une troisième langue. Elle présente ici des résultats partiels d'une étude s'inscrivant dans une perspective cognitive et ayant porté sur un contexte francophone qui comprenait l'arabe, le français et l'anglais. Elle a pu constater que les habiletés de décontextualisation étaient reliées entre ces trois langues et semblaient dépendre d'habiletés métacognitives.

Enfin, Paul Dubé, au chapitre dix-sept, s'attache au nouvel imaginaire et à ses influences sur la jeunesse francophone vivant en milieu minoritaire. Il s'appuie sur les recherches de Hal Niedviecki, de Jean Lafontant, de Simon Laflamme et de Madeleine Gauthier pour se livrer à une réflexion sur l'influence de la mondialisation, subie par la jeunesse contemporaine vivant au sein de communautés francophones minoritaires au Canada. Il conclut qu'il incombe à ces dernières de «rétablir la valeur de la langue et de la culture [...] d'abord en s'ouvrant aux autres francophones dits "multiculturels"».

Robert A. Stebbins

Claude Romney

Micheline Ouellet

Francophonie et langue dans un monde divers en évolution: contacts interlinguistiques et socioculturels

Actes du dix-neuvième colloque du CEFCO (18-20 octobre 2001),

sous la direction de Robert A. Stebbins, Claude Romney et

Micheline Ouellet,

Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 11-21

Le mythe de l'unicité

par

Eileen Lohka

University of Calgary

Nous parlons souvent de «langue française», de «culture» ou de «civilisation» française. Nous les enseignons dans nos salles de classe, nous exigeons des copies parfaites, sans erreurs de syntaxe, d'orthographe et sans anglicismes. Nous nous insurgons, à juste titre, lorsque nous lisons dans une copie que les côtes de Picardie sont protégées par des «maisons de lumière», qu'on y consomme beaucoup de «semelles» (pour l'anglais *soles* bien entendu), et qu'en hiver, à Calgary, nous trouvons des «hémorroïdes (*piles*) de neige» au bord des routes. Qui d'entre nous n'esquisse un mouvement d'impatience lorsque les verbes comme «s'asseoir» sont mal conjugués? Nous pourrions tous écrire notre propre recueil de perles, comme l'a fait Jean-Charles (1962) dans *La foire aux cancrs*. Vous savez bien, n'est-ce pas, que Louis XIV avait une chambre «toute en glace» parce que c'était la période de l'*absolution* en France? Vous avez bien entendu remarqué ici l'interférence de l'anglais. La polémique fait toujours rage du reste, au sujet de la contamination du français par l'anglais, voire de la disparition du français tel que nous le connaissons. Jusqu'à un certain point, je n'en doute pas: le français *tel que nous le connaissons* pourrait très bien disparaître. Le but de cet article est d'avancer une opinion probablement controversée, dans un débat que je sais chargé d'émotions; à savoir que l'état actuel du français n'est qu'une phase normale dans la vie d'une langue vivante. Freiner l'évolution constante de notre langue sous prétexte qu'elle ne progresse pas toujours dans le sens qui nous plairait le plus en ferait vite une langue sclérosée, puis moribonde.

J'ai visité une exposition fascinante sur l'histoire de la langue au Musée de la civilisation à Québec en 2001. Elle permet aux francophones de remettre leur langue en perspective, une langue métissée à divers degrés, au cours de son histoire. Elle expose un schéma d'alternances entre métissage ou développement effréné d'une part, et stabilité ou codification de l'autre.

Remontons d'abord au règne de François I^{er}. L'Ordonnance de Villers-Cotterêts (1539) impose alors l'emploi du français dans les textes officiels. Elle établit en fait la prééminence de la langue de la cour (un des dialectes du nord) qui supprime non seulement le latin, mais aussi la langue d'oc et les langues parlées dans les autres provinces unies plus tard à la France. La nouvelle langue vernaculaire doit être développée pour permettre l'expression tant profane que religieuse et littéraire. *Défense et illustration de la langue française*, le manifeste publié en 1549 par Joachim du Bellay, précise les méthodes à utiliser pour enrichir le français:

L'emprunt de mots techniques, l'invention de néologismes créés à partir du latin et du grec [...] l'élaboration de substantifs à partir d'infinitifs et d'adjectifs, le recours à des procédés rhétoriques, l'usage des métaphores, des périphrases ou des hyperboles (Laneyrie-Dagen, 1996, p. 276).

À cette époque, le lexique français se multiplie exponentiellement, avec des mots empruntés à l'italien, à l'arabe ou aux langues germaniques. Des néologismes sont formés à partir de racines latines ou grecques. Cette période fertile voit naître une langue dont la plupart des mots viennent d'une autre langue, où la prononciation et l'orthographe restent floues.

Le premier frein à cette expansion incontrôlée et incontrôlable est appliqué par les imprimeurs. Comme l'explique Marshall McLuhan, l'invention de l'imprimerie exige une approche uniforme et répétitive de la langue: «Typography extended its character to the regulation and fixation of languages» (McLuhan, 1969, p. 274). Ainsi, entre 1530 et 1564, la mise en pratique des accents aigu, grave et circonflexe tente de standardiser l'orthographe: l'accent grave de Montfleury, par exemple, différencie la troisième personne du singulier «a» de la préposition «à».

Ce n'est qu'un siècle plus tard que l'Académie française, fondée par Richelieu en 1635, vise à codifier la langue française de façon systématique.

La principale fonction de l'Académie sera de travailler avec tout le soin et toute la diligence possibles à donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences (article XXIV).

À cet effet, «il sera composé un dictionnaire, une grammaire, une rhétorique et une poétique» (article XXVI), et «des règles seront édictées pour l'orthographe» (article XLIV)¹.

Ces aspirations, officiellement adoptées par le gouvernement de l'époque, reflètent les idéaux de la cour de Versailles fortement influencés par les pensées de Descartes:

Régularité, symétrie, organisation, harmonie, refus affirmé du désordre et de la confusion. Cette esthétique se retrouve dans les codifications de la doctrine classique: [...] règles précises, conventions à respecter pour être dans les "normes" (Sabbah, 1998, p. 104).

Ainsi, nous avons tendance à penser au règne de Louis XIV comme à une époque où, grâce en partie à sa rigueur, la France s'affirme sur la scène internationale, où la langue et la culture françaises se développent et éblouissent le monde. *La langue et la culture*: la réalité est légèrement différente. En fait, l'unicité n'est qu'un mythe car la France de Louis XIV est plurielle, tout comme la francophonie du XXI^e siècle. Les taudis parisiens, les guerres contre l'Espagne et la Prusse, la censure et la Révocation de l'Édit de Nantes sont aussi réels que la cour de Versailles avec ses ballets, ses pièces de théâtre et ses grandes eaux. De la même façon, le système de poids et mesures et même la monnaie ne sont guère uniformes. En effet, un pied peut compter dix ou douze pouces, selon les régions; une livre, douze, quatorze ou quinze onces, selon les villes et même les quartiers urbains. Les unités de volume, de longueur ou de valeur sont également instables. Sur le plan linguistique, les différences sont aussi apparentes. Dans de nombreuses régions du royaume, le français n'est guère parlé – en Provence par exemple, on parle encore la langue d'oc, même si elle n'est considérée que comme un patois depuis l'Ordonnance de Villers-Cotterêts (Laneyrie-Dagen, 1996).

De même, et je n'en donne qu'un exemple rapide, le mot *roi*, prononcé *rwé*, est épelé de plusieurs façons, dont «roy» et «roi».

Malherbe, Chrétien Guillaume de Lamoignon de Malesherbes (1721-1794), renforcera l'idée d'une France unie et forte, d'une langue et d'une culture uniques. Il désire nettoyer la langue de tout poids inutile, établir une langue et un vocabulaire standards. Il déclare que le français est une langue homogène, suffisamment riche, qu'elle ne doit plus accepter de nouveau lexique. Il amorce un mouvement collectif au niveau de la langue littéraire, mouvement au sein duquel les grammairiens jouent un rôle primordial.

Placée entre les mains des habitués des salons et de la cour de Louis XIV, la langue littéraire finit par être celle du monde élégant et cultivé, soit 1 % de la population. Son vocabulaire, appauvri par un purisme (souci exagéré de la pureté de la langue) irréductible, ne s'enrichit pas [...] Quant à la phrase, elle se raccourcit et se simplifie [...] (Leclerc, 1986, p. 407)

Suite aux affres de la Révolution, la jeune République française ressent la nécessité de protéger l'intégrité du pays, tant sur le plan territorial que sur le plan administratif. Un mouvement de centralisation se dessine alors sur plusieurs fronts. L'Assemblée fait appel aux volontaires pour sauver la «patrie en danger» lorsque la Prusse et l'Autriche menacent les Français d'une intervention armée (Laneyrie-Dagen, 1996). La seule langue de commandement de l'armée est le français national que les soldats, une fois libérés, contribuent à implanter dans leurs régions d'origine (Leclerc, 1986). En 1795, la Loi du 18 germinal an III rend le système décimal de poids et mesures obligatoire à travers la France (Laneyrie-Dagen, 1996). Dans cette même optique d'homogénéisation, Napoléon Bonaparte unifie également le pays en établissant des normes nationales pour la première fois: il accorde à la banque centrale le monopole de l'émission de papier-monnaie – c'est la première fois que la France est dotée d'une monnaie (le franc) et d'une banque stables. Même le système éducatif se stabilise avec l'établissement d'un examen de sortie normatif, à savoir le baccalauréat. Cependant, même à ce moment de l'histoire où on associe pour la première fois «langue» et «nation» (Leclerc, 1986), et après deux siècles d'efforts de

centralisation, de contrôle et de normalisation, le béké de la Martinique, son esclave, le bourgeois parisien et le paysan francilien ne s'expriment pas de la même façon.

The concept of a "national" culture is imaginary [...] It is an ideological construct. The widespread belief in France that there *is* such a thing as a national French culture, and that it is tied to the French language (so that foreign and non-native speakers of French are expected to conform to it) has everything to do with the history of French republicanism ("*la république une et indivisible*") and a long-standing policy of centralization [...] (Chambers, 2000, p. 51)

Le XIX^e siècle est caractérisé autant par des tiraillements entre le conservatisme scolaire et le libéralisme littéraire que par l'enrichissement du vocabulaire (Leclerc, 1986). Les guerres mondiales du XX^e siècle, à l'instar de la période révolutionnaire, témoignent d'une uniformisation linguistique grâce au brassage de populations régionales et coloniales au sein de l'armée. Le mouvement centrifuge, entamé par les typographes, renforcé par l'Académie et par Malherbe et perpétué par les événements historiques cités ci-dessus, se ralentit à l'aube du troisième millénaire. Nous sommes de nouveau en pleine période d'essor, de changement et de transformation. En effet, plusieurs phénomènes contribuent à cet état de choses. L'adoption de l'anglais comme *lingua franca* du monde des affaires n'en est qu'un exemple. Développons-en d'autres: d'abord, la culture de l'Hexagone est loin d'être le monolithe homogène que l'on prétend. La France d'aujourd'hui inclut aussi bien les Beurs que les ressortissants des anciennes colonies. Cette constatation se précise lorsqu'on y ajoute la francophonie nord-américaine ou internationale. Le Canada francophone n'est plus essentiellement québécois ou acadien. Il englobe aussi des Français, des Haïtiens, des Belges et des Vietnamiens. Au fait, «la culture est toujours le résultat d'un métissage conscient ou non» (Tétu de Labsade, 1997, p. ix). Il en ressort que la langue subit, elle aussi, l'influence de cette pluralité culturelle. Le métissage langagier que l'on remarque à présent rappelle celui de l'époque de du Bellay. Citons, entre autres, les apports de différentes langues: par exemple, «shampooing» et «jogging» de l'anglais ou «Beur», verlan du mot désignant «Arabe» dans la langue du Maghreb (Laplantine et Nouss, 2001, p. 108). Sur le plan international,

en sus des emprunts lexicaux, nous remarquons l'essor du verlan, de l'ado-langue et des parlers populaires des banlieues parisiennes, comme en fait foi la publication, aux éditions Michel Lafon, de *La Téci à Panam'*, livre de Pascal Aguillou et Nasser Saïki (1996). Ces «langues tribales», comme les nomme Jean-Pierre Goudailler, professeur à la Sorbonne, sont basées sur le français:

Le moule est souvent français, mais on constate de nombreux emprunts à l'étranger, à l'arabe, au manouche (la langue des gitans), au créole. Car ce langage est un précieux reflet de la diversité ethnique des banlieues françaises [...] (cité dans Halley, 1998, p. 95).

L'essor de «ce langage», semblable à celui du joulal (dans le sens urbain et populaire du terme) au Québec au moment de la Révolution tranquille, illustre pour Jean-Pierre Goudailler une fatalité linguistique, à savoir le principe selon lequel «[d]ès qu'il y a institution d'une langue officielle, il y a détournement de cette langue par la marge» (cité dans Halley, 1998, p. 95).

Souvent, au fil des années, la pression de la marge ou de la masse finit par convaincre les grammairiens de modifier les codes langagiers. L'Académie française réagit avec la réforme orthographique de 1976, puis celle de 1990 avec l'acceptation de l'orthographe «événement» ou «j'appèle», et la tolérance du «h muet» dans «les haricots» par exemple. D'où renouvellement de la norme et nouvel assaut de la marge. Claude Hagège remet les choses en perspective en déclarant que «[c]'est la vie du français. La manipulation de la langue par la masse est un phénomène archi-vieux» (cité dans Halley, 1998, p. 94).

Ensuite, tout comme l'essor de l'imprimerie tend à codifier la langue, le retour actuel à une culture orale détend forcément ces mêmes règles. J'aimerais suggérer que l'avènement de la télévision, du téléphone, des télécopieurs et du courriel a profondément modifié le français, tout autant que la «contamination» par l'omniprésence de l'anglais. La langue se familiarise, les règles s'oublient au profit de la rapidité, les phrases se raccourcissent, les *bullets* remplacent les paragraphes, le «ne» du négatif se fait de plus en plus rare

dans la langue parlée, les clins d'œil électroniques en disent plus long que les mots, même les majuscules acquièrent un sens nouveau – elles signifient la colère. Il faut bien reconnaître l'influence de l'anglais, mais nous ne pouvons ignorer celle de la mondialisation.

En même temps, les forces centrifuges ne cessent de gronder. Un *Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec* par le groupe *Impératif français* le 3 mars 2001 préconise un programme draconien de vingt-quatre recommandations pour préserver le français au Québec². Entre autres, le gouvernement du Québec devrait «répondre vigoureusement aux attaques dont est l'objet la *Charte de la langue française* au Québec, au Canada et aux États-Unis», «favoriser l'imperméabilité des frontières linguistiques afin d'assurer l'avenir du français en terre d'Amérique», «rétablir l'unilinguisme dans l'affichage public» et «renforcer les règles en matière de francisation des entreprises de manière à ce que 90 % des travailleurs œuvrent 90 % et plus de leur temps en français»³.

Au fait, ceux qui veulent préserver le français doivent se concentrer sur son enseignement. En effet, la langue

[...] ne se réduit pas au lexique ni aux réalisations orthoépiques ou prosodiques, domaines éminemment sujets à variation; l'essentiel est dans la grammaire (morphologie et syntaxe) et dans le système de références sémantiques et symboliques (Ngalasso, 2001, p. 6).

Il s'agit alors d'accepter qu'on ne doit pas nécessairement défendre «la pureté» de la langue, mythe éternel, mais qu'on doit plutôt s'assurer que le système de références sémantiques reste bien ancré dans la culture francophone actuelle, qui, ne l'oublions pas, est très différente de celle d'il y a même cinquante ans. Ce système de références est aujourd'hui plus varié que ne le pensent certains puristes puisqu'il faut bien admettre «[qu']il n'y a pas une seule norme centrale mais plusieurs normes locales disposant de leurs propres centres régionaux de normalisation» (Ngalasso, 2001, p. 12).

L'avenir du français ne réside pas dans le repli sur le passé ou dans la glorification d'une langue qui n'a jamais été

pure. J'ose espérer que la France et le Québec feront preuve de souplesse sur le plan linguistique. Les français régionaux et les parlers créoles nous offrent un exemple d'adaptation tout en fournissant un lexique potentiel qui permettrait d'éviter, dans une certaine mesure, les emprunts aux langues étrangères. Je me rappelle une Française de France, comme on dit chez nous, qui avait publié un dictionnaire du français mauricien, *Le français à l'île Maurice*. Je cite l'exemple du mot «mander» qui, à Maurice veut dire «communiquer»: «Ce verbe est employé à Maurice dans le sens désuet que l'on rencontre dans les lettres de la Marquise de Sévigné! Cet emploi n'existe plus dans la langue moderne» (Desmarais, 1969, p. 60). Ou encore: «Quand il s'agit de l'instrument qui sert à ramener des feuilles mortes, de l'herbe coupée, etc., il faut dire *râteau*. Mais *gratte* est correct pour désigner l'outil dont on se sert pour sarcler (arracher les mauvaises herbes)» (Desmarais 1969, p. 48). L'attitude hégémonique, selon laquelle la métropole se porte seule garante du français correct, fait fi de cette richesse de vocabulaire régional. Pourquoi ne pas accepter ou enseigner aux enfants aussi bien «mél» que «courriel», «arobas» qu'«a commercial», «boucan» que «fumée», l'«argent-braguettes» imagé des Antilles que les «allocations familiales»? Pourquoi pas la «fin de semaine» québécoise au lieu du «week-end» français, le «drainage» mauricien au lieu des «W.C.» de France? Le rapport, controversé, il faut l'admettre, du professeur Bernard Cerquiglini, préparé pour le ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie et le ministère de la Culture et de la Communication (1999), invite du reste la République française à reconnaître les langues de France comme éléments du patrimoine culturel national⁴, à l'instar du Conseil de l'Europe qui se prône de valoriser les langues régionales⁵.

Pour vous laisser sur une note positive, j'aimerais constater les faits suivants: d'abord, le français n'a jamais autant été parlé dans le monde qu'aujourd'hui (Ngalasso, 2001). Ensuite, s'il est vrai qu'en milieu minoritaire, une langue survit difficilement (assimilation de la langue minoritaire dans les foyers hétérogènes, contamination et pressions économiques) dans au moins un pays du monde, à Maurice, la base pratiquante du français augmente grâce à une redistribution des richesses hors de l'oligarchie blanche

sucrière, qui élargit considérablement les classes moyennes. Ce pays, où la langue officielle est l'anglais et la langue véhiculaire le créole, connaît un renouveau du français hors de la minorité d'ascendance française⁶ (Robillard et Beniamino, 2001).

J'admets que le français tel que nous le connaissons puisse disparaître. Je reconnais la possibilité qu'il n'y ait plus de langue commune, de français standard. C'est une évolution fort possible, lorsque nous observons l'américain, l'australien et l'anglais du Royaume-Uni qui s'éloignent de plus en plus les uns des autres. Est-ce cependant un problème? N'avons-nous pas déjà un exemple historique de langues apparentées, issues d'une langue-matrice commune? Après tout, on pourrait dire que le français, l'espagnol et l'italien ne sont que d'horribles vulgarisations du latin. Si le processus continue, si comme le latin, le français disparaît après avoir enfanté lui-même de belles langues comparables à l'espagnol, le français et l'italien, devrions-nous vraiment nous en plaindre?

NOTES

1. Extraits du site Internet de l'Académie française:
<http://www.institut-de-france.fr/institut/acafr.htm>, 2000-2001.
2. Voici la conclusion du document: «*Impératif français* souhaite que la Commission des États généraux sur la situation de la langue française au Québec fasse preuve d'audace. La Commission doit prendre en compte les grandes lois de la concurrence linguistique. Le français au Québec ne peut survivre à long terme si, au plan linguistique, ses frontières ne sont pas plus imperméables. La Commission doit considérer que le français au Québec ne se conduit pas comme une langue majoritaire. À ce titre, l'analyse des transferts linguistiques laisse appréhender un affaiblissement à long terme de la langue française au Québec. Pour s'assurer que lorsqu'ils choisissent d'effectuer un transfert linguistique, les allophones choisissent en nombre suffisant la langue française, il faut resserrer la loi 101. D'une part, il faut boucher les trous qui facilitent l'accès à l'école anglaise et en appliquer les règles à l'ordre collégial. D'autre part, il faut résolument franciser le monde du travail, à défaut de quoi, la société québécoise se bilinguise encore plus» (<http://www.imperatif-francais.org/articles/etats-generaux.html>, 2001).
3. Extrait du site Internet *Le français au Québec: un plan de réussite* (<http://www.imperatif-francais.org/articles/etats-generaux.html>, 2001).

4. «L'objet de la Charte est de protéger des langues et non, nécessairement, de conférer des droits imprescriptibles à leurs locuteurs [...] ces langues appartiennent au patrimoine culturel indivis de la France». Le rapport ne souligne pas la différence entre la précarité des langues patrimoniales traditionnelles d'Europe et les problèmes des nouvelles minorités d'immigrants (http://www.culture.fr/culture/dglf/lang-reg/rapport_cerquiglini/langues-france.html, 1999).
5. Charte européenne des langues régionales ou minoritaires: (<http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/148.htm>, 1992).
6. L'île compte environ 5 000 «Blancs» d'ascendance française sur une population de 1,2 million d'habitants.

BIBLIOGRAPHIE

- AGUILLOU, Pascal et SAÏKI, Nasser (1996) *La Téci à Panam': parler le langage des banlieues*, Paris, Éditions Michel Lafon.
- CHAMBERS, Ross (2000) «On the Language-Culture Nexus», dans LE HIR, Marie-Pierre et STRAND, Dana (dir.) *French Cultural Studies: Criticism at the Crossroads*, Syracuse, State University Press of New York, p. 49-67.
- DESMARAIS, Nadia (1969) *Le français de l'île Maurice: dictionnaire des termes mauriciens*, Port-Louis, Coquet, 97 p.
- HALLEY, Achmi (1998) «Le français de demain», *L'Actualité*, vol. 23, n° 16, p. 91; 94-95.
- JEAN-CHARLES (1962) *La foire aux cancre*, Paris, Calmann-Lévy, 217 p.
- LANEYRIE-DAGEN, Nadeije (dir.) (1996) *Mémoire de la France, des origines à l'an 2000*, Paris, Larousse, 910 p.
- LAPLANTINE, François et NOUSS, Alexis (2001) *Métissages, de Arcimboldo à Zombi*, Paris, Pauvert, 633 p.
- LECLERC, Jacques (1986) *Langue et société*, Laval, Mondia, 530 p.
- McLUHAN, Marshall (1969) *The Gutenberg Galaxy*, Toronto, University of Toronto Press, 330 p.
- NGALASSO, Mwatha Musanji (2001) «Le français dans le monde aujourd'hui», *Présence francophone*, n° 56, p. 5-13.
- ROBILLARD, Didier de et BENIAMINO, Michel (2001) «La situation sociolinguistique dans le sud-ouest de l'océan Indien: fragmentations et recompositions», *Présence francophone*, n° 56, p. 109-128.

SABBAH, Hélène (dir.) (1998) *Littérature, textes et méthode*, Montréal, Hurtubise HMH, 447 p.

TÉTU DE LABSADE, Françoise (dir.) (1997) *Littérature et dialogue interculturel: culture française d'Amérique*, Sainte-Foy, Presses de l'université Laval, 247 p.

Francophonie et langue dans un monde divers en évolution: contacts interlinguistiques et socioculturels
Actes du dix-neuvième colloque du CEFCO (18-20 octobre 2001),
sous la direction de Robert A. Stebbins, Claude Romney et
Micheline Ouellet,
Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 23-37

Les Flamands et le mouvement wallon: l'image de l'autre (1890-1940)

par

Chantal Kesteloot

Université libre de Bruxelles

L'État belge voit le jour en 1830 à la faveur d'une révolution qui a chassé les Hollandais, les provinces belges ayant en effet été rattachées aux Pays-Bas après la débâcle napoléonienne de 1815. Le jeune État érige en principe constitutionnel la liberté des langues mais se profile comme un État francophone dans ses structures et dans son expression politique. Les élites parlent français dans l'ensemble du pays, c'est-à-dire tant dans les provinces wallonnes que dans les provinces flamandes et bien évidemment dans la capitale, Bruxelles, dont la francisation est en marche depuis le XVIII^e siècle¹. Bref, le français apparaît comme la langue du pouvoir mais aussi comme la langue de culture par rapport aux dialectes flamands. Pourtant, dès la création de l'État belge, des intellectuels flamands vont être demandeurs d'une reconnaissance de leur langue mais, dans les faits, c'est surtout à partir de 1870 que le mouvement prend de l'envergure et que les premières lois en matière d'emploi des langues (enseignement, justice et administration) sont adoptées. Ce mouvement n'a rien d'antinational, bien au contraire. C'est précisément parce qu'ils veulent s'enraciner dans l'espace belge que des Flamands revendiquent des droits pour les locuteurs de langue flamande². Rapidement, leurs adversaires vont les qualifier de «flamingants»³, un terme évidemment péjoratif dans l'esprit des détracteurs du mouvement flamand mais qui, dans celui des militants flamands, est plutôt perçu de façon positive, comme le signe d'un engagement particulièrement actif.

LA NAISSANCE DU MOUVEMENT WALLON

En réaction à ces premières conquêtes flamandes naît un mouvement défensif, d'essence antiflamingante. Les premières ligues wallonnes voient le jour au cours des deux dernières décennies du XIX^e siècle. La plupart d'entre elles s'implantent à Bruxelles et dans les villes flamandes, c'est-à-dire dans un espace géographique extérieur au cadre référentiel dont elles s'attribuent l'épithète. Ce décalage entre un mouvement dit wallon et des ligues créées à l'extérieur de la Wallonie s'explique par l'origine géographique des initiateurs: des Wallons établis dans la capitale et dans les villes flamandes pour des raisons professionnelles et qui voient dans l'émergence du mouvement flamand une menace pour leurs prérogatives et leur ascension sociale. Leur présence explique l'attachement à la Belgique française plutôt qu'un centrage autour du seul espace wallon. D'emblée, l'évolution du mouvement wallon va être marquée par un double rapport: à soi et à l'autre. Ce rapport fonctionne comme un espace de légitimation de soi et de discrédit de l'autre: légitimation d'un combat qui a pour base la défense de la langue française, discrédit d'un combat autour d'une non-langue ou d'une langue perçue comme celle de l'ennemi. Les premiers militants wallons présentent la langue française comme la langue de l'unité nationale, comme la seule voie d'intégration à la nation⁴, considérant qu'il ne peut y avoir deux langues officielles au sein d'un même État. Légitimation d'un combat qui insiste sur les origines linguistiques de la Révolution belge de 1830 au détriment d'autres causes – politiques, religieuses et sociales notamment – et sur la participation des Wallons à la dite Révolution⁵. Puisque ce sont les Wallons qui ont fait la Révolution, ce sont eux les gardiens du temple. Ils incarnent la légitimité nationale qui ne peut s'exprimer que par la langue française. C'est au nom du refus du néerlandais que des Wallons se sont battus en 1830. Dès lors, le discrédit et plus encore la diabolisation de l'autre s'imposent comme une évidence: l'autre ne peut être que l'ennemi national, l'incarnation d'une cinquième colonne, qui essaie d'imposer le néerlandais que les Wallons ont rejeté. Lorsque l'assimilation à l'ennemi d'hier, les Pays-Bas, ne suffit plus, on y ajoute l'Allemagne dont l'image est très négative après la défaite française de 1871. Ce faisant, le mouvement wallon produit

d'emblée un discours national pour asseoir sa légitimité et par là même placer l'autre en dehors de cet espace national. Flamingantisme est synonyme d'antipatriotisme, et les flamingants sont présentés comme une vermine dangereuse qui menace l'État dans son essence même, son unité linguistique.

Mais le rapport à l'autre fonctionne également sur un autre registre: celui du paternalisme *versus* le misérabilisme. Le paternalisme, c'est la politique de la main tendue aux «pauvres Flamands» qui, dans cette optique, sont soigneusement dissociés des flamingants. Ces «pauvres Flamands», eux, ne demandent qu'à apprendre le français mais sont maintenus dans les ténèbres («flamandes») par un clergé soucieux de conserver son hégémonie sur des populations rurales en les privant de l'accès à l'instrument d'émancipation par excellence, la langue française. Dans cette optique, les dialectes flamands seraient par essence impropres à transmettre les idéaux des Lumières en vertu d'une argumentation qui n'est pas sans rappeler celle de l'abbé Grégoire. À ce discours sur l'obscurantisme idéologique se conjugue un autre discours sur la pauvreté. Si les villes des provinces flamandes sont riches, c'est parce qu'elles sont ouvertes au français. Si les campagnes sont pauvres, c'est parce qu'elles demeurent enserrées dans l'étau des dialectes. Mais le paternalisme fonctionne également comme une mise en garde face à des Flamands dont certains épinglent volontiers le comportement criminogène, immoral, abruti, abâtardi mais proluxe sur le plan démographique, ce qui fait craindre une minorisation francophone croissante. Face à cette misère morale, intellectuelle et sociale, la seule porte de sortie passe bien évidemment par la langue française. Dans cette rhétorique, les militants se présentent comme doublement patriotes: ils ont fait la Révolution en 1830; ils ont abandonné leurs dialectes. En effet, si les dialectes wallons demeurent encore bien vivants jusqu'à la Première Guerre mondiale, leur pratique n'est nullement une forme d'hostilité au français.

On le sent, ce premier discours du mouvement wallon naissant a du mal à asseoir sa légitimité:

Cette période est surtout antiflamingante. On veut résister aux "exagérations" tracassières qui se sont

manifestées et qui inquiètent les Wallons; mais il semble que l'on ait quelque peine à définir ces exagérations (Destrée, 1923, p. 101).

Certes, entre le mouvement wallon naissant et l'*establishment* belge, il existe des convergences de vues quant à la suprématie de la langue française et le statut médiocre du «flamand» mais le mouvement wallon se cherche d'autres spécificités, une identité propre en quelque sorte. Entre misérabilisme et diabolisation, l'image du mouvement flamand est fluctuante. Cette difficulté à définir l'autre rejaillit directement sur la difficulté de se définir tant il est vrai que la représentation de l'autre est essentielle et qu'elle repose à la fois sur des données objectives mais aussi sur une représentation des faits qui s'inscrit, elle, dans l'ordre de l'imaginaire. Or, la place de cet imaginaire est essentielle dans tout ce qui relève du discours national. Ce rapport à la nation mais aussi au patriotisme va façonner l'évolution du mouvement wallon et du mouvement flamand. Mais, de part et d'autre, le ciment «négatif» (contre le français / contre le néerlandais) ne suffit pas, et émerge la volonté de définir des valeurs positives, de puiser dans le passé des éléments constitutifs d'un discours national, d'un ciment à l'identité nationale. Le parallélisme se retrouve également dans la stratification sociale des militants. Dans les deux cas, les acteurs sont des hommes (pas de femmes) pour qui la langue est un instrument de pouvoir. Ce sont des catégories – les élites intermédiaires – fortement demandeuses en termes d'ascension sociale: fonctionnaires, journalistes, employés, titulaires de professions libérales. La langue est donc bel et bien un enjeu économique. Les Flamands veulent entrer dans les rouages de l'État et veulent que des droits leur soient reconnus sur le plan linguistique; les Wallons et les francophones veulent conserver leur mainmise sur ces rouages et si possible ne pas partager leur pouvoir. Compte tenu de leur perception du néerlandais comme «non-langue», les Wallons et les francophones refusent de l'apprendre. Du côté flamand par contre, compte tenu de l'absence – jusqu'en 1930 – d'un enseignement universitaire en néerlandais et d'un enseignement secondaire bilingue dans les faits, le bilinguisme des élites constitue la norme. Ce bilinguisme de fait explique la crainte qui ira croissant que les Flamands ne se mettent également à revendiquer des emplois en Wallonie.

De part et d'autre, on retrouve également des éléments du «processus victimaire» considéré par François Thual (1996) comme l'une des caractéristiques des conflits identitaires: les militants wallons se disent victimes des Flamands qui veulent leur imposer une langue dont ils n'ont cure et qui veulent les maintenir dans une minorisation politique permanente – nous y reviendrons. Du côté flamand, on se sent victime de Wallons et de francophones qui mènent une stratégie impérialiste sur le plan linguistique. Ce qui est significatif, c'est qu'alors qu'il se revendique de la langue dominante, le mouvement wallon va développer une culture de minoritaire. Du côté flamand, on retrouve également cette culture de minoritaire alors que sur le plan démographique, les Flamands représentent la majorité de la population. On se trouve donc en présence de deux discours basés sur une logique d'oppression qui mélangent habilement éléments rationnels et irrationnels, empruntant tour à tour aux faits et aux stéréotypes.

LA MINORISATION

À travers la langue, ce qui est en jeu, c'est la participation à l'État, à ses structures. C'est donc un enjeu de pouvoir essentiel posé sur le plan national. En effet, jusqu'au vote des premières lois linguistiques, il n'y a aucun obstacle aux locuteurs de langue française pour occuper des emplois publics dans l'ensemble du pays. Au fur et à mesure de l'adoption de lois contraignantes (pour les francophones) sur le plan linguistique – une évolution qui débute en fait de manière effective au lendemain de la Première Guerre mondiale –, l'espace national va se resserrer. Avant même que ce resserrement n'intervienne et bien évidemment plus encore par la suite, le discours va évoluer. L'espace référentiel se transforme: la Belgique francophone est remplacée par la Wallonie. Mais la rupture n'est pas stricte: un discours ne chasse pas l'autre. Il y a superposition. Les mêmes hommes revendiquent simultanément le maintien de la suprématie du français dans l'ensemble de la Belgique et le fédéralisme, le bilinguisme dans les provinces flamandes et l'unilinguisme en Wallonie. À travers la notion de minorisation, d'autres champs de revendications se dessinent, correspondant également au développement du mouvement flamand mais aussi à l'évolution politique de la Belgique, dominée depuis

1884 par des gouvernements catholiques homogènes. Fait significatif, la majorité politique est imposée par les provinces flamandes mais les élus font partie des élites catholiques majoritairement francophones même s'il existe des liens privilégiés entre certains catholiques et le mouvement flamand⁶.

La crainte de la minorisation rebondit donc sur le plan politique: l'évolution démographique – dans un contexte de démocratisation du droit de suffrage, une évolution nullement remise en cause par le mouvement wallon – donne un poids considérable aux provinces du nord, qui se traduit par l'impossibilité de la part des libéraux et des socialistes de renverser la majorité catholique. La minorisation est aussi posée en termes culturels. Les militants wallons dénoncent la portion congrue qui est consacrée aux provinces wallonnes dans l'enseignement de l'histoire de la Belgique. Ils dénoncent également l'accaparement d'artistes wallons sous le vocable de «primitifs flamands». Sur le plan économique émerge également l'idée d'une politique d'investissement de l'État belge en matière de travaux publics qui favoriserait les provinces flamandes. Cette dimension économique, qui demeure marginale par rapport aux autres enjeux avant la Première Guerre mondiale, va s'imposer de plus en plus nettement par la suite. Enfin, la minorisation se décline sur le plan démographique: le taux de natalité toujours plus important au nord donne un poids croissant à la Flandre (Hasquin, 1981).

À la veille de la Première Guerre mondiale, ce sont bien évidemment les enjeux linguistiques et le discours sur la minorisation politique qui sont les plus porteurs. Ces deux dimensions sont révélatrices d'un rapport au pouvoir, un pouvoir que l'on veut conserver – celui de la langue – un pouvoir que l'on veut renverser – celui de la majorité catholique. Ces griefs se retrouvent superbement exprimés dans un document considéré comme le texte fondateur: la *Lettre au Roi* écrite par Jules Destrée (1863-1936), parlementaire socialiste mais surtout véritable «père fondateur» du mouvement wallon, *Lettre* adressée au Roi Albert et qui énonce la somme des griefs du mouvement wallon à l'égard des Flamands, *Lettre* construite autour de formules-chocs

successives telles «ils nous ont pris [...] notre langue, notre passé, notre liberté» (Destrée, 1912).

LA PERMANENCE DES CONTOURS

Dès la veille de la guerre de 1914, les trois enjeux essentiels – la patrie, la langue et l'économie, qui fonctionnent comme des marqueurs identitaires – sont déjà présents même si bien évidemment les termes dans lesquels ils sont posés vont évoluer en même temps d'ailleurs que leur poids respectif. Dans cette optique, l'identité fonctionne comme une «boîte à outils»: selon le travail à fournir, certains outils sont peu utilisés mais étant indispensables, ils demeurent au fond de la boîte⁷.

1. Le pouvoir de la langue

La langue – «le signe le plus manifeste, le plus évident sinon d'une race tout au moins d'une mentalité» (Destrée, 1923, p. 15) – continue d'être le berceau nourricier pour un mouvement wallon qui, depuis 1914, a été contraint d'opérer des replis successifs. Si, durant l'entre-deux-guerres, certains continuent d'estimer que flamandiser la Flandre, c'est détruire la Belgique, il est clair que, dès le lendemain de la Première Guerre mondiale, la perspective du français comme seule langue nationale appartient au passé. Le bilinguisme de l'État central est défini dans la loi, même si les changements sont lents et que les élites demeurent largement francophones jusqu'aux années soixante. Dans les faits, l'image du néerlandais demeure celle d'une langue (est-ce même une langue?) de seconde zone que les Wallons refusent d'apprendre (c'est d'ailleurs cette perception du néerlandais comme agglomérat de dialectes qui nourrit l'unilinguisme). La Belgique se transforme et, à partir de 1932, elle s'articule autour de deux régions régies par le principe de l'unilinguisme régional et d'une région bilingue, Bruxelles-Capitale. Cet unilinguisme ferme définitivement les portes de la Flandre aux Wallons qui doivent également se battre pour qu'au niveau de l'État central, tous les postes restent accessibles avec la seule connaissance de la langue française. Pourtant, plus que jamais, l'enjeu économique véhiculé par la langue émerge. Désormais, des grilles de répartition des emplois sont fixées, et les instruments de contrôle de

l'application de la loi deviendront de plus en plus coercitifs. Cette évolution implique inexorablement une stratégie de repli sur la Wallonie. On en arrive à un réflexe défensif dont l'enjeu est essentiel et dont les Wallons sortent perdants tant il est vrai que, pour des raisons historiques et culturelles, les élites flamandes sont naturellement bilingues. Les fonctionnaires de l'État central sont répartis en rôles linguistiques francophone et néerlandophone. Lors de la mise en œuvre de cette disposition (1932), rien n'empêche théoriquement des Flamands bilingues de s'inscrire dans le rôle français. Du côté wallon, on va peu à peu se soucier du critère géographique, considérant le lieu de naissance comme *a priori* plus sûr que le seul critère linguistique pour définir un Wallon. Mais, concrètement, cette revendication n'aboutira pas.

Ce bouleversement législatif a des conséquences essentielles en termes d'enjeu national. Le mouvement wallon ne se reconnaît plus dans une Belgique transformée, qui se bilinguise et qu'il considère désormais comme un État belgo-flamand. Mais là encore, il n'y a pas de rupture nette. Tout en prônant le fédéralisme, un attachement de fait demeure avec les minorités francophones de Flandre. Or, le fédéralisme est par définition aux antipodes de la liberté linguistique. Jusqu'au début des années soixante, l'attachement aux minorités francophones était aussi nourri par l'espoir de voir certaines communes flamandes devenir francophones. En effet, le législateur avait transformé le recensement décennal sur l'emploi des langues en instrument de référendum potentiel. Là où des minorités devenaient des majorités, la commune changeait d'appartenance linguistique. Les Flamands ont très rapidement dénoncé cette possibilité d'autant plus qu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, compte tenu de l'attitude collaborationniste d'une partie du mouvement flamand, ils ont estimé que le recensement de 1947 était tenu dans un état d'esprit antiflamand caractérisé. Dès lors, ils n'ont eu de cesse que le volet linguistique du recensement soit supprimé, ce qui s'est effectivement produit au début des années soixante parallèlement à la fixation définitive de la frontière linguistique. Désormais, les minorités étaient bel et bien isolées, et toute forme d'enseignement en français et toutes facilités administratives avaient disparu en Flandre⁸.

2. Le facteur économique

Sur le plan économique, un renversement du leadership va bouleverser la donne. Le tournant essentiel se produit à la faveur de la Seconde Guerre mondiale (même si des signes du déclin sont perceptibles dès avant le conflit). Le décollage économique de la Flandre est le fait tout à la fois des investisseurs étrangers et du déplacement du capitalisme belge qui préfère une main-d'œuvre moins coûteuse et socialement moins revendicative. L'appareil industriel wallon est vieux et centré autour d'unités de production qui appartiennent à la première révolution industrielle, essentiellement les charbonnages et la métallurgie. Cette évolution va bien évidemment avoir des conséquences sur le profil du mouvement wallon. La classe ouvrière, qui était demeurée largement en dehors d'un combat autour de la langue et d'enjeux nationaux, va entrer dans le combat wallon à la faveur des années soixante. Ce qui est intéressant, c'est que cette entrée va rapidement déborder du seul registre économique et intégrer les stéréotypes traditionnels sur les Flamands tels qu'ils sont alors véhiculés; stéréotypes où l'on retrouve à la fois le Flamand un peu rustre qui parle un dialecte incompréhensible, mais aussi le Flamand traître à la nation.

3. Le rapport au national

De par l'importance des traumatismes que constituent les deux guerres, le rapport au national va prendre un caractère très particulier dans le cas de la Belgique. Tant au cours de la Première Guerre qu'au cours de la Seconde, une fraction du mouvement flamand va s'engager aux côtés de l'occupant. La trahison d'une frange du mouvement suffit à discréditer l'ensemble, et le mouvement wallon recourt à une nouvelle terminologie: «flaminboche» dans l'entre-deux-guerres, «kollaborateurs» au lendemain de la Seconde Guerre. Dans les deux cas, le mouvement wallon est représenté comme ayant choisi le bon combat: patriotique belge en 1914, antinazi en 1940. Cette assimilation à l'Allemagne est utilisée à maintes reprises pour discréditer toutes les revendications flamandes: ainsi, la loi sur l'emploi des langues en matière administrative adoptée en 1921 est systématiquement qualifiée de «loi von Bissing» par référence au gouverneur

général allemand. Après la Seconde Guerre mondiale, lors des marches flamandes sur Bruxelles, on épinglera systématiquement le style germanique des manifestants, le port d'uniformes (dont certains de type scout), de drapeaux, bref tout ce qui de près ou de loin peut rappeler la symbolique nazie. Aujourd'hui encore, l'extrême droite flamande continue d'être assimilée à la collaboration, voire au nazisme. Ce discours, qui a d'indéniables dimensions pédagogiques, ne peut fonctionner que dans la mesure où il s'appuie sur une perception de l'autre, les Flamands, comme potentiellement nazis.

Du côté wallon, la Seconde Guerre mondiale va également être marquée par une modification du rapport à la Belgique. Un courant très radical va s'exprimer au nom du mouvement wallon et se montrer résolument hostile à l'État belge. Bien que ce courant soit minoritaire, son discours est entendu et lu. Il contribue dès lors puissamment à la perception du mouvement wallon par ses adversaires qui ne sont pas exclusivement des militants flamands mais aussi et surtout des patriotes qui luttent au nom d'une Belgique unie. Ces derniers voient d'un très mauvais œil des militants wallons qui osent s'en prendre au caractère sacré de la patrie dans le contexte particulier de l'occupation allemande. Dans les faits, la résistance est majoritairement francophone. Dès lors, l'identification se fait clairement en termes de représentations déformantes qui fonctionnent comme un enjeu de miroirs mettant face à face une Flandre collaboratrice et une Wallonie résistante. Deux choix inconciliables, antagonistes. Une fois encore, le mouvement flamand est placé en dehors de l'espace national. Du côté wallon, on s'incarne plus volontiers dans les valeurs héritées de la résistance mais ce qui est significatif, c'est que ces valeurs sont plutôt de type patriotique belge ou s'incarnent dans une dimension antifasciste.

LE RAPPORT À L'AUTRE

Mouvement wallon et mouvement flamand sont des enfants de la Belgique. On ne peut comprendre l'histoire du mouvement wallon en faisant l'économie de l'évolution du mouvement flamand et de leur rapport respectif à la Belgique. D'ailleurs, l'histoire même de cet État ne peut se résumer à la

rivalité entre les mouvements. La société belge est une réalité complexe qui a longtemps baigné dans trois sphères de conflits: un conflit philosophique entre catholiques et laïcs, un conflit idéologique entre la gauche et la droite et un conflit linguistique entre Flamands et francophones. Si l'inter-dépendance entre l'évolution des mouvements flamand et wallon est réelle, les contacts sont faibles, la perception de l'autre est rarement directe et transite donc par autant de clichés et de stéréotypes. Le paradoxe actuel, c'est que la Flandre qui domine aujourd'hui les rouages de l'État belge s'est érigée en nation flamande alors qu'une partie du mouvement flamand avait pris ses distances avec la Belgique dès la Première Guerre mondiale. Il y a donc une tension permanente entre cet investissement dans les rouages belges et les forces centrifuges qui n'hésitent plus aujourd'hui à en appeler à l'indépendance de la Flandre.

Du côté wallon, personne ou presque n'a enfreint le tabou du crime de la mère patrie. Dès lors, on se trouve confronté à un modèle d'identification difficile parsemé d'autant d'embûches que sont la Belgique, la langue française, Bruxelles... Mais il est significatif de constater que le mouvement wallon a renoncé à la Belgique de 1830, à l'heure où l'État belge était peu à peu investi par les élites flamandes qui, dans le même temps, nourrissaient la création d'une nation flamande. Le rapport au national s'est transformé: le patriotisme belge a peu à peu cédé la place à un discours centré sur l'espace wallon. Néanmoins, l'adhésion à la Belgique demeure réelle en Wallonie et à Bruxelles. Les discours sur l'identité wallonne ont dès lors du mal à être reçus par le plus grand nombre.

Si l'on examine l'ensemble de l'évolution, force est de constater que le rapport à l'autre n'est pas linéaire: si, dans un premier temps, on peut aisément affirmer que le mouvement wallon demeure faible tant que l'autre, le mouvement flamand, demeure peu défini, ce parallélisme n'est plus de mise par la suite, et ce, pour deux raisons:-

- Une cause externe: au cours des premières décennies de son existence et sans doute jusqu'en 1930, une grande partie de la cause wallonne se confond avec le discours de l'*establishment* belge francophone qui se fait

le porte-drapeau d'une nation belge francophone. Cette alliance est à la fois un facteur de force (légitimité du discours) et de faiblesse (visibilité trop faible).

- Une cause interne: durant longtemps, le mouvement wallon a éprouvé des difficultés à convaincre les Wallons de la légitimité d'un combat «wallon». C'est l'obstacle belge ou la difficulté qu'a un mouvement de convaincre de la spécificité et de la nécessité d'un combat qui se dit wallon alors qu'il s'est nourri de la rhétorique patriotique belge (dont il a été jusqu'à utiliser les symboles⁹). En effet, l'identité linguistique se définit par rapport à la Belgique et non à la Wallonie. Aujourd'hui encore, cette difficulté subsiste: y a-t-il une communauté wallonne ou une Belgique francophone? Dès lors, la langue n'est plus un moteur mais plutôt un obstacle identitaire.

Aujourd'hui, la Belgique est un État fédéral complexe qui reconnaît à la fois des Communautés et des Régions. Les Communautés – au nombre de trois, flamande, francophone et germanophone – sont le fruit de revendications soutenues essentiellement par un mouvement flamand qui porte en lui l'héritage d'une langue et d'une culture bafouées. Les Régions – également au nombre de trois, la Wallonie, la Flandre et la Région de Bruxelles-Capitale – sont, elles, le produit de revendications soutenues plus spécifiquement par le mouvement wallon qui, depuis 1945 surtout, s'est nettement investi dans les griefs économiques à l'heure où le déclin wallon se posait de plus en plus en termes inéluctables. Cette évolution est également la résultante d'un jeu subtil entre des forces politiques, dont certaines ont soutenu les revendications des mouvements wallon et flamand, même si force est de constater que le mouvement wallon a mis quelques décennies de plus à convaincre le monde politique de la légitimité de ses griefs. Dès l'entre-deux-guerres, une partie importante des revendications flamandes ont été soutenues essentiellement par le parti catholique mais pas exclusivement, tandis que, du côté wallon, il fallut en passer par l'expérience d'un parti interclassiste, le Rassemblement wallon, pour convaincre le principal parti de l'échiquier politique, le Parti socialiste, de prendre en compte les griefs wallons.

Ce qui est significatif aujourd'hui, c'est que le rapport à la nation ne se fait plus en fonction de la langue ni en Flandre ni en Wallonie. Certes, l'héritage du passé n'est pas totalement balayé: une sensibilité très particulière subsiste par rapport à la langue, et plus particulièrement en Flandre d'ailleurs («culture de langue bafouée, minoritaire»). Mais ce sont d'autres valeurs que les sociétés mettent en avant. En la matière, la rupture avec le passé n'est pas non plus totale, et, comme hier, l'affirmation se fait en fonction d'un jeu de miroir. Du côté flamand, ce sont les bonnes performances économiques avec, en contre-modèle, la situation économique nettement moins favorable en Wallonie. En Wallonie, c'est le credo démocratique, la lutte contre l'extrême droite avec, en contrepoint, une Flandre accusée de laisser se développer une extrême droite intolérante et de cultiver une relation ambiguë par rapport à la collaboration politique durant la Seconde Guerre mondiale. Puisque la langue ne constitue plus un ciment positif – avec le recul, elle fait figure de fondement erroné pour un mouvement dont les racines plongent dans l'ambiguïté –, d'autres valeurs sont appelées à la rescousse pour forger une identité wallonne débarrassée de ce complexe des origines. Il s'agit, dans cette perspective aussi, de réécrire l'histoire d'un mouvement wallon en marginalisant la question linguistique et le mouvement flamand considéré comme «destructeur d'identité pour la Wallonie» et d'ériger en mythe fondateur le régionalisme, le fédéralisme, les enjeux économiques et l'autonomie culturelle, bref en faisant de la Wallonie la maîtresse de sa destinée comme si les destins flamand et wallon n'avaient en rien été liés dans un État dénommé Belgique (Destatte, 1997).

NOTES

1. En 1831, la Belgique compte 4 076 513 habitants dont 2 025 772 vivent dans les provinces flamandes (dont un peu plus de 60 000 qui utilisent le français dans la vie quotidienne), 1 494 697 dans les provinces wallonnes et 556 046 dans le Brabant dont 192 002 à Bruxelles et dans ses faubourgs.
2. Durant une grande partie du XIX^e siècle, de vives discussions ont eu lieu entre intellectuels flamands. Fallait-il adopter purement et simplement la langue néerlandaise telle que pratiquée aux Pays-Bas ou développer une langue proche mais spécifique? Le choix s'est porté sur le néerlandais standard mais

les dialectes flamands ont longtemps conservé force et vigueur. Ce n'est somme toute qu'avec la popularisation de la radio et de la télévision que des progrès décisifs ont été faits en matière de diffusion de normes linguistiques standardisées (Willemyns et Haeseryn, 1998).

3. Les termes de «flamingants» et de «wallingants» sont tous deux une création de la seconde moitié du XIX^e siècle. Dans l'esprit de leurs concepteurs, ils ont bien évidemment une connotation négative. Néanmoins, leur emploi ne l'est pas toujours, et certainement pas du côté flamand. Du côté wallon, on en trouve une acception positive, par exemple, chez Paul-Henry Gendebien (cité dans Henry, 1974).
4. Les premiers militants flamands ne disent pas autre chose comme en témoigne cette citation de J. F. Willems (1793-1846), l'un des chefs de file du mouvement flamand, citation que l'on retrouve à maintes reprises en épigraphe: «De taal is de ziel der natie, zij is de natie zelf» (La langue est l'âme de la nation, elle est la nation même).
5. Depuis l'article de l'historien américain J. W. Rooney (1981), on sait que 80 à 90 % des insurgés (sur base des statistiques quotidiennes) étaient domiciliés à Bruxelles et dans les faubourgs. Il s'agit donc plutôt d'ouvriers bruxellois et flamands que de Wallons.
6. De 1884 à 1890, aucun élu d'arrondissement wallon ne siège au gouvernement; de 1890 à 1902, il n'en siège jamais plus d'un (Wils, 1996).
7. Expression empruntée à Guy Devereux par Isabelle Taboada-Leonetti (1990).
8. Il subsiste un régime de facilités scolaires et administratives dans six communes de la périphérie bruxelloise et dans quelques communes situées le long de la frontière linguistique. Ces facilités permettent aux locuteurs de l'autre langue que celle de la région d'obtenir des traductions de documents administratifs et prévoient la création d'écoles primaires dispensant un enseignement dans l'autre langue à la demande d'un certain nombre de parents.
9. Toujours sur la base de cette conviction que c'étaient les Wallons qui avaient fait la Révolution de 1830, le mouvement wallon a choisi pour date de sa fête, le 27 septembre, date du départ des Hollandais de Bruxelles en 1830. Cette date demeure aujourd'hui le jour de la fête de la Communauté française Wallonie-Bruxelles.

BIBLIOGRAPHIE

- DESTATTE, Philippe (1997) *L'identité wallonne, essai sur l'affirmation politique de la Wallonie (XIX^e-XX^e siècles)*, Charleroi, Institut Jules Destrée, 476 p.
- DESTRÉE, Jules (1912) *La lettre au Roi sur la Séparation de la Wallonie et de la Flandre*, Bruxelles, Revue de Belgique.
- (1923) *Wallons et Flamands: la querelle linguistique en Belgique*, Paris, Plon, 186 p.
- HASQUIN, Hervé (1981) «La préoccupation démographique dans le mouvement wallon», dans HASQUIN, Hervé (dir.) *Mélanges d'histoire, de littérature et de philosophie wallonnes offerts à M. A. Arnould et P. Ruelle*, Bruxelles, ULB, p. 253-267.
- HENRY, Albert (1974) *Esquisse d'une histoire des mots Wallon, Wallonie, Mont-sur-Marchienne*, Institut Jules Destrée, 100 p.
- KESTELOOT Chantal (1993) «Mouvement wallon et identité nationale», *Courrier hebdomadaire du Crisp*, n° 1392, 48 p.
- (1997) «Être ou vouloir être: le cheminement difficile de l'identité wallonne», *BEG*, n° 3, p. 181-202.
- (1998) «Walse beweging», *Nieuwe Encyclopedie van de Vlaamse Beweging*, Tielt, Lannoo, p. 3635-3651.
- ROONEY, John W. (1981) «Profil du combattant de 1830», *Revue belge d'histoire contemporaine*, vol. 12, p. 479-502.
- TABOADA-LEONETTI, Isabelle (1990) «Stratégies identitaires et minorités: le point de vue du sociologue», dans CAMILLERI, Carmel et al. (dir.) *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, p. 46-232.
- THUAL, François (1996) «Du national à l'identitaire: une nouvelle famille de conflits», *Le Débat*, janvier-février, p. 162-170.
- WILLEMYNS, Roland et HAESERYN, René (1998) «Taal», *Nieuwe Encyclopedie van de Vlaamse beweging*, Tielt, Lannoo, p. 2931-2946.
- WILS, Lode (1996) *Histoire des nations belges*, Louvain-La-Neuve, Quorum, 358 p.

Francophonie et langue dans un monde divers en évolution: contacts interlinguistiques et socioculturels
Actes du dix-neuvième colloque du CEFCO (18-20 octobre 2001),
sous la direction de Robert A. Stebbins, Claude Romney et
Micheline Ouellet,
Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 39-51

Perspective historique sur l'expérience minoritaire francophone en Belgique flamande et en Suisse alémanique

par

Paul Turret

Université de Paris VIII et Université Laval

En Belgique et en Suisse, les francophones forment la principale minorité au plan national. Le plus grand nombre de ces francophones réside dans des régions majoritairement de langue française: Bruxelles et la Wallonie en Belgique, les six cantons romands en Suisse. Toutefois, une petite partie de la communauté francophone appartient territorialement à des régions administratives flamandes et alémaniques, où elle forme soit une majorité locale dans des zones situées à la frontière des langues soit des groupes isolés dans les grandes villes de Flandre et de Suisse alémanique.

Les francophones sont donc inscrits dans des problématiques nationales et locales. Dans un premier temps, il sera donc présenté le cadre historique, politique et linguistique qui conditionne la situation des minorités francophones nationales et locales; puis, dans un second temps, les expériences territoriales propres de chacune des communautés minoritaires dans les régions de marge et dans les grandes cités.

LA SITUATION GÉNÉRALE DES MINORITÉS FRANCOPHONES EN BELGIQUE ET EN SUISSE

1. Le processus territorial de cohabitation linguistique en Belgique

Depuis l'union monarchique, au Moyen-Âge, des principautés francophones et néerlandophones du Nord-

Ouest européen, Flamands et Wallons vivent dans une même entité politique, les Pays-Bas catholiques, longtemps soumis à des puissances extérieures (Bourguignons, Espagnols, Autrichiens, Français, Hollandais), puis la Belgique, indépendante après la Révolution de 1830. Cependant, la Belgique ne sut pas adopter un pacte d'équilibre linguistique car ses fondateurs parlementaires (issus de la bourgeoisie et de l'aristocratie francophones de toutes les régions du pays) adoptèrent le seul français comme langue officielle (Mabille, 1992).

Le mouvement flamand (1840-1970) combattit dès lors pour rendre la Belgique bilingue et la Flandre unilingue et autonome culturellement (Craeybeckx et Witte, 1987). Le mouvement wallon refusait, lui, toute extension du bilinguisme en Wallonie (Destatte, 1997). En 1932, la Belgique procéda à une nouvelle définition du statut linguistique des communes. Les parlementaires firent de l'unilinguisme territorial la norme, et les communes devinrent soit néerlandophones (provinces flamandes) soit francophones (provinces wallonnes). Seules seize, puis dix-neuf communes (1954) de l'agglomération de Bruxelles restèrent officiellement bilingues. La loi de 1932 laissait les francophones de Flandre face au processus de flamandisation de la vie publique des provinces du nord.

À l'issue de la Seconde Guerre mondiale, le nombre de néerlandophones recula (en partie à cause de l'image négative de la collaboration flamande avec les nazis) dans les communes autour de Bruxelles et le long de la frontière linguistique flamando-wallonne. Ce fait inquiéta les Flamands qui exigèrent et obtinrent deux mesures radicales: d'une part, en 1961, la suppression du recensement linguistique qui empêchait de comptabiliser les minorités locales; d'autre part, en 1962, l'établissement définitif de la territorialité linguistique belge. Les provinces furent homogénéisées pour n'être que francophones ou néerlandophones, sauf le Brabant qui a été séparé en deux provinces unilingues en 1995. Dans certaines communes réputées mixtes furent mis en place des régimes de facilités qui, sans inclure le bilinguisme, garantissent des droits d'usage administratif et scolaire pour la langue minoritaire (Lagasse, 1994).

La Belgique a adapté son fonctionnement institutionnel à sa nature linguistique. Plusieurs réformes ont mis en place des institutions autonomes sous la forme de trois Communautés culturelles (néerlandophone et francophone en 1971, germanophone en 1973) et de Régions autonomes (flamande et wallonne en 1980, bruxelloise en 1988). L'État fédéral (1993) repose sur un strict fonctionnement d'équilibres linguistiques, censé garantir la cohabitation des composantes belges. Toutefois, une partie des Flamands revendique la poursuite de la décentralisation des pouvoirs fédéraux, et une minorité agissante, l'indépendance nationale de la Flandre posant la question de l'avenir de la Belgique.

Les minorités territoriales de Belgique vivent dans des situations différentes. La capitale Bruxelles et les communes environnantes sont devenues francophones entre 1830 et 1970 à cause de l'immigration wallonne et de la francisation des Flamands. Les néerlandophones sont devenus à Bruxelles très minoritaires (100 000 personnes, soit de 10 à 15 % des habitants) mais bénéficient au niveau de la Région de Bruxelles-Capitale de larges mesures de protection linguistique, de règles d'équilibre politique et d'une autonomie culturelle (Lagasse, 1994).

Lors du Traité de Versailles de 1919, la Belgique obtint de l'Allemagne une petite région appelée les «Cantons de l'Est», deux cantons de langue allemande (Eupen et Saint-Vith) et un de langue française (Malmédy). Depuis 1963, les germanophones de Wallonie orientale (68 000 personnes) vivent dans des communes unilingues en allemand et disposent depuis 1973 de l'autonomie culturelle gérée par les institutions exécutives et législatives de la Communauté germanophone.

Les Flamands de Wallonie sont très peu nombreux (cependant, une partie importante des Wallons sont d'origine flamande) et, dans les communes de la frontière linguistique, ils disposent de statuts dits de «facilités». Les francophones de Flandre sont relativement nombreux mais difficilement estimables en l'absence de recensement linguistique. On parle de 120 000 personnes dans la périphérie de Bruxelles située en Brabant flamand, pour une moitié vivant dans des communes à «facilités». En outre, les francophones sont présents depuis

le Moyen-Âge dans les grandes villes de Flandre (Anvers, Gand), et quelques cités huppées de la côte de la mer du Nord accueillent un certain nombre de résidants francophones.

Les francophones de Flandre sont la seule des minorités régionales de Belgique à ne pas disposer d'autonomie. Une partie des arrangements politiques, institutionnels et linguistiques belges se sont faits en sacrifiant les francophones de Flandre soumis à l'unilinguisme néerlandophone et ne disposant d'aucune forme d'autonomie culturelle. Ce fait vaut aussi pour les Flamands de Wallonie mais ceux-ci ne représentent aucune force démographique connue. En Belgique, les règles d'équilibre reposent sur une égalité de protection entre la minorité francophone¹ au plan national et la minorité néerlandophone de Bruxelles (Lagasse, 1994).

2. Le processus territorial de cohabitation linguistique en Suisse

La Suisse est l'héritière d'une ligue médiévale unissant des vallées alpines et des villes préalpines germanophones. Dans le cadre de leur lutte contre les puissances médiévales, les Confédérés ont mené une politique d'expansion territoriale qui a abouti notamment à l'annexion de régions francophones à l'ouest et italophones au sud. La vieille confédération était une ligue d'États allemands. Lors de la tutelle française (1798-1813), les institutions helvétiques devinrent trilingues, et les anciens territoires (germanophones, francophones, italophones) dominés constituèrent des cantons à part entière. En 1847-1848, à l'initiative des cantons protestants et libéraux et à la suite d'une courte guerre civile, la Suisse devint un État unitaire, démocratique, fédéral et trilingue².

Grâce au fédéralisme, les minorités francophones (20 % des citoyens suisses en 1990) et italophones (4 % des citoyens suisses en 1990) disposent de l'autonomie de leur canton où ils sont majoritaires: Genève, Vaud, Neuchâtel, Jura (totalement francophones), Fribourg, Valais (partiellement francophones), Tessin (italophone). Toutefois, en Suisse, la construction du fédéralisme repose sur vingt-six entités fédérées et non pas sur des blocs linguistiques (Kriesi, 1995). En faisant de sa grande pluralité un élément de son identité nationale, la Confédération helvétique a réussi à annihiler en grande partie

les tensions. Cependant, dans les années quatre-vingt-dix, des discordances entre francophones et germanophones sur la politique extérieure, l'immigration et les questions sociales ont fait naître un certain mouvement d'affirmation de la minorité francophone (au delà de ses différences cantonales) face à la Suisse alémanique, moins paternaliste et plus hégémonique face aux minorités qu'auparavant.

La Suisse laisse aux cantons la politique linguistique. Dans les trois cantons franco-germaniques (Valais, Fribourg et Berne), la règle est l'unilinguisme territorial. Les zones bilingues sont très rares, seule Bienne (majoritairement germanophone) dans le canton de Berne est vraiment bilingue. Fribourg (majoritairement francophone) et Morat (majoritairement germanophone) dans le canton de Fribourg ont des politiques pour la langue minoritaire, tout comme Sierre (majoritairement francophone) dans le canton du Valais (Windich, 1992). Dans le canton de Fribourg et dans le Jura bernois, les militants francophones dénoncent la germanisation de certaines communes (sans que ce phénomène soit probant). D'une manière générale, les francophones estiment que la territorialité (reconnue par le Tribunal fédéral) protège de tout empiétement de l'allemand à la frontière des langues mais aussi dans les grandes villes (Genève, Lausanne) où les germanophones sont nombreux.

La Suisse ne possède aucun système de protection institutionnelle des minorités au plan national, estimant que le fédéralisme cantonal répond déjà à ce besoin. Dans les cantons bilingues majoritairement romands de Fribourg et du Valais, la minorité germanophone (30 % de la population) s'inscrit sans aucun problème dans l'identité cantonale (catholique) et dans le système politique local. Dans ces deux cantons, aucune mesure de protection des minorités n'existe, à l'inverse de la partie francophone du canton de Berne qui bénéficie d'une certaine autonomie, acquise dans le cadre de la résolution de la question jurassienne (1947-1978), et d'un unilinguisme français total sur son territoire.

Si les italophones bénéficient de l'autonomie cantonale du Tessin, les Romanches vivent dans une situation difficile. Ces représentants suisses du groupe linguistique rhéto-romanche (comprenant aussi les Ladins et les Frioulans

d'Italie) ne sont qu'une minorité dans leur canton historique des Grisons. Les 30 000 Romanches vivent généralement dans des situations de bilinguisme et sont soumis à une forte assimilation à l'allemand. La territorialité des langues est inconnue, et chaque commune peut décider d'adopter les langues officielles de son choix, ce qui à terme défavorise souvent le romanche.

* * * * *

La Belgique a dû procéder au rétablissement d'une certaine normalité linguistique en acceptant le bilinguisme de l'État national et l'usage unique de la langue dominante en Flandre et en Wallonie. Seul le Grand Bruxelles fortement francisé garda alors un statut bilingue. Cependant, cet exercice s'est aussi fait par le «sacrifice» du français en Flandre, par le processus de flamandisation du nord de la Belgique et l'exclusion des francophones du système de protection des minorités. À l'opposé, la Suisse n'a pas du tout organisé sa vie politique en prenant en considération la question des langues. Le fédéralisme protège les minorités au plan national et, au plan local, un certain «savoir-vivre» (Windich, 1992) permet la coexistence. Néanmoins, ce principe a trouvé ses limites avec le conflit jurassien lorsque la minorité francophone remit en cause son appartenance au canton de Berne. Le règlement par voie de référendum de cette question a permis à la Suisse de justifier sa nature profondément démocratique, même si une partie des Sud-Jurassiens rejette toujours le statut bernois.

L'EXPÉRIENCE TERRITORIALE DES MINORITÉS FRANCOPHONES

1. Les marges francophones

La frontière entre la Wallonie et la Flandre ne pose pas de problème de minorité car les zones mixtes sont de faibles importances territoriale et démographique. Le régime des facilités répond aux exigences linguistiques minimales des locuteurs minoritaires (là encore, impossibles à estimer démographiquement). Cependant, dans l'est de la Belgique, il fut choisi en 1962 de transférer à la province du Limbourg la petite région des Fourons (6 000 habitants) en raison de son caractère néerlandophone mais alors qu'une majorité de la

population était devenue francophone³. Pendant près de quarante ans, des militants francophones ont œuvré pour le retour des Fourons à la Wallonie, et les échos des crises locales ont provoqué des psychodrames politiques nationaux (Ubac, 1993). En 2000, les dernières élections communales ont vu la victoire des pro-Flamands, ce qui devrait changer la donne locale en défaveur des francophones.

La frontière entre la Flandre et Bruxelles pose, elle, d'énormes problèmes. Les populations francophones aisées, en cherchant de nouvelles zones résidentielles, sont sorties de la région officiellement bilingue de Bruxelles pour s'installer dans la périphérie néerlandophone du Brabant flamand. En 1962, six communes comportant un nombre important de francophones ont été dotées d'un statut à facilités. Dans les six communes frontalières de la région bilingue de Bruxelles, les francophones forment aujourd'hui, selon les évaluations, une petite ou une grande majorité de la population et dominent, dans la plupart des cas, le pouvoir municipal.

Les Flamands, après 1962, entendaient arrêter toute nouvelle francisation de leur territoire, la fameuse «tache d'huile» francophone. En 1968, des manifestations des étudiants flamands provoquèrent le départ de la section française de l'Université de Louvain. Les pouvoirs politiques municipaux et régionaux refusent toute présence officielle du français en Brabant flamand, et souvent des militants extrémistes flamands pratiquent l'intimidation. Les Flamands réclament la fin du statut des facilités qui, au lieu de favoriser l'assimilation, a au contraire assis la francophonie et fait reculer la limite (de deux à cinq kilomètres, en vérité) des langues en défaveur du néerlandais. Sans beaucoup de dissimulation, les représentants flamands affirment que le but est l'homogénéité territoriale de la Flandre (Craeybeckx et Witte, 1987).

Les francophones, par le biais de leurs élus, de leurs partis et associations, dénoncent l'absence de reconnaissance par la Flandre de sa minorité régionale et la politique de guérilla administrative envers toute présence du français en périphérie. Les francophones du Brabant flamand réclament des droits équivalents à ceux des Flamands de Bruxelles et le caractère immuable des facilités. Lors des fortes crises entre

Flamands et francophones, ces derniers n'ont pas hésité à réclamer le rattachement des six communes à facilités à Bruxelles, ce qui étendrait la zone officiellement bilingue. Ils affirment aussi qu'en cas de scission de la Flandre, il faudra nécessairement consulter les populations locales pour établir la frontière des nouveaux États post-belges.

En Suisse, si la situation du Sud-Jura francophone au sein du canton de Berne relève aussi d'une question de marge territoriale, celle-ci n'est pas une forme d'interpénétration des groupes linguistiques mais le problème politique d'une minorité linguistique territoriale. Longtemps indépendante, la principauté ecclésiastique de Bâle a été rattachée à la Suisse et au canton germanophone de Berne en 1815. Un puissant mouvement séparatiste milita entre 1947 et 1974 pour l'indépendance cantonale de la région francophone. Le succès ne fut que partiel car les référendums de 1974 et 1975 aboutirent à la sécession du Nord-Jura catholique alors que le Sud-Jura protestant choisit de rester bernois (Philippe, 1978). Depuis lors, les autonomistes sud-jurassiens, minoritaires dans la population locale, réclament l'union avec le Jura cantonal.

Le Jura bernois représente le seul cas de minorité francophone territoriale située en Suisse alémanique. Les Jurassiens bernois majoritairement protestants ont choisi en 1974-1975 leur identité confessionnelle commune avec les Bernois plutôt que leur identité linguistique commune avec les Nord-Jurassiens⁴ (Philippe, 1978). Depuis 1978, les francophones ne forment pourtant que 6 % de la population (60 000 personnes) du plus grand canton alémanique. Dans les textes constitutionnels bernois, la territorialité linguistique, la garantie d'une présence politique dans l'exécutif cantonal et une petite autonomie régionale assurent une protection relative de la minorité romande. Il s'agit du seul cas d'une organisation de protection d'une minorité cantonale en Suisse.

La minorité autonomiste sud-jurassienne dénonce toujours (et parfois violemment) la présence annihilante à tout point de vue dans le canton alémanique. Dans les années quatre-vingt-dix, des pro-Bernois modérés et les autonomistes se sont rapprochés pour demander plus de décentralisation administrative dans le canton de Berne. La plupart des commissions politiques formées pour étudier la question

jurassienne ont plus ou moins admis que le destin du Jura bernois devrait induire un rapprochement à terme avec le Jura mais dans des formes qui préserveraient le respect des Sud-Jurassiens.

* * * * *

En Belgique, la frontière linguistique se transforme ainsi en «front linguistique» participant aux crises qui menacent l'unité nationale. La Flandre hantée par les souvenirs des humiliations linguistiques entend ne plus perdre un seul mètre carré de son sol. La fixité de la frontière linguistique (et donc de la frontière étatique de la Flandre) est élevée au rang de principe rigide et intangible. De plus, les Flamands refusent de reconnaître l'existence d'une minorité dans leur région, et la négation de droits linguistiques de base (bilinguisme administratif et scolaire) implique un seul choix, parfois exprimé par des inscriptions peintes sur les portes de garage de maisons francophones: s'adapter linguistiquement ou partir.

Du côté suisse, par bien des aspects, le conflit jurassien fut plus radical et violent que les accrochages politico-administratifs belges. Bien que critiqué par les militants jurassiens, le processus de référendums a permis de trancher la question et obligé le canton de Berne à mieux prendre en compte sa minorité francophone aujourd'hui de plus en plus mal à l'aise dans sa situation territoriale entre Suisse romande et Suisse alémanique. La Suisse organisée sans logique linguistique n'a toujours pas réglé le problème territorial du Sud-Jura. Paradoxalement, si la question jurassienne dépasse en proportion le sort d'une demi-douzaine de communes du Brabant flamand, elle n'a pas, comme en Belgique, alimenté les tensions nationales entre groupes linguistiques face à la répugnance des Romands et des Alémaniques devant la logique d'affrontement communautaire.

2. Les minorités urbaines francophones

Le sort des francophones d'Anvers et de Gand est difficile à décrire en l'absence de véritable problématisation récente. Les francophones des grandes villes de la Flandre sont en partie les héritiers de la francisation des élites locales depuis le Moyen-Âge⁵. Le français fut pendant très longtemps

la langue de la bourgeoisie et de l'aristocratie des provinces flamandes, dominant jusqu'à la Seconde Guerre mondiale l'économie, la politique et le monde intellectuel. Les francophones de Flandre, les Fransquillons, bénéficièrent de l'unilinguisme de la Belgique et de la Flandre. Ils s'opposèrent aux revendications linguistiques du mouvement flamand et furent les premières victimes de la néerlandisation de la Flandre (néerlandisation de l'Université d'État de Gand en 1930, des communes et provinces flamandes en 1932), alors abandonnés à leur sort par les militants wallons.

Il reste aujourd'hui des Fransquillons une discrète socialisation de cette bourgeoisie francophone au travers d'associations, clubs et troupes scouts (La Guérivière, 1994). Les rares manifestations culturelles (conférences, films) dans les grandes villes flamandes et sur la côte belge sont souvent victimes des intimidations des militants flamands d'extrême droite. En matière de structure scolaire, la territorialité des langues interdit tout établissement francophone public ou privé subventionné. Les Fransquillons tentent en toute discrétion de rester ce qu'ils ont toujours été, des Flamands francophones, une notion étrangère à bon nombre de nationalistes flamands.

La présence francophone dans les grandes villes alémaniques est beaucoup plus récente et essentiellement issue de phénomènes migratoires liés au travail. À la frontière du Sud-Jura, dans le canton de Berne, la ville de Bienne (50 000 habitants) constitue le seul cas de commune officiellement bilingue en Suisse occidentale. Cette ville industrielle attira au XIX^e siècle une immigration d'ouvriers francophones spécialisés dans l'industrie horlogère. Les francophones représentent aujourd'hui 37 % de la population locale mais sans aucune concentration territoriale. Disposant de leurs propres partis politiques, les Romands de Bienne bénéficient d'une bonne place dans les institutions électives mais sont peu représentés dans les hautes fonctions de l'administration communale. Depuis l'an dernier, des élus biennois alémaniques et romands revendiquent un statut autonome pour le district de Bienne (comprenant Bienne et le village d'Evelard) en raison de sa nature bi-communautaire et bilingue.

Berne, bien que capitale de la Confédération helvétique et d'un canton bilingue, a toujours été une ville uniquement de langue allemande. Les francophones de l'agglomération bernoise sont pour l'essentiel des fonctionnaires fédéraux ou cantonaux souvent présents temporairement en Suisse alémanique. Dans les autres grandes villes et surtout à Zurich, la capitale économique de la Suisse, la présence romande est économique (cols blancs intermédiaires) et là encore pas forcément destinée à s'installer définitivement. En Suisse alémanique, la vie quotidienne et professionnelle se déroule uniquement en allemand et même surtout en dialecte alémanique. Les Romands sont en général plutôt bien organisés avec des clubs et associations (tels les «cercles romands») mais ils doivent inscrire leurs enfants dans le système scolaire allemand. Dans les établissements francophones de Zurich et de Berne, des conditions particulières limitent l'accueil des élèves.

* * * * *

Globalement, la présence francophone dans les grandes villes flamandes et alémaniques est faible, sauf à Bienne, ville-frontière. En aucun cas concentrée territorialement, elle reste dans ces deux petits pays «à portée» de la région francophone majoritaire. Anciens en Belgique, plus récents en Suisse, les groupes minoritaires francophones de Flandre et de Suisse alémanique doivent compenser par une organisation associative l'absence de place pour leur langue dans le système politique, administratif et scolaire. Dans les deux pays, l'unilinguisme territorialisé a amené bon nombre d'immigrants flamands de Wallonie et alémaniques de Romandie à se franciser. L'inverse ne s'est pas produit: ni l'ancienne élite fransquillonne ni les travailleurs romands du tertiaire suisse alémanique ne sont véritablement entrés dans des processus d'assimilation, notamment à cause du prestige conservé par le français dans ces deux pays.

* * * * *

En Belgique, il existe un partage linguistique précis dans le dispositif constitutionnel mais des lacunes sont observables, en premier lieu en ce qui concerne la situation des francophones de Flandre. La Suisse, qui paradoxalement ne possède pas de règle légale de protection nationale pour les

minorités, a dans le cadre du canton de Berne un important dispositif pour la minorité francophone. En fait, le Jura bernois est un élément de l'espace francophone suisse alors que les francophones du Brabant flamand sont une minorité régionale (majoritaire sur leurs micro-territoires municipaux). Dans les deux cas, l'unilinguisme est incontournable, profite aux Sud-Jurassiens et porte préjudice aux francophones de la périphérie ainsi qu'aux minorités urbaines des deux pays.

À la différence du Canada, la Belgique et la Suisse ont choisi de «territorialiser» leur politique linguistique parfois au prix du confort des minorités. Cependant, la résistance culturelle des francophones d'Europe à toute forme d'assimilation est totale, y compris dans les isolats urbains, ce qui n'est pas toujours vrai au Canada où l'absence de territorialisation (permettant des droits scolaires dans tous les pays) est censée protéger les minorités officielles. La taille réduite de la Belgique et de la Suisse (l'espace majoritairement francophone n'est jamais loin), le prestige culturel maintenu du français et la construction équilibrée de l'État national ont enraciné la présence d'une francophonie minoritaire nonobstant la vie publique dans la langue majoritaire.

NOTES

1. Les francophones représentent 40 % de la population belge. Ils se répartissent en 3,3 millions de Wallons, 700 000 à 800 000 francophones de Bruxelles (dont une part importante d'étrangers) et 120 000 à 130 000 francophones de Flandre.
2. Si la Suisse possède quatre langues nationales (allemand, français, italien et romanche), les administrations pratiquent plutôt un bilinguisme à deux langues et demie en raison de la faible place de l'italien et de l'absence du romanche.
3. Les ouvriers travaillaient alors dans la sidérurgie de la région liégeoise proche et les paysans participaient au monde agricole francophone du Pays de l'Herve.
4. Les militants jurassiens ont aussi évoqué l'attachement au canton de Berne d'une partie conséquente de la population francophone du Sud-Jura d'origine alémanique.
5. Il ne faut néanmoins pas oublier une petite immigration de diplômés wallons au XIX^e siècle vers les industries et l'administration du nord du pays.

BIBLIOGRAPHIE

- CRAEYBECKX, Jan et WITTE, Els (1987) *La Belgique politique de 1830 à nos jours: les tensions d'une démocratie bourgeoise*, Bruxelles, Éditions Labor, 639 p.
- DESTATTE, Philippe (1997) *L'identité wallonne, essai sur l'affirmation politique de la Wallonie (XIX^e-XX^e siècles)*, Charleroi, Institut Jules Destrée, 476 p.
- HAENNI, Dominique (1993) *Les Romands dans le canton de Berne, rapport au Conseil exécutif bernois*, Carouge, édité par l'auteur, 174 p.
- KRIESI, Hanspeter (1995) *Le système politique suisse*, Paris, Economica, 387 p.
- LAGASSE, Charles-Étienne (1994) *Les nouvelles institutions de la Belgique et de l'Europe*, Louvain-la-Neuve, Artel, 418 p.
- LA GUÉRIVIÈRE, Jean de (1994) *Belgique, la revanche des langues*, Paris, Seuil, 200 p.
- MABILLE, Xavier (1992) *Histoire politique de la Belgique: facteurs et acteurs de changement*, Bruxelles, Centre de recherche et d'information socio-politiques (CRISP), 428 p.
- PHILIPPE, Vincent (1978) *Le Jura République, 23^e canton suisse*, Lausanne, Éditions 24 Heures, 190 p.
- PICHARD, Alain (1987) *La Suisse dans tous ses États, portrait des 26 cantons*, Lausanne, Éditions 24 Heures, 290 p.
- RENNWALD, Jean-Claude (1978) *Combat jurassien, aliénation ethnique et nouvelle culture politique*, Lausanne, Institut de science politique de l'Université de Lausanne, 218 p.
- UBAC, Pierre (1993) *Génération Fourons*, Bruxelles, Éditions De Broeck, 244 p.
- WILS, Lode (1996) *Histoire des nations belges*, Louvain-la-Neuve, Quorum, 358 p.
- WINDICH, Uli (dir.) (1992) *Les relations quotidiennes entre Suisses romands et Suisses allemands*, Lausanne, Payot, 2 vol. (618 p. et 540 p.)

Francophonie et langue dans un monde divers en évolution: contacts interlinguistiques et socioculturels
Actes du dix-neuvième colloque du CEFCO (18-20 octobre 2001),
sous la direction de Robert A. Stebbins, Claude Romney et
Micheline Ouellet,
Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 53-66

Le rôle du stéréotype dans la construction identitaire et le rapport à l'altérité dans le discours de francophones de la Baie- Sainte-Marie (Nouvelle-Écosse)

par

Mélanie LeBlanc-Côté
Université de Moncton

Durant les quarante dernières années, les communautés acadiennes de l'Est du Canada ont subi d'importantes transformations sur les plans social, économique et culturel. Dans la foulée de la mondialisation, les communautés acadiennes, toujours étroitement liées aux communautés anglophones avoisinantes, ont multiplié les contacts avec les francophones de l'extérieur. Alors qu'elles étaient traditionnellement composées de francophones des régions avoisinantes, les communautés acadiennes comptent aujourd'hui parmi leurs membres des francophones «étrangers», notamment des Québécois. Les contacts accrus avec ces «autres» francophones ont certes eu un impact sur les représentations et les pratiques linguistiques des Acadiens. Or, les idées entretenues à l'égard de sa propre langue et de celle des autres contribuent à la façon de se percevoir comme faisant partie d'une communauté linguistique particulière. Les contacts de plus en plus fréquents avec les francophones d'ailleurs, ceux qui parlent français «autrement», amènent les individus à redéfinir leur lien à la langue française et leur place dans la Francophonie, en d'autres mots, les amènent à se redéfinir en tant que francophones. Surgissent alors les questions identitaires.

BUT DU TRAVAIL ET MÉTHODOLOGIE

Dans cet article, nous nous proposons d'étudier les liens qui existent entre représentations linguistiques, identité et

altérité. Nous tenterons de voir comment les relations entretenues avec les «autres» francophones et la façon de percevoir ces locuteurs et leur variété linguistique influent sur l'identité collective des Acadiens de la Baie-Sainte-Marie (Nouvelle-Écosse). Nous tenterons alors de faire ressortir le rôle du stéréotype, que nous définirons ici comme un type particulier de représentation dans la construction de l'identité et dans le rapport à l'Autre. Ces liens seront illustrés à partir d'exemples tirés d'un corpus oral réalisé auprès de locuteurs francophones de la Baie-Sainte-Marie. Nous nous pencherons donc sur les stéréotypes de l'Autre qui semblent être les plus forts, soit ceux du Louisianais, du Français et du Québécois.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre plus large du projet «Prise de parole: la construction discursive de l'espace francophone en Amérique du Nord»¹, qui portait sur la construction identitaire en milieu minoritaire, plus précisément en Ontario et en Acadie. Par le biais d'une approche multidisciplinaire nourrie de la sociolinguistique, de l'analyse du discours et de l'anthropologie linguistique, le projet visait à voir comment les minorités «s'organisent» dans des contextes pluralistes à l'ère de la mondialisation, comment elles construisent leur réalité et comment les représentations linguistiques participent à cette construction.

Dans le cadre de ce projet, vingt et un entretiens de type interactif d'une à deux heures chacun ont été réalisés auprès de francophones de la Baie-Sainte-Marie. Les entretiens ont porté principalement sur la situation sociolinguistique, culturelle et politique de la région, mais une partie de l'entretien était spécifiquement consacrée aux représentations linguistiques des intervenants à l'égard de la langue du milieu.

La sélection des informateurs a été faite par réseau. Les personnes ciblées étaient des francophones engagés dans leur communauté par le biais d'organismes (à l'échelle communautaire ou plus vaste), d'institutions ou d'autres activités. L'engagement préalable des informateurs a permis d'aller plus en profondeur sur les questions linguistiques et sociales de la communauté, questions auxquelles ils avaient déjà eu l'occasion de réfléchir étant donné leur engagement. Cette façon de sélectionner les informateurs occulte bien

évidemment tout le discours de la majorité non engagée. Mais nous n'avons nullement voulu rendre compte de l'ensemble des discours individuels, mais plutôt nous avons voulu dégager les tendances que l'on retrouve dans le discours dominant des acteurs sociaux, discours le plus souvent entendu et qui exerce sans doute une influence sur l'idée que l'on se fait de l'identité et de la langue. Ce sont les représentations linguistiques dans le discours des dirigeants communautaires qui agissent souvent sur les représentations linguistiques de la communauté. Notre choix d'informateurs se trouve donc tout à fait justifié.

LA DESCRIPTION DU TERRAIN D'ENQUÊTE

La Baie-Sainte-Marie a été sélectionnée pour deux raisons. D'abord, en plus d'être dynamique sur les plans politique, économique et culturel, elle constitue un point de référence historique: il s'agit effectivement du premier territoire acadien². Ensuite, alors que les francophones ne comptent que pour 3,89 % de la population totale de la Nouvelle-Écosse, la Baie-Sainte-Marie est une région majoritairement francophone, à 70,97 %³.

Après avoir réalisé un certain nombre d'entrevues, nous nous sommes rendu compte que la Baie-Sainte-Marie était fort intéressante sur le plan sociolinguistique. À l'intérieur de la communauté, il existe un débat entourant la valeur des variétés linguistiques présentes. D'une part, certains puisent dans les faits historiques – le Sud-Ouest est effectivement le lieu du premier français d'Amérique (Flikeid, 1994) – pour promouvoir la valeur et l'authenticité du vernaculaire régional, que l'on nomme l'«acadjonne»⁴. D'autre part, d'autres encouragent un français plutôt standardisé, très différent du vernaculaire, qu'ils disent essentiel au développement de la communauté à l'échelle de la francophonie internationale. Cette situation de contact entre les variétés, le vernaculaire et le français dit «standard», entraîne des opinions et des discours sur la valeur du parler régional qui circulent dans la communauté.

L'ANALYSE DES DONNÉES

Les représentations linguistiques étant un objet complexe, leur analyse est également complexe. Dans cette

première étape de l'analyse du corpus, nous tentons de dégager les représentations linguistiques et sociales présentes dans le discours des *leaders d'opinions* à partir des extraits qui semblent les plus pertinents.

Selon Norman Fairclough (1992), le chercheur qui connaît très bien son corpus pour l'avoir lu attentivement et à maintes reprises devrait être en mesure de repérer les passages représentatifs. Ces passages représentatifs seraient marqués par des «lieux de tensions» dans le discours que Norman Fairclough nomme «cruces». Ces lieux sont parfois illustrés par des métaphores ou des hyperboles, etc. Ils permettent aussi l'analyse des pronoms personnels («je», «nous» en opposition à «il», «eux»), ainsi que l'analyse des déictiques spatio-temporels tels que «l'ici / maintenant» en opposition au «là-bas / hier / demain». Toujours selon Norman Fairclough, aucune méthode ne s'est encore révélée complètement efficace pour analyser le discours. Sans prétendre à une représentativité absolue, le chercheur peut tout de même, en utilisant cette méthode, faire ressortir les tendances générales.

CADRE THÉORIQUE ET ILLUSTRATION À PARTIR D'EXEMPLES TIRÉS DU CORPUS

En sociolinguistique, le terme «représentation» est un emprunt aux sciences sociales (entre autres à la géographie, à l'histoire et à la psychologie sociale), qui le tiennent elles-mêmes du vocabulaire de la philosophie. Là, il désigne une forme courante (et non savante) de connaissance socialement partagée qui contribue à une vision de la réalité commune à des ensembles sociaux (Gueunier, 1999).

Les représentations linguistiques sont donc un mode particulier de connaissance sur les langues, les variétés de langues, leur valeur sociale et leurs locuteurs, partagé par une communauté d'individus. Comme elles se construisent collectivement, au sein d'une société, on peut considérer les représentations linguistiques comme faisant partie des représentations sociales, d'autant plus qu'elles touchent autant aux locuteurs des langues qu'aux langues elles-mêmes.

1. Les stéréotypes

Les études des stéréotypes ont surtout porté sur des personnes, bien que la notion de stéréotype puisse aussi bien

s'appliquer à des objets. Dans le corpus à l'étude, les stéréotypes observés touchent principalement aux personnes qui composent des groupes linguistiques divers.

La notion de stéréotype désigne l'ensemble des caractéristiques attribuées aux membres d'une catégorie par une large portion des membres d'une autre catégorie. Le stéréotype peut autant être auto-image (ou auto-stéréotype) qu'hétéro-image (ou hétéro-stéréotype). Les stéréotypes sont composés d'informations diverses qui guident les perceptions et les conduites des individus lorsqu'ils sont en présence d'une personne de la catégorie stéréotypée en proposant un portrait schématique de cette personne, un portrait schématique reproductible et applicable chaque fois qu'est évoquée une personne ou un individu de son groupe, une représentation simplifiée à l'extrême afin qu'elle soit réutilisable dans des contextes différents. En d'autres mots, les stéréotypes peuvent être considérés comme le type de représentation qui présente le caractère le plus figé et le plus inconscient.

Notons toutefois que l'existence de représentations n'implique pas nécessairement la formation de stéréotypes. Seules les représentations qui présentent un haut degré de validité, c'est-à-dire de conformité à un fait réel, et de stabilité sont susceptibles de devenir stéréotypes (Baruch *et al.*, 1995). Par exemple, à la Baie-Sainte-Marie, si les Québécois sont perçus comme ceux qui se posent comme détenteurs de LA langue française, bonne et correcte, en rejetant toute variété, ce n'est pas sans reposer sur des faits historiques. Effectivement, pendant de nombreuses années, ce sont des Québécois qui enseignaient la langue dans les institutions scolaires et comme l'explique l'un d'eux,

[...] la commande qu'on avait passée aux Québécois à l'époque, c'était: il faut montrer à ces gens-là à parler français standard [...] alors les Québécois qui sont venus se sont posés comme des maîtres de discipline et des policiers de la langue (C-09-011, 243-247)⁵.

Plusieurs professeurs de l'Université Sainte-Anne, à la Baie-Sainte-Marie, sont encore aujourd'hui des Québécois. Il ne faut donc pas s'étonner que le stéréotype soit fort dans la région, malgré la présence de certains Québécois qui ont depuis longtemps épousé la cause acadienne.

En plus du stéréotype du Québécois, on trouve à la Baie-Sainte-Marie le stéréotype du Français (qui comprend le Parisien) et celui du Louisianais. Il est à noter que tous les stéréotypes ne sont pas automatiquement dépréciatifs. Par exemple, l'image stéréotypée du Louisianais est présentée de façon très positive dans plusieurs entretiens: le Louisianais est celui qui sait fêter, qui est fier de ses racines, qui est plein de cette légendaire joie de vivre cadienne. Joonas Semujanga a écrit: «Souvent, ces images stéréotypées de l'Autre sont des manières, parmi d'autres, qu'une communauté utilise pour s'identifier collectivement» (Semujanga, 1996, p. 11). Les stéréotypes du Louisianais, du Québécois et du Français construits à la Baie-Sainte-Marie seraient donc des stratégies utilisées pour renforcer l'identité collective.

La perception des personnes ou groupes d'individus qui nous entourent est très importante dans la façon de se percevoir soi-même en tant que communauté. En fait, une communauté se définit souvent par opposition à d'autres. Les représentations linguistiques qui circulent à la Baie-Sainte-Marie à propos du français régional et du français standardisé définissent cette communauté linguistique par rapport à ses voisins plus ou moins éloignés.

On ne peut parler d'altérité sans parler d'identité. En d'autres mots, l'Autre ne peut être pensé que dans la dialectique avec le soi. Chaque culture se définit effectivement par opposition à d'autres, selon des caractéristiques qu'elle perçoit comme lui étant propres. Parmi ces caractéristiques, on retrouve les origines, les coutumes, les fêtes populaires, la langue. L'opposition de groupes par la langue est assez complexe. Il ne suffit pas de partager une langue commune, en l'occurrence le français canadien, pour considérer que tous les Franco-Canadiens peuvent être réunis dans une même communauté linguistique. L'opposition des groupes par la langue peut également se faire à partir des variétés de langues. Ainsi, Québécois et Acadiens, Acadiens de Chéticamp et Acadiens de la Baie-Sainte-Marie se distinguent par leur variété régionale du français.

Le sentiment identitaire et les représentations linguistiques sont étroitement liés: l'idée ou les idées qu'on se fait de sa propre langue et de celle des autres contribuent à la

façon dont on se perçoit comme faisant partie d'une communauté linguistique particulière. Donc, le choix d'utiliser une certaine langue ou variété de langue participe de l'identité d'un individu, identité linguistique, mais également culturelle, langue et culture étant quasi indissociables. C'est ainsi que l'on se considère québécois, franco-ontarien, acadien, chiac ou acadjonne, opposant son identité à celle des autres par la langue qu'on utilise. Robert Le Page et Andrée Tabouret-Keller (1985) l'ont déjà affirmé: «Acts of language are acts of identity», et un témoin de la Baie-Sainte-Marie affirme: «[ce] qui nous distingue, c'est notre langue» (C-09-021, 754-755); «le parler acadien [...] c'est notre particularité» (C-09-021, 1137-1139).

1.1. Le Louisianais

Pour ce qui est du Louisianais, comme nous l'avons déjà mentionné, le stéréotype qui circule chez les informateurs de la Baie-Sainte-Marie est plutôt positif. Les nombreux contacts avec la Louisiane, entre autres à travers les arts et un jumelage existant entre les deux communautés, contribuent certainement à cultiver ce stéréotype. Mais plus qu'une image stéréotypée positive, la Louisiane semble inspirer la fascination chez les témoins de la Baie-Sainte-Marie. Un témoin en parle en termes «d'Acadie tropicale» (C-09-007), d'autres rappellent les ancêtres communs pour se rapprocher de ceux qu'ils appellent les «cousins louisianais» (C-09-001).

Un témoin en particulier ressent le rapprochement entre la Louisiane et la Baie-Sainte-Marie quand il affirme: «La Louisiane, c'est point nécessairement ma culture, mais c'est comme un satellite de ma culture» (C-09-021). Pour ce témoin, le Louisianais est un Acadien au même titre que les Acadiens de la Baie-Sainte-Marie, mais avec quelques différences. La plus importante, c'est que le Louisianais n'a pas besoin de parler français pour se rattacher à la culture acadienne, contrairement aux Acadiens du Nord. Les traits typiques du Louisianais qui sont évoqués par cet informateur sont essentiellement les mêmes que ceux qui circulent dans l'ensemble des discours, mais ils sont plus détaillés. Alors qu'on disait que le Louisianais est celui qui sait fêter et a une joie de vivre qui lui est particulière, ce témoin rajoute, en voulant démontrer la distinction entre la communauté

louisianaise et la communauté acadienne de la Baie-Sainte-Marie:

[...] il y a des gens là qui ne parlent plus français ils se / qualifient encore de / essentiellement Acadiens / (interlocuteur: oui) / et ils vivent différemment // et peut-être en Louisiane c'est vrai [que l'identité acadienne ne passe pas principalement par la langue] / mais ici j'ai l'impression qu'une fois que t'abandonnes ta langue française que / t'es d'origine acadienne mais t'es plus acadien / (interlocuteur: non) / humhum / moi je dirais que oui / moi je dirais / (interlocuteur: qu'est-ce qui fait la différence / entre là-bas pis ici là) / je je sais pas qu'est-ce que c'est / je crois que c'est à cause que leur milieu culturel est un peu plus bouillonnant tu sais / et que qu'ont quand qu'ont quand même su maintenir les traditions populaires et des / et des fêtes tu sais / d'envergure / euh qui les séparent / de l'Américain typique / tandis que nous euh / à part un festival acadien une fois par an (C-09-021, 726-737).

Pour ce témoin, le Louisianais est celui qui a su maintenir vivante sa culture. Il l'oppose aux Acadiens de la Baie-Sainte-Marie qui, selon lui, n'ont plus qu'une culture folklorisée.

L'image stéréotypée du Louisianais semble ici dénoncer des manques perçus dans la communauté de la Baie-Sainte-Marie par ce témoin, entre autres. Or, on sait que la fascination de l'Autre projette justement des manques perçus dans sa propre culture. Ce qui distinguerait la Baie-Sainte-Marie, selon le témoin, c'est tout ce qu'elle n'a plus. Il parle alors de la musique cadienne (à la Baie-Sainte-Marie, la musique acadienne ne serait que du *bluegrass*), il parle des mets cadiens (personne ne mange plus de mets acadiens à la Baie-Sainte-Marie que lors de la fête du 15 août), il parle des traditions (qui tendent à disparaître complètement à la Baie-Sainte-Marie, comme la danse). L'identité acadienne de la région serait à son avis en train de disparaître si ce n'était de la présence de la langue française.

1.2. Le Québécois

Dans plus de la moitié (onze) des entretiens, l'attitude qui se manifeste à l'égard du Québécois est plutôt défavorable. Des vingt et un témoins, trois seulement en parlent de façon plutôt favorable; les autres n'en parlent pas ou neutralisent

leurs propos. La plupart des témoins, sans nécessairement éprouver eux-mêmes ce sentiment, disent très ouvertement qu'il existe dans la communauté un sentiment d'hostilité envers les Québécois:

Ils détestent les Québécois je sais pas si ils vous l'ont dit ou non ça pas de différence / (interlocuteur: [séquence incompréhensible]) ben il y en a là qui qui détestent les Québécois (C-09-006, 1075-1077).

Ce sentiment collectif, comme je l'ai mentionné plus tôt, prend son origine dans l'éducation de la langue par les pères eudistes québécois, établis à la Baie-Sainte-Marie de 1890 jusqu'à la fin des années 1960.

Le sentiment plutôt défavorable à l'égard des Québécois prend également son origine dans ce qu'on qualifie de «mentalité québécoise» à laquelle s'oppose la mentalité acadienne. Les Québécois sont effectivement beaucoup plus revendicateurs (C-09-011) que les Acadiens en ce qui a trait aux droits linguistiques des francophones. Les Acadiens de la Baie-Sainte-Marie ont le sentiment que les Québécois de la région, principalement les enseignants, les artistes et les journalistes, tentent de leur «dire quoi faire» (C-09-011), tentent de se battre à leur place contre les anglophones pour faire valoir leurs droits, alors que les Acadiens de la région – on le voit dans plusieurs entretiens – ont plutôt tendance à prôner le désir légendaire de bonne entente, qui consiste à ne pas déplaire aux anglophones.

Cette disposition défavorable à l'égard du Québécois a déjà rendu très difficile, voire même impossible, l'intégration à la communauté de personnes d'origine québécoise. Même des Acadiens, perçus comme Québécois, entre autres par la variété de langue utilisée, ont eu de la difficulté à s'intégrer à la communauté.

[...] un jeune homme *de la région* [...] on l'embauche pour travailler là [c'est-à-dire à la radio communautaire] il faisait un effort pour parler comme il faut / euh les gens tout de suite quelques personnes ont essayé de monter un truc pour le faire dégager / *parce qu'il parlait le québécois* (C-09-014) (nous soulignons).

Pourtant, il semble que l'attitude négative envers les Québécois soit atténuée après que les témoins aient séjourné

au Québec. Ainsi, dans l'ensemble des entretiens, les gens qui ont eu des contacts directs avec des Québécois semblent les apprécier un peu plus et encourager les liens entre les deux communautés.

Mais il semble que le stéréotype négatif du Québécois à la Baie-Sainte-Marie soit principalement rattaché à la langue. Les Québécois de la région encouragent l'utilisation d'un français plutôt standardisé, très différent du vernaculaire régional, donc difficilement accessible à une large portion de la communauté. Les Acadiens de la région, du moins certains d'entre eux, affectionnent justement le vernaculaire qu'ils considèrent le symbole de leur identité. En opposant, par le stéréotype du Québécois «maître de discipline et policier de la langue», le parler québécois et le vernaculaire régional, les Acadiens de la Baie-Sainte-Marie renforceraient leur identité linguistique.

1.3. Le Français et le Parisien

Le Parisien est plus souvent évoqué que le Français dans les entretiens. De façon générale, l'image que l'on cultive à l'égard du Français est ambivalente. La perception du Parisien est souvent très semblable à celle du Québécois. Comme nous l'avons déjà mentionné, les Québécois sont souvent perçus comme des étrangers venus dicter aux gens de la Baie-Sainte-Marie un usage de la langue très éloigné du leur. Il en va de même pour les Français, et plus particulièrement pour le Parisien. Le phénomène est facilement explicable: les professeurs des collèges classiques, qui étaient des pères eudistes, arrivaient du Québec, comme je l'ai mentionné plus haut, mais également de la région parisienne. Les Français parisiens se sont donc, comme leurs confrères québécois, posés comme «policiers de la langue» (C-09-011) pendant de nombreuses années. On comprend alors comment et pourquoi un sentiment défavorable envers les Parisiens a pu se développer et se transformer, au fil du temps, en stéréotype. Chez certains témoins de la Baie-Sainte-Marie, c'est l'image d'un Parisien très froid qui se dégage du discours, comme le montrent ces extraits:

[...] je savons touT quoi-ce qui peut nous arriver si je commençons trop à dépendre sur la France / je l'avons essayé pour des siècles et des siècles / et pis c'est

l'amour glacial c'est le glaçon c'est euh euh il est impossible d'arriver à établir des relations (C-09-001, 849-853).

[...] d'habitude les Français sont euh assez froids (C-09-007, 741-742).

Une informatrice, consciente du stéréotype plutôt négatif qui circule dans les discours de la Baie-Sainte-Marie à l'égard du Parisien, se trouve agréablement surprise lorsqu'elle fait elle-même l'expérience du Parisien. Elle rejette ainsi, par son expérience personnelle, le stéréotype qui circule dans la communauté.

[...] ils m'avaient avertie que les Parisiens c'était comme / pis (interlocuteur: hum) pis j'ai pas vu ça du tout (C-09-005, 399-400).

Bien que l'image du Parisien soit le plus souvent négativement perçue, il n'en est pas de même pour l'image du Français dans son ensemble. En fait, une certaine catégorie de Français est très positivement perçue: il s'agit du Français originaire de la région du Poitou, territoire d'origine des Acadiens. Alors que l'on rejette sous le stéréotype négatif le Français (principalement à travers le Parisien), on se rattache à la France à partir de ce territoire d'origine.

[...] en premier / le Acadjens étiont des Français de France // nos ancêtres veniont de deux parties de la France / notre mère patrie [...] c'est la France (interlocuteur: humhum) pluS particulièrement / le Poitou pis Saintonge (C-09-001, 1126-1132).

Mais en même temps qu'ils se rattachent à la France par l'origine du peuple acadien, les témoins de la Baie-Sainte-Marie s'en distancient, même volontairement, par la langue.

(avec l'accent parisien) on peut se plisser le bec et se pincer le derrière [...] mais en Acadie euh titi parisien en Acadie là [...] (C-09-001, 562-566).

pluS que je peux m'éloigner du français (interlocuteur: humhum) pis pluS que / mon identité se réveille (C-09-001, 1218-1221).

Encore une fois, le stéréotype vient renforcer l'identité linguistique de la communauté de la Baie-Sainte-Marie.

CONCLUSION

Le stéréotype de l'Autre à la Baie-Sainte-Marie découle donc, en quelque sorte, des représentations linguistiques qui circulent dans la communauté. Ces stéréotypes peuvent servir à renforcer l'identité collective des Acadiens de la Baie-Sainte-Marie puisqu'ils leur permettent d'opposer les caractéristiques qu'ils s'attribuent à celles qu'ils attribuent aux individus des autres communautés linguistiques.

À la Baie-Sainte-Marie, comme on l'a vu, l'identité collective est très étroitement liée à la langue; et le stéréotype de l'Autre francophone est étroitement lié à la variété de français qu'il utilise. Si on peut être Acadien en Louisiane sans parler français, l'identité acadienne à la Baie-Sainte-Marie dépend en grande partie de la langue. Mais les Acadiens de la Baie-Sainte-Marie se distinguent tout de même des autres francophones par la variété de français qu'ils utilisent.

Comme les contacts avec les communautés francophones de l'extérieur continuent de se multiplier à la Baie-Sainte-Marie, les représentations linguistiques, le rapport à l'Autre et les stéréotypes de l'Autre risquent d'évoluer. L'identité collective pourrait peut-être, dans un avenir pas trop lointain, se définir autrement que principalement par la langue. Mais pour l'instant, il semble que la langue, française ou acadjonne, soit ce par quoi les Acadiens de la Baie-Sainte-Marie se distinguent. Et nous voulons terminer en rappelant les propos d'un informateur:

[...] tout ce qui nous reste / pour moi / qui est fort /
qui nous sépare qui nous distingue / c'est notre langue
(interlocuteur: oui) et qui nous distingue des autres /
des autres francophones de l'Amérique et du monde [le]
parler acadien (Interlocuteur: humhum) c'est notre force
// c'est notre particularité (C-09-021, 754-758).

NOTES

1. Le projet «Prise de parole» a été financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada de 1997 à 2000 (chercheurs principaux: Normand Labrie et Monica Heller de la *University of Toronto*, et Jürgen Erfurt de la *Johann-Wolfgang-Goethe Universität* (Frankfurt am Main); collaboratrices: Annette Boudreau et Lise Dubois de l'Université de Moncton). Il est également financé par le programme «Transcoop» de la *German-*

American Academic Council Foundation (chercheurs principaux: Patrice Brasseur et Claudine Moïse de l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse).

2. Le premier territoire acadien a en fait été Port-Royal, aujourd'hui Annapolis Royal. La région aujourd'hui délimitée comme étant la Baie-Sainte-Marie, c'est-à-dire les villages longeant le littoral entre Digby et Yarmouth, n'a été occupée par les Acadiens qu'à partir de 1768, soit après les Traités d'Utrecht (1713-1715). Pourtant, étant donnée la proximité géographique – la Baie-Sainte-Marie est à une centaine de kilomètres environ à l'ouest d'Annapolis Royal – et le retour des premières familles acadiennes dans la région après leur déportation, on étend les limites historiques et géographiques de la Baie-Sainte-Marie jusqu'à l'ancien Port-Royal.
3. Statistiques Canada, données de 1996.
4. Le terme «acadjonne» est utilisé comme tel dans la communauté de la Baie-Sainte-Marie pour désigner une des variétés du français parlées dans la région. On peut observer à l'écrit, dans la communauté, la variante «akadjonne». J'ai choisi d'adopter la variante écrite «acadjonne» pour rester le plus près possible de l'orthographe standard.
5. Chaque entretien du corpus a été codifié afin de respecter l'anonymat des informateurs.

BIBLIOGRAPHIE

- BARUCH, Martine *et al.* (1995) *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Paris, Commission française pour l'UNESCO, 333 p. [Étude pilotée scientifiquement par l'INRP (Paris), avec le concours de chercheurs suisses (IRDP, Neuchâtel) et bulgares]
- FAIRCLOUGH, Norman (1992) *Discourse and Social Change*, Cambridge, Polity Press, 259 p.
- FLIKEID, Karin (1994) «Origines et évolution du français acadien à la lumière de la diversité contemporaine», dans MOUGEON, Raymond et BENIAK, Edouard (dir.) *Les origines du français québécois*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 275-326.
- GUEUNIER, Nicole (1999) «Représentations linguistiques», dans MOREAU, Marie-Louise (dir.) *Sociolinguistique: les concepts de base*, Liège, Mardaga, p. 246-252.
- LE PAGE, Robert B. et TABOURET-KELLER, Andrée (1985) *Acts of Identity: Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity*, Cambridge, Cambridge University Press, 275 p.

SEMUJANGA, Josias (1996) *Configuration de l'énonciation interculturelle dans le roman francophone: éléments de méthode comparative*, Québec, Nuit Blanche, 145 p.

Francophonie et langue dans un monde divers en évolution: contacts interlinguistiques et socioculturels
Actes du dix-neuvième colloque du CEFCO (18-20 octobre 2001),
sous la direction de Robert A. Stebbins, Claude Romney et
Micheline Ouellet,
Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 69-80

Écrire les frontières: une mise en contexte

par

Estelle Dansereau
University of Calgary

*«In an infinite universe, each point
can be considered as the centre.»*
Stephen HAWKING (1988)

À mesure que nous reconnaissons la nature hétérogène de nos cultures modernes, nous devons reformuler les termes par lesquels nous les décrivons. Les migrations et les mouvements géographiques, la dominance des médias et la mondialisation ont radicalement changé notre façon de concevoir nos lieux d'appartenance, nos composantes identitaires et nos discours culturels. La citation de Stephen Hawking en épigraphe à cet article me semble capter admirablement (en termes spatio-temporels) le phénomène socioculturel que nous étudions et qui se manifeste progressivement dans les cultures occidentales, celui du décentrement, même de l'éclatement, des identités et des appartenances. Dans un monde sans fin, chaque point, chaque moment peut constituer un centre. Voilà une constatation tout aussi inquiétante que voyante, car elle pourrait revenir à penser la culture sans nation. Lorsque les centres sont multipliés à l'infini, comment concevoir et parler des identités, des appartenances ainsi que des cultures et du territoire? Le thème du présent colloque a suggéré des directions par le fait de nous inviter à examiner, non les centres ou les périphéries qui surgissent lorsque nous parlons de rencontres entre des territoires, des langues, des sujets «différents», mais les zones limitrophes, les points de contact. Qu'advient-il de telles rencontres? Comment ces coexistences voisines font-elles naître de nouvelles façons de concevoir le rapport à l'Autre et de l'exprimer? La métaphore de la frontière me semble un lieu

propice à partir duquel on peut entamer ce questionnement; d'abord, elle nous mène à concevoir le territoire en termes dialogiques, puis à privilégier les contacts frontaliers et les transformations identitaires et discursives qui sont produites et multipliées.

Je présente ici le premier volet d'un travail que je pèse depuis ma rencontre fortuite avec le livre *Borderlands / La frontera* de Gloria Anzaldúa (1987), rencontre qui a été suivie d'une longue et délicieuse exploration des écrits *chicanos* américains. Bien que je projette à long terme une réflexion sur la théorie émergente des frontières dans un contexte comparatiste ainsi qu'une étude de sa pratique dans l'écriture des francophonies minoritaires canadiennes, je ne présenterai ici que la première partie plus descriptive d'une théorie formulée ailleurs; celle-ci sera suivie d'une exploration prospective de quelques textes frontaliers tirés du contexte de l'Ouest canadien.

Le questionnement sur l'identité et les rapports avec l'Autre ont changé non seulement pour les francophonies dans le contexte canadien mais pour toutes les sociétés modernes. Dans nos considérations des productions littéraires et culturelles des francophonies canadiennes, nous avons abandonné le concept de l'impérialisme culturel qui provient du centre et qui exerçait une influence néfaste sur les périphéries; nous avons déconstruit les structures homogènes et impénétrables; nous avons cessé depuis un certain temps de parler d'appartenance en termes centristes, donc au singulier. Pour la francophonie canadienne – comme pour tout groupe ressentant fortement sa minorisation –, attachée à sa conception de «l'identité comme essence inhérente à une race, à une langue et à une culture particulière» (Chanady, 1994, p. 168), un nouveau défi s'annonce, celui de «trouver une voie entre le local et l'universel» (Louder, Trépanier et Waddell, 1999, p. 36), qui permet au groupe de conserver sa distinction. Ayant abandonné la notion de mosaïque culturelle qui définissait l'identité nationale canadienne il y a trente ans, nous avons adopté de nouvelles métaphores pour dire nos configurations et pour négocier nos appartenances plurielles – nationale, ethniques et culturelles. Le titre de l'ouvrage collectif de Dean Louder et d'Eric Waddell (1983) sur le

Québec et l'Amérique française, *Du continent perdu à l'archipel retrouvé*, introduit la métaphore de l'archipel pour traduire simultanément l'idée de regroupement et de singularités. Nous trouvons, aux États-Unis et en Amérique latine, une autre métaphore, celle des frontières dans le sens de *borderlands*, ce qui désigne une rencontre dialogique – et géographique et culturelle – avec les autres cultures ou groupes. Enfin, le repli ethnique des années antérieures et le recours aux polarités où toutefois était conservée cette idée fondamentale d'identité homogène provenaient certes d'une vision assez différente de notre place dans le monde et des choix possibles.

La dynamique identitaire est formulée maintenant pour tenir compte des différences et des styles de vie. Le philosophe Charles Taylor souligne le caractère complexe, dit dialogique, de l'identité, car elle est le résultat de rapports relationnels. Selon lui, l'identité est l'horizon qui nous permet de savoir où nous sommes et où nous nous situons par rapport aux grandes questions morales et spirituelles (cité dans Ancelovici et Dupuis-Déri, 1997). Cette conception de l'identité permet d'admettre toutes les couches des appartenances allant du politique et national jusqu'au plus intime et individuel, et comportant tous les temps qui ont contribué à la constitution de l'individu. Jean Lapointe et J. Yvon Thériault soulignent que les francophonies minoritaires du Canada ont traditionnellement revendiqué «[l]e maintien d'une identité distincte [pour marquer] un attachement spécial au passé et [aux] valeurs collectives qui les distinguent des groupes dominants dans la société» (Lapointe et Thériault, 1999, p. 196). Reste à voir si une conception hétérogène et relationnelle de l'identité accom-modera le principe de différence si fondamental aux groupes minoritaires. Nicolas van Schendel en fournit peut-être la clé lorsqu'il décrit cette «identité métisse» de nos sociétés canadiennes et francophones, en rappelant que le volet «périphérique ou marginal de la canadianité» est

[...] l'histoire d'un peuple d'ethnicité plurielle et de nationalité singulière, mais aussi l'histoire oubliée de la libre circulation des différences, de la traversée des frontières communautaires et du continuel chevauchement des cultures et des langues. [Il voit] l'identité métisse de la canadianité [...] en quelque sorte

comme l'identité en devenir du Canada global (Schendel, 1994, p. 103).

Le nouveau paradigme déjà identifié et tracé a produit des expressions culturelles qui disent ou qui performent cette identité. Je veux maintenant examiner cette question par rapport à la métaphore des frontières. Bien sûr, les traces sur les cartes de frontières géographiques entre États autonomes sont parmi les métaphores culturelles les plus courantes. Nous avons l'habitude de penser les frontières dans le contexte de la nation, de les voir littéralement comme des marqueurs spatiaux, des démarqueurs de territoires. Or, lorsque nous disons que nous assistons actuellement à une déterritorialisation de la culture, sommes-nous en train de dire que la culture peut se penser hors du contexte de la nation? Plus prometteur pour notre sujet serait de voir si on peut tracer les frontières nationales ou ethniques non sur un territoire mais sur un texte (culturel) pour ensuite les embrouiller. Ce sont les questions posées par les théoriciennes et praticiennes de l'écriture des frontières, Debra Castillo (1999) et Gloria Anzaldúa (1987). Depuis quinze ans environ, des chercheurs aux États-Unis et en Amérique latine interrogent la frontière à la fois comme lieu géographique entre les États-Unis et le Mexique et comme métaphore pour désigner une négociation identitaire nécessaire et créatrice. Les théoriciens des périphéries comme Nelly Richards (1996) pensent ce lieu non comme un site socio-politique ou historico-politique, mais comme un lieu d'énonciation, c'est-à-dire comme position ou attitude discursive et stratégie critique de négociation culturelle.

Pourquoi la métaphore de la frontière et comment ce terme a-t-il été resémantisé par les écrivains des frontières? La frontière est d'abord une démarcation linéaire, *the border*, traditionnellement associée aux conflits historiques, à la division; elle «reflète la brisure, appelle la transgression, provoque le choc de la différence» (Foucher, 1986, p. 9). Quoiqu'artificielle et dans un sens imaginaire, elle représente la jointure de deux univers culturels, historiquement infranchissables. L'intransigeance manifeste de cette ligne cède, pour les sujets des frontières et en particulier pour les écrivains des frontières comme Gloria Anzaldúa, à la configuration d'un nouvel espace, à la création d'une sorte de

carrefour «dans lequel une identité américaine et l'identité mexicaine ne sont plus l'envers et l'endroit d'une même médaille mais plutôt une aire de réconciliation» (Foucher, 1986, p. 16-17). Consciente et fière de se trouver aux confluent de plusieurs cultures et langues, Gloria Anzaldúa trace, dans un important essai traversé de poèmes et mené en partie dans un parler hybride, ses particularités identitaires. Le texte *Borderlands / La Frontera: The New Mestiza* propose et pratique une mutation qui est révélée dans cette écriture célébrant les frontières. «Je suis une femme des frontières», déclare-t-elle dans une préface qui performe la langue des frontières (Anzaldúa, 1987), un parler hybride qui défamiliarise par l'intégration dans un texte écrit en anglais de phrases et d'expressions espagnoles et semées de *Tex-Mex* et de *pachuco*. Dans son essai provocateur, poétique et didactique, Gloria Anzaldúa se présente d'abord comme sujet changeant, être métissé, en transition constante qui sait graver la richesse et la mobilité de son état frontalier sur ses textes. Ce faisant, elle propose une nouvelle conscience, «la conciencia de la mestiza» (Anzaldúa, 1987, p. 79). Il s'agit d'une nouvelle formation culturelle pour admettre les ambiguïtés et les contradictions, les personnalités et les langues plurielles vécues et pratiquées par ces populations de sujets métissés. Vivre *la frontera*, prétend Gloria Anzaldúa, c'est vivre en plein milieu d'une culture en devenir.

On peut se demander comment cette vision poétique de l'hybridité peut-être mise en pratique par d'autres sujets frontaliers. Dans le domaine des *Border Studies*, c'est Emily Hicks (1991) qui a le plus complètement théorisé l'écriture des frontières dans son livre *Border Writing: The Multidimensional Text*. L'écrivain des frontières est pour Emily Hicks quelqu'un qui est radicalement conscient de juxtaposer plusieurs cultures et qui exploite ou surdétermine son hybridité par un mode d'écriture qui accentue les dimensions plurielles; parmi les procédés de l'écriture bilingue ou multilingue, elle cite l'emploi de codes pluriels, de focalisations plurielles, la fragmentation et le décentrement des événements et des sujets. Ces procédés marquent les écrits d'auteurs postmodernes latino-américains tels Luisa Valenzuela (1977, 1983) et Gabriel García Márquez (1967) parmi d'autres et les modes d'opération des Afro-Américaines Audre Lorde (1978)

et Zora Neale Hurston (1991), qui sont multilingues en une seule langue. L'hétéroglossie comprise dans son sens bakhtinien ainsi que linguistique devient une des caractéristiques communes des zones limitrophes. Emily Hicks donne comme deuxième caractéristique de cette écriture frontalière la pratique de la focalisation multidimensionnelle qu'elle explique comme étant la capacité de voir en même temps plusieurs aspects ou côtés, comme si la focalisation venait simultanément des deux côtés des frontières. Cette stratégie permet de renvoyer le lecteur à deux codes référentiels coexistants dans un texte afin d'accomplir et d'exprimer distinctement sans les effacer les identités présentes. Une troisième caractéristique, «nonsynchronous memory», renvoie à des mémoires coexistantes relatives à des temps différents. Ces procédés permettent donc à l'écrivain ou au sujet frontalier de représenter des traversées, des rencontres, des perceptions, des consciences doubles, des regards bi-directionnels, si bien que le texte devient la performance même de la frontière. De prime abord frontaliers, les textes des écrivains *chicanos* américains, surtout ceux originaires des zones limitrophes entre les États-Unis et le Mexique, incarnent et l'écriture hybride que je viens de décrire et les identités plurielles.

Considérons si cette théorie, née de circonstances géographiques et socioculturelles réelles, peut servir d'outil pour lire les écrits de l'Ouest canadien francophone. Lieu de coexistence inégale de deux cultures pendant plus d'un siècle, l'Ouest canadien n'est ni un lieu de confluence tels ceux décrits par Sherry Simon dans son discours d'ouverture au présent colloque ni un lieu marqué par de véritables frontières qui pourraient servir de tremplin à des productions culturelles frontalières. Nourris par le désir de continuer à se distinguer par leur langue et leur culture françaises, les écrivains francophones ont pendant longtemps surveillé toutes intrusions, amenées consciemment ou non, de l'anglais. Devenues particulièrement poreuses, les frontières conçues traditionnellement comme ligne démarquante servant à protéger et à conserver, perdent ces fonctions, toujours considérées essentielles par certains: «Pour que la communauté culturelle existe, elle doit préserver des frontières culturelles, de telle sorte que l'existence de la communauté

repose sur la création, la modification et le maintien de ces frontières» (Bernard, 1998, p. 31). Les forces culturelles et sociales actuelles montrent que les appartenances sont rarement singulières, qu'elles sont plus souvent multiples et plurielles, et «contradictaires» (Bernard, 1998, p. 33). De plus, les univers linguistiques manifestent toutes les conséquences de leur rencontre avec les autres. De par son statut de minoritaire exacerbé, l'écrivain contemporain de l'Ouest canadien vit la réalité de ses incertitudes linguistiques en même temps qu'il habite un univers plus ouvert aux traversées des langues. Lorsqu'on sonde la littérature de l'Ouest canadien et les pratiques d'écriture, on constate sans trop d'ambiguïté la relative pénurie de textes frontaliers tels que décrits et théorisés par Emily Hicks, de textes tels que *L'homme invisible / The Invisible Man* (1981) de Patrice Desbiens pour ne citer que cet exemple ontarien. Pourtant, notre territoire semblerait plutôt propice à créer les sortes de rencontres, les expériences hybrides, ambiguës et contradictoires nécessaires aux textes frontaliers.

Comme le sujet hybride, l'écriture des frontières n'est pas toujours facile à reconnaître. D'abord, elle n'appartient à personne. Comme elle transgresse les codes, ses liens avec les communautés culturelles sont faibles ou inexistant; ils sont certainement précaires. En effet, cette écriture est particulièrement manifeste dans les textes qui ont été repoussés, dénoncés, traduits et transformés. Trois exemples du corpus albertain sont notables bien que leur provenance et leur place dans le corpus littéraire francophone soient toujours fiévreusement débattues: *Cantique des plaines* de Nancy Huston (1993a), *Counterpoint* de Marie Moser (1987) et *Madeleine and the Angel* de Jacqueline Dumas (1989). Trois femmes, toutes traverseuses de langues et de cultures, toutes trois exclues de la communauté francophone de l'Ouest lorsque celle-ci est définie en termes de langue, de culture et de territoire. En effet, leur situation ressemble fortement à celle de nombreuses romancières *chicanas* aux États-Unis qui écrivent dans une langue autre que la langue maternelle mais une langue devenue leur première langue. Reléguée à l'enfance et à la mémoire, la langue maternelle surgit dans le roman comme intervention inopportune ou fâcheuse ou défamiliarisante. Ainsi, chez Nancy Huston sous forme d'une

version originale et première du roman en anglais; chez Jacqueline Dumas et Marie Moser dans les mots français intégrés au texte anglais. Ces rappels d'un univers autre, historiquement antagoniste, révèlent un second code qui se juxtapose au premier et qui entre en dialogue avec lui. Enfin, les textes mettent tous en pratique cette mémoire non synchronique, rassemblant des disjonctions spatiales et temporelles. Chez Marie Moser, ce phénomène est incarné par l'incursion quasiment involontaire de mots français relatifs aux souvenirs d'enfance dans une narration en anglais. Les traversées culturelles et linguistiques effectuées relèvent d'époques différentes et introduisent ce curieux phénomène de juxtaposition mémorielle non synchronique.

À titre d'ébauche seulement, je propose d'examiner brièvement Nancy Huston et son roman comme écriture des frontières, tenant compte du fait que le hors-texte, ici comme chez Marie Moser et Jacqueline Dumas, structure et rend signifiants certains éléments textuels. L'appartenance légitime de Nancy Huston à la communauté littéraire canadienne a été passionnément débattue lorsque cette romancière d'origine anglo-albertaine, résidente de la France depuis plus de vingt ans, a décroché le Prix du Gouverneur général en 1993 pour son roman *Cantique des plaines* et qu'elle a été finaliste du Prix Giller pour sa propre traduction de son roman *L'empreinte de l'ange* (1998). Le nomadisme linguistique et géographique, tel que celui de Nancy Huston, représente la situation de nombreux écrivains actuels et est reconnu maintenant comme une force innovatrice et dynamique. Cependant, ce nomadisme bouleverse nos pratiques de classification selon les origines et l'identité, et les rend imparfaites, impures, contaminées. Forcément, le cas Nancy Huston nous oblige à percevoir différemment le rapport de l'auteur à l'œuvre et à la langue; de même pour Marie Moser et pour Jacqueline Dumas. Il y a chez Nancy Huston une coïncidence du français langue seconde et du français langue d'écriture. L'anglais dans son œuvre se situe plutôt à l'extérieur de l'œuvre, c'est-à-dire chez la romancière en tant que langue maternelle mais également et curieusement, dans le cas de *Cantique des plaines*, dans un texte parallèle, version anglaise et antérieure de *Plainsong* dont le roman est une auto-traduction (Huston, 1993b), dans le sens le plus ouvert du mot. Nous voici devant

l'actualisation matérielle de la voix double: le brouillage des frontières. Cette voix libérée d'attaches personnelles à la langue maternelle sert de véhicule pour raconter une histoire dissociée de l'héritage culturel francophone.

Par contre, le roman *Counterpoint* de Marie Moser emprunte la langue anglaise pour raconter l'histoire de trois générations de femmes francophones. Cette pratique sert à rompre le rapport de nécessité entre la langue française comme langue d'écriture et la culture franco-canadienne comme sujet du discours. Le texte original en anglais perd de son autorité pour le lecteur francophone qui lit la traduction en français de Gisèle Villeneuve (Moser, 1991). La haute coïncidence entre l'héritage culturel francophone des trois générations de femmes représentées dans l'histoire et le français de la traduction dissimule la place de l'anglais dans la création du texte. Ces renversements brouillent passablement les frontières entre texte et hors-texte, traduction et texte de départ, et se greffent à d'autres procédés pour convaincre que ces romans témoignent d'une écriture des frontières.

La textualisation de la langue de l'autre dans le roman *Cantique des plaines* de Nancy Huston est inversement proportionnelle à l'importance que le public a accordée à la langue dans le hors-texte. Je ne veux pas dire par ceci qu'il n'est pas significatif. Paula, la narratrice de ce roman, reconstitue l'histoire de son grand-père Paddon suivant une structure de découverte non chronologique d'une vie tout à fait ordinaire. Son texte postmoderne est ponctué de référents intertextuels – l'hymne national – marqués en italique et fonctionnant comme «mises en abîme». Les plus anodins sont les fragments en anglais de chansons populaires archiconnues qui entrent en interaction avec le récit de Paula. L'effet d'étrangeté créé par ces extraits provient non de l'intervention de la langue anglaise dans un récit conduit en français mais plutôt de leur origine culturelle américaine, pour reprocher à Paddon d'avoir laissé mourir petit à petit sa passion pour la vie et l'histoire. Les bribes d'anglais entrent en véritable dialogue, d'abord avec le récit reconstitué pour actualiser une critique de la domination canadienne sur les peuples autochtones dont l'histoire a été effacée; ensuite avec l'anglais dans le hors-texte, la langue de la culture représentée d'une part, et d'autre part, la langue maternelle de Nancy Huston,

langue abandonnée. Dans l'actualisation de sens textuels, les intertextes anglais rejoignent les autres – les cantiques des plaines – en langues autochtones, en français et en latin, tous historiquement reliés à l'espace des plaines, et servent, à titre de mémoire non synchronique, à tisser une histoire politisée.

Une étude similaire de l'hétéroglossie dans les romans de Marie Moser et de Jacqueline Dumas, ainsi que de la mémoire non synchronique, pourrait nous mener à conclure que ces romans appartiennent à l'écriture des frontières. Une nouvelle vague d'écrits en français dans l'Ouest canadien s'annonce avec des textes nés d'expériences hétérogènes et écrits par des auteurs ayant des rapports divers à la langue et à la culture francophone. Nous voyons que les histoires des francophones minoritaires de cette région, confrontés à une langue et à une culture majoritaires, à l'Autre comme menace, sont remplacées par une reconnaissance plus généreuse de la place de l'Autre dans l'interaction entre cultures. Et cette pratique fait partie de cette écriture postcoloniale dont Jean-Marc Moura dit:

[La] coexistence a produit des univers hybrides, caractérisés le plus souvent non par le retour vers une authenticité passée mais par un ensemble de «dérives» contemporaines à partir des bribes de ce passé. On se situe dans un espace d'interactions entre des «survivances» et la modernité. (Moura, 1999, p. 40).

Ces espaces peuvent se traduire en termes de zones de l'imaginaire que sont les frontières, les *borderlands*, les *fronteras*.

BIBLIOGRAPHIE

- ANCELOVICI, Marcos et DUPUIS-DÉRI, Francis (dir.) (1997) *L'archipel identitaire: recueil d'entretiens sur l'identité culturelle*, Montréal, Boréal, 213 p.
- ANZALDÚA, Gloria (1987) *Borderlands / La frontera: The New Mestiza*, San Francisco, Aunt Lute Books, 208 p.
- BERNARD, Roger (1998) *Le Canada français: entre mythe et utopie*, Sudbury, Le Nordir, 238 p.
- CASTILLO, Debra (1999) «Border Theory and the Canon», dans MADSEN, Deborah L. (dir.) *Post-Colonial Literatures: Expanding the Canon*, London, Pluto, p. 180-205.

- CHANADY, Amaryl (1994) «L'ouverture à l'Autre: immigration, interpénétration culturelle et mondialisation des perspectives», dans LÉTOURNEAU, Jocelyn (dir.) *La question identitaire au Canada francophone: récits, parcours, enjeux, hors-lieux*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 167-188.
- DESBIENS, Patrice (1981) *L'homme invisible / The Invisible Man*, Sudbury, Prise de Parole, 46 p.
- DUMAS, Jacqueline (1989) *Madeleine and the Angel*, Saskatoon, Fifth House, 188 p.
- FOUCHER, Michel (1986) *L'invention des frontières*, Paris, Fondation pour les Études de la Défense nationale, p. 104-106.
- HAWKING, Stephen W. (1988) *A Brief History of Time: From the Big Bang to Black Holes*, Toronto, Bantam Books, 198 p.
- HICKS, D. Emily (1991) *Border Writing: The Multidimensional Text*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 140 p.
- HURSTON, Zora Neale (1991) *Their Eyes Were Watching God*, Urbana, University of Illinois Press, 231p.
- HUSTON, Nancy (1993a) *Cantique des plaines*, Arles, Actes Sud, 270 p.
- _____ (1993b) *Plainsong*, Toronto, Harper Collins, 226 p.
- _____ (1998) *L'empreinte de l'ange*, Montréal, Leméac, 328 p.
- LAPOINTE, Jean et THÉRIAULT, J. Yvon (1999) «La sociologie et les francophonies minoritaires au Canada», dans THÉRIAULT, J. Yvon (dir.) *Francophonies minoritaires au Canada: l'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie, p. 193-207.
- LORDE, Audre (1978) *The Black Unicorn*, New York, Norton, 122 p.
- LOUDER, Dean, TRÉPANIÉ, Cécyle et WADDELL, Éric (1999) «La francophonie canadienne minoritaire: d'une géographie difficile à une géographie d'espoir», dans THÉRIAULT, J. Yvon (dir.) *Francophonies minoritaires au Canada: l'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie, p. 19-39.
- LOUDER, Dean et WADDELL, Eric (dir.) (1983) *Du continent perdu à l'archipel retrouvé: le Québec et l'Amérique française*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 371 p.
- MÁRQUEZ, Gabriel García (1967) *Cien años de soledad*, Buenos Aires, Sudamericana, 352 p.
- MOSER, Marie (1987) *Counterpoint*, Toronto, Irwin, 166 p.
- _____ (1991) *Courtepointe*, Montréal, Québec/Amérique, 288 p. [traduction de Gisèle Villeneuve]

MOURA, Jean-Marc (1999) *Littératures francophones et théorie postcoloniale*, Paris, Presses universitaires de France, 174 p.

RICHARDS, Nelly (1996) «The Cultural Periphery and Postmodern Decentring: Latin America's Reconversion of Borders», dans WELCHMAN, John C. (dir.) *Rethinking Borders*, Minneapolis, University of Minnesota Press, p. 71-84.

SCHENDEL, Nicolas van (1994) «L'identité métisse ou l'histoire oubliée de la canadienité», dans LÉTOURNEAU, Jocelyn (dir.) *La question identitaire au Canada francophone: récits, parcours, enjeux, hors-lieux*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 101-120.

VALENZUELA, Luisa (1977) *Como en la guerra*, Buenos Aires, Sudamericana, 195 p.

_____ (1983) *Cola de lagartija*, Buenos Aires, Bruguera, 302 p.

Francophonie et langue dans un monde divers en évolution: contacts interlinguistiques et socioculturels

Actes du dix-neuvième colloque du CEFCO (18-20 octobre 2001),
sous la direction de Robert A. Stebbins, Claude Romney et
Micheline Ouellet,
Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 81-92

Brouillages et gommages identitaires: quand la littérature francophone s'en prend aux frontières

par

Jean-Christophe Delmeule

Université de Lille III – Charles de Gaulle

La littérature francophone a une histoire: celle de la diffusion d'une langue. Par la colonisation des nouveaux mondes, par l'esclavage ou la conquête, la langue française s'est imposée dans des régions aussi diverses que Madagascar ou les Antilles, le Québec ou l'Algérie. Et avec la langue, des rapports économiques et politiques particuliers. Du coup, la littérature de langue française a souvent été caractérisée par une surdétermination géographique. Marquée par l'histoire, contrainte à assumer des thèmes obligés, elle se développe dans une démarche ambiguë de revendication et de rejet, ouvrant en son cœur une béance identitaire. Comment se définir en propre alors que l'horizon a été entièrement construit et structuré par la France et les Français? Comment produire une œuvre personnelle dans la langue même du colon? Franz Fanon, avec *Les damnés de la terre* (1985) ou *Peau noire, masques blancs* (1971), avait crié sa colère. Plus tard, Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau et Raphaël Confiant feront l'*Éloge de la créolité*, sans oublier la négritude de Léopold Senghor ou la poésie d'Aimé Césaire. Mais, fondamentalement, cette écriture serait enfermée dans un espace circulaire, dans lequel s'accélère le mouvement aporique qui enchaîne l'oral à l'écrit, l'identité racine à l'errance, la langue maternelle à la langue du pouvoir.

Or, depuis une trentaine d'années, de nombreux auteurs se déplacent et brouillent les repères qui semblaient évidents. Édouard Glissant a sans doute été l'un des premiers à

détourner les propos identitaires. Il s'est appuyé sur Gilles Deleuze et Félix Guattari (1975) pour promouvoir ce qu'il nomme la pensée archipélique et la racine rhizome. Jean-Luc Raharimanana par son exil et sa subversion, Maryse Condé, par ses migrations successives, Vassilis Alexakis (1995), Ying Chen (1995) et bien d'autres se sont emparés d'une langue qui désormais est la leur, qui ne peut plus se penser dans son rapport unique à l'origine, pas plus que se présenter comme source de renouvellement de la langue française. La langue appartient à celui qui l'utilise, qui la travaille et noue avec elle un échange esthétique, instable, intense, complexe. Un échange qui interdit toute quiétude et condamne les écrivains à «l'intranquillité» pour reprendre l'expression de Lise Gauvin: «Je propose de substituer à l'expression – littératures mineures – celle, plus adéquate me semble-t-il, de littératures de l'intranquillité» (Gauvin, 1997, p. 10).

Ainsi ces auteurs, francophones insaisissables, dans une irrégularité spatiale et culturelle, inaugurent une double liberté: celle de leur œuvre et celle de la langue. Quand Ying Chen, Chinoise au Québec, écrit en français, quand Michèle Rakotoson ou Jean-Luc Raharimanana décident de quitter Madagascar et de résister à la malgachisation, quand René Depestre (1988) invente ses romans, ils permettent au lecteur de rencontrer une littérature qui oblige à redéfinir la francophonie, parce que l'écrivain francophone tourne dans la plaie le couteau de la langue, achoppant sur l'impossible cicatrice de l'étrangeté. Il occupe l'espace d'une négativité:

Barthes est probablement le premier à considérer le langage comme négativité: cela moins en raison d'une option philosophique (déconstruction, antimétaphysique, etc.) qu'en raison même de son enquête. La littérature étant pour lui l'expérience et la preuve de la négativité propre à l'opération linguistique: "– Est écrivain, celui pour qui le langage fait problème, qui en éprouve la profondeur, non l'instrumentalité ou la beauté. – Éprouvant le trajet de cette négativité, l'écriture est contestation, brisure, vol, ironie" (Kristeva, 1977, p. 40).

Certes, Ahmadou Kourouma (1998) ou Mongo Beti (1999) sont lus et reconnus en France, mais dans un jeu de miroirs décalés qui n'est pas exempt de jugements de valeur, produit par

l'histoire, et qui occulte parfois des pans entiers de leur œuvre. Sans prétendre donner une définition unique de la littérature francophone, il est possible de repérer des évolutions communes chez des auteurs du déplacement, qui mettent en abîme les notions de frontières et qui font de la francophonie une réalité qui se refuse comme périphérique.

LA PENSÉE DU TOUT-MONDE ET LA CRÉOLISATION DE LA LITTÉRATURE

Édouard Glissant est l'auteur d'un double paradoxe: chronologique, puisque sa pensée n'est pas simplement antérieure à celle des auteurs plus jeunes qui interrogeront la créolité après lui; identitaire, puisque son enracinement n'existe que comme principe du décentrement-et de l'exil:

Le Divers, qui n'est pas le chaotique ni le stérile, signifie l'esprit de l'effort humain vers une relation transversale, sans transcendance universaliste. Le Divers a besoin de la présence des peuples, non plus comme objet à sublimer, mais comme projet à mettre en relation (Glissant, 1997a, p. 327) .

Il ne se contente pas d'interroger les Antilles à partir de l'histoire de la France et de l'Afrique, mais il excède cette approche traditionnelle en développant l'idée que les Antilles sont devenues un modèle de compréhension du monde et une proposition d'universalité sans système. Pour lui, le drame de l'Occident, ou plutôt le drame infligé au monde par l'Occident, tient à l'affirmation de l'unité et de la racine unique. Les mythes de l'origine ont pu faire croire à l'existence d'une linéarité de l'Histoire et de la pensée. Aveuglement qui a souvent conduit l'humanisme à devenir une philosophie de la domination et de l'enfermement:

Ce sera ma première proposition: là où les systèmes et les idéologies ont défailli, et sans aucunement renoncer au refus ou au combat que tu dois mener dans ton lieu particulier, prolongeons au loin l'imaginaire, par un infini éclatement et une répétition à l'infini des thèmes du métissage, du multilinguisme, de la créolisation (Glissant, 1997b, p. 18).

Édouard Glissant fait de la créolisation un processus d'ouverture et non de retour. La prise de conscience des particularismes aboutit à la relation, ou plus exactement à une

poétique de la relation, dans laquelle l'imaginaire et le symbolique jouent un rôle extensif. De ce point de vue, il s'éloigne de Jean Bernabé, de Patrick Chamoiseau et de Raphaël Confiant (1993), dont l'attitude est beaucoup plus contradictoire. Bien que se revendiquant de la créolisation et du métissage, ces derniers convoquent une essence véridique:

Il fallait nous laver les yeux: retourner la vision que nous avions de notre réalité pour en surprendre le vrai. Un regard neuf qui enlèverait notre naturel du secondaire ou de la périphérie afin de le replacer au centre de nous-mêmes (Bernabé, Chamoiseau et Confiant, 1993, p. 24).

Plus encore, la pensée et l'œuvre d'Édouard Glissant sont indissociables. La multiplicité des formes qu'il emploie, le croisement et le tissage des procédés, l'irruption de la poésie dans les essais et de la pensée philosophique dans les romans et la poésie démontrent qu'en écriture francophone, il ne suffit pas de proclamer une colère ou de présupposer une relation centripète ou centrifuge. Sans doute les auteurs à venir oublieront-ils la problématique de la francophonie. Mais la force ici présente d'Édouard Glissant tient à ce brouillage, à ce jeu des tensions entre le lieu de la parole et son écho chaotique:

Écrire c'est dire: le monde.

Le monde comme totalité, qui est si dangereusement proche du totalitaire. Aucune science ne nous en procure une opinion réellement globale, ne nous permet d'en apprécier l'inouï métissage, ne nous fait connaître comment sa fréquentation nous change. L'écriture, qui nous mène à des intuitions imprévisibles, nous fait découvrir les constances cachées de la diversité du monde (Glissant, 1997b, p. 119).

Pour que la langue du Tout-Monde, ouverte à toutes les langues du monde puisse résonner des échos du Rwanda ou de la misère des exclus, il faut une esthétique de l'ouverture, une conception de la littérature qui refuse l'enclavement et se pose en retrait. Ici encore l'écriture se définit dans sa négativité: "Le Détour n'est pas un refus systématique de voir. Non, ce n'est pas un mode de la cécité volontaire ni une pratique délibérée de fuite devant les réalités. Nous dirons plutôt qu'il résulte, comme coutume, d'un enchevêtrement de négativités assumées comme telles" (Glissant, 1997a, p. 48).

LE REFUS DU TERRITOIRE: RÉJEAN DUCHARME

Ce questionnement de l'identité, cette mise à distance de la frontière et de l'idée même de frontière pour autant qu'elle inscrive une intériorité et une extériorité, Réjean Ducharme l'a poussé à son paroxysme. Écrivain qui ironise sur l'Écrivain, Canadien qui se moque des Canadiens, et plus encore des Canadiens qui seraient français, Ducharme mêle intimement sa colère et son refus politique à une démarche ontologique et esthétique. Comme chez Édouard Glissant, il ne s'agit pas uniquement de formulation, de postures, mais d'un travail inextricable sur la langue et la vie. Ce qui est interrogé ici, c'est le pouvoir, tous les pouvoirs, y compris ceux qui surgiraient d'une quelconque certitude identitaire. Bérénice dans *L'avalée des avalés* (Ducharme, 1966), Iode dans *L'Océantume* (Ducharme, 1968), pour ne citer que les figures exemplaires de petites filles qui hurlent en la langue le refus de la condition humaine et l'impossibilité contradictoire de la littérature. Quand Réjean Ducharme se moque des écrivains: «Savez-vous pourquoi Barrès écrit? C'est parce qu'il n'a pas su se débarrasser de l'influence de ses professeurs, qu'il est resté un enfant d'école» (Ducharme, 1967, p. 127), il déstabilise une lecture trop aisée, il interroge le statut même de l'écrivain qui ne pourrait se justifier d'être canadien ou révolté:

Celui qui voudrait devenir Canadien ne pourrait pas le devenir. Il y en a qui essaient très fort de devenir Canadiens, des durs à américaniser; ils fument des Gitanes, lisent L'Express, pilotent des Citroën, vont applaudir Luis Mariano, boivent du Château-Thierry et emploient le mot *con* (Ducharme, 1967, p. 150).

Ce qui est important ici, ce n'est pas le jeu de la dénonciation et de l'auto-dérision, mais celui de l'effacement d'un homme qui est aussi celui-là même qu'il attaque, qui s'ingénie à inventer une écriture et un style qui déjouent la revendication. Où serait la frontière entre le Canada et la France? Est-elle extérieure ou intérieure à l'espace linguistique et institutionnel? Si elle existe, Réjean Ducharme la gomme en refusant toute compromission. S'identifier comme Canadien, c'est déjà entrer dans un rapport discriminant. Et ce rapport est inaccessible à des personnages qui ne veulent pas être ce qu'ils sont, qui ne veulent pas vieillir ni devenir des êtres normaux. Le héros de *Dévadé* (Ducharme, 1990), Bottom, est

impensable, car il se soustrait à toute relation prédéterminée. Il échappe à la linéarité (diégétique ou historique) pour revendiquer un non-lieu où la langue l'accompagne. Les frontières sont des inventions policières, et l'écrivain, un nomade amoral:

Ma propre vie, que je ne lui conte pas, parce que ce qu'on dit on le dépense, a duré six mois: l'été où nous avons répondu, Bruno et moi, à l'appel de nos sirènes [...] Sans papiers ni alibis, vagabonds jusqu'au trognon, on a franchi la frontière en fraude, à travers les labours mouillés de Lacolle et Rousses-Point [...] On partait d'Eau-Claire au Wisconsin pour Pend'Oreilles en Idaho. Pour rien. Parce que ça sonnait bien et que la poésie était dans nos moyens. Parce que l'asphalte était serti de pierres concassées. Parce que le pouvoir géographique nous montait à la tête (Ducharme, 1990, p. 47).

Là où Édouard Glissant avait interrogé la frontière et lui avait opposé la créolité, Réjean Ducharme, lui, met en place un travail du sapement et de l'ironie, un travail de *dés-écriture* qui en appelle à des mots nouveaux et insolubles. Comment pourrait-on reconnaître une frontière quand on ne se revendique d'aucune appartenance, qu'on invente, comme Bérénice, une langue maternelle qui se fonde sur l'idée d'être sa propre mère?

Quand on vient de soi, on sait d'où l'on vient. Il faut tourner le dos au destin qui nous mène et nous en faire un autre [...] Il faut se recréer, se remettre au monde (Ducharme, 1966, p. 42).

Ce que Réjean Ducharme démontre, c'est que l'identité qu'il réfute ne naît pas du lieu mais de la distinction entre ce lieu et les autres lieux, de la frontière qui sépare les espaces réels et symboliques.

MARYSE CONDÉ, LA MIGRATION DES ÊTRES...

L'œuvre de Maryse Condé est traversée par cette remise en question. La vision qu'elle donne d'une Afrique complexe et démythifiée dans *Ségou* (Condé, 1984) peut déplaire. Les femmes, parfois, se suicident, les religions peuvent être sectaires, les relations entre les individus, injustes et cruelles. Comme elle le dit:

Si ce livre a déplu aux Africains, je ne dirais pas que c'était seulement parce qu'il était écrit par une non-

Africaine (il y avait pourtant beaucoup de cela! Je n'insiste pas sur la jalousie des autres écrivains, c'est inévitable!). C'est surtout parce qu'il n'y avait aucune complaisance, aucune idéalisation facile (Pfaff, 1993, p. 81).

Guadeloupéenne d'origine, Maryse Condé a vécu en France, en Afrique et aux États-Unis. Ses livres, qui sont habités par le thème de l'errance et de la migration, ne sont ni des plaidoyers pour l'origine ni des rejets culturels. Marie-Noëlle dans *Désirada* (Condé, 1997) tout comme Spéro dans *Les derniers rois mages* (Condé, 1992) sont des êtres solitaires et déracinés. Mais leur errance ne traduit pas la quête du retour. Elle est ce voyage sans autre but que la question, qui l'avait initié. Elle s'inscrit dans le refus de la nostalgie et fait du livre un exode définitif là où se produit le départ absolu, qui interdit tout rêve unitaire. Le rêve est fait de solitude, comme l'écriture. Elle cite Wilson Harris: «When one dreams, one dreams alone, when one writes a book, one is alone» (Condé, 1995, p. 310).

Là aussi, l'essentiel tient, non pas à l'application d'une théorie dans les livres, mais au tissage de ceux-ci avec la pensée de l'auteur, qui lie le statut des personnages, les thèmes du non-retour et la mise en œuvre de l'impossible identité. Être d'être multiple, disait Édouard Glissant, ne pas en être, écrivait Réjean Ducharme, ne pas l'être, ponctue Maryse Condé. L'écrivain et ses personnages vivent à la limite de la frontière, non pour en tester la réalité mais pour construire en la langue l'écriture de l'expérience et apprendre à renoncer:

Que sont les Antilles aujourd'hui? Un lieu sans contours, poreux à tous les bruits lointains, traversé par toutes les influences, mêmes les plus contradictoires. Le rap y voisine avec le gwoka. Le théâtre de boulevard avec la veillée à l'ancienne. La – root – poetry – de Max Rippon avec celle de Césaire ou de Derek Walcott. En dépit de leur insularité, on peut décrire leur culture comme une de ces – bords cultures – dont parle l'écrivaine chicana Gloria Anzaldúa. Les éléments culturels venus de partout se heurtent, saignent les uns contre les autres et donnent naissance à des formes nouvelles (Condé, 1995, p. 309).

Dérive définitive où la quête n'aboutit jamais, où les enfants ne retrouvent pas leurs parents et n'apprennent par ce long exil qu'à n'être que fragments non légitimes.

JEAN-LUC RAHARIMANANA ET LA LITTÉRATURE DU FRAGMENT

Jean-Luc Raharimanana est un auteur malgache qui vit en France et qui écrit tout aussi bien en français que dans sa langue maternelle. Les livres publiés chez Le Serpent à plumes le sont en français. Chez lui, le questionnement de la frontière est essentiellement symbolique. Tout autant que la mise en incertitude de la ligne qui séparerait le réel et l'imaginaire. Pour Paul Ricœur (1991), la vie est déjà un récit. *Rêves sous le linceul*, son deuxième ouvrage, qu'il avait souhaité intituler *Fragments*, s'ouvre sur cette épigraphe: «Rwanda et dépendances» (Raharimanana, 1998, p. 9).

Le premier ensemble de nouvelles a pour titre «Dérive» (Raharimanana, 1998). Il s'agit bien dans son œuvre de cette dérive de l'écriture, d'une écriture violente et tourmentée, d'une écriture où la tendresse la plus absolue épouse la mort et la décomposition, où les mouches tournent autour des cadavres dépecés par les chiens, mais où les enfants apprennent que l'amour naît de la présence de la mort:

Je reviendrai, Massa, polir les os de ton corps et cette nuit sera pour toi la plus merveilleuse des nuits. Nuit coupée de lueurs, nous verserons la lune dans notre couche en abîme [...]

Je reviendrai, ô Massa, revivre auprès de toi toutes nos nuits d'amour.

Celles d'avant où la pluie ne pénétrait ton sang, celle d'avant où la malaria ne venait éclater tes veines. Tu ne trembleras plus Massa que d'amour et d'orgasme (Raharimanana, 1996, p. 133).

Étrange paradoxe que cette écriture de la danse et du rythme, qui inévitablement évoque les Hain-Teny et les Kalabary, ces chants poétiques traditionnels, qui fait naître de la scansion et de la répétition une litanie entêtante et obsessionnelle, qui envoûte le lecteur dans un horizon opaque où la douleur se transforme en jouissance. Jean-Luc Raharimanana impulse en la langue une vitalité sacrée, mais aussi une traversée des interdits. Subversive, elle impose sa

transgression dans l'espace du verbe, brisant les structures et les os, entremêlant les genres et les récits. Ici aussi, poésie, récit, nouvelle et roman s'entrecroisent. Ici aussi, cet entrecroisement est la preuve d'une ouverture à tous les possibles. Jean-Luc Raharimanana est profondément malgache, l'histoire de son île l'habite et le construit (ou le déconstruit). Mais, dans le même temps, simultanément, il est ailleurs, il est de tous les excès et de toutes les expériences. On pourrait invoquer Rimbaud ou Césaire pour comprendre son travail et ses colères, faire de lui l'héritier de Sade ou de Bataille, tant le plaisir côtoie l'horreur, penser qu'il est le fils de ceux qui ont abandonné le récit traditionnel. Pour mieux saisir les plis et les replis de sa pensée, les jeux de références qu'il utilise pour mieux les différer. Son œuvre est intemporelle d'être située, universelle d'être localisée. Tananarive est bien cette ville où les enfants meurent de faim, mais aussi toutes les villes qui éprouvent en leur sein ces atrocités et ces violences subies: «Je ressemble à toutes ces âmes en dérive qui s'écrasent contre elles (les montagnes) et qui y laissent accroché un peu de leur peau, un peu de leur chair» (Raharimanana, 1998, p. 31).

Jean-Luc Raharimanana est exemplaire de ce brouillage des références et des identités. Et Boris Lazic, Serbe qui s'identifie aux échos du malgache, a toutes les raisons d'écrire: «Raharimanana est peintre d'une réalité post-coloniale et faussement socialiste. À bien des égards, ce pays – désolé – (Madagascar) – n'est pas sans nous rappeler, Belgrade, la Serbie, l'ex-Yougoslavie contemporaine» (Lazic, 2001, p. 166).

Si, à l'inverse des auteurs déjà cités, Jean-Luc Raharimanana ne développe pas une théorie du métissage ou de la créolisation, un refus de la place désignée, c'est peut-être parce qu'il est très jeune et qu'il appartient à une génération pour qui, d'emblée, la circulation des êtres ne doit pas se heurter aux frontières, pour qui le recours à plusieurs langues n'est pas coupure mais trajet et invention. Ailleurs, Michèle Rakotoson (1998), romancière malgache, s'élève contre une théorie du trouble engendré par une quelconque dyglossie. Pour Jean-Luc Raharimanana, l'écho d'une situation particulière ne s'entend que dans la résonance de toutes les situations générales. Rien n'est perdu, parce que ce rien n'a jamais existé. Dans son dernier roman, *Nour 1947*

(Raharimanana, 2001), il dénonce l'illusion d'une île idéale, que seule la venue des colons aurait détruite. Il montre comment les différents peuples de Madagascar se sont affrontés, haïs. Comme chez Maryse Condé, il n'a pas fallu attendre l'arrivée de l'Autre pour que l'altérité soit déjà insupportable:

Puis d'autres hommes sont venus. De très loin. D'au-delà de l'horizon. Ils nous parlaient d'autres terres. Ils nous parlaient d'autres Dieux – d'un seul autre Dieu – Leurs langues mêmes étaient différentes. Leurs habits. Leurs coutumes. Avions-nous oublié pour autant nos rivalités? Avions-nous pour autant pris conscience par le prisme de cet autre de notre profonde unité – unité de nos langues, unité de nos dieux? Avions-nous pour autant renoncé à notre vision étroite du monde – ne penser la terre entière qu'à la surface de notre île? Nous leur avons vendu comme esclaves frères et compagnons, avons vidé collines et villages de leurs habitants, réduit nos parents en bétail, forgé des chaînes, acheminé femmes et enfants à travers fleuves et forêts (Raharimanana, 2001, p. 21-22).

Ainsi, les écrits de Jean-Luc Raharimanana mettent en œuvre le projet d'Édouard Glissant, donnant vie à une parole audible par tous dans sa diversité et le refus de l'illusion communautaire. Madagascar est sans doute l'un des lieux où la diversité des peuples, des cultures, des religions s'est le plus développée. L'écrivain, s'il possède une ou plusieurs nationalités, est fondamentalement, au moment où il écrit, apatride: «Quelle est ma terre? murmurait Benja. Je suis né ici. Entre ces collines. Entre ces mille collines. Né esclave. Né apatride [...] Dites-moi si cette terre que je défends est la mienne» (Raharimanana, 2001, p. 113). En écho à cette interrogation, il faut redonner la parole à Édouard Glissant:

Nous découvrons que l'endroit où nous vivons, d'où nous parlons, nous ne pouvons le distraire de cette masse d'énergie qui au loin nous sollicite. Nous ne pouvons plus en saisir le mouvement, les infinies variances, les souffrances et les plaisirs, si nous ne l'accorons pas à cela qui bouge si totalement pour nous, dans la totalité monde. La – partie exclusive – que serait notre lieu, nous ne saurions en exprimer l'exclusivité si nous la tournons en exclusion (Glissant, 1997b, p. 120).

CONCLUSION

Refuser la frontière, c'est bien prendre le risque de la dissolution, de la disparition des repères dont la langue a tant besoin. C'est aussi s'échapper du carcan qui associe les normes imposées à la langue et aux œuvres. Quand la mise à distance de l'altérité comme principe d'extériorisation se déroule au sein même de l'écriture. Quand la pensée est vivante dans l'œuvre. Le reproche fait aux auteurs francophones d'être marqués par leur origine, la volonté de les enfermer dans une littérature mineure ou une imagerie exotique cachent l'acuité de l'interrogation qui les taraudent.

L'Étranger, disions-nous, est *celui qui s'adapte*. Or le besoin perpétuel de s'adapter qu'induit en lui une conscience exacerbée du langage peut-être extrêmement propice à l'écriture. L'acquisition d'une deuxième langue annule le caractère "naturel" de la langue d'origine – et à partir de là, plus rien n'est donné d'office, ni dans l'une ni dans l'autre; plus rien ne vous appartient d'origine, de droit et d'évidence (Huston, 2001, p. 13).

Plus qu'un autre, l'écrivain francophone est peut-être celui qui exacerbe les principes mêmes de la littérature sans qu'aucune légitimité ne vienne masquer sa parole et son œuvre.

BIBLIOGRAPHIE

- ALEXAKIS, Vassilis (1995) *La langue maternelle*, Paris, Fayard, 392 p.
- BERNABÉ, Jean, CHAMOISEAU, Patrick et CONFIANT, Raphaël (1993) *Éloge de la créolité*, Paris, Gallimard, 127 p.
- BETI, Mongo (1999) *Trop de soleil tue l'amour*, Paris, Éditions Juillard, 239 p.
- CHEN, Ying (1995) *L'ingratitude*, Montréal, Leméac, 132 p.
- CONDÉ, Maryse (1984) *Ségou*, Paris, Robert Laffont, 493 p.
- _____ (1992) *Les derniers rois mages*, Paris, Mercure de France, 304 p.
- _____ (1995) «Chercher nos vérités», dans CONDÉ, Maryse et COTTENET-HAGE, Madeleine (dir.) *Penser la créolité*, Paris, Karthala, p. 305-310.
- _____ (1997) *Desirada*, Paris, Robert Laffont, 280 p.

- DELEUZE, Gilles et GUATTARI, Félix (1975) *Kafka, pour une littérature mineure*, Paris, Éditions de Minuit, 159 p.
- DEPESTRE, René (1988) *Hadriana dans tous mes rêves*, Paris, Gallimard, 195 p.
- DUCHARME, Réjean (1966) *L'avalée des avalés*, Paris, Gallimard, 281 p.
- _____ (1967) *Le nez qui voque*, Paris, Gallimard, 274 p.
- _____ (1968) *L'océantume*, Paris, Gallimard, 189 p.
- _____ (1990) *Dévadé*, Paris, Gallimard, 257 p.
- FANON, Frantz (1971) *Peau noire, masques blancs*, Paris, Seuil, 188 p.
- _____ (1985) *Les damnés de la terre*, Paris, La Découverte, 237 p.
- GAUVIN, Lise (1997) *L'écrivain francophone à la croisée des langues: entretiens*, Paris, Karthala, 182 p.
- GLISSANT, Édouard (1997a) *Le discours antillais*, Paris, Gallimard, 839 p.
- _____ (1997b) *Traité du Tout-Monde*, Paris, Gallimard, 261 p.
- HUSTON, Nancy (2001) «... Et la plume», *Littérature et nation*, n° 24, p. 5-52.
- KOUROUMA, Ahmadou (1998) *En attendant le vote des bêtes sauvages*, Paris, Seuil, 357 p.
- KRISTEVA, Julia (1977) *Polylogue*, Paris, Seuil, 537 p.
- LAZIC, Boris (2001) «Lucarne sur Belgrade», *La Littérature malgache*, n° 1, p. 161-168.
- PFAFF, Françoise (1993) *Entretiens avec Maryse Condé*, Paris, Karthala, 203 p.
- RAHARIMANANA, Jean-Luc (1996) *Lucarne*, Paris, Le Serpent à plumes, 144 p.
- _____ (1998) *Rêves sous le linceul*, Paris, Le Serpent à plumes, 137 p.
- _____ (2001) *Nour 1947*, Paris, Le Serpent à plumes, 240 p.
- RAKOTOSON, Michèle (1998) *Le bain des reliques*, Paris, Karthala, 147 p.
- RICŒUR, Paul (1991) *Temps et récit* (vol. 3), Seuil, Paris, 544 p.

Francophonie et langue dans un monde divers en évolution: contacts interlinguistiques et socioculturels

Actes du dix-neuvième colloque du CEFCO (18-20 octobre 2001),

sous la direction de Robert A. Stebbins, Claude Romney et

Micheline Ouellet,

Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 93-106

Les contacts oblats dans l'Ouest et le Nord canadiens: une perspective poétique

par

Glen Campbell

University of Calgary

La congrégation catholique des oblats de Marie Immaculée a été fondée à Aix-en-Provence par l'abbé Eugène de Mazenod pour aider ceux qui avaient été appauvris par la Révolution française. Officiellement reconnus par le pape Léon XII en 1826, les oblats ont progressivement élargi leurs objectifs pour évangéliser les pauvres et les abandonnés du monde entier (Levasseur, 1995). Le 25 août 1845 marque l'arrivée des deux premiers missionnaires oblats dans l'Ouest canadien. Ce jour-là, Norbert Provencher, évêque de Saint-Boniface, accueille le père français, Pierre Aubert, et le frère québécois, Alexandre Taché, lors de leur débarquement à la Rivière-Rouge. Grâce aux devanciers Aubert et Taché, la voie missionnaire dans l'Ouest et le Nord canadiens sera désormais ouverte à des centaines de leurs confrères.

Enflammés par leur devise *Evangelizare pauperibus misit me* (Il m'a envoyé pour évangéliser les pauvres) aussi bien que par leur zèle et leur enthousiasme, les missionnaires oblats, pour la plupart de tout jeunes francophones, viennent au Canada faire connaître la foi catholique aux autochtones et travailler dans les communautés qu'ils aident à établir. Ainsi, en plus de leur rôle religieux, les oblats s'engagent activement dans le développement du pays: ils construisent des chemins, des églises, des hôpitaux et des écoles où ils enseignent à tour de rôle. Tout en soutenant les droits linguistiques des minorités francophones, ils contribuent aussi à fonder des journaux et, au XX^e siècle, des stations de radio et de télévision en langue française. Comme l'Ouest serait différent

aujourd'hui sans ces premiers contacts oblats! En Alberta, par exemple, il suffit de citer les toponymes Falher, Grouard, Lacombe, Legal, Leduc et Vegreville, tous nommés en souvenir de pères oblats, pour avoir une idée de l'importance du patrimoine laissé par ces hommes.

Dans leurs écrits, les missionnaires parlent de leur œuvre apostolique et des devoirs, agréables ou pénibles, de leurs missions. Ils constatent avec satisfaction leurs réussites ou bien ils expriment leur frustration devant certains obstacles qu'ils ont rencontrés. Ils décrivent l'interaction avec leurs voisins: les peuples indigènes, les colons ou les membres d'autres communautés religieuses. Ces textes sont à la fois instructifs et édifiants, et parfois poignants ou amusants. Un côté moins connu et peu étudié de ces écrits, c'est la poésie que certains ont composée. Ces œuvres poétiques paraissaient de temps en temps dans des périodiques ecclésiastiques, d'autres sont demeurées inédites. Dans le présent article, j'aimerais explorer les poèmes de quelques-uns de ces auteurs.

Tout d'abord, il faut souligner qu'il n'est pas question ici de grands poètes. Avec quelques exceptions, il s'agit principalement de versificateurs qui ont rédigé de temps à autre des poèmes de circonstance. Malgré leur manque de hautes qualités esthétiques, ces créations littéraires méritent néanmoins notre attention à cause de leur intérêt biographique et historique. Tout en nous renseignant sur leurs auteurs et leur façon de voir le monde, elles nous aideront à mieux examiner la présence des oblats dans l'Ouest et le Nord canadiens, et à comprendre comment les missionnaires ont vu leur rôle dans le développement du pays.

EMMANUEL DUPLAIN¹

Ordonné prêtre à Ottawa en 1920, Emmanuel Duplain passe la première partie de sa vie sacerdotale dans les missions de Chesterfield Inlet, puis de Pond Inlet dans les Territoires du Nord-Ouest, ensuite à Churchill (Manitoba). Parmi ses nombreuses responsabilités, il sert de navigateur à bord du *Pius XI*, *schooner* des missions oblats, qui fait le trajet entre Churchill et Repulse Bay, situé sur la péninsule de Melville (Carrière, 1976)². Duplain nous a laissé de nombreux textes qui parlent de ses expériences, comme il nous le dit, «en

pays esquimau». Un de ces textes est un poème intitulé «Enseveli dans les glaces polaires» (Duplain, 1944) qui raconte comment un de ses confrères oblats, Honoré Pigeon, a disparu au cours d'une randonnée missionnaire à Chesterfield Inlet, le 29 septembre 1934. Un texte d'introduction décrit les circonstances de la disparition du père Pigeon:

Revenant d'une mission apostolique, en bateau à voile,
en raison de vents contraires on ne pouvait songer
arriver à la mission pour le lendemain, dimanche.
Comme il n'avait plus d'hostie et ne voulant pas
manquer la messe du dimanche, il résolut de partir
à travers la plaine déserte et franchir à pied les vingt
milles qui le séparaient de la mission. Il fut saisi par la
tempête qui, en cette contrée, arrive à l'improviste et
mourut sous ses coups (Duplain, 1944).

Se servant d'alexandrins, le poète retrace en style épique les dernières heures du père Pigeon. Voici la première des trente et une strophes:

Au pays de l'iglou, dans la steppe endormie,
Où siffle le "blizzard" sur les neiges durcies,
Où l'on voit chose étrange, à minuit, le soleil,
Un apôtre inconnu dort son dernier sommeil (Duplain,
1944).

Dans la première partie du poème, intitulée «La tournée missionnaire», Duplain célèbre le «fécond ministère» et la bravoure de son confrère. Pour évangéliser l'Esquimau, pour «réaliser le rêve qu'il caresse», écrit le poète, «l'ardent Père Pigeon brave la mer d'Hudson». Sa mission est périlleuse; il affronte souvent maints dangers, mais l'apostolat l'exige:

Constamment sur la brèche, au fort de sa carrière,
Plus loin, toujours plus loin, il portait sa bannière
Pour conquérir les cœurs et les donner à Dieu,
Affrontant cent périls dont sa vie est l'enjeu (Duplain,
1944).

Dans la seconde partie, qui a pour titre «Le drame», Duplain imagine les événements qui mèneront à la mort de son collègue. Après avoir terminé une de ses expéditions missionnaires chez la «gent esquimaude», Pigeon s'apprête à rentrer. Le poète laisse présager le malheur imminent en suggérant une intervention surnaturelle: «Souvent Dieu permet que le démon jaloux / pour empêcher le bien exerce

son courroux». Ce «courroux» se présente sous forme de tempête qui rend le voyage de retour laborieux et hasardeux:

Puis surgit la crevasse à la bouche béante
Trop large à enjamber; et la neige mouvante
Par le vent balayée où le pied enfonceait,
Rendait lourde sa marche et la ralentissait (Duplain,
1944).

Aveuglé par la poudrerie, transi par le vent, brisé par l'effort, Pigeon s'épuise petit à petit. Finalement, «l'âme meurtrie», il succombe, «drapé dans la neige, exhalant son credo». On n'a jamais retrouvé son corps (Carrière, 1979).

MARCEL DURAND³

Il est rassurant de savoir que tous les voyages de retour des oblats ne sont pas aussi tragiques que celui d'Honoré Pigeon. Il y en a même qui se terminent joyeusement, comme nous pouvons le constater avec le missionnaire oblat Marcel Durand, ordonné prêtre à Ottawa en 1939, qui a travaillé de 1940 à 1987 dans le vicariat apostolique du Keewatin (au nord du Manitoba et de la Saskatchewan). Au printemps de 1948, Durand dessert les communautés le long de la voie ferrée menant à la mer d'Hudson (Anonyme, 1987)⁴. Un jour, il écrit à l'Évêché du Pas (Manitoba), expliquant que son voyage de retour sera retardé à cause de deux arrêts imprévus qu'il devra faire. Au moment de la rédaction, il a une inspiration poétique et compose sa lettre de la manière suivante:

Un enfant vient de voir
La belle étoile du soir.
Ses parents crient vers moi
De Thicket Portage en émoi.
Au Cormorant, un petit nouveau
A fait son nid dans les roseaux
Ce fut joie dans la nuit immense
Et pour l'heure du grand silence... (Durand, 1948)

La mission de Thicket Portage, où se trouve la famille Parenteau, est située à 185 milles (300 km) au nord-est du Pas; le lac Cormorant, où est domiciliée la famille Constant, à quarante-deux milles (67 km). Une introduction au poème explique que les missions se dénomment aussi souvent par ces chiffres que par leurs toponymes:

Au Cent quatre-vingt-cinq, ce soir.
C'est bien là mon devoir
De baptiser le petit Parenteau,
D'en faire un homme nouveau.

Au Quarante-deux, vendredi matin,
On me verra descendre du train
Et rendre le petit Constant
Du Père céleste l'enfant (Durand, 1948).

Les remarques qui accompagnent le poème, publié dans le périodique de l'Évêché, *Le Courrier du Keewatin*, notent que ce dernier «baptême peut être administré pendant que le train sera en gare». On peut bien imaginer le déroulement de la cérémonie au milieu de toute l'activité ferroviaire!

Sa tournée missionnaire heureusement achevée, Durand rejoindra ses frères dans la communauté religieuse au Pas où il est raisonnable de supposer qu'il ne sera pas réprimandé pour son retard. Loin de la poésie héroïque d'Emmanuel Duplain, ce petit texte amusant est aussi révélateur parce qu'il nous renseigne sur la besogne habituelle, sinon exceptionnelle, du missionnaire itinérant.

MARCEL LANDRY⁵

Dans le numéro du *Courrier du Keewatin* mentionné plus haut, on trouve également un poème de Marcel Landry, alors missionnaire à Island Falls (Saskatchewan). Landry a étudié au Collège de Montréal, puis au scolasticat de Beauval (Saskatchewan). Il a été ordonné prêtre à Montréal en 1934⁶. Sa composition en vers libres intitulée «La cloche de mission» (Landry, 1948) raconte ce qui se passe au moment où les peuples indigènes entrent en contact avec l'Église. Dans son œuvre, le poète personnifie la cloche de mission; c'est donc la «voix» de celle-ci qui nous parle. Sûre de son pouvoir d'attirer «des visages cuivrés» à la messe, la cloche se vante de ses sons enchantés qui créent un désir chez eux de communiquer avec l'Être éternel:

Bientôt des pas feutrés sur le sentier de l'église.
Des visages cuivrés, des âmes toute blanches,
des cœurs au pesant d'or s'amènent auprès du Maître
et répondent à ma voix pour chanter Ses louanges.
Ma cuirasse d'airain par un charme magique
a des sons tout célestes qui réveillent dans l'âme
une soif de prière, un désir de l'au-delà (Landry, 1948).

L'air supérieur pris par l'Église à l'égard des autochtones s'exprime dans les propos de la cloche: «De ma tour je commande à un peuple primitif / et paisible je règne sur lui en maîtresse». De plus, la puissance de la foi qu'elle représente, pense-t-elle, repousse les croyances sauvages: «Le tambour du sorcier a fui devant ma force». En plus de son invitation aux fidèles de venir adorer Dieu, ses accents musicaux réjouissent même le prêtre solitaire: «Oh! quel bonheur j'apporte à l'isolé missionnaire».

Quand il compose «La cloche de mission» en 1948, Marcel Landry travaille déjà dans les missions depuis treize ans. Il a eu d'abord une obédience à La Loche (Saskatchewan), puis une deuxième au Pas (Manitoba), avant de s'installer à Island Falls (Saskatchewan). Pour son inspiration poétique, il puise assurément dans ses expériences personnelles quand il éprouve lui-même l'émerveillement des peuples indigènes devant le spectacle liturgique: les rites, la pompe, et surtout la musique. Malgré la présence chez Landry d'une attitude quelque peu paternaliste – il appelle les autochtones «ces chers enfants des bois» –, il y a chez lui un désir fervent de faire sortir les «frustes sauvages» de leur «ignorance» et de les christianiser. Du point de vue littéraire, Landry manifeste des dons poétiques beaucoup plus marqués que la plupart de ses confrères. On trouve dans ses vers des accents personnels bien distincts, une richesse d'expression et un souffle créateur authentique.

HECTOR THIBOUTOT⁷

Hector Thiboutot entre au noviciat des oblats à Ville La Salle (Québec), en 1925, puis étudie au scolasticat Saint-Joseph à Ottawa et à celui de Beauval (Saskatchewan), avant d'être ordonné prêtre en 1929. Il passera cinquante-cinq ans de sa vie dans le vicariat apostolique du Keewatin, desservant les missions d'Island Lake et Nelson House, au Manitoba, de Sturgeon Landing et d'Island Falls (connu d'habitude sous le nom de Sandy Bay) en Saskatchewan. Se dévouant à cette dernière mission de 1952 à 1984, Thiboutot s'occupe des besoins spirituels de 608 catholiques dont 21 Blancs, 532 Métis et 55 Amérindiens⁸.

En 1930, tout au début de son service missionnaire, il compose un chant «L'oblat des pauvres du bon Dieu»⁹ dans

lequel il envisage son avenir parmi les tribus amérindiennes. «En brave Oblat», écrit-il, «j'irai au bout malgré les pannes / chez les Montagnais, Cris, Sauteux». Rempli d'ardeur, l'«apôtre au cœur de feu» s'empresse de partir:

Je laisserai les choses profanes
Pour la croix des prêtres pieux,
Qui aiment surtout les cabanes
Et tous les pauvres du bon Dieu.

L'oblat sait qu'il se forme «au travail rude / d'un dur apostolat lointain» mais cette pensée, loin de le détourner de son chemin, l'encourage encore davantage. Avec une impatience grandissante, il se prépare joyeusement à sa mission évangélisatrice:

Quand le canot quitte la rive
Pour le pays mystérieux,
Son âme est pleine de joie vive,
Il chante, il est radieux.

Une fois sur le terrain, on se rend compte que le travail d'un missionnaire ne se limite pas uniquement aux activités religieuses. Lisons ce qu'écrit Thiboutot le 17 mai 1935:

Le soleil n'était pas encore disparu que nous abordions ce camp [Nawakwaskasik]. Nous avons trouvé là quatre familles dans trois tentes. La petite misère est installée avec ces pauvres gens; les enfants sont pâles, tous vivent de poisson seulement et ils n'ont pas vu de farine depuis longtemps. La première chose qu'ils m'ont demandé; as-tu apporté de la farine? Je dis oui, car j'en avais un petit sac de 25 livres. Alors après avoir donné la main à tous, je leur dis; vous êtes quatre familles, apportez-moi chacun un sac vide et je vais à tour de rôle vous donner une tasse de farine jusqu'à l'épuisement de mon avoir¹⁰.

Thiboutot conclut son compte rendu par ce commentaire: «Leur ayant apporté un peu de bonheur temporel, il restait à leur donner les secours spirituels». Pour en avoir fait l'expérience, il sait que les conditions économiques et sociales des autochtones entravent son travail missionnaire et qu'il sera plus facile de les évangéliser si l'on les aide matériellement. C'est d'ailleurs une des politiques prioritaires adoptées par les oblats: «civiliser en vue d'évangéliser» (Lavallée, 1996, p. 90).

L'idéalisme et l'enthousiasme démontrés par le jeune prêtre dans ce chant sont admirables. Il compte éloigner les Amérindiens du vice et leur montrer le bon chemin à suivre:

Guidé par son obéissance
Il s'en va dans le Keewatin
Pour empêcher la malfaisance
De l'enfer et ses diabolins.

La réalité, cependant, va lui montrer autre chose; il sera parfois découragé par son incapacité d'«empêcher la malfaisance» comme il l'avait énoncé dans son poème. Voici un extrait d'une lettre qu'il envoie au père Laurent Poirier, vicaire des missions au Keewatin:

Chose certaine la besogne à Sandy Bay est trop difficile au point de vue matériel et je n'ai plus la capacité d'y tenir, et comme toutes les missions du Keewatin se ressemblent sur ce point, il sera peut-être préférable et plus utile à la Congrégation que je fasse un ministère différent durant mes vieux jours. Il ne sera pas question de choisir au Keewatin, parce qu'il n'y a pas de choix. [L]es sauvages au Pas, à Flin Flon ou ailleurs[s] ne changeront pas de mentalité du jour au lendemain, parce que vous m'enverrez chez eux. Dans le train de Winnipeg la semaine dernière il y en avait quatre-«soul en botte» et l'un d'eux a cassé une vitre. J'en ai vu à Regina, Letellier, Winnipeg, Dauphin, etc., ils sont partout¹¹.

Malgré ses moments de démoralisation, tels ceux qu'il exprime ici, Thiboutot n'abandonne pas la mission de Sandy Bay. Il continue à y travailler encore vingt-cinq ans après la rédaction de cette lettre. La notice nécrologique qui paraît dans le *Prairie Messenger* (Anonyme, 1988) indique que le père Thiboutot a été bien aimé par le peuple indigène qu'il a servi. Il leur a été entièrement dévoué, dit la notice, et ce dévouement n'a jamais diminué. Quand il est décédé, de nombreuses personnes de Sandy Bay ont fait le déplacement jusqu'à Saskatoon pour assister à sa veillée mortuaire. Le refrain de son chant continuera à résonner:

J'aime le pays des savanes,
Ses rivières, son grand ciel bleu;
J'aimerai surtout les cabanes
Et tous les pauvres du bon Dieu.

GEORGES BOILEAU¹²

Ordonné prêtre en 1911, Georges Boileau travaille d'abord au Québec avant de venir dans l'Ouest où, de 1918 à 1920, il est professeur d'écriture sainte au scolasticat d'Edmonton. À partir de 1921, il passe en Saskatchewan où il est d'abord directeur des séminaristes au Collège de Gravelbourg, ensuite visiteur des écoles françaises de la province, et finalement vicaire à Lebreton. En 1932, il va à Saint-Boniface (Manitoba), pour diriger la publication des oblats, *L'Ami du foyer*. Pour des raisons de santé, il retourne définitivement au Québec en 1934 (Carrière, 1976; Guérin, 1957).

Si Hector Thiboutot est parfois gêné par la conduite des Amérindiens du nord de la Saskatchewan, son confrère oblat, Georges Boileau, lui, a des ennuis avec ses voisins au sud de la province. Entouré d'une population majoritairement anglophone et protestante, un missionnaire francophone et catholique comme Boileau est doublement minoritaire. Si l'on peut en juger par un de ses chants patriotiques, intitulé «À nos persécuteurs»¹³, il lui arrive de se sentir tourmenté par certains éléments de cette majorité. Voici une des strophes de ce chant:

De la fureur et l'ire des sectaires,
Et les assauts d'ennemis conjurés,
Défends, Seigneur, nos libertés scolaires,
Vole au secours de tes fils éplorés, –
Et, sous la Croix que nos missionnaires
Ont arborée en nos bourgs et nos prés,
Nous combattons pour nos droits séculaires,
Et du Christ-Roi nous serons les croisés.

Les «sectaires» et les «ennemis conjurés» visés par le poète sont des orangistes et des membres du Ku Klux Klan, groupe qui fleurissait en Saskatchewan et, à un moindre degré, en Alberta, vers la fin des années vingt. Aux dires de Boileau, ces fanatiques, qui veulent un pays unilingue anglophone et des écoles non confessionnelles, exercent une pression excessive sur le gouvernement de la Saskatchewan (Campbell, 2001). L'Église avait déjà permis à Boileau de publier une quinzaine de chants patriotiques dans lesquels il loue la langue française, la religion catholique et la race canadienne-française (Campbell, 2000). Cette fois-ci,

cependant, ses supérieurs, craignant une réaction négative de la population majoritaire, considèrent qu'il a dépassé les bornes et lui interdisent de faire imprimer «À nos persécuteurs», certainement un des textes les plus intenses et les plus passionnés de Boileau. Du point de vue de l'histoire littéraire canadienne, il est regrettable que ce chant n'ait jamais été publié. L'hostilité ouverte du poète et la description du rapport conflictuel entre les deux groupes linguistiques et religieux auraient certainement piqué l'intérêt de maints lecteurs.

CONCLUSION

Les oblats et les peuples indigènes, surtout au début de leur interaction socio-culturelle, communiquaient principalement en langues amérindiennes. À force d'apprendre ces langues, bon nombre de missionnaires en ont acquis des connaissances profondes et ont fait d'importantes contributions à la linguistique. Claude Roberto a signalé que les études de certains ont en fait aidé à sauvegarder les langues et les cultures amérindiennes.

Parmi tous ceux qui sont venus dans l'Ouest canadien, citons à titre d'exemple les mieux connus: Albert Lacombe qui a produit des sermons cris, une grammaire du pied-noir, un dictionnaire français pied-noir; Émile Legal qui a transcrit les légendes des Pieds-Noirs dans leur langue et a compilé des dictionnaires pied-noir et cri, une grammaire du pied-noir, ainsi que publié des sermons, Évangiles, Histoires Saintes et catéchismes en langues amérindiennes; Valentin Végreville, dont les papiers personnels ont dévoilé des dictionnaires du montagnais, de l'assiniboine, du cri et diverses grammaires autochtones [...] (Roberto, 2001, p. 139-140)

Quant à la poésie écrite en langue française par les oblats, comment correspond-elle à leur apostolat? Si leurs contacts avec les autochtones se sont établis en langues amérindiennes, il est clair que la poésie ne faisait pas partie de leurs stratégies évangélisatrices. Donc, pour quelles raisons les oblats ont-ils choisi d'écrire de la poésie, et à qui était-elle destinée?

Tout d'abord, il faut dire que la composition de la poésie était autrefois une activité beaucoup plus répandue qu'elle ne

l'est de nos jours. L'éducation classique d'alors sensibilisait davantage les élèves à la versification. Les missionnaires ont donc rédigé des poèmes pour les mêmes raisons que d'autres personnes de leur époque. Ils ont voulu satisfaire certains besoins créateurs, valider leurs activités quotidiennes ou commémorer un événement particulier dans lequel ils avaient un intérêt personnel. C'était une expérience affective, une forme de libération émotionnelle, où ils ont pu contempler leur raison d'être, extérioriser leurs sentiments plus intimes ou exprimer leurs moments de désespoir ou d'allégresse. Les oblats ont aussi écrit pour encourager leurs confrères religieux ou pour manifester une solidarité avec eux. Pour ceux qui ont publié leurs œuvres poétiques, ils avaient le désir de renseigner un plus grand public sur l'importance de leurs missions. C'était, en quelque sorte, une forme de publicité, une offensive missionnaire.

Cette offensive se caractérise par un style et un vocabulaire tout particuliers. Dans la strophe du chant «À nos persécuteurs» citée plus haut, par exemple, Boileau emploie le verbe «combattre» et la tournure «assauts d'ennemis conjurés»; il proclame en outre que les missionnaires sont «les croisés» du Christ-Roi. Il n'est pas le seul oblat à se servir d'expressions militaires dans ses écrits. En fait, les métaphores de la guerre abondent dans le discours missionnaire. En se référant à l'ouvrage de Raymond Huel (1996), Frédéric Laugrand explique pourquoi:

[...] Cette rhétorique militaire s'adresse donc beaucoup moins aux destinataires de l'évangélisation qu'aux missionnaires eux-mêmes. Elle visait autant à susciter de nouvelles vocations qu'à assurer le financement des missions en sollicitant le soutien des lecteurs [...] (Laugrand, 2000, p. 15)

Par leur présence dans la formation de l'Ouest et le Nord canadiens, les oblats se sont grandement imposés dans l'histoire de notre pays. En plus de leur travail missionnaire parmi les peuples indigènes et leurs efforts dans la fondation des communautés francophones, leurs contributions dans les domaines de l'éducation, des soins de santé, de la gestion municipale, des services sociaux et des médias sont impressionnantes. Ce qu'ils ont offert à notre patrimoine national a été de grande envergure. Leurs apports littéraires,

jusqu'ici relativement inconnus, ajouteront un autre chapitre à cet héritage.

NOTES

1. Né en 1893 à Sainte-Anne-de-Beaupré (Québec); décédé en 1972 à Québec.
2. ARCHIVES DESCHÂTELETS (AD), HEB 3935 E55C, «Hero of North Visits Winnipeg». [source non identifiée]
3. Né en 1909 à Saint-Camille (Québec); décédé en 1999 à Sainte-Agathe-des-Monts (Québec).
4. AD, HR 8012 C73R 90, «Histoire personnelle du missionnaire», Commission des œuvres indiennes et esquimaudes des pères oblats.
5. Né en 1908 à Bécancourt (Québec); décédé en 1997 à Richelieu (Québec).
6. AD, HR 8012 C73R 148, «Histoire personnelle du missionnaire», Commission des œuvres indiennes et esquimaudes des pères oblats.
7. Né en 1903 à Sainte-Hélène (Québec); décédé en 1988 à Saskatoon (Saskatchewan).
8. AD, HR 8012 C73R 271, «Histoire personnelle du missionnaire», Commission des œuvres indiennes et esquimaudes des pères oblats.
9. St. Mary's Province Archives, Hector Thiboutot papers, manuscript n° 1, «L'Oblat des pauvres du bon Dieu», 1930.
10. AD, HEF 1427 H45C 1, «Relations de voyages sur les sentiers de Nistwayasik», 1935, p. 2-3.
11. AD, HEF 1427 H45C 33, Lettre du 8 juillet 1959, Thiboutot au Rév. Père Laurent Poirier.
12. Né en 1885 à Sainte-Geneviève de Pierrefonds (Québec); décédé en 1946 à Montréal (Québec).
13. AD, HEB 1679 G34C, «À nos persécuteurs», manuscrit (1930).

BIBLIOGRAPHIE

- ANONYME (1987) *St. Mary's Province 1926-1986, Oblates of Mary Immaculate*, Battleford, Marian Press Ltd., 134 p.
- ANONYME (1988) «Northern Missionary Loved by People He Served», *Prairie Messenger*, 25 juillet.

- CAMPBELL, Glen (2000) «Le christianisme poétisé de Georges Boileau (1885-1946)», dans HUEL, Raymond et LESAGE, Gilles (dir.) *Western Oblate Studies 5 / Études oblates de l'Ouest 5*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 163-174. [Actes du cinquième colloque sur l'histoire des oblats dans l'Ouest et le Nord canadiens, tenu au Centre culturel franco-manitobain, à Winnipeg, du 27 au 29 mai 1999]
- (2001) «La transformation de l'Autre dans les chants patriotiques de Georges Boileau, o.m.i.», dans DUBÉ, Paul et SING, Pamela (dir.) *Communautés francophones: espaces d'altérités*, Edmonton, Institut de recherche de la Faculté Saint-Jean, p. 121-136. [Actes du dix-septième colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest qui a eu lieu à la Faculté Saint-Jean, University of Alberta, du 22 au 24 octobre 1998]
- CARRIÈRE, Gaston (1976) *Dictionnaire biographique des oblats de Marie Immaculée au Canada* (tome I), Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 350 p.
- (1979) *Dictionnaire biographique des oblats de Marie Immaculée au Canada* (tome III), Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 485 p.
- DUPLAIN, Emmanuel (1944) «Enseveli dans les glaces polaires», *L'Ami du foyer*, vol. 39, n° 7, p. 80-81.
- DURAND, Marcel (1948) «La Belle Étoile», *Le Courrier du Keewatin*, n° 48, p. 21-23.
- GUÉRIN, Eugène (1957) «Le Père Georges Boileau, o.m.i. (1885-1946)», dans FRANCŒUR, Athanase (dir.) *Notices nécrologiques de la Province du Canada-Est* (vol. 4), Ottawa, Éditions des Études oblates, p. 40-42.
- HUEL, Raymond (1996) *Proclaiming the Gospel to the Indians and the Métis*, Edmonton, University of Alberta Press, 387 p.
- LANDRY, Marcel (1948) «La cloche de mission», *Le Courrier du Keewatin*, n° 48, p. 29-31.
- LAUGRAND, Frédéric (2000) «Les "déplacements culturels" des missionnaires oblats: une dynamique fondamentale de l'évangélisation des Inuit du Nord canadien», dans HUEL, Raymond et LESAGE, Gilles (dir.) *Western Oblate Studies 5 / Études oblates de l'Ouest 5*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 11-36. [Actes du cinquième colloque sur l'histoire des oblats dans l'Ouest et le Nord canadiens, tenu au Centre culturel franco-manitobain, à Winnipeg, du 27 au 29 mai 1999]

- LAVALLÉE, Guy (1996) «"Qui peut vraiment pénétrer la mentalité de l'Indien?": les politiques missionnaires des oblats de la province du Manitoba auprès des Indiens et des Métis, 1949-1963», dans HUEL, Raymond (dir.) *Western Oblate Studies 4 / Études oblats de l'Ouest 4*, Edmonton, Western Canadian Publishers, p. 83-101. [Actes du quatrième colloque sur l'histoire des oblats dans l'Ouest et le Nord canadiens, tenu au Collège universitaire de Saint-Boniface, à Winnipeg, les 25 et 26 août 1995]
- LEVASSEUR, Donat (1995) *Les oblats de Marie Immaculée dans l'Ouest et le Nord du Canada, 1845-1967*, Edmonton, University of Alberta Press, 345 p.
- ROBERTO, Claude (2001) «Les missionnaires oblats et la sauvegarde des langues autochtones», dans DUBÉ, Paul et SING, Pamela (dir.) *Communautés francophones: espaces d'altérités*, Edmonton, Institut de recherche de la Faculté Saint-Jean, p. 139-152. [Actes du dix-septième colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest qui a eu lieu à la Faculté Saint-Jean, University of Alberta, du 22 au 24 octobre 1998]

Francophonie et langue dans un monde divers en évolution: contacts interlinguistiques et socioculturels
Actes du dix-neuvième colloque du CEFCO (18-20 octobre 2001),
sous la direction de Robert A. Stebbins, Claude Romney et
Micheline Ouellet,
Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 107-116

Contacts avec les autres: un aperçu autobiographique de deux sœurs, Gabrielle Roy et Marie-Anna Roy

par

Jeannette Urbas

Collège Glendon, York University

Dès l'incipit de son autobiographie, *La détresse et l'enchantement*, Gabrielle Roy nous révèle les conflits occasionnés par le contact avec «les Autres», les Anglais représentés par la ville de Winnipeg: «Quand donc ai-je pris conscience pour la première fois que j'étais, dans mon pays, d'une espèce destinée à être traitée en inférieure?» (Roy, 1984, p. 11). En passant par le pont Provencher, qui relie sa petite ville de Saint-Boniface à la capitale, Winnipeg, pour aller faire des achats, elle et sa mère se sentent dépayssées, reçues en étrangères. Le trajet n'est pas long mais il mesure en même temps une distance énorme entre le lieu d'appartenance et celui de la séparation et de l'aliénation, où elles hésitent à parler ouvertement leur langue natale dans les rues.

De retour à Saint-Boniface,

[...] Déjà, maman et moi parlions dans notre langue le plus naturellement du monde, ni plus bas, ni trop haut comme à Winnipeg où nous étions commandées par la gêne ou la honte de la gêne [...] (Roy, 1984, p. 16)

C'est alors que Mélina suggère à sa fille que ce serait à elle, jeune encore, de se mettre à apprendre l'anglais «afin de nous venger tous» (Roy, 1984, p. 15). L'idée de venger sa mère, ses ancêtres et sa communauté prend racine chez Gabrielle et la pousse à atteindre l'excellence dans ses études, autant en anglais qu'en français, une attitude qui sera renforcée plus tard par le vieux docteur Mackintyre de l'École normale, lui

aussi victime en Écosse d'à peu près les mêmes injustices raciales et linguistiques:

Travaillez votre français. Soyez-lui toujours fidèle [...] Mais n'oubliez pas que vous devez être excellente en anglais aussi. Les minorités ont ceci de tragique, elles doivent être supérieures... ou disparaître [...] (Roy, 1984, p. 85)

Cette incursion dans le monde anglais, ce court trajet sur le pont Provencher entre Saint-Boniface et Winnipeg, avait néanmoins son côté positif comme on peut le lire dans *La détresse et l'enchantement*:

[...] Cette sensation de dépaysement, de pénétrer, à deux pas seulement de chez nous, dans le lointain, m'était plutôt agréable, quand j'étais enfant. Je crois qu'elle m'ouvrait les yeux, stimulait mon imagination, m'entraînait à observer (Roy, 1984, p. 11).

La littérature anglaise jouait à peu près le même rôle dans la vie de Gabrielle, devenant une espèce de libération intellectuelle car elle lui donnait accès aux plus hauts génies de la culture anglaise. Elle lisait les romanciers et les poètes majeurs du XIX^e siècle, en plus des pièces de Shakespeare, à une époque où les manuels de littérature française utilisés à l'école offraient un choix très restreint et fortement censuré, ne présentant rien pour ainsi dire de Zola, Flaubert, Maupassant ou Balzac, ni aucune référence à Rimbaud, Verlaine et Baudelaire.

La mentalité d'assiégés, l'insistance sur le devoir de rester enfermés dans des limites physiques et culturelles strictement définies incitent Gabrielle Roy à partir pour des horizons plus larges. «Le mot d'ordre était de survivre, et la consigne principale, même si elle n'était pas toujours formellement énoncée, de ne pas frayer avec l'étranger» (Roy, 1984, p. 139). Elle part pour l'Europe en 1937, censément pour étudier l'art dramatique, d'abord en France, ensuite en Angleterre. Ses rapports avec des anglophones, au Canada et en Europe, paraissent avoir été surtout amicaux. La payse qui vient la rencontrer à la Gare Saint-Lazare à Paris est d'origine anglaise, et Ruby, avec qui elle parcourt la Provence, habite à Toronto. Elle décrit avec émotion les heures d'attente, à la porte des théâtres de Londres, pour acheter des billets: «Le peuple de Londres s'y révélait le plus gentil, le plus délicat, le

plus copain qu'on puisse désirer» (Roy, 1984, p. 331). Plus tard, elle rend hommage au peuple et au pays d'avant la guerre: «Cher Londres et cher Isle! que je les aimai à cette époque de ma vie et de la leur!» (Roy, 1984, p. 334). Elle pense avoir pu se faire plus vite à l'illogisme des Anglais qu'aux raisonnements sans fin des Français, leur implacable logique.

L'événement capital de son séjour en Europe a lieu en Angleterre, chez les Perfect. Entourée d'affection, dans un paysage qui lui rappelle un peu les plaines et l'horizon de l'Ouest, elle éprouve un vif désir d'écrire, et l'histoire qui lui vient, c'est dans la langue française. Après avoir pensé parfois à écrire en anglais, sa décision est maintenant irrévocablement prise: elle sera désormais liée à la langue de sa mère et de ses ancêtres. En affirmant cette solidarité, elle naît pour ainsi dire à elle-même: «[...] je naissais enfin peut-être à ma destination, mais sûrement en tout cas à mon identité propre que jamais plus je ne remettrais en question» (Roy, 1984, p. 392). Cette prise de conscience lui paraît tout à fait naturelle dans un contexte plutôt surprenant: «Je ne m'étonnais pas d'ailleurs que ce fût en Angleterre, dans un hameau perdu de l'Essex, chez des gens hier inconnus de moi» (Roy, 1984, p. 392).

Avant son départ, Gabrielle Roy avait enseigné pendant huit ans à l'Académie Provencher à Saint-Boniface, une grande école de garçons, qui avait alors près de mille élèves. Sa formation avait été en vue d'enseigner en français mais elle se trouvait, jeune institutrice, face à une classe de tout-petits représentant presque toutes les nations du monde, dont la plupart ne connaissait ni le français ni l'anglais. Au lieu de se sentir déçue, elle arrivait à voir dans sa classe «l'image de [son] pays qui est un des pays les plus richement pourvus en variété ethnique» (Roy, 1984, p. 125). Elle se demande même à propos du frère Joseph, le directeur de l'école: «Avait-il deviné que j'étais née en quelque sorte pour servir la Société des Nations?» (Roy, 1984, p. 125). Toute sa vie, elle a rêvé de la possibilité d'une grande entente entre les peuples du monde où l'école jouerait le rôle de lieu de rassemblement et de compréhension, une vision d'unité et de paix qu'elle a projetée dans ses récits de fiction et dans plusieurs discours.

Gabrielle Roy a d'abord cherché sa voie et ses racines dans deux endroits où on parlait français: le Québec et la

France. Ni l'un ni l'autre ne l'a aidée à trouver «l'identité propre» qu'elle a découverte en Angleterre, mais pour des raisons différentes. Au Québec, malgré la langue en commun, elle reste toujours en quelque sorte l'étrangère devant les autres: «Sympathique, parlant comme nous autres, mais pas tout à fait de la famille» (Roy, 1984, p. 140). Elle est un objet de curiosité, une petite Franco-Manitobaine qui n'a pas perdu sa langue, ou, sur le même ton de condescendance, «la petite cousine de l'Ouest» (Roy, 1984, p. 140). Dans l'impossibilité de s'intégrer là où on refuse de reconnaître son appartenance, elle choisit d'aller en France, le pays de première origine.

À Paris, elle se bute contre d'autres mésententes, tout en se sentant encore étrangère. Au théâtre de Charles Dullin, lorsque le grand comédien lui demande: «D'où êtes-vous? Avez-vous déjà fait du théâtre?», elle répond, atterrée, du fond de la salle vide, d'une voix au timbre creux: «Un peu, à Saint-Boniface, au Manitoba».

Quelqu'un a ri alors sur la scène, un des figurants sans doute. Il m'a semblé que c'était de moi ou peut-être de mon accent. Ou encore de ce "Saint-Boniface, au Manitoba", qui avait pu sonner aux oreilles d'ici aussi drôlement que Tombouctou en Mauritanie (Roy, 1984, p. 275).

Elle rencontre plus de compréhension et d'encouragement chez les Pitoëff, après avoir écrit une lettre à Ludmilla. Sa situation les avait beaucoup émus:

[...] Tous deux, en la relisant la veille, s'étaient sentis pris d'amitié pour ces petites colonies de langue française, au fond du lointain Canada, où l'on se débattait encore si fort pour ne pas laisser mourir le lien fragile les unissant quelque peu avec la France [...] (Roy, 1984, p. 288)

Cette identification sympathique s'explique probablement par le fait que madame Pitoëff, comme émigrée, avait vécu elle-même les difficultés de s'établir ailleurs. Elle s'exprime ainsi devant l'hésitation de Gabrielle:

Pauvre enfant! Bien sûr que vous ne le savez pas!
Et comment le pourriez-vous, tout juste arrivée de
votre lointain Saint-Boniface pour tomber dans
Paris bouillonnant! Moi-même, je m'y suis sentie si
longtemps perdue. Perdue... perdue [...] Et même

encore maintenant, si ce n'était de Georges, des enfants!... (Roy, 1984, p. 288-289)

Nous allons maintenant examiner les conflits suscités par le contact avec les Autres dans la vie d'Adèle Roy, qui écrivait sous le pseudonyme de Marie-Anna Roy. Née en 1893, elle était plus âgée que Gabrielle de quinze ans et était sa marraine. Elle a débuté dans l'enseignement à l'école de Saint-Alphonse de Liguori (Manitoba) en 1912, lorsque Gabrielle n'avait que trois ans. Notre étude se base sur des expériences décrites dans trois récits autobiographiques inédits: «À vol d'oiseau à travers le temps et l'espace», «Les entraves» et «Nouvelle aventure»¹.

Dans «À vol d'oiseau à travers le temps et l'espace», elle dit: «[...] je commence, tel un oiseau migrateur survolant les lieux connus, un voyage illusoire aux régions où j'ai enseigné pendant trente-cinq ans» (p. 1). Ces régions comprenaient presque entièrement des villages pauvres et isolés au nord de la Saskatchewan et, surtout, au nord de l'Alberta, qui s'ouvrait en ce temps-là à la colonisation. Elle restait rarement à une école plus de deux ans, le plus souvent un an seulement.

À plusieurs reprises, elle eut des démêlés avec ses élèves anglophones et leurs parents, ce qui menait inévitablement à la nécessité de démissionner et de trouver une autre école. Elle enseigna à Dollard (Saskatchewan), en 1914, où elle avait une vingtaine d'élèves, dont la plupart étaient canadiens-français et catholiques, mais cette école comptait aussi deux Ferguson de langue anglaise qu'elle décrit comme étant «hostiles aux petits Canadiens»:

Il y avait souvent des chicanes, des disputes et des échanges de propos injurieux. Les parents Ferguson, malveillants et fanatiques, écrivirent au Ministre de l'Éducation, déclarant que je violais la loi scolaire en enseignant trop de français et de "religion". La Guerre de 1914 prenait de l'ampleur et la haine se manifestait chez certains fonctionnaires du Gouvernement. Au début de novembre, je reçus une lettre m'avisant que mon permis d'enseignement expirait à la fin du mois («À vol d'oiseau à travers le temps et l'espace», p. 7).

Dans «Nouvelle aventure», elle raconte qu'à l'école de Thérien, pendant sa deuxième année d'enseignement, elle avait été congédiée en partie parce qu'elle avait traité les petits

Johnson de «maudits Anglais». En 1933, à Charron, «un trou perdu» dans la région du lac La Biche, à plus de cent cinquante kilomètres au nord-ouest d'Edmonton, elle n'a pas pu rester longtemps non plus.

Les enfants qui fréquentaient l'école étaient en grande partie de langue française; mais les parents, soit apathie, soit indifférence, soit carence d'énergie, avaient accepté pendant trois ans une institutrice de langue anglaise et non catholique. Mon installation suscita le mécontentement et le fanatisme arrogant et aveugle d'un petit groupe d'Anglais: immigrants Yankees, Norvégiens et des étrangers ambulants. Par l'élection frauduleuse de deux des leurs comme commissaires et secrétaire, ils imposèrent leur volonté. Ne pouvant tolérer une institutrice "damn French et papiste", ils me donnèrent bientôt un avis de renvoi («Nouvelle aventure», p. 54).

Évidemment, tous ces incidents sont présentés du point de vue de Marie-Anna Roy, qui aurait pu les provoquer par son caractère intransigeant et autoritaire. Nous pouvons en déduire quand même qu'une animosité latente couvait souvent entre les Canadiens français et les Anglais, et que c'étaient ces derniers, la plupart du temps, qui disposaient du pouvoir dans les commissions scolaires.

Marie-Anna était toujours consciente de son appartenance à un groupe minoritaire et de l'importance de préserver la langue française. Pendant son voyage en France en 1959, elle assista à une réunion de Français où chacun devait faire un petit discours; à son tour, elle choisit de parler «du sort critique des minorités canadiennes-françaises au Canada anglais» («Les entraves», p. 23).

À Legal, un petit village situé à une cinquantaine de kilomètres au nord d'Edmonton, elle fit un éloge passionné de la langue française à ses élèves: «[N]otre langue maternelle, ce bijou travaillé par des siècles de culture» («À vol d'oiseau à travers le temps et l'espace», p. 11).

Elle préférait enseigner dans un milieu francophone car elle se sentait plus à l'aise parmi ses compatriotes. En 1916, elle se trouvait dans une école, à treize kilomètres de Taber, un minuscule village au sud de l'Alberta. Les habitants de la localité avaient émigré dix ans plus tôt de la Hongrie, de

l'Ukraine et de la Norvège. Ses douze élèves étaient dociles, polis et appliqués, mais elle se sentait comme exilée. «Ne pouvant m'adapter à un milieu étranger, souffrant de l'éloignement des "miens", j'abandonnai mon poste pour chercher fortune ailleurs» («À vol d'oiseau à travers le temps et l'espace», p. 9).

Pourtant, cet attachement à la langue française et au fait français paraît revêtir chez elle une espèce d'exclusivité qu'on ne trouve pas chez sa sœur, Gabrielle. À Duvernay (Alberta), où elle était venue en 1924, après avoir enseigné à des enfants canadiens-français, sur une trentaine d'élèves, le tiers était d'origine ukrainienne:

Pendant la récréation ils s'entretenaient dans leur langue maternelle. Je leur demandai de parler anglais afin que je puisse comprendre ce qu'ils disaient. On me répondit avec un air de défi: – Vous parlez bien votre langue, le français; nous avons autant que vous le droit de parler la nôtre.

– Il est bon que je vous fasse comprendre une importante différence entre vous et nous, dis-je. Si nous nous parlons et enseignons le français à l'école, nous exerçons un droit reconnu et sanctionné par la loi scolaire de la province. Le Canada fut découvert, exploré et colonisé par nos ancêtres. Nous avons de profondes racines en ce pays-ci. Nos parents furent les premiers défricheurs de ce sol que nous foulons; les vôtres furent admis comme étrangers et immigrants. Le gouvernement de l'Alberta a bien voulu vous recevoir et vous concéder des *homesteads* («Nouvelle aventure», p. 45).

Nous sommes loin ici de la conviction exprimée par Gabrielle Roy pendant son séjour à la Petite Poule d'Eau: «[...] tout m'apprenait que l'école devait être lieu de rencontres et non de divisions» (Roy, 1984, p. 227).

De temps en temps, Marie-Anna dispensait son enseignement dans des communautés métisses. Ses remarques à leur propos sont uniformément désobligeantes. Au Manitoba, elle exerça à l'École Lavallée, à vingt kilomètres du village de Chatfield. Ses dix-huit élèves sont polis et dociles mais elle se plaint des habitants, des Métis, qui étaient indolents et peu débrouillards.

Son poste suivant fut à Fisher Bay, un endroit isolé et perdu sur les rives du lac Winnipeg:

Les habitants de la région étaient des Métis. Ils se livraient à la pêche et à l'abattage des arbres qu'ils débitaient en bois de chauffage pour le marchand du village. Paresseux, insoucians, menteurs, pas très honnêtes, ils ne cultivaient pas la terre et n'élevaient pas des animaux. Aimant la bière, ils dépensaient une grande partie de leur gain dans des beuveries. "Quêteux", ils demandaient des vêtements et du linge soit au prédicant qui les visitait, soit au Père Oblat qui venait deux ou trois fois l'an baptiser leurs enfants. Leur dévotion était proportionnée à la grosseur des ballots de linge qu'ils obtenaient («À vol d'oiseau à travers le temps et l'espace», p. 17).

Elle resta deux ans parmi ces Métis «peu généreux, égoïstes et pitoyables» parce que le salaire était élevé et à cause de la beauté de la nature; elle les quitta sans regret. Ces sentiments sont diamétralement opposés à ceux qu'exprime Gabrielle Roy dans la nouvelle «L'enfant morte», qui fait partie de *Cet été qui chantait* (1993).

Cette nouvelle raconte l'expérience d'une jeune institutrice dans un petit village manitobain où elle arrive au mois de juin pour terminer l'année scolaire en remplacement de la maîtresse. La plupart de ses élèves sont des enfants métis. Perplexe devant leurs visages mornes, elle découvre la source de leur tristesse: une de leurs camarades de classe, une fillette de dix à douze ans, est morte la nuit précédente. Elle leur suggère d'aller «visiter» la petite Yolande à sa maison où elle est exposée en attendant l'enterrement le lendemain. Là, ils cueillent des églantines et la couvrent de pétales avant de prendre chacun son tour auprès d'elle pour chasser les mouches qui bourdonnent autour de son visage dans la chaleur. La sympathie de Gabrielle Roy pour les Métis se révèle peu à peu dans les détails discrets de la description. L'institutrice-narratrice est leur troisième maîtresse cette année-là. mais l'année avant, il y en avait eu trois aussi. Un enfant l'explique ainsi: «Ç'a l'air que les maîtresses trouvent la place trop ennuyante» (Roy, 1993, p. 148). Yolande est exposée sur deux planches, placées sur deux chaises, dans une des deux pièces de la maison. Tous les effets de la famille avaient été entassés dans l'autre pièce.

[...] En plus du poêle, de la table, de quelques marmites à même le plancher, il y avait là un lit et un matelas avec des piles de linge dessus. Mais pas de chaises. Apparemment celles qui servaient de support aux planches sur lesquelles reposait l'enfant morte étaient les seules de la maison (Roy, 1993, p. 146).

Yolande est seule à la maison, mais Gabrielle Roy prend soin d'indiquer que ce n'est pas à cause de la négligence de ses parents: ses cheveux avaient été tressés en deux nattes serrées avant leur départ, et elle était recouverte d'un drap propre.

La pauvreté navrante des Métis est soulignée par deux incidents, racontés par les élèves: Yolande avait perdu son livre de lecture au mois de février et avait pleuré de chagrin tout l'hiver parce qu'on ne pouvait pas lui en acheter un autre; aussi, comme elle n'avait pas de robe blanche pour sa communion, sa mère avait dû lui en tailler une dans le seul rideau de la maison.

Elle est morte de tuberculose, une maladie des pauvres. L'institutrice remarque que les enfants répondent tous ensemble à sa question, «comme si c'était la façon habituelle pour un enfant, par ici, de mourir» (Roy, 1993, p. 148).

CONCLUSION

Les membres d'une même famille ne professent pas nécessairement les mêmes opinions, surtout quand il existe une assez grande différence d'âge entre les enfants. Beaucoup de variables entrent dans la formation d'une personnalité, modifiée aussi par l'expérience vécue. Les deux sœurs ont souffert, chacune à leur façon, d'appartenir à un groupe minoritaire, luttant pour la survie de leur langue et de leur culture dans un environnement hostile. Toutes les deux ont résisté à la tentation de l'assimilation, qui était peut-être plus forte pour Gabrielle, car elle indique qu'elle avait parfois pensé à écrire en anglais. En fin de compte, Gabrielle Roy se montre solidaire de toutes les autres ethnies du Canada, voire du monde, auxquelles sa propre expérience l'amène à s'identifier. Marie-Anna Roy, elle, se retranche derrière son appartenance canadienne-française pour vanter sa supériorité dans un milieu qui ne veut pas la reconnaître. On pourrait dire que ces réactions contraires ressortent en partie au moins d'une différence significative qui caractérise leur vie. Gabrielle

Roy a réussi dans son travail d'institutrice et encore plus dans sa carrière d'écrivain. Marie-Anna Roy, malgré toute l'énergie et les efforts qu'elle a dépensés, n'a connu que des déceptions dans les deux domaines.

NOTE

1. Les trois manuscrits inédits que nous avons consultés: «À vol d'oiseau à travers le temps et l'espace», «Les entraves» et «Nouvelle aventure» datent de 1979. Ces manuscrits nous ont été envoyés, en 1992, par Monique Genuist, qui enseignait alors au *Department of French and Spanish* de la *University of Saskatchewan*. Dans les références, nous indiquons le titre du manuscrit concerné.

BIBLIOGRAPHIE

ROY, Gabrielle (1984) *La détresse et l'enchantement*, Montréal, Boréal, 505 p.

_____ (1993) *Cet été qui chantait*, Montréal, Boréal, 169 p.

Le mitchif: un problème de genre

par

Robert A. Papen

Université du Québec à Montréal

S'il existe une langue qui suscite un vif intérêt de la part des linguistes en général et plus particulièrement de la part des spécialistes s'intéressant aux phénomènes du contact des langues, c'est bien la langue qu'on appelle le plus souvent «mitchif», mais également connu sous le vocable «cri des Métis» (*Michif Cree* en anglais) ou encore «French-Cree» (Rhodes, 1977; Papen, 1987; Thomason et Kaufman, 1988, Bakker, 1997). Cette langue est encore parlée par un nombre indéterminé – mais relativement restreint – de locuteurs d'origine métisse de l'Ouest canadien et de deux états américains avoisinants (le North Dakota et le Montana). Comme nous le verrons ci-dessous, la raison qui motive cet intérêt grandissant est que le mitchif est une langue *mixte*, c'est-à-dire une langue qui a une double parenté génétique: le cri et le français.

LA CONFUSION DANS L'EMPLOI DU TERME «MITCHIF»

Le terme «mitchif» est malheureusement utilisé de manière ambiguë par les Métis eux-mêmes, et ce, dans la tradition de leurs ancêtres autochtones. Richard Rhodes (1982) a démontré que les tribus algonquiennes, particulièrement celles de la région des Grands Lacs, ont toujours eu tendance à utiliser le nom de leur tribu pour dénommer leur langue, quelle que soit l'affiliation linguistique de cette dernière. En général donc, les Métis (du moins ceux qui se considèrent les descendants des premiers Métis de la Rivière-Rouge) s'autodésignent comme des «Mitchifs» et font référence à leur propre variété dialectale du français (le français des Métis) en utilisant le terme «mitchif». De là, une confusion entre le

«mitchif», la langue mixte qui fera l'objet de cet article, et le «mitchif», dialecte du français. Lorsque ces mêmes Métis veulent désigner ce curieux mélange de cri et de français dont il s'agit ici, ils utilisent le terme «cri des Métis» (*Michif Cree*). Le problème est que certains Métis, particulièrement dans le Nord-Ouest de la Saskatchewan, utilisent couramment le cri, mais avec certaines particularités typiques qui le différencient du cri traditionnel tel que parlé par les Cris eux-mêmes. Comment doit-on alors faire référence à cette forme du cri si ce n'est par l'étiquette «cri des Métis»? Nous optons donc pour restreindre le terme «mitchif» à la langue mixte que nous allons maintenant discuter... tout en laissant, bien entendu, l'entière liberté aux Métis d'appeler leurs langues comme ils l'entendent!

L'ÉTYMOLOGIE DU TERME «MITCHIF»

La forme étymologique du terme «mitchif» est *mestif*, (*mestive*) [metif], «de sang mixte», utilisé en France jusqu'au XVIII^e siècle mais ensuite remplacé par le terme contemporain *métis*. En français des Métis, il y a une nette tendance à la fermeture des voyelles moyennes (/e/, /ø/ et /o/): un /e/ se prononcera comme un /i/ légèrement plus ouvert que le /i/ du français standard, c'est-à-dire comme la voyelle qu'on entend en français du Canada dans le mot *vite* ([i]); /ø/ se prononcera comme le «u» qu'on entend en français du Canada dans le mot *duc* ([y]) et /o/ se prononcera comme la voyelle qu'on entend en français du Canada dans le mot *douce* ([u]). Donc, *été* deviendra [iti], *deux* deviendra [dy], et *seau* sera prononcé [so]. Le /e/ de la première syllabe de *métif* se prononcera donc [i]. Une deuxième «règle» du français des Métis est bien connue de tous les locuteurs francophones du Canada. C'est que les voyelles fermées /i/, /y/ et /u/ sont également prononcées de manière légèrement plus ouverte ([i], [y] et [u]), lorsqu'elles se trouvent dans une syllabe accentuée se terminant par certaines consonnes, comme /p, t, k, f, s, ʃ/, etc. Cette règle explique la prononciation de la voyelle de la seconde syllabe. Une dernière règle, également typique du franco-canadien (à l'exclusion des variétés acadiennes, par contre), fait en sorte que les consonnes /t/ et /d/ se prononcent /tʰ/ et /dʰ/ devant les voyelles fermées et les semi-voyelles (l'affrication). On dit [tʰsydzi] «tu dis», [tʰsjɛ]

«tiens» et [tʰɪl] «tuile». Les Métis ont poussé cette tendance un peu plus loin et réalisent l'affrication de manière palatale plutôt qu'alvéolaire, donc [tʰ / dʰ]. En fin de compte, le «mitchif», c'est tout simplement du «métis»!

UN CONTE MITCHIF

Comme nous l'avons souligné, le mitchif est un mélange assez unique de cri, langue algonquienne, et de français. Le français dont il s'agit est, bien sûr, la variété particulière aux Métis, et le cri est précisément le dialecte dit «des Plaines», par opposition, par exemple, au dialecte dit «des marais» ou «des bois», parlés dans des régions soit plus au nord soit plus à l'est que le territoire historique des Métis. Deux autres langues jouent également un rôle en mitchif: l'ojibway (le dialecte saulteux du Manitoba) et plus récemment l'anglais. Il est très important de souligner que la majorité des locuteurs du mitchif ne connaissent ni le cri ni le français¹. Par contre, tous les locuteurs du mitchif parlent couramment l'anglais.

Pour donner une idée générale de la nature de la langue, voici la version mitchif d'un conte bien connu, obtenue d'une locutrice du North Dakota (les items cris sont en italiques)²:

«Trois les ours»

Trois les ours *tîwîkiwak* dans une petite maison. La femme ours *tîkîšitepow*, *mâka ošâm* tout' *tîkîšitejiw*. *Nawat* dans le bois *tîdôpimohtewak*. *Majaw tîjâčik* dans le bois, une petite fille *tîpepîhtikewew*. *Tîkočihtam* le manger. Tout' *tîkitâw*. Après, en l'air *tîtohtew*. *Tîdônîpâw* trois les lits. *Pejak*, c'était trop dur. Non *tîmijwejihtam*. *Tînipâw* dans le petit lit.

Après les ours *tîpeišîkîwewak*. Après *wîmîčîšočîk*, *mumu kekwâj tîayâwak*. La petite fille *tîkitâw*. En l'air *wîdônîpâčîk*.

Le gros ours *itwew*: «*Awîjak tînipâw* dans mon lit!» La femme ours *itwew*: «*Awîjak tînipâw* dans mon lit!» Le petit ours *itwew*: «*Awîyak tînipâw* dans mon lit! *Awa ita!*»

La petite fille *tîkošopajîw*, *tîtapâšîw*. *Akošî*, c'est le bout'.

«Les trois ours»

Trois ours habitaient dans une petite maison. La maman ours avait préparé le repas, mais c'était trop chaud. Alors, ils sont allés se promener dans la forêt.

Pendant qu'ils étaient dans la forêt, une petite fille est entre (dans la maison). Elle a goûté à la nourriture. Elle a tout mangé. Ensuite, elle est montée au premier. Elle s'est couchée sur les trois lits. Elle trouvait le premier trop dur. Et elle n'aimait pas le deuxième. Elle s'est endormie dans le petit lit.

Plus tard, les ours sont rentrés à la maison. Lorsqu'ils ont voulu manger, ils n'ont plus rien trouvé; la petite fille avait tout mangé. Alors ils sont montés au premier pour se coucher. Le papa ours a dit: «Quelqu'un a dormi dans mon lit!». La maman ours a dit: «Quelqu'un a dormi dans mon lit!». Le petit ours a dit: «Quelqu'un a dormi dans mon lit! La voilà!».

La petite fille s'est réveillée et s'est enfuie. Alors, c'est la fin (de l'histoire).

Il faut souligner premièrement que la phonologie est spécifique pour chacune des deux langues. En d'autres termes, les termes français de ce texte sont prononcés selon les règles phonologiques du français (du français métis, bien entendu) et les termes cris sont prononcés selon les règles phonologiques du cri (des Plaines). Or, les sons du français et les sons du cri diffèrent énormément. Par exemple, le français a une voyelle comme /y/ (*dur*), des voyelles nasales comme /ã/ (*dans, en, manger*), des consonnes comme /r/ et /l/, et des règles phonologiques comme celle de l'amuïssement du «e» (*la p'tite fille / une petite fille*). Le cri ne possède pas de voyelle /y/, ni de voyelles nasales, ni de consonnes comme /r/ et /l/, et ses règles d'amuïssement sont complètement différentes de celles du français. Aussi, le cri fait une distinction essentielle entre les voyelles brèves et les voyelles longues. Par exemple, les deux premières voyelles du verbe «habitaient» (*tîwîkiwak*) sont longues alors que la troisième et la quatrième voyelle sont brèves. Cette distinction de longueur n'est pas faite de manière systématique en français (la seule exception étant la distinction encore fonctionnelle en franco-canadien entre «renne» et «reine», «mettre» et «maître», etc.)

On aura noté également une répartition assez frappante des deux langues en question: les groupes nominaux (les noms et leurs déterminants) sont français, les verbes sont en cri. Les catégories fonctionnelles comme les conjonctions, les adverbes, les prépositions sont soit en français (*dans, tout', après, en*) soit en cri (*mâka* «mais», *nawat* «alors», *majaw* «pendant», *pejak* «premier», *numu kekwâj* «rien»).

Il semble assez évident que ce texte est incompréhensible aux locuteurs du français (ou lecteurs, dans le cas présent); tout au plus comprendraient-ils les substantifs et quelques autres mots fonctionnels. Un locuteur (lecteur) du cri ne comprendrait pas non plus ce texte; tout au plus comprendrait-il les formes verbales et quelques mots fonctionnels.

LES LANGUES «ENTRELACÉES»

Nous avons spécifié que le mitchif est une langue «mixte». Qu'est-ce à dire? Il faut admettre d'emblée que toutes les langues contiennent des éléments «étrangers» – à peu près aucune langue n'échappe au phénomène de l'emprunt – mais ces emprunts se limitent généralement au lexique; l'emprunt d'éléments grammaticaux ou même de règles grammaticales est beaucoup plus rare. C'est donc dire que pour la très grande majorité des langues, on peut aisément en déterminer la «parenté génétique». Ainsi, même si l'anglais a emprunté plus du tiers de son lexique à d'autres langues, surtout au latin et au français, c'est une langue résolument «germanique» dans sa structure grammaticale fondamentale. Il existe néanmoins des langues dont la parenté génétique n'est pas aussi évidente. Par exemple, les pidgins et les créoles sont des langues de création relativement récente (moins de trois siècles) dont il est extrêmement difficile d'identifier la parenté, qui est d'ailleurs toujours multiple. S'il est assez facile de reconnaître l'origine française de la plupart des items lexicaux des créoles haïtiens, martiniquais, mauriciens, seychellois, etc., il n'est pas si évident qu'on puisse y reconnaître les langues qui leur ont fourni leur grammaire. Les pidgins et les créoles sont donc des langues «mixtes» dont les langues sources, du moins pour ce qui est de leur grammaire, restent indéfinies.

On sait également que lorsque des locuteurs bilingues (possédant les mêmes deux langues) communiquent entre eux, ils peuvent aisément passer d'une langue à l'autre, entre deux tours de parole, à l'intérieur d'un même tour de parole, entre deux phrases et même à l'intérieur d'une même phrase. C'est le phénomène bien connu de l'alternance codique (*code-switching*). Vu le passage du français au cri qu'on observe en mitchif, on pourrait supposer que c'est simplement un cas d'alternance codique, mais il est facile de démontrer qu'il n'en

est rien. Même si les lieux où une alternance codique peut être effectuée à l'intérieur d'une phrase et pour une paire de langues donnée sont régis par des règles (Poplack *et al.*, 1987), on ne peut jamais prédire si ou quand une telle alternance aura effectivement lieu; en d'autres termes, les règles qui régissent l'alternance codique sont des contraintes sur les lieux d'alternance; ce ne sont pas des principes qui déterminent les catégories lexicales impliquées. En mitchif, par contre, on peut toujours prédire avec un grand degré d'assurance quels items lexicaux seront en français et lesquels seront en cri: les substantifs seront systématiquement français (sauf pour une vingtaine de mots faisant référence à des termes de parenté, à des objets communs de la maison, etc. qui peuvent être en cri); les verbes seront toujours cris (sauf le verbe «être»). On ne peut donc expliquer la nature particulière du mitchif en ayant recours à la notion d'alternance codique³. Ce qui ne veut pas dire que les «créateurs» de cette langue n'étaient pas des bilingues français-cri de très grande compétence et habileté.

Pour en revenir aux langues mixtes ou hybrides, il existe un certain nombre de langues dont la double parenté est facilement identifiable car ces langues semblent être des amalgames de deux langues distinctes, où chacune maintient assez intégralement son intégrité génétique. Sarah Thomason (1996) appelle ces langues des «langues mixtes bilingues» (*bilingual mixed languages*); Peter Bakker (1997) les appelle plutôt des langues «entrelacées» (*intertwined languages*). Selon cette dernière hypothèse, une langue entrelacée-est le résultat de la fusion du *lexique* d'une langue A et de la *grammaire* d'une langue B. L'exemple typique d'une langue entrelacée est le *media lingua* (lit. «la demi-langue» ou «langue moyenne»), aussi appelée *utilla ingiru* ou «petit quechua»), parlé par environ un millier de personnes en Équateur central. C'est un mélange d'espagnol et de quechua, la langue des Incas. En voici un exemple (les items quechuas sont en italiques) (tiré de Muysken, 1981)⁴:

- (1) Una fabur -ta pidi -nga -bu bini -xu -ni
 UNE FAVEUR -ACC DEMANDER -NOM - BEN VENIR - PROG -1
 [Je viens demander une faveur]

L'équivalent espagnol de cette phrase serait *Vengo para pedir un favor* et l'équivalent en quechua serait *Shuk fabur-da maña-nga-bu shamu-xu-ni*. Il est immédiatement évident qu'en

media lingua, toutes les formes purement grammaticales, c'est-à-dire les suffixes casuels sur le nom et les suffixes verbaux sont quechuas alors que les formes proprement lexicales (les lexèmes) sont espagnoles (un, pedir, venir)⁵.

Une autre langue hybride du même type est la langue des romanichels en Angleterre, appelé l'anglo-romani. Voici une phrase typique (tiré de Bakker, 1997) (les termes roms sont en italiques):

- (2) *Puri monušini and a puri old rai. They had yek čavi, a rakli, and yeka divés there was a mušjalin' on the drom dikín' for būti.*

[Une vieille femme et un vieux monsieur. Ils avaient un enfant, une fille, et un jour il y avait un homme qui allait sur le chemin d la recherche de travail.]

L'équivalent anglais (An old woman and an old gentleman. *They had one child, a girl, and one day there was a man going on the road looking for work*) montre bien que toutes les formes grammaticales (déterminants, pronoms, copule, prépositions et terminaisons verbales) sont en langue anglaise et tous les items purement lexicaux sont en langue rom. Dans le cas de la *media lingua*, les locuteurs quechuas ont remplacé tous les items lexicaux de leur langue par des items équivalents en langue espagnole, la langue des nouveaux arrivés, tout en gardant intacts les éléments grammaticaux, y inclus les suffixes flexionnels. Dans le cas de l'anglo-romani, c'est la même chose: les locuteurs combinent les lexèmes de la langue des nouveaux arrivés (les romanichels) et la grammaire de la langue locale, l'anglais.

1. Le partage lexique – grammaire en mitchif

Mais si le mitchif est une langue entrelacée comme la *media lingua* ou l'anglo-romani, on devrait s'attendre à avoir une combinaison semblable, c'est-à-dire la grammaire du cri et le lexique du français au lieu de la dichotomie groupe nominal français – verbe cri, comme nous l'avons observée dans le conte plus haut. Selon Peter Bakker (1997), le mitchif serait, malgré les apparences, effectivement constitué de la grammaire du cri et du lexique du français. Pour le groupe nominal, ce sont manifestement les items nominaux cris qui ont été remplacés par leurs équivalents français. Et puisqu'il n'existe pas d'articles (définis ou indéfinis) en cri, les substantifs français ont été empruntés avec des articles

déterminants, qui servent à indiquer le nombre et le genre appropriés. Il est d'ailleurs intéressant de noter que l'on retrouve dans le titre même du conte le groupe nominal **trois les nous*, qui n'est pas grammatical en français. Il semblerait qu'en mitchif, certaines fonctions grammaticales du déterminant défini français ont été éliminées, ce qui explique par exemple sa présence après une expression de quantité comme *trois*. De plus, certains suffixes grammaticaux cris peuvent être ajoutés à des substantifs français. Par exemple, il existe en cri deux «troisièmes» personnes; c'est-à-dire que la première mention d'un être ou d'une chose (à la troisième personne) sera considérée comme «proximative» et distinguée de la première mention d'un autre être ou d'une chose. Cette seconde entité sera à la «quatrième» personne, appelée «obviative» et marquée par un suffixe (*-wa* ou *-a*). En mitchif, la distinction entre proximatif et obviatif n'est obligatoire qu'avec des noms propres de personnes; elle est optionnelle avec des noms faisant référence à des humains ou à des animaux et n'est jamais marquée sur des noms faisant référence à des entités inanimées. Ainsi, dans les phrases suivantes⁶:

(3) Mon beau-frère ma sœur-*a* *wikimêw*
[Mon beau-frère est marié à ma sœur.]

(4) La jument l'étalon-*wa* *utinêw*
[La jument prend l'étalon.]

le suffixe *-a* sur «ma sœur» ou *-wa* sur «l'étalon» indique que c'est la deuxième entité animée mentionnée (l'obviatif).

Il existe un autre élément du groupe nominal qui est systématiquement en cri: le déterminant démonstratif comme dans *awa* la fille «cette fille(-ci)», *ana* la femme «cette femme(-là)», *ûma* le papier «ce papier(-ci)», *nêhi* les patates «ces pommes de terre(-là-bas)». On remarquera que l'article défini français accompagne toujours le déterminant démonstratif (**awa* fille, **ana* femme, etc.), ce qui démontre encore une fois la perte de la fonction proprement déterminative de l'article français en mitchif. Pour expliquer pourquoi le démonstratif est toujours en cri, il faut savoir premièrement qu'en langue crie, on fait une distinction de «distance» entre l'objet démontré et le locuteur: *awa* la fille indique une fille relativement proche du locuteur, *ana* la femme indique une

femme moyennement proche du locuteur et *nêhi* les patates indique des pommes de terre éloignées du locuteur. Il faut également savoir que le démonstratif cri s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il spécifie. En cri, le genre n'est pas basé sur une distinction masculin / féminin comme en français mais sur une distinction animé / inanimé. Tous les êtres «vivants» (les divinités, les êtres humains, les animaux, les insectes, certaines plantes et certains arbres) sont de genre animé; les mots ayant référence à des concepts abstraits sont de genre inanimé, comme le sont la plupart des mots faisant référence à des objets «sans vie», mais pas tous. Par exemple, les mots pour désigner certains vêtements, comme bas, pantalons et mitaines, sont de genre animé alors que d'autres vêtements, comme mocassin, robe, jupe et bottes d'hiver, sont de genre inanimé. Des objets comme pipe, cloche et bague sont animés, d'autres sont inanimés: fusil, couteau et marteau. Certains fruits et légumes sont animés: «maïs, groseille, riz, noix, raisin sec»; d'autres sont inanimés: «canneberge, navet, oignon, pomme de terre»; le soleil et les astres en général sont animés mais les nuages, un arc-en-ciel et le ciel sont inanimés; automobile et traîneau sont animés; bateau et canot sont inanimés⁷. Vu la nature relativement arbitraire de cette dichotomie, tout comme l'est celle du masculin / féminin en français, la distinction animé / inanimé est considérée comme étant surtout de nature grammaticale, plutôt que sémantique. Le déterminant démonstratif cri représente donc surtout de l'information grammaticale (genre, nombre et degré de proximité), et c'est sans doute pourquoi il est maintenu tel quel à l'intérieur du groupe nominal du mitchif.

Le substantif issu du français est en quelque sorte inséré dans un cadre grammatical cri. On remarquera également dans les exemples (3) et (4), comme d'ailleurs dans le conte «Trois les nous», que l'ordre des mots n'est pas toujours conforme à celui qui régit les phrases du français. Dans ces deux exemples, le verbe est en position finale et son complément nominal le précède, ce qui est plus typique du cri que du français.

Si le lexique du français est combiné à la grammaire du cri, il reste à expliquer pourquoi les racines verbales du mitchif ne sont pas issues du français (avec des affixes flexionnels cris), tout comme le sont les racines nominales.

Selon Peter Bakker (1997), pour pouvoir substituer une racine verbale française à une racine verbale crie, il faut à tout le moins pouvoir identifier la racine crie, ce qui est à peu près impossible en vertu du fait que, contrairement au français, les racines verbales du cri sont constituées de particules formatives qui n'ont pour la plupart aucune existence indépendante mais qui peuvent se combiner entre elles pour créer des formes verbales auxquelles on peut par la suite ajouter des affixes flexionnels. C'est d'ailleurs assez typique de nombreuses langues amérindiennes. Prenons un exemple typique (tiré de Bakker, 1997):

(5) *Tahkwâskwêpitêw*

[Il l'attache fermement au morceau de bois.]

Ce «verbe», qui se traduit par une phrase entière en français, est composé des particules suivantes:

tahko-:	«attacher fermement»
-âskw-:	«comme du bois, avec du bois, au bois, etc.»
-ê-:	«élément classificatoire relié au morphème précédent»
-pit-:	«tirer»
-ê-:	«action effectuée par une troisième personne proximative sur une troisième personne obviative»
-w :	«troisième personne»

Il serait donc impossible d'identifier les particules cries qui pourraient être remplacées par une forme lexicale verbale du français. Pour cette raison, la très grande majorité des formes verbales en mitchif sont entièrement cries. Néanmoins, il existe un nombre limité de racines issues soit du français soit de l'anglais qui peuvent constituer une base à des affixes verbaux cries et donc constituer des verbes. Aussi, le cri ne possède pas de verbe-copule (*être*) comme en français; par conséquence, en mitchif nous observons de nombreux énoncés qui contiennent une forme du verbe *être*, comme dans les exemples suivants:

(6) *Awa uta* l'arbre, il *est* plein de feuilles.

[Cet arbre ici est plein de feuilles.]

(7) Il *est* pas certain *ši-ituhte-t*.

[Il n'est pas certain d'y aller.]

Cet état de choses peut donner lieu à des énoncés entièrement en français:

- (8) Tout' i' *sontaient* satisfaits avec les plans
[Ils étaient tous satisfaits des plans.]

Évidemment, comme nous l'avons déjà souligné, le français dont il s'agit n'est ni le français standard, ni même le franco-canadien, mais bien la variété spécifique de français propre aux Métis⁸.

Un certain nombre de verbes, de substantifs ou d'adjectifs français ou anglais peuvent également servir de bases verbales cries. Curieusement, lorsque ces formes sont utilisées, elles doivent toujours être accompagnées du déterminant défini français (le / la / les), et si la base est une forme verbale quelconque, la marque de l'infinitif «-er» doit également y être ajoutée:

- (9) *Kâ - le-bête- iwi - yen namu nanduw ki - ituhtaw- n*
CONJ ÊTRE AI-2 NEG QUELQUE PART 2 ALLER AI-2
[Quand tu es bête, tu ne peux aller nulle part.]
- (10) *Ga - la - peinture -er - n ma maison*
FUT-1 INF TI-1
[Je vais peindre ma maison.]
- (11) *Kahkiyuw le-celebrate - er- wak le quatre de juillet*
TOUS CÉLÉBRER INF AI-1
[Tout le monde a célébré le quatre juillet.]

LE MITCHIF: UN PROBLÈME DE GENRE

L'entrelacement de la composante grammaticale du cri et de la composante lexicale du français n'est pas sans avoir des répercussions intéressantes sur le fonctionnement du mitchif. Nous allons nous limiter ici à un seul phénomène, celui de l'accord du genre. Nous avons vu qu'en mitchif les déterminants démonstratifs, toujours cris, s'accordent selon le genre animé / inanimé du substantif qu'il détermine (ainsi que le nombre et le degré de proximité). Mais ce ne sont pas les seuls éléments grammaticaux pour lesquels on doit tenir compte du genre. En cri, les verbes se conjuguent différemment selon qu'ils sont transitifs ou intransitifs. Dans les deux cas, les verbes s'accordent selon le genre (animé / inanimé) et la personne de l'agent (le sujet). Mais dans le cas des transitifs (en général, ceux-ci ont un sujet animé), le verbe s'accorde également selon le genre et la personne de son complément; on distingue donc les verbes transitifs animés (TA) et les verbes transitifs inanimés (TI) et comme nous

venons de le dire, entre les intransitifs animés (AI) et les intransitifs inanimés (II). Non seulement les terminaisons verbales sont-elles différentes selon les deux classes de transitifs, mais souvent la forme du radical lui-même est différente. Ainsi, le radical du verbe «voir» pour la classe TA est *wâpam-*; la forme est *wâpaht-* pour la classe TI, et la terminaison verbale de la troisième personne du singulier d'un verbe TI est *-am* alors que celle d'un verbe TA ayant un sujet à la troisième personne du singulier et un complément à l'obviatif (quatrième personne) est *-êw*.

En cri, comme en mitchif, les déterminants et les pronoms interrogatifs s'accordent également avec le substantif qu'ils déterminent ou qu'ils remplacent: *awêna* «qui (sujet / complément, singulier, animé)», *awênihî* «qui (sujet / complément, pluriel, animé)» mais *kêkway* «que / quoi (objet, singulier, inanimé)»; *tâna* «quel (singulier, animé)» mais *tânima* «quel (singulier, inanimé)», etc.

Ce problème d'accord (des déterminants possessifs et interrogatifs, des verbes, entre autres) rend le mitchif particulièrement intéressant du point de vue linguistique. En effet, si le sujet ou le complément (ou même les deux à la fois) est un substantif, celui-ci sera tout probablement un terme français, ou plus rarement, anglais. Cela veut dire que le locuteur du mitchif doit attribuer un genre (animé / inanimé) à tous les noms français et à tous les noms empruntés à l'anglais afin qu'il puisse effectuer les accords pertinents sur toutes les formes qui s'accordent (les démonstratifs, les verbes, les pronoms interrogatifs, etc.). Et évidemment, puisque les substantifs sont presque toujours accompagnés d'un déterminant français (défini ou indéfini), qui s'accorde, lui, selon le genre masculin / féminin, chaque substantif doit également se voir attribuer un genre français. Et cela vaut également pour les termes empruntés à l'anglais. Voici deux exemples typiques. En (12) on a un verbe TA, ce qui implique que le complément (l'argent) est de genre animé; en (13), on a un verbe TI, ce qui implique que le complément (la paie) est plutôt de genre inanimé:

- (12) *Kî- mičimin- êw âtiht* l'argent
 PASSÉ- GARDER -TA 3-3' PART
 [Il a gardé une partie de l'argent.]

- (13) *Kî- mičimin- am âtiht* ma paie
 PASSÉ- GARDER -TI 3-4 PART
 [Il a gard une partie de ma paie.]

La question qui nous intéresse ici est de savoir comment le locuteur du mitchif, qui, faut-il le rappeler, n'est pas nécessairement un locuteur du français et presque jamais un locuteur du cri, parvient à attribuer les genres appropriés aux substantifs afin de pouvoir effectuer les accords appropriés.

1. Le genre français en mitchif

Pour ce qui est du genre masculin / féminin, en général le genre des substantifs en mitchif est identique au genre qu'ont leurs équivalents en français (standard), mais ce n'est pas toujours le cas, comme le montrent les exemples suivants:

Tableau 1

Le genre en mitchif et en français

	MITCHIF	FRANÇAIS
moulin	F	M
bâton	F	M
divorce	F	M
chèvre	M	F
griffe	M	F

Comme on peut s'y attendre, le genre de certains noms est indéci: une / un histoire; une / un cigarette, etc.

Tableau 2

Le genre des termes anglais empruntés
 et leur équivalent français

emprunt	équivalent français	
un brake	un frein	✓
une belt	une ceinture	✓
la sleigh	le traîneau	X
la dam	le barrage	X
un suitcase	une valise	X
un pension	une pension	X

Mais qu'en est-il des mots empruntés à l'anglais? Une hypothèse souvent proposée (Hogmen, 1981; Bakker, 1997) est que le genre attribué à un terme anglais est celui du terme français que le terme anglais remplace. Pour certains mots, cela semble fonctionner, mais pour certains autres, le genre

attribué à l'emprunt anglais n'est pas celui de son équivalent français (tableau 2). Pour le moment, nous n'avons aucune explication pour l'attribution du genre masculin ou féminin aux termes empruntés de l'anglais.

2. Le genre cri en mitchif

Quant au genre cri attribué aux substantifs français, on peut aisément voir qu'il n'y a aucune correspondance entre le genre masculin / féminin et le genre animé / inanimé :

Tableau 3

Correspondance entre le genre masculin / féminin
et le genre animé / inanimé

	Animé	Inanimé
Masculin	homme, char, pain...	papier, champ, tablier...
Féminin	femme, étoile, galette...	maison, pataque, porte...

Peter Bakker (1997) a également supposé que le locuteur du mitchif attribue tout simplement au substantif français le genre de l'équivalent cri auquel il se substitue. Dans l'exemple (12) par exemple, on attribuerait le genre animé au terme «argent» parce qu'en cri, son équivalent (*šûniyâs*) est animé, et on attribuerait le genre inanimé au terme «paie» parce que son équivalent hypothétique en cri (*tipahamâkêwin* «paiement») est inanimé.

Nous savons que les Métis qui ont développé le mitchif (au XIX^e siècle, vraisemblablement) étaient sans aucun doute des locuteurs bilingues qui parlaient sans difficulté leurs deux langues et qu'ils connaissaient ainsi le genre approprié des substantifs cris. Ils pouvaient donc «correctement» attribuer ce genre aux substantifs français qui se substituaient aux substantifs cris. Nous pouvons supposer alors qu'en transmettant le mitchif à leurs enfants, ils ont par le fait même transmis le genre cri approprié lié aux mots français. Mais on doit se demander comment les nouvelles générations de locuteurs du mitchif – celles qui n'ont pas appris le cri – ont réussi à attribuer correctement le genre cri à des substantifs français nouveaux ou à des substantifs français n'ayant pas d'équivalent en cri. Et, pour aller jusqu'au bout de la même logique, comment les locuteurs actuels du mitchif, dont la plupart ne connaissent ni le cri ni le français, parviennent-ils à

attribuer le genre cri approprié à des substantifs anglais qui remplacent maintenant de nombreux termes français et qui n'ont même pas toujours d'équivalent en français?

Malheureusement, il n'est pas très aisé de fournir une réponse à ces questions. Premièrement, la nature arbitraire de l'attribution du genre n'est valable que pour certains ensembles de mots. Comme nous l'avons dit, tous les termes faisant référence aux divinités, aux êtres humains, aux animaux, etc. sont toujours de genre animé, et tous les termes faisant référence à un concept abstrait, par exemple, sont de genre inanimé. Il faut donc se limiter aux mots qui, en termes de notre vision occidentale des choses, seraient considérés comme étant «sans vie», ce qui limite énormément les données disponibles. Deuxièmement, le genre de certains mots semble variable en cri. Ainsi *akohp* «couverture» peut être soit animé, soit inanimé. Dans certains autres cas, le même mot change de sens selon qu'il a le genre animé ou inanimé: *asiniy* veut dire «pierre» lorsqu'il est animé mais «balle (de fusil)» lorsqu'il est inanimé (Wolfart, 1973). Et les divers dialectes du cri n'attribuent pas nécessairement le même genre aux mêmes mots. Le mot *suniyâw* «argent» est dans tous les dialectes de genre animé sauf dans le dialecte parlé dans le nord de l'Alberta, où il est inanimé; le terme pour «framboise» est animé en cri des Plaines mais inanimé en cri du Québec, et ainsi de suite. De plus, la grammaire du cri elle-même ne nous fournit pas toujours d'indices clairs quant à la nature du genre du sujet ou du complément; par exemple, la distinction de genre du sujet n'apparaît plus sur les terminaisons des verbes intransitifs à la troisième personne. Il faut également souligner que la notion de transitivité est relativement abstraite et variable; cela veut dire que l'équivalent d'un verbe transitif en français (comme *avoir*, *acheter*) peut être intransitif en cri. Finalement, nos données principales sur le mitchif sont tirées de *The Mitchif Dictionary: Turtle Mountain Chippewa Cree* (Laverdure et Allard, 1983). Cette œuvre est extrêmement riche de renseignements puisqu'elle donne de nombreuses phrases pour la plupart des termes listés. Néanmoins, nous sommes limités par les exemples disponibles dans le dictionnaire, et souvent, soit certains termes pertinents ne sont tout simplement pas inclus, soit les exemples de phrases ne nous fournissent pas le contexte qui puisse nous permettre de

déterminer le genre (animé / inanimé) attribué au substantif français. Soit encore le système orthographique utilisé pour transcrire les sons du cri ne nous permet pas de déterminer la différence entre une terminaison indiquant un accord animé ou un accord inanimé.

2.1 Le genre dans deux champs sémantiques spécifiques

Nous avons tenté d'offrir une réponse à la question posée ci-dessus en nous limitant à deux champs sémantiques bien précis: les fruits et les légumes comestibles et les vêtements. Nous avons vu que ces champs sémantiques offrent justement une bonne variété de genres puisque certains termes sont de genre animé, d'autres de genre inanimé. Nous avons comparé deux dialectes du cri (le cri des Plaines et le cri du Québec) et les termes français (ou anglais) équivalents en mitchif (A = animé; I = inanimé).

Il faut souligner premièrement que tous les termes français portent le genre masculin ou féminin approprié. Il n'y a donc rien à signaler pour ce premier aspect.

Tableau 4

Attribution du genre animé / inanimé à certains termes désignant les fruits et légumes⁹

CONCEPT	CRI DES PLAINES	CRI DU QUÉBEC	MITCHIF
noix	A	A	A
groseille	A	A	A
fraise	I	I	I / A
framboise	A	I	I / A
orange	A	I	A
baie (sauvage)	I	I	I
pomme	A	I	A
abricot	?	?	A
maïs	A	A	A
pomme de terre	I	I	I / A
navet	I	?	I
chou	I	?	A
carotte	A	?	A
radis	I	?	I / A

Dans ce tableau, nous donnons le concept auquel les termes cris et mitchifs font référence, pas les termes

effectivement utilisés dans ces langues; ainsi en mitchif, le terme équivalent à «maïs» est *blé d'Inde*; le terme pour «pomme de terre» est *pataque*, et le terme équivalent à «abricot» est emprunté à l'anglais *apricot*. À la lumière de ce tableau, on voit que, sur les quatorze termes désignant des fruits et des légumes, quatre se voient attribuer le même genre dans les trois variétés (noix, groseille, baie, maïs) et quatre autres se voient attribuer le même genre en mitchif qu'en cri des Plaines (orange, pomme, navet, carotte). Il semble donc y avoir plus de ressemblances entre le mitchif et le cri des Plaines qu'avec le cri du Québec, ce qui correspond bien à l'histoire de la langue des Métis. Le terme anglais *apricot* a remplacé son équivalent français «abricot»; voici l'entrée que l'on retrouve dans le dictionnaire de Laverdure et Allard (1983, p. 25):

- (14) I like apricots: *Lee zapricot ni- miyêm - awak*
 Les abricots 1 AÏMER - TA 1-3P

La forme verbale indique que le sujet est de la première personne (*ni-*), que le verbe est transitif, que le complément (les *apricots*) est animé et que l'action se fait par une première personne sur une troisième personne pluriel (*-awak*). Il faut souligner d'ailleurs que l'exemple montre bien que le terme anglais a été intégré phonologiquement et morphologiquement au français puisque, d'une part, il y a liaison (*lee zapricot*) et, d'autre part, la marque du pluriel de l'anglais (*-s*) est éliminée. Mais il déclenche néanmoins l'accord en genre du verbe cri. Finalement, le terme pour «radis» en cri est le même que pour «navet» (*otisekanis*) et est inanimé alors qu'en mitchif le genre est variable. C'est d'ailleurs le cas pour les termes pour «fraise», «framboise» et «pomme de terre». Cette variation semble donc indiquer une certaine hésitation de la part des locuteurs quant au genre à attribuer. Il se peut que pour «fraise» et «framboise», l'incertitude vient du fait que «fraise» est inanimé en cri (des Plaines) mais que «framboise» est animé. Selon le dictionnaire de Laverdure et Allard (1983), «fraise» est inanimé mais selon un de nos informateurs du Manitoba, les deux genres sont bons.

Voyons maintenant ce qui en est pour certains articles de vêtements.

Tableau 5

Attribution du genre animé / inanimé
à certains articles de vêtement

CONCEPT	CRI DES PLAINES	CRI DU QUÉBEC	MITCHIF
vêtement(s)	I	I	I
manteau	I	I	I
robe	I	I	I
chapeau / bonnet / tuque	I	I	I
veste / veston	I	I	I
souliers / bottes	I	?	I
chandail (de laine)	I	?	I
bas	A	?	A
chaussettes	I	I / A	A
mitaines / gants	A	A	A
écharpe / foulard	A	A	A
pantalon	A	A	A

Ici, l'accord est presque total. Tous les termes sauf un (chaussettes) se voient attribuer le même genre en mitchif qu'en cri, et, pour ce mot le genre est variable en cri du Québec. Il est intéressant de noter que le terme générique pour désigner les vêtements est inanimé dans les trois variétés mais le terme mitchif est *butin*; ce terme avait (et a encore) le sens particulier au Canada français de désigner les vêtements personnels. Cela démontre le caractère fondamentalement conservateur du lexique français en mitchif. De la même manière, le terme pour «écharpe» est *crémon(n)e*. Ce mot pour désigner un foulard chaud et épais n'est connu qu'au Canada et est relevé dans tous les dictionnaires du français canadien (Clapin, 1894; Dionne, 1909; la Société du parler français au Canada, 1968; Belisle, 1979; Poirier, 1985; Proteau, 1991). À noter finalement que le terme mitchif pour «chandail (de laine)» est effectivement emprunté à l'anglais (*sweater*) et qu'il a le même genre que son équivalent cri (*sepêkewuyan*).

Quant aux termes de vêtements plus récents, il n'est pas facile d'en trouver des exemples pertinents, mais nous avons réussi à relever les suivants: «casque (dur)» (*helmet* / *hardhat*) se dit «chapeau dur» en mitchif et est inanimé (comme «chapeau»), «(chaussures de) tennis / espadrilles» se dit «souliers de toile» ou «souliers mous» et est inanimé (comme

«souliers»); «culotte de golf» (*knickers*) se dit «culotte à genoux» et est animé (comme «pantalon») et «cravate» (le terme en mitchif est «col») est également animé, tout comme il l'est en cri des Plaines, probablement sur la base des termes comme «écharpe / foulard». Fait intéressant, le terme pour «combinaison de motoneige» (*suit de skidoo*) est considéré comme étant animé, ce qui indiquerait qu'on établit l'analogie avec des «pantalons» plutôt qu'avec un «manteau» ou une «veste», ces derniers étant de genre inanimé. Nous devons donc conclure qu'à toutes fins pratiques, le genre animé / inanimé en mitchif est identique à celui du cri (des Plaines). Pour la plupart des termes traditionnels, on peut simplement supposer que le genre qu'on leur attribue est celui d'origine, c'est-à-dire le genre que les créateurs bilingues du mitchif leur avaient attribué, donc le genre du terme cri que le mot français remplaçait. Pour les termes non traditionnels (par exemple, les termes pour désigner des fruits et des légumes ou des vêtements qui n'existaient pas au XIX^e siècle), on procède surtout par analogie. Ainsi, une «tuque», un «casque de motocyclette» ou une «casquette de baseball» seront tous de genre inanimé pour la simple raison que ces articles de vêtements sont des espèces de chapeau et que «chapeau» est inanimé en cri. De la même façon, on peut supposer que pour des «nouveaux» fruits ou légumes, on procède par analogie. «Abricot» serait alors de genre animé parce que «pomme» ou «pêche» est animé, alors que «laitue» serait de genre inanimé parce que «feuille» est inanimé en cri. Néanmoins, cela n'explique pas pourquoi les termes pour «avocat» et «laitue» sont considérés comme inanimés.

Une dernière question reste à être posée: comment se fait l'accord verbal lorsque le sujet, ou le complément dans le cas des verbes transitifs, est un groupes nominal complexe dans lequel deux substantifs sont coordonnés mais où les genres ne sont pas identiques? Évidemment, les données pertinentes disponibles ne sont pas nombreuses mais l'exemple suivant nous permet d'émettre une hypothèse:

- (15) Les culottes pis un gilet de nuit *m- kšk - ên*
1 PORTER -TI-1

[Je porte des pyjamas (= un pantalon et une veste de nuit).]

Nous savons que, selon le tableau 5, le terme pour «pantalon» (culottes) est animé en mitchif mais que «veste» (gilet) est inanimé. La terminaison verbale en (15) indique que le verbe s'accorde avec un complément inanimé (-*ên*) et non pas animé (*-*âwak*). L'accord semble donc se faire avec «gilet de nuit» plutôt qu'avec «culottes». On pourrait supposer que l'accord se fait avec l'inanimé parce que le genre inanimé est le genre non marqué en cri. Nous croyons plutôt que l'accord se fait avec l'inanimé parce que ce terme se trouve plus près du verbe. Wes Hogmen (1981) a découvert le même phénomène dans le parler des Métis de Buffalo Narrows (Saskatchewan). Dans ce parler, lorsqu'un verbe transitif (cri) a un complément coordonné où deux substantifs (français) sont de genre (cri) différents, le verbe s'accorde avec le terme qui lui est le plus rapproché. Il fournit les deux exemples suivants (Hogman, 1981, p. 91):

(16a) *Tipiyiht* – *am* le skiff *îkwa* le char
 POSSÉDER TI3 CANOT ET AUTO
 [Il possède un canot et une auto.]

(16b) *Tipiyim* – *îw* le char *îkwa* le skiff
 POSSÉDER TA3-3'
 [Il possède une auto et un canot.]

En (16a), la terminaison verbale montre l'accord avec un substantif inanimé, ici «le skiff» (canot) qui lui est le plus rapproché; en (16b), le verbe montre plutôt l'accord avec un substantif animé, ici «le char» qui est maintenant le plus rapproché du verbe. Un exemple contenant des termes de fruits va dans la même direction:

17a) Les bleuets *îkwa ayôsanak* *i- môway - ahkwâw*¹⁰
 ET FRAMBOISES CONJ MANGER TA 1P-3 SUBJ

Ceci semble donc appuyer notre hypothèse.

CONCLUSION

Nous pouvons conclure que, pour au moins deux champs sémantiques, les fruits et légumes ainsi que les vêtements, les membres desquels sont de genres variés et – nous semble-t-il – attribués de manière arbitraire, du moins d'un point de vue occidental, le genre (animé / inanimé) des substantifs cris est systématiquement attribué à leur équivalent français. Il existe, cependant, quelques exceptions

qui peuvent être dues à la variation dialectale ou à la variation inhérente. Cette attribution de genre fonctionne également pour les termes français nouveaux qui n'ont pas nécessairement d'équivalents en cri. Pour ceux-ci, la stratégie utilisée semble être l'analogie avec des termes existants (*souliers de toile* pour «espadrilles», etc.). Évidemment, nous ne sommes pas encore en mesure de déterminer de manière définitive si l'attribution du genre cri se fait de la même façon systématique dans le cas de tous les substantifs français appartenant à tous les champs sémantiques mais nous sommes porté à le croire. De la même manière, nous ne pouvons pas encore dire avec certitude si cela est également vrai pour les termes anglais récemment empruntés. Ce sera l'objet d'une prochaine recherche.

NOTES

1. Selon Peter Bakker (1997) environ un locuteur sur cinq a quelques connaissances du français. Évidemment, comme nous le verrons, les locuteurs du mitchif connaissent les syntagmes nominaux du français et les verbes du cri.
2. Le symbole /č/ représente le son initial du mot anglais «cheer», le symbole /š/ représente le son initial de «chat»; l'accent circonflexe indique que la voyelle est phonologiquement longue; le symbole /u/ représente approximativement la voyelle «ou» et le symbole /a/ se prononce comme «â» en français.
3. Il existe également un parler «mixte» cri-français utilisé à Buffalo Narrows et à Ile-à-la-Crosse dans le nord-ouest de la Saskatchewan (Hogmen, 1981), mais selon Peter Bakker (1997), ce serait plutôt un cas d'alternance codique plus ou moins systématisée car on y retrouve un grand nombre de substantifs cris, contrairement au cas du mitchif, où il y a peu de substantifs cris et où ceux-ci sont limités à certains termes de parenté et à certains objets domestiques communs.
4. Les abréviations suivantes sont utilisées dans les gloses: acc: accusatif; ben: bénéfactif; prog: progressif; 1, 2, 3: 1^{re}, 2^e, 3^e personne; conj: conjonction; ai: sujet animé - verbe intransitif; ti: verbe transitif - COD inanimé; ta: verbe transitif - COD animé; neg: négatif; fut: futur; inf: infinitif; part: partitif; subj: subjonctif.
5. À noter que la langue quechua elle-même a également emprunté (et emprunte encore) de nombreux termes à l'espagnol; par exemple *fabur* (favor).
6. Tous les exemples sont tirés de Laverdure et Allard (1983).
7. Selon le dictionnaire de Watkins (1938).

8. Voir Papen (1998) pour plus de détails sur le français des Métis.
9. Selon Watkins ([1938] pour le cri des Plaines et selon la Commission scolaire crie (1987) pour le cri du Québec (est de la Baie de James).
10. La terminaison *-ayahkwâw* est de toute évidence la terminaison d'un verbe TA ayant un sujet de première personne pluriel et un COD de troisième personne pluriel animé au mode subjonctif (*-âyahkwâwi* en cri des Plaines). Nous ignorons les raisons pour lesquelles ce verbe aurait été mis au subjonctif (cri) puisque le contexte ne semble pas l'exiger.

BIBLIOGRAPHIE

- BAKKER, Peter (1997) *A Language of Our Own: The Genesis of Michif, the Mixed Cree-French Language of the Canadian Métis*, Oxford, Oxford University Press, 316 p.
- BELISLE, Louis Alexandre (1979) *Dictionnaire nord-américain de la langue française*, Montréal, Beauchemin, 1196 p.
- COMMISSION SCOLAIRE CRIE (1987) *Cree Lexicon: Eastern James Bay Dialects*, Commission scolaire crie, Canada, 475 p.
- CLAPIN, Sylva (1894) *Dictionnaire canadien-français*, Montréal, Beauchemin, 389 p.
- DIONNE, N.-E. (1909) *Le parler populaire des Canadiens-français*, Québec, Laflamme et Proulx, 671 p.
- HOGMEN, Wes (1981) «Agreement for Animacy and Gender in the Buffalo Narrows Dialect of French / Cree», *MASA: Journal of the University of Manitoba Anthropology Students' Association*, vol. 7, p. 81-94.
- LAVERDURE, Patline et ALLARD, Ida Rose (1983) *The Mitchif Dictionary: Turtle Mountain Chippewa Cree*, Winnipeg, Pemmican Publications, 365 p.
- MUYSKEN, Peter (1981) «Half-way Between Quechua and Spanish: The Case for Relexification», dans HIGHFIELD, Paul et VALDMAN, Albert (dir.) *Historicity and Variation in Creole Studies*, Ann Arbor, Karoma, p. 52-78.
- PAPEN, Robert A. (1987) «Le métif: le nec plus ultra des grammaires en contact», *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 6, n° 2, p. 57-70.
- (1998) «Le parler français des Métis de l'Ouest canadien», dans BRASSEUR, Patrice (dir.) *Français d'Amérique: variation, créolisation, normalisation*, Avignon, CECAV, Université d'Avignon, p. 147-161.

- POIRIER, Claude (dir.) (1985) *Dictionnaire du français québécois: volume de présentation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 168 p.
- POPLACK, Shana, WHEELER, Suzanne et WESTWOOD, Anneli (1987) «Distinguishing Language Contact Phenomenon: Evidence From Finnish-English Bilingualism», dans LILLIUS, Pirkko et SAARI, Mirja (dir.) *The Nordic Languages and Modern Linguistics*, 6, Proceedings of the Sixth International Conference of Nordic and General Linguistics, Helsinki, 1986, Helsinki, p. 33-56.
- PROTEAU, Lorenzo (1991) *Le français populaire au Québec et au Canada: 350 ans d'histoire*, Boucherville, Publications Proteau, 1131 p.
- RHODES, Richard (1977) «French-Cree: A Case of Borrowing», dans COWAN, William (dir.) *Actes du huitième congrès des Algonquistes*, Ottawa, Carleton University, p. 6-25.
- (1982) «Algonquian Trade Languages», dans COWAN, William (dir.) *Papers of the Thirteenth Algonquian Conference*, Ottawa, Carleton University, p. 1-10.
- SOCIÉTÉ DU PARLER FRANÇAIS AU CANADA (1968) *Glossaire du parler français au Canada*, Québec, Presses de l'Université Laval, 709 p.
- THOMASON, Sarah (dir.) (1996) *Contact Languages: A Wider Perspective*, Philadelphia, Benjamins, 506 p.
- THOMASON, Sarah et KAUFMAN, Terrance (1988) *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics*, Berkeley, University of California Press, 411 p.
- WATKINS, E. A. (1938) *A Dictionary of the Cree Language*, Toronto, Church of England in Canada, 530 p.
- WOLFART, Christoph (1973) «Plains Cree: A Grammatical Study», *Transactions of the American Philosophical Society*, vol. 63, part 5, 90 p.aaa

ERRATA p. 120-121

L'ÉTYMOLOGIE DU TERME «MITCHIF»

La forme étymologique du terme «mitchif» est *mestif*, (*mestive*) [metif], «de sang mixte», utilisé en France jusqu'au XVIII^e siècle mais ensuite remplacé par le terme contemporain *métis*. En français des Métis, il y a une nette tendance à la fermeture des voyelles moyennes (/e/, /ø/ et /o/): un /e/ se prononcera comme un /i/ légèrement plus ouvert que le /i/ du français standard, c'est-à-dire comme la voyelle qu'on entend en français du Canada dans le mot *vite* ([I]); /ø/ se prononcera comme le «u» qu'on entend en français du Canada dans le mot *duc* ([Y]); et /o/ se prononcera comme la voyelle qu'on entend en français du Canada dans le mot *douce* ([U]). Donc, *été* deviendra [ItI], *deux* deviendra [dY], et *seau* sera prononcé [sU]. Le /e/ de la première syllabe de *métif* se prononcera donc [I]. Une deuxième «règle» du français des Métis est bien connue de tous les locuteurs francophones du Canada. C'est que les voyelles fermées /i/, /y/ et /u/ sont également prononcées de manière légèrement plus ouverte ([I], [Y] et [U]), lorsqu'elles se trouvent dans une syllabe accentuée se terminant par certaines consonnes, comme /p, t, k, f, s, S/, etc. Cette règle explique la prononciation de la voyelle de la seconde syllabe. Une dernière règle, également typique du franco-canadien (à l'exclusion des variétés acadiennes, par contre), fait en sorte que les consonnes /t/ et /d/ se prononcent /t^s/ et /d^z/ devant les voyelles fermées et les semi-voyelles^{55,s} (l'affrication). On dit [t^syd^zi] «tu dis», [t^sjÉ] «tiens» et [t^sɥII] «tuile». Les Métis ont poussé cette tendance un peu plus loin et réalisent l'affrication de manière palatale plutôt qu'alvéolaire, donc [t^s / d^z]. En fin de compte, le «mitchif», c'est tout simplement du «métis»!

Francophonie et langue dans un monde divers en évolution: contacts interlinguistiques et socioculturels

Actes du dix-neuvième colloque du CEFCO (18-20 octobre 2001),

sous la direction de Robert A. Stebbins, Claude Romney et

Micheline Ouellet,

Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 143-158

Les anglophones et le français à Moncton

par

Annette Boudreau et Lise Dubois

Université de Moncton

Dans le contexte canadien, les recherches sur les représentations linguistiques se sont surtout attardées à examiner celles des locuteurs des communautés linguistiques minoritaires, et ce, dans plusieurs optiques, dont celle de l'insécurité linguistique, ou encore celle des valeurs symboliques rattachées à une variété donnée. Le projet de recherche que nous menons à l'heure actuelle cherche à examiner plutôt les représentations des anglophones des provinces Maritimes, les locuteurs de la langue dominante, à l'égard du français, la langue de la minorité, ainsi qu'à l'égard de la valeur symbolique et économique que les anglophones attribuent à la compétence bilingue et au bilinguisme comme projet de société.

Cette étude découle directement d'un autre projet de recherche auquel nous participons, intitulé «Prise de parole: la construction discursive de l'espace francophone en milieu minoritaire»¹, dirigé d'abord par Normand Labrie et puis par Monica Heller. Ce sont les discours en circulation sur la langue et l'identité chez les francophones de l'Ontario et de l'Acadie des Maritimes qui constituent le matériau privilégié de «Prise de parole»: on examine les discours, leurs conditions de production, les acteurs sociaux qui les produisent, les modalités de domination d'un discours, etc. Au fur et à mesure que progressait la première phase de ce projet, nous en sommes venues, peut-être de manière inéluctable, à nous interroger sur les discours en circulation sur la langue et l'identité chez les anglophones des provinces Maritimes. D'où l'élaboration du projet «L'image du français chez les anglophones des provinces Maritimes», dont nous présentons

les résultats de la première enquête menée à Moncton en 2001. Nous entendons étendre cette enquête à l'ensemble des provinces Maritimes au cours des prochaines années.

LE BUT GÉNÉRAL DU PROJET DE RECHERCHE «L'IMAGE DU FRANÇAIS CHEZ LES ANGLOPHONES DES PROVINCES MARITIMES»

Nous nous sommes donné comme but général de cerner les points de transferts, les points de convergence et les points de divergence entre les deux communautés linguistiques principales des provinces Maritimes en ce qui a trait aux représentations linguistiques qu'elles entretiennent, le concept de «représentations linguistiques» étant entendu au sens courant que lui donne la sociolinguistique, c'est-à-dire un type de connaissance collectivement formée sur les langues et les locuteurs et véhiculée par les discours épilinguistiques (Gueunier, 1999). Nous nous sommes également donné des objectifs précis qui s'articulent autour des quatre axes qui sont présentés ci-dessus en concomitance avec les résultats.

LE CADRE THÉORIQUE

Cette recherche puise ses bases théoriques dans les domaines suivants: la sociolinguistique (qui comprend l'aménagement linguistique), l'anthropologie linguistique et l'analyse du discours. William Labov (1972) avait déjà montré que les membres d'une communauté linguistique se reconnaissent en ce qu'ils partagent les mêmes normes et que les jugements qu'ils partagent sur la langue ne sont pas indépendants de leurs comportements linguistiques. Nous savons aussi que les représentations linguistiques sont liées aux idéologies, aux jugements portés sur la langue et ont une incidence sur l'évolution d'une langue, c'est-à-dire son maintien, sa progression ou sa disparition (Calvet, 1999). Il est évident que les représentations linguistiques des «minoritaires» sont formées et développées par les membres de la communauté linguistique mais aussi qu'elles sont tributaires de celles véhiculées par les membres du groupe majoritaire, les anglophones, dans le cas qui nous concerne. Or, peu de recherches ont tenté de mettre en relation les représentations linguistiques des locuteurs des langues en présence, et pourtant, il nous semble que cette étape est

essentielle pour comprendre les mécanismes qui sous-tendent les idéologies linguistiques cultivées dans un milieu donné.

Au Canada, Monica Heller propose d'étudier le français canadien dans le cadre de l'anthropologie linguistique, discipline qui permettrait de se pencher sur «les pratiques langagières [envisagées] comme des processus sociaux qui montrent comment les membres d'une communauté construisent leur réalité sociale» (Heller, 1996, p. 19). L'intérêt de sa démarche provient du fait qu'elle pose la question du «rôle de la langue dans la construction de l'identité dans le cadre de rapports de pouvoir et de solidarité» (Heller, 1996, p. 19). Dans le cadre de notre recherche, nous voudrions aller au bout de cette logique en cherchant à comprendre la dimension symbolique d'une langue autant pour ceux qui la parlent (les francophones) que pour ceux qui parlent une autre langue (les anglophones) mais qui partagent un même territoire (les provinces Maritimes). La prise en compte de la dimension symbolique de la langue nous intéresse particulièrement puisque nous nous pencherons sur les mécanismes qui président à la construction identitaire des Acadiens du Nouveau-Brunswick en partant des représentations issues des rapports de pouvoir que les locuteurs entretiennent avec d'autres locuteurs parlant la même langue ou une autre langue.

L'analyse du discours telle que pratiquée par l'école de praxématique à Montpellier² nous sera particulièrement utile de même que la notion de discours telle qu'appréhendée par Bakhtine (1977), Bourdieu (1982), Gumperz (1982a, 1982b), Fairclough (1992) et Goffman (1974, 1987). Ces auteurs considèrent que les «paroles» repérables à travers les discours en circulation président à la construction du sens social et à ses réglages, et ainsi servent à construire les idéologies.

LA MÉTHODOLOGIE

La méthodologie adoptée en vue de la réalisation de ce projet est la même que celle développée et mise à l'épreuve dans le projet «Prise de parole», méthodologie qui s'inspire des méthodes de l'ethnolinguistique et de la sociolinguistique (Heller, 1999). Elle prévoit que la partie principale des données sera recueillie au moyen d'entretiens semi-directifs de témoins choisis en fonction de leur positionnement social.

Les entretiens, eux, sont conduits en suivant plus ou moins rigoureusement, selon la générosité ou la réticence du témoin, une grille de questionnements qui touchent à un grand nombre d'éléments qui puisent à même son expérience personnelle. Dans le cas qui nous concerne, ces questionnements puisent à même l'expérience du témoin du français et du monde francophone néo-brunswickois sur plusieurs plans: son enfance, son adolescence, sa vie et ses prises de position professionnelles et, enfin, son rôle de citoyen.

La méthodologie se fonde aussi sur une recherche documentaire et une collecte de données contextuelles dont certaines sont publiques. Les données documentaires et contextuelles sont analysées de manière descriptive, tandis que les données relatives aux discours, c'est-à-dire les données qui se dégagent des entretiens, sont analysées selon les procédures d'analyse pragmatique et discursive afin de repérer les idéologies et les valeurs rattachées aux pratiques, aux langues et aux formes langagières. Il s'agit d'une analyse double, bien sûr: le contenu d'une part et les formes d'autre part, par lesquels les locuteurs expriment, explicitement ou implicitement, leurs opinions et leurs sentiments sur les langues, la leur ou celle des autres, et sur le contact des langues et des communautés.

Aux fins de ce premier article qui découle du sous-projet de «Prise de parole», nous présentons les premiers résultats d'une pré-enquête faite à Moncton au cours de l'été 2001 auprès de huit locuteurs, quatre hommes et quatre femmes, tous au delà de la quarantaine et ayant fait un cheminement professionnel qui les a amenés à occuper des postes de direction dans leur secteur respectif, soit le monde associatif (un témoin), l'administration municipale (un témoin), le commerce international (un témoin), la santé (deux témoins), les médias (un témoin) et la gestion de l'éducation (deux témoins). De par leurs fonctions professionnelles et de par leur rôle de citoyen, ces personnes sont des acteurs sociaux producteurs de discours; tout comme, dans la première étape du projet «Prise de parole», nous avons interrogé des francophones (plus de cent cinquante) qui jouaient un rôle analogue. Avant de présenter toutefois des extraits qui illustreront ces premiers résultats et les orientations futures

que prendra le projet, voici un très bref tour d'horizon de la situation objective de Moncton, lequel s'adresse surtout à ceux qui connaissent moins ou pas du tout ce centre urbain.

LA SITUATION À L'HEURE ACTUELLE À MONCTON

1. Les faits

Les changements considérables tant économiques que sociaux qu'a connus le Grand Moncton depuis une trentaine d'années et le rôle qu'y a joué la communauté acadienne servent de toile de fond aux entretiens que l'on fait dans le cadre de ce projet. En effet, l'essor économique qu'on a appelé «the Moncton miracle» dans la presse nationale de langue anglaise et qui découle d'un virage résolu vers le secteur tertiaire est en partie attribué à la vitalité de sa population de langue française.

Moncton-Dieppe se trouve à l'heure actuelle le centre démographique de l'Acadie des Maritimes, comptant selon le recensement de 1996 près de 32 000 francophones sur une population globale de 120 000 personnes (27 %). Au cours de la décennie 1981-1991, l'agglomération urbaine de Moncton a vu sa population francophone croître de 12 %, phénomène lié à la fois à l'urbanisation croissante de la population canadienne en général, auquel les Acadiens n'échappent pas, et à la transformation économique de ce centre urbain qui agit comme un aimant sur les régions rurales ou semi-rurales environnantes.

Il ne fait aucun doute que le français occupe à l'heure actuelle une place publique plus importante à Moncton que jamais auparavant. Il y est visible grâce aux institutions de langue française qui s'y sont installées, parmi lesquelles on compte l'Université de Moncton, le Centre hospitalier Georges-L.-Dumont, Radio-Canada Atlantique et la Société Assomption-Vie. Il y est valorisé grâce au développement de certaines industries: par exemple, les centres d'appels, qui misent sur les capacités bilingues de la population. Des événements d'envergure mondiale tenus à Moncton au cours des dernières années, par exemple, le Sommet de la francophonie de 1999, ont également donné de la visibilité au français et à la communauté acadienne. Voilà, à très grands traits, l'arrière-scène qui préside à l'heure actuelle à la

construction de discours épilinguistiques. Ce rayonnement croissant se fait-il sans heurt? Voilà la question centrale à laquelle nous voulons répondre.

2. Les discours

On ne peut répondre à cette question sans tenir compte d'un des discours en circulation qui émane d'organismes de Moncton: par exemple, certains médias ou certains regroupements de gens d'affaires et, dans une moins grande mesure, de l'administration de la province selon lequel on met de l'avant le caractère unique et exemplaire des rapports entre les communautés linguistiques. Une seconde caractéristique de ce discours est de masquer délibérément l'existence des deux communautés linguistiques en évoquant l'émergence d'une nouvelle société néo-brunswickoise issue de ses deux communautés traditionnelles. À la lumière de la prise en main du secteur économique de Moncton par la communauté et de la prospérité, toute relative, qui a suivi, il n'est pas difficile de saisir les conditions de production d'un tel discours.

Ce discours s'actualise dans la pratique éditoriale du quotidien de langue anglaise de Moncton qui, depuis 1997, interdit l'utilisation des adjectifs «francophone» et «anglophone», sauf lorsqu'ils font partie d'appellation officielle. «It is time we stopped segregating ourselves with adjectives», peut-on lire dans l'édition du 25 octobre 1997 du *Times & Transcript*. À titre d'exemple, il s'actualise également dans la position éditoriale adoptée par le même quotidien en septembre 2001, en réaction aux critiques formulées par le Commissariat aux langues officielles dans son rapport annuel à l'égard de trois dossiers qui suscitent un certain débat au Nouveau-Brunswick³. On répondait aux critiques de la commissaire ainsi:

New Brunswick is justifiably proud of being the only official bilingual province in Canada as well as of the tremendous progress it has made, and continues to make, in this regard. The fact that out of all the efforts to promote and enhance bilingualism, only three issues have ended up in court speaks well for us, not poorly (*Times & Transcript*, 27 septembre 2001).

Du côté des francophones, s'amorce depuis un certain temps un mouvement qui prend de plus en plus d'ampleur,

revendiquant la refonte de fond en comble de la *Loi sur les langues officielles du Nouveau-Brunswick* en vue d'en étendre la portée, au delà de l'administration provinciale, au secteur privé, aux établissements de santé et aux municipalités. En mars 2001, l'Association des juristes de langue française du Nouveau-Brunswick convoquait la population à un symposium sur l'égalité linguistique pour lui présenter un Code des droits linguistiques, arguant que la loi actuelle ne répond plus aux aspirations de la population acadienne et ne lui permet pas de vivre pleinement sa francité. Le forum de concertation présidé par la Société des Acadiennes et Acadiens du Nouveau-Brunswick a fait sien le projet d'adoption de ce Code linguistique en août 2001.

LES OBJECTIFS D'ANALYSE ET LES PREMIERS RÉSULTATS

1. Les anglophones et le bilinguisme officiel

Le premier objectif que nous nous sommes fixé dans le cadre du projet «L'image du français chez les anglophones des provinces Maritimes» est d'examiner les représentations qu'entretiennent les anglophones des provinces Maritimes à l'égard du français, plus précisément à l'égard de la place, parfois croissante selon la région, qu'occupe le français non seulement dans les espaces publics de la société (affichage, médias, administration provinciale, etc.), mais aussi dans les choix que le citoyen peut exercer dans sa vie tant professionnelle que privée (par exemple, le choix d'une école d'immersion française pour ses enfants, la décision d'offrir activement des services en français ou la traduction de documents divers dans le cadre de son entreprise ou de son emploi, etc.). En d'autres termes, nous cherchons à cerner de quelles manières les anglophones des Maritimes sont interpellés par le projet canadien (et néo-brunswickois) de bilinguisme officiel et les programmes nationaux et provinciaux de promotion de la langue française.

Comme les huit témoins proviennent de secteurs économiques et professionnels différents, on ne peut pour l'instant classer ce genre de stratégies. Toutefois, il y a une stratégie commune à sept des huit témoins: ils ont tous fait le choix d'envoyer leurs enfants dans une école d'immersion française à Moncton, qui est sans doute l'une des mesures

d'aménagement linguistique qui touche de plus près la population anglophone du Nouveau-Brunswick et dont le but ostensible est de contribuer à produire une population bilingue. Or, on constate à l'analyse des entretiens que ce n'est pas la volonté de participer à ce projet de société qu'est le bilinguisme qui motive ce choix, comme le confirment les propos suivants d'un des témoins:

- L2 so why did you decide to put your children in French immersion / are you
 L1 the same reason why I would choose for my children to learn music / or uh / take another uh / uh / opportunities whether it's be basketball music drama or learn French
 L2 mm
 L1 I don't think I'd put them in French immersion because of uh / any great / opportunities down the road // they may never live in New-Brunswick they may never / need it
 L2 mm
 L1 but I think it's good opportunity / if you can learn it / to have it
 L2 mm
 L1 broadens their perspective (M-02-005: 436-448⁴)

Le français est donc vu comme un moyen d'approfondir sa culture personnelle, sans qu'on y voie nécessairement de grands avantages pour l'avenir de l'enfant. Il n'est pas appris en vue de participer au projet collectif, comme nous l'avons dit, ni pour accéder à l'autre culture de la province.

Ce choix d'envoyer ses enfants à l'école d'immersion est toutefois motivé par des considérations d'ordre social. Il est fait pour échapper à la sélection sociale qui se produit dans le système scolaire de langue anglaise à Moncton, lequel comporte deux courants: l'anglais fondamental (*core English*) d'une part et l'immersion française d'autre part. En effet, dans les représentations des témoins, les écoles d'immersion française attirent les enfants favorisés sur le plan intellectuel et social, alors que ceux qui sont moins favorisés sont orientés vers l'école anglaise. C'est donc la majorité des témoins qui motivent leur choix d'envoyer leurs enfants à l'école d'immersion française de la manière suivante:

- L1 uh / and I and quite frankly I wouldn't put my children in English

- L2 mm
 L1 if I thought / that they wouldn't have the issues
 they had / I might have put them in for the first
 few years and then / and then transfer to late
 immersion
 L2 mm
 L1 but quite frankly all the / slow learners
 L2 m
 L1 all the behaviour problems / all the ADD children
 / all the children who transfer in with / any
 number of issues / are put in the English program

2. Les représentations des anglophones et la place réelle du français

La mise en rapport de la place qu'occupe le français dans l'imaginaire des témoins avec la place qu'il occupe en réalité dans les espaces publics constitue un second élément d'analyse de base. Ce deuxième axe comporte nécessairement l'analyse objective et quantitative de la situation des deux langues et des deux communautés linguistiques sur le territoire des provinces Maritimes à partir de données diverses (par exemple, les profils démolinguistiques et socio-économiques des communautés, les données sur les effectifs scolaires et les médias, etc.). La question que nous posons dans le cadre du deuxième objectif est la suivante: existe-t-il un écart entre la place réelle et mesurable du français dans les divers milieux des provinces Maritimes et la place qu'il occupe dans les représentations des anglophones telle qu'elle est façonnée par leurs discours?

En ce qui a trait au bilinguisme, il est intéressant de noter que ces témoins, tous adolescents au moment de l'adoption de la *Loi sur les langues officielles du Canada* (1968) et de la *Loi sur les langues officielles du Nouveau-Brunswick* (1969), à l'exception d'une qui est un peu plus âgée, n'ont peu ou prou de souvenirs de ce moment déterminant de l'histoire canadienne et néo-brunswickoise, contrairement aux témoins francophones qui, majoritairement, voient ces événements comme un moment déterminant dans l'histoire des communautés acadiennes et francophones du Canada.

C'est sur l'accès aux emplois dans la Fonction publique que se cristallisent les écarts chez les témoins entre la place réelle du français et la place imaginaire. On a nettement et

majoritairement l'impression que la plupart des postes de la Fonction publique sont donnés aux francophones:

- L1 it doesn't matter how bilingual you are, it's being French that counts (M-02-004)

Ce même témoin précise que, dans certains ministères, on ne trouve plus de personnel anglophone:

- L1 I mean I know of some / extremely bright intelligent // youth who have gone through immersion programmes are fluently bilingual // and uh // when it has come to applying for a job / they're told they're not bilingual enough // who's judging that // and uh // I think that's where / that's where the concern is and that's where the un
- L2 yeah / yeah
- L1 this is the // feedback that // that I hear
- L2 mm
- L1 on a regular basis from uh // from people who say well you know we used to be able to go there and / find someone English working in that department / now there's nobody / so whose language and whose culture / is actually
- L2 protected
- L1 being protected (M-02-004)

Un autre répond:

- L1 people are not getting jobs, French whose English is so poor are getting jobs not because they speak English, but because they are French / there is no language equity in New Brunswick

Traditionnellement, les francophones sont sous-représentés dans la Fonction publique provinciale, surtout au siège social à Fredericton⁵. Or, en mars 2001, le premier ministre a révélé que les francophones occupaient environ 30 % des postes de l'administration provinciale, ce qui reflète fidèlement la composition démographique de la province. Il n'a toutefois pas précisé les affectations de l'effectif francophone. Il n'en demeure pas moins que, dans l'imaginaire des huit anglophones de cette étude, les francophones sont de loin injustement majoritaires dans la fonction publique, d'où découle un sentiment chez les témoins que règnent l'injustice et l'iniquité dans le dossier linguistique au Nouveau-Brunswick.

3. Les valeurs attribuées au bilinguisme et aux langues

Le troisième axe du projet «L'image du français chez les anglophones des provinces Maritimes» prévoit l'examen comparatif des valeurs qu'attribuent les anglophones et les francophones à la compétence linguistique, unilingue ou bilingue, et au bilinguisme sur les plans économique et symbolique. Parmi les facteurs socio-économiques qui jouent sur l'évolution des valeurs attribuées à la compétence linguistique sont l'avènement des technologies de l'information et les emplois qui en découlent (par exemple, les centres d'appels) et le virage que doivent faire les économies provinciales des Maritimes pour se tailler une place sur la scène économique de plus en plus mondialisée et sur la scène linguistique de plus en plus multilingue.

Une analyse des écrits publics (la presse, les essais, etc.), menée dans le cadre d'une autre recherche, révèle que les Acadiens voient dans le bilinguisme officiel depuis la fin des années cinquante jusqu'à aujourd'hui tant la voie privilégiée vers l'égalité que la preuve de l'égalité (Dubois, 1999; Boudreau et Dubois, 2001). Le discours sur le bilinguisme au sein de la société acadienne, à part quelques voix discordantes, est d'une continuité étonnante. En revanche, les témoins anglophones de cette étude n'en voient pas l'utilité, et sept des huit témoins soutiennent que le bilinguisme officiel est une source de conflit et de divisions au sein de la société néo-brunswickoise. Deux d'entre eux utilisent la même image pour s'exprimer sur le bilinguisme: «Bilingualism drives a wedge in the community».

Pour pousser un peu plus loin notre examen comparatif des représentations du bilinguisme des deux communautés linguistiques du Nouveau-Brunswick, nous avons comparé les termes qu'utilisent les témoins francophones du projet «Prise de parole» pour parler de bilinguisme et d'aménagement linguistique avec ceux qu'utilisent les témoins anglophones qui ont participé à ce projet. On trouve chez les francophones des termes tels que «dualité», «homogénéité linguistique», «autonomie linguistique» «égalité linguistique», et, chez les anglophones, des termes tels que «segregation», «separation» et «balkanisation».

4. L'analyse du discours

Le quatrième niveau d'analyse consiste à analyser les productions discursives épilinguistiques génératrices de catégorisations à travers les unités morpho-syntaxiques et lexicales ainsi qu'à travers les «ratages» perceptibles dans le discours (Fairclough 1992; Canut 1998). L'analyse du discours, comme celle proposée par Norman Fairclough, permet de constater que les lieux de tension dans les entretiens, appelés «cruces» ou «moments de crise» sont révélateurs tant par leur contenu que par leurs formes. Ces moments de crise, selon Norman Fairclough, sont:

[...] moments in the discourse where there is evidence that things are going wrong: a misunderstanding which requires participants to "repair" a communicative problem, for example through asking for or offering repetitions [...] exceptional disfluencies (hesitations, repetitions), in the production of a text; silences; sudden shifts of style (Fairclough 1992, p. 230).

Ces moments de crise apparaissent dans le corpus autour de questions qui constituent des débats dans le contexte monctonien et néo-brunswickois, débats centrés sur la langue dans lesquels les idéologies linguistiques s'articulent, s'amorcent, se modifient ou se renforcent. Ces débats linguistiques, selon Jan Blommaert (1999), font partie intégrante des processus sociopolitiques au sein d'une société et sont le reflet de rapports de pouvoir entre groupes, parfois en mutation, ou des formes de discrimination qu'exerce un groupe contre l'autre. Ces débats se révèlent dans la forme des discours épilinguistiques. À titre d'exemple, voici un extrait où la question du français dans l'affichage public à Moncton a été abordée et a suscité de la part du témoin des hésitations et des reformulations:

- L2 what is your reaction to bilingual signs and labels
here in this community
- L1 // I don't mind bilingual signs
- L2 mm
- L1 but I do mind if they're all French first
- L2 mm
- L1 because I think the majority of the people are
Anglophone
- L2 mm
- L1 and what tends to happen is uh /// you / irritate

those who /// who don't understand don't know
 or understand French /// and when they see
 everything French first /// it does upset some of
 the community (M-02-004)

Dans cet extrait, les pauses d'une longueur anormale qui s'étendent jusqu'à dix secondes (indiquées par les doubles et triples obliques), ainsi que la reformulation (*I don't mind, but I do mind*), révèlent que la question de l'affichage public bilingue est un lieu de tension discursif. Se révèlent aussi dans cet extrait la hiérarchisation interne selon laquelle le témoin classe les langues – l'anglais doit primer – ainsi que le sentiment d'exprimer quelque chose d'inapproprié, qui est «politiquement incorrect», compte tenu de l'égalité juridique des deux langues de la province.

CONCLUSION

À ce stade-ci de notre recherche, nous ne pouvons que proposer des hypothèses qui expliqueraient les discours en circulation sur la langue et sur le contact des langues à Moncton. D'abord, nous croyons que nous nous trouvons devant deux discours traditionnels en continuité: celui, d'une part, des francophones qui voient dans le bilinguisme la reconnaissance officielle de leur existence et celui, d'autre part, des anglophones qui y voient une contrainte juridique superflue. Pour l'instant, nous expliquons le ressentiment dans le discours des témoins anglophones par le fait que certains espaces qui étaient traditionnellement réservés au discours traditionnel «anti-bilinguiste», les médias et les milieux économiques, sont de plus en plus investis par un nouveau discours, celui dont il a été question à la section 2 (p. 148), ne laissant plus de place à la remise en question, aussi légitime soit-elle, du bilinguisme officiel et de ses modalités. Le lecteur ne doit pas perdre de vue que les témoins anglophones de cette enquête sont d'un certain âge (plus de quarante ans) et qu'il est fort possible qu'un discours plus tolérant soit présent chez les jeunes, surtout chez ceux qui ont opté pour l'école d'immersion française.

En guise de conclusion, après plus de dix ans de recherche sur les représentations, pratiques et comportements linguistiques en Acadie des Maritimes, nous en sommes venues à croire que les études sur les minorités doivent tenir

compte des idéologies, représentations et discours de la société dominante. Ainsi, sur le plan empirique, une étude sur les anglophones vient ajouter un élément d'une importance considérable aux études en cours sur la construction identitaire de l'espace francophone dans les provinces Maritimes, dont on reconnaît de plus en plus la spécificité. En effet, une telle étude ne peut que mener à une connaissance plus approfondie du fonctionnement social des deux langues en contact tant dans les provinces Maritimes qu'au Canada, et même dans toute situation de contact de langues et de communautés linguistiques, où qu'elle soit. Sur les plans théorique et méthodologique, l'association féconde de la sociolinguistique, de l'anthropologie linguistique et de l'analyse du discours présente un intérêt indéniable pour les études sociolinguistiques qui tendent à définir la linguistique «non à partir des seuls "faits linguistiques", mais à partir de comportements et de faits, les représentations faisant partie intégrante de ces comportements [...]» (Robillard, 2001, p. 171).

NOTES

1. Le projet «Prise de parole» est financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (chercheurs principaux: Normand Labrie et Monica Heller de la *University of Toronto*, et Jürgen Erfurt de la *Johann-Wolfgang-Goethe Universität* (Frankfurt am Main); collaboratrices: Annette Boudreau et Lise Dubois de l'Université de Moncton). Il est également financé par le programme «Transcoop» de la *German-American Academic Council Foundation* (chercheurs principaux: Normand Labrie, Monica Heller et Jürgen Erfurt) et l'AUP ELF-UREF (chercheurs principaux: Patrice Brasseur et Claudine Moïse de l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse et Rada Tirvassen du *Mauritius Institute of Education*).
2. Notamment les *Cahiers de praxématique*, n° 31 «Linguistique et représentation(s), 1998, 321 p.
3. Les trois dossiers en question sont la nouvelle loi scolaire qui serait en contravention avec l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et des libertés*, la question des exigences de compétences bilingues des membres de la Gendarmerie royale du Canada qui travaillent au Nouveau-Brunswick et le fait que Moncton n'ait toujours pas le statut de ville bilingue.
4. Le code qui suit chaque citation correspond au système de codage des entretiens adopté par Boudreau et Dubois (1993) afin de respecter l'anonymat des informateurs.

5. Pour une discussion sur les affectations des fonctionnaires francophones, voir Dubois (1999).

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE, Mikhail (1977) *Le marxisme et la philosophie du langage: essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Éditions de Minuit, 233 p.
- BLOMMAERT, Jan (1999), «Introduction», dans BLOMMAERT, Jan (dir.), *Language Ideological Debates*, Berlin, Mouton de Gruyter, p. 1-38.
- BOUDREAU Annette et DUBOIS Lise (1993) «J' parle pas comme les Français de France, ben c'est du français pareil; j'ai ma own p'tite langue», dans FRANCARD, Michel (dir.) *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, vol. 2. p. 147-168.
- (2001) «Langues minoritaires et espaces publics: le cas de l'Acadie», *Estudios de sociolingüística*, vol. 2, n° 1, p. 37-60.
- BOURDIEU, Pierre (1982) *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 243 p.
- CALVET, Louis-Jean (1999) *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, 304 p.
- CANUT, Cécile (1998) «Pour une analyse des productions épilinguistiques», dans *Cahiers de praxématique*, n° 31, p. 69-90.
- DUBOIS, Lise (1999) *La traduction officielle au Nouveau-Brunswick: son rôle et sa place*, thèse de doctorat en linguistique, Département de langues et linguistique et traduction, Université Laval, 290 p.
- FAIRCLOUGH, Norman (1992) *Discourse and Social Change*, Cambridge, Polity Press, 259 p.
- GOFFMAN, Erving (1974) *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit, 230 p.
- (1987) *Façons de parler*, Paris, Éditions de Minuit, 277 p.
- GUEUNIER, Nicole (1999) «Représentations linguistiques», dans MOREAU, Marie-Louise (dir.) *Sociolinguistique: les concepts de base*, Liège, Mardaga, p. 246-252.
- GUMPERZ, John J. (1982a) *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press, 225 p.
- GUMPERZ, John J. (dir.) (1982b) *Language and Social Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 272 p.

- HELLER Monica (1996) «Langue et identité: l'analyse anthropologique du français canadien», dans ERFURT, Jürgen (dir.) *De la polyphonie à la symphonie: méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*, Leipzig, Leipziger Universitätverlag, p. 19-36.
- (1999) «Heated language in a cold climate», dans BLOMMAERT, Jan (dir.) *Language Ideological Debates*, Berlin, Mouton de Gruyter, p. 143-170.
- LABOV, William (1976) *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit, 458 p.
- ROBILLARD, Didier de (2001) «Peut-on construire des “faits linguistiques” comme chaotiques?: quelques éléments de réflexion pour amorcer le débat», *Marges linguistiques*, vol. 1, n° 1, p. 163-204. [<http://www.marges-linguistiques.com>]

Francophonie et langue dans un monde divers en évolution: contacts interlinguistiques et socioculturels

Actes du dix-neuvième colloque du CEFCO (18-20 octobre 2001),

sous la direction de Robert A. Stebbins, Claude Romney et

Micheline Ouellet,

Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 159-177

«Parler bilingue» et actes identitaires: le cas des Acadiens du Nouveau-Brunswick*

par

Sylvia Kasparian

Université de Moncton

Dans toute situation de contact entre deux communautés différentes, on assiste à la naissance d'un parler mixte, un vernaculaire caractéristique des communautés bilingues. Ce phénomène très ancien a quelquefois donné naissance à de nouvelles langues¹, pidgins ou créoles. C'est un phénomène courant qui ne concerne pas une minorité exotique puisque, d'après les statistiques, environ 68 % de la population de la planète est bilingue ou multilingue (Lüdi, Py *et al.*, 1995). Ce parler vernaculaire mixte a longtemps été dévalorisé par les puristes et l'idéologie nationaliste (Le Page et Tabouret-Keller, 1985). Sherry Simon (1994) parle à ce propos, de la dictature de l'un, Eileen Lokha (2003), du mythe de l'un ou de l'unicité; le vernaculaire mixte était en effet considéré, pendant longtemps, comme une marque de manque de compétence linguistique et associé comme tel à un manque d'éducation. Il y a à peine vingt-cinq ans que les linguistes ont abordé l'étude de ce phénomène de façon objective et sans préjugés. Encore de nos jours cependant, dans les milieux puristes, les préjugés sont nombreux, et le parler mixte reste souvent associé seulement à un manque de compétence et considéré comme un facteur d'assimilation. Mais il y a désormais un nombre important de travaux qui se

* Cet article reprend en grande partie l'aspect théorique de l'identité que nous avons développé dans un article sur les Arméniens (Kasparian, 2001) pour l'appliquer au milieu acadien.

sont intéressés à la description linguistique ainsi qu'à l'analyse sociolinguistique de ce phénomène et qui montrent qu'il s'agit d'un comportement linguistique naturel qui témoigne aussi d'une grande créativité de la part des locuteurs bilingues ou multilingues.

Dans cette perspective, la situation de la minorité acadienne du Nouveau-Brunswick représente un laboratoire linguistique spontané très intéressant à étudier. Il y a une grande variété de situations bilingues parmi les Acadiens selon les différentes régions, le Nord (Est ou Ouest), le Sud (Est ou Ouest). Par exemple au Sud-Est du Nouveau-Brunswick, les différentes variétés en contact sont l'acadien avec ses différentes variantes régionales, le français standard, le chiac et l'anglais. Par le terme «chiac», nous entendons la langue stabilisée mixte issue du contact entre le français et l'anglais; la langue de base reste le français et la langue enchâssée, l'anglais. Des unités morphosyntaxiques mixtes restructurées donnent les règles de ce franglais particulier (Perrot, 1995). Dans la plupart de ces régions, nous trouvons ce phénomène du «parler bi-multilingue» mettant en contact soit les différentes variétés de français (acadien et standard) et l'anglais, soit le chiac et l'anglais.

La terminologie utilisée ici est celle développée par l'École suisse qui définit le parler bilingue comme l'ensemble des activités communicatives impliquant un contact de langue. Ces phénomènes de contact de langue sont appelés *marques transcodiques* (Lüdi, 1987): expression neutre qui ne tient pas compte du statut de ces formes bilingues. Voici un extrait d'une conversation entre des jeunes Acadiens:

4-85 F10: Ben si ça *start* à neuf heures on peut aller le
watcher su (chez) Nicole ou on peut aller le
watcher chez nous

4-86 F11: Ben nan

4-87 F10: Ben oui // là tu l'as

4-88 F11: c'est pas en couleur / là / *but* ça va *probably*
back freaker out

4-89 F10: Nan dis pas ça, ça va rester pareil (ainsi)

4-90 F10: Ben c'est pas *plain* c'*allright* / touche les pas là

4-91 F10: C'est *right suspense though* la *show* hein²

LE CADRE THÉORIQUE

L'utilisation de l'expression «parler bilingue» n'est pas neutre; elle s'inscrit dans une théorie et une approche reliées à une école de pensée bilinguiste (consensuelle) et non diglossique (conflictuelle) du contact de langues telle que développée en Suisse par une équipe de chercheurs (Lüdi et Py *et al.*, 1995; Matthey et De Pietro, 1997; Grosjean, 1982) et non telle que l'ont fait dévier d'autres chercheurs (Aracil, 1965; Laffont, 1979).

Cette école de pensée se fonde sur l'emploi d'un modèle interactionnel, micro-, synchronique, dynamique et consensuel plutôt que macro-, sociolinguistique et conflictuel du contact de langue. Comme l'expliquent, Marinette Matthey et Jean-François De Pietro (1997), l'approche microlinguistique des conversations utilise comme point de départ l'individu. La politique, l'économie, les conflits sociaux ne sont étudiés que parce qu'ils apparaissent aux niveaux de l'interaction et de la langue des locuteurs et non comme objets de recherche en tant que tels. Cette approche sous-tend qu'il y a un aller-retour entre les niveaux micro et macro d'analyse du parler bilingue.

C'est en grande partie dans et par les micro-événements langagiers quotidiens que se constitue la réalité linguistique d'une communauté [...] Et nous faisons l'hypothèse que les phénomènes de la réalité sociale qui sont pertinents pour les acteurs devraient laisser des traces, sous forme d'observables formels, aux niveaux de l'interaction et de la langue (Matthey et De Pietro, 1997, p. 146).

En ce qui concerne la démarche, nous utiliserons l'approche ethnométhodologique et interactionnelle de l'analyse conversationnelle telle que développée en Europe par Jacques Cosnier et Catherine Kerbrat-Orecchioni (1987), Lorenza Mondada (1998, 1999) et Peter Auer (1988), et aux États-Unis, entre autres, par Charles Goodwin et Marjorie Goodwin (Dannequin et Lacoste, 1989): l'analyse des conversations est étudiée en tant que processus dynamique et multidimensionnel.

Qu'est-ce que l'identité? Que dévoile le parler bilingue des Acadiens sur le plan identitaire? Voilà les questions auxquelles nous tenterons de répondre dans cet article.

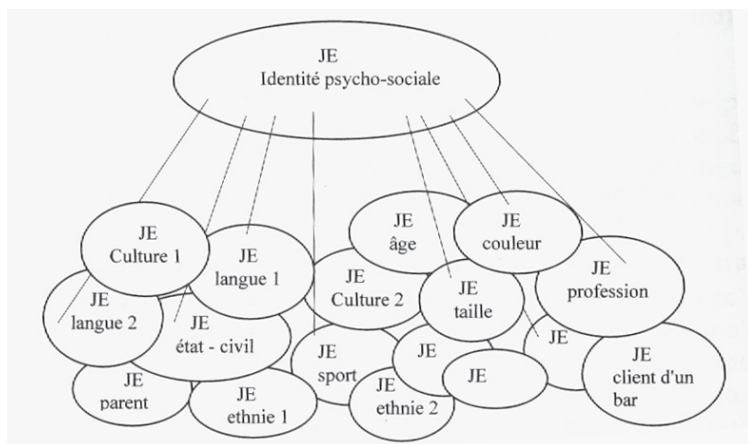
LES IDENTITÉS ET LA DYNAMIQUE IDENTITAIRE

1. Pourquoi «identités» au pluriel?

Trop souvent le terme «identité» est utilisé dans un sens très restrictif, équivalent à «identité ethnique». Or, l'identité d'un individu présente une complexité et une dynamique qui se perdent dans cette simplification. Comme le dit Henri Tajfel (1974), l'identité sociale est la dimension de la conception de soi de l'individu qui résulte de sa connaissance d'appartenance à un ou plusieurs groupes. Pour lui, le concept de groupe est de nature psychologique dans la mesure où il se réfère à une entité cognitive chez l'individu qui, à la suite d'un mécanisme de catégorisation sociale, a reconnu certains individus comme ayant des caractéristiques communes entre eux et lui-même. Cette catégorisation sociale permet à l'individu d'ordonner son environnement social suivant différents critères.

FIGURE 1

Identités sociales d'un individu



Ainsi, le groupe social inclut non seulement le groupe linguistique (partageant une ou plusieurs même/s langue/s), le groupe culturel (partageant une ou plusieurs même/s culture/s) et le groupe ethnique (partageant une ou plusieurs même/s paternité/s ou hérédité/s) (Hamers et Blanc, 1983) mais aussi, pour nous, toutes les situations dans lesquelles un

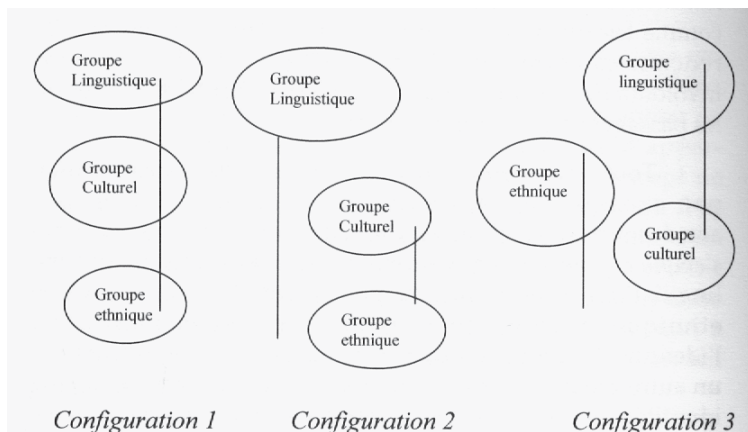
individu s'identifie à un groupe social qui le situe par rapport aux autres, tels que le groupe professionnel, le groupe économique, l'origine géographique, l'âge, le sexe, les handicaps, ou encore des identifications plus ponctuelles comme les situations d'interaction particulières telles que les rencontres entre amis, entre collègues, ou les réunions involontaires dans un lieu commun (les clients d'un café ou les passagers d'un train) (figure 1).

Toutes ces identités peuvent se *chevaucher* (identification par exemple, à un groupe universitaire de femmes arméniennes, originaires du Liban et vivant en France) *s'empiler* complètement (identification à la fois au groupe linguistique A et B, au groupe culturel A et B, au groupe ethnique A et B) ou *s'exclure* mutuellement (quand l'identification à un groupe social empêche l'identification à un autre groupe social). Toutes ces possibilités entraînent, une identité (Je) à *configuration complexe* (constituée de tous les groupes sociaux auxquels l'individu s'identifie) et à *configuration multiple* (en perpétuel réajustement ou reconstruction selon l'histoire langagière de l'individu, le contexte socioculturel et la situation de communication (Lüdi, Py *et al.*, 1995; Lüdi, 2001).

Ces configurations identitaires sont différentes d'une communauté à l'autre et d'un individu à l'autre à l'intérieur d'une même communauté. Par exemple, la langue est la valeur centrale et quelquefois unique qui permet de distinguer les cultures francophones des autres cultures en Amérique du Nord. Aussi, pour ces communautés, l'identification au groupe culturel français comprend l'identification au groupe linguistique francophone. Tandis que, pour les juifs de la diaspora, l'identification au groupe linguistique n'est pas nécessaire pour l'identification aux groupes culturels et ethniques juifs, la langue n'étant pas une valeur centrale de leur culture. Pour d'autres communautés, le groupe linguistique est indépendant du groupe ethnique ou du groupe culturel; c'est le cas de la francophonie: les Africains, les Arabes ou les Vietnamiens de langue maternelle ou de culture française ont une identification au groupe culturel français, au groupe linguistique français mais ne peuvent s'identifier au groupe ethnique français (figure 2).

FIGURE 2

Différents types de configurations identitaires selon les communautés



Pour les bilingues, il y a différentes possibilités de combinaisons en ce qui concerne la biculturalité et l'ethnicité. De plus, les bilingues peuvent modifier leur configuration identitaire complexe selon la situation de communication et le contexte. Par exemple, un Acadien bilingue du Nouveau-Brunswick va peut-être choisir de s'identifier, surtout, comme Acadien au Nouveau-Brunswick, comme Canadien français ou comme Canadien bilingue à Paris, voire encore comme Canadien (sans plus de précision) ou même anglophone. Selon les situations, une identité sera plus valorisée qu'une autre.

2. Les identités des Acadiens du Nouveau-Brunswick

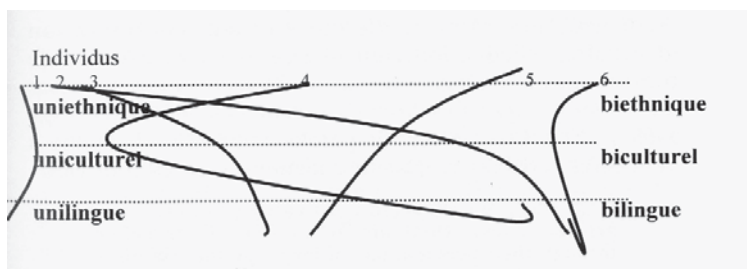
En général, les Acadiens du Sud-Est sont bilingues (on ne parle pas ici de bilinguisme parfait; on parle d'utilisation et non de maîtrise de deux ou plusieurs langues ou variétés de langues). En Acadie, la situation linguistique de chaque communauté, la vitalité linguistique, l'intégration, la valorisation des communautés, le niveau socio-économique ainsi que l'homogénéité et la stabilité de la communauté constituent autant de paramètres déterminant le profil sociolinguistique de chacune des communautés. La réalité des Acadiens du Nord et du Sud au Nouveau-Brunswick ou de ceux de la Nouvelle-Écosse n'est pas la même. Cette grande

variété dans les contextes socioculturels des communautés acadiennes et quelquefois même au sein d'une même communauté entraîne des comportements linguistiques différents liés au bi-multilinguisme et la bi-multiculturalité.

Bien qu'en général, la langue soit une valeur centrale de l'identité acadienne, certains Acadiens n'y accordent pas une importance fondamentale. En effet, chaque Acadien de la diaspora se situe sur un continuum de bi-multilinguisme, de bi-multiculturalisme et de bi-ethnicité ou de multi-ethnicité et s'identifie différemment comme Acadien selon son histoire langagière. Il y a ceux qui ne parlent pas le français, il y a ceux qui sont d'origine irlandaise, il y a ceux qui ont anglicisé leur nom (ex: les White), il y a ceux qui ne parlent que français mais qui sont de mariages mixtes... (figure 3)

FIGURE 3

Quelques exemples de configurations de l'identité bilingue



Ainsi, chaque Acadien a une configuration identitaire différente selon les points sur lesquels il se situe sur les trois axes représentant les continuums unilingue à bilingue, uniculturel à biculturel, enfin uni-ethnique à multi-ethnique. L'axe bilingue ou multilingue varie d'une compétence minimale dans les deux langues ou dans une des langues, à une compétence de locuteur natif dans les deux ou plusieurs langues; l'axe bi-multiculturel varie d'*uniculturel acadien* ou *français* à *bi-multiculturel* (ayant intégré les valeurs centrales de deux ou plusieurs cultures) et l'axe bi-multiethnique varie de 100 % *ethniquement acadien* à 25 % ou moins.

Cette situation, qui est représentative de la plupart des communautés minoritaires, rend compte d'une communauté

non homogène, avec des identités très diverses reflétant tantôt une intégrité dans le sens d'Erik Erikson (1971)³, tantôt un état conflictuel dû à des notions identitaires différentes de la norme⁴. Dans ces cas-là, l'intégrité psychologique du bilingue ou du bi-multiculturel ne souffre pas du heurt avec des systèmes conceptuels linguistiquement fixés, mais plutôt de conflits issus du tissu social et culturel. L'héritage historique du traumatisme de la déportation, de la persécution, de la séparation des familles, d'une part, le devoir de loyauté envers cette histoire et la responsabilité de sauvegarder cette ethnie ainsi que sa langue en péril, d'autre part, sont autant d'identifications qui sont vécues par la jeune génération comme une coupure par rapport à la réalité quotidienne.

LES LANGUES ET LES ACTES IDENTITAIRES

Comme nous l'avons vu plus haut, la configuration identitaire est complexe, multiple et en perpétuelle reconstruction. Mais quelle que soit leur configuration identitaire, «chaque individu se crée une configuration de comportements langagiers de façon à ressembler aux membres du ou des groupes avec lesquels il veut s'identifier» (Le Page 1968, p. 195). Chaque acte de parole est un acte identitaire à des degrés variables, révélateur d'identités sociales multiples.

With every speech act, all individuals perform, to a greater or less extent, an "act of identity" revealing through their personal use of language their sense of social and ethnic solidarity or difference. Yet at the same time people also have powerful (if unconscious) stereotypes about the norms and standards of their own language and those of others often at variance with observable behaviour (Le Page et Tabouret-Keller, 1985, quatrième de couverture).

Par l'utilisation de différents registres, de variétés d'une même langue ou de langues différentes, l'individu révèle une identification à un groupe social, un «Je» différent.

National, ethnic, racial, cultural, religious, age, sex, social class, caste, educational, economic, geographical, occupational and other groupings are all liable to have linguistic connotations (Le Page et Tabouret-Keller, 1985, p. 249).

Selon nous, ces connotations linguistiques sont le reflet de multiples identifications sociales et permettent à l'individu de se situer dans *des arènes identitaires*⁵ différentes selon l'utilisation de ce que John Gumperz (1982) appelle le «code-nous» (*we-code*), en opposition au «code-eux» (*they-code*). Pour lui, le code-nous représente la langue minoritaire, ethniquement spécifique, à laquelle sont associées les activités familières propres au groupe, et le code-eux représente le code majoritaire associé aux relations plus formelles, plus rigides et moins personnelles, en dehors du groupe. Toutefois, pour nous, la définition du «code-nous» *inclut la langue particulière à tout groupe social non seulement reliée au groupe ethnique (communauté acadienne versus communauté anglaise) mais aussi à d'autres groupes sociaux: selon leur origine géographique (Acadiens du Nord, Brayons, de Shédiac, de Bouctouche, etc.), le groupe professionnel, le groupe d'âge, les familles (les Gallant, les Boudreau, les Bourque, etc.) ainsi que la langue intime entre deux individus dans une interaction précise. L'utilisation du code-nous ou du code-eux va permettre aux locuteurs de jouer avec la distance sociale, distance engendrée par leurs statuts respectifs: il s'agit du degré de séparation ou de rapprochement entre les locuteurs, établi par les rôles tenus pendant l'interaction (Scotton et Ury, 1977; Brown et Gilman, 1968). L'utilisation du code-nous a pour fonction de réduire la distance sociale, tandis que l'utilisation du code-eux a tendance à augmenter la distance sociale entre les interlocuteurs.*

LA DYNAMIQUE DE LA FONCTION IDENTITAIRE DES MARQUES TRANSCODIQUES

Suite à l'analyse des marques transcodiques de différents parlars bilingues (corpus constitués d'enregistrements de conversations spontanées), nous avons élaboré un modèle d'explication qui distingue deux niveaux de fonctions identitaires:

- un premier niveau que nous nommons «identité latente» qui sert à situer globalement l'interaction dans l'arène identitaire bilingue;
- un second niveau, «l'identité ponctuelle», vient se greffer sur le premier, et sert à négocier des arènes identitaires unilingues. Nous allons expliquer ces

deux niveaux identitaires en les illustrant par des exemples de parler bilingue acadien.

1. La fonction identitaire «latente» des marques transcodiques

Puisque tout acte de langage est acte identitaire, «la trace par excellence de l'identité bilingue consiste à parler bilingue» (Lüdi, Py *et al.*, 1995, p. 238). Les conversations qui constituent notre corpus sont définies dans l'arène identitaire bilingue. La norme fonctionnelle y est le bilinguisme. C'est un choix marqué par rapport à la communauté plus large, que ce soit par rapport à la communauté acadienne ou anglophone. C'est un choix par lequel on impose une nouvelle norme intra-groupe et qui sous-tend que les membres de ce groupe évaluent positivement les valeurs reliées à chacun des codes. Les locuteurs bilingues ne veulent renoncer à aucune de leurs identités et utilisent les *marques transcodiques comme marqueurs d'identités multiples*: marqueurs d'appartenance, à des degrés différents, à deux ou plusieurs groupes linguistiques, culturels, ethniques ou autres⁶.

Ces différentes identifications sont manifestées à travers les différentes formes des marques transcodiques: qu'il s'agisse d'un changement de langue pour un mot, un groupe de mots, une proposition, une phrase, un tour de parole ou une séquence de paroles. Certains de ces phénomènes sont illustrés dans les exemples suivants tirés de notre corpus (Kasparian H99):

- Quand il n'y a pas de problème d'encodage, de compétence ou d'automatisme du locuteur, le passage à un mot dans une autre langue, alors qu'on connaît l'équivalent dans la langue, témoigne d'une nécessité de choisir le mot dans la langue la plus appropriée à l'un des sens, référentiel, émotionnel, connotatif, pragmatique (Kasparian, à paraître; Gearharts, 1986). Dans ce cas, le changement de langue est marqueur d'identité bilingue ou biculturelle.

4-85 F10: Ben si ça *start* à neuf heures on peut aller le
watcher su (chez) Nicole / ou on peut aller le
watcher chez nous

- Les mots intégrés morphologiquement (comme les verbes de l'exemple ci-dessus) ou phonétiquement, les restructurations qui dessinent les lois du métissage anglais-français des différentes unités (adverbes, préposition, locutions, verbes) propres au chiac qui ont été bien décrits par Marie-Ève Perrot (1995, 2001). Par exemple, le cas de *back* qui après avoir été redondant avec le morphème «re» dans le sens de «de nouveau» (Je vais revenir *back*), s'est substitué au morphème «re» (je vais *back* venir) pour ensuite procéder à une permutation et se spécifier sémantiquement dans ses positions antéposées et postposées (Perrot, 1994).

D'autre part, l'agencement des deux structures anglaise et française pour composer des phrases mixtes, comme dans l'exemple suivant, nécessite de la part du locuteur la composition d'une troisième grammaire qui, à partir d'une intégration comparée (lois similaires ainsi que lois différentes) des systèmes en présence, compose les lois de mixage, d'intégration ou de convergence des différentes grammaires en contact.

4-88 F11: c'est pas en couleur / là // *but ça va probably back freaker out*

4-89 F10: Nan dis pas ça / ça va rester pareil (ainsi)

4-90 F10: Ben c'est pas *plain c'allright* / touche les pas là

4-91 F10: C'est *right suspense though la show* hein

Ces exemples de comportements linguistiques bilingues appartenant à la dimension systémique du contact de langues sont des marqueurs identitaires bilingues par excellence, car ils permettent d'unifier deux systèmes différents qui font partie de l'individu. La plupart du temps, la valeur identitaire est manifestée mais non revendiquée⁷. Ces comportements linguistiques, face à deux ou plusieurs systèmes en présence, sont des actes créatifs de la part de l'individu bi-multilingue afin de représenter l'univers bilingue auquel il s'identifie: un besoin d'innovation de concepts ou de structures qui répondent mieux à leur réalité de langues et de cultures en contact.

Au niveau systémique, plusieurs de ces créations ou restructurations se sont stabilisées, comme le montre Marie-

Ève Perrot (1995), le chiac par exemple, est une structure, une langue à part entière. Pour certains locuteurs francophones, elle est la langue maternelle (et peut-être plus rarement la langue unique). Dans ces cas-là, le parler mixte fait partie de l'identification à la culture acadienne de certaines communautés francophones du Nouveau-Brunswick; il représente leur français régional. Néanmoins, comme il est plutôt difficile au Nouveau-Brunswick de s'isoler en évitant le milieu et la culture anglophones, ce parler français mixte qui est la langue maternelle de certains francophones du Nouveau-Brunswick continue à être lui-même en contact avec l'anglais, ce qui entraîne un parler bilingue chiac-anglais qui fait évoluer ce parler mixte qu'on appelle «chiac».

2. La fonction identitaire «ponctuelle» des marques transcodiques-

Par dessus cette identité bilingue latente, qui constitue la norme fonctionnelle de comportement linguistique dans ce groupe, se tissent différentes identités linguistiques nécessaires à l'interaction en cours. Ces changements de langue permettent de changer d'arène sociale identitaire et de jouer avec la distance sociale entre les interlocuteurs par l'utilisation du code-nous ou code-eux relié à l'arène sociale en question. Un tel choix place le locuteur au cœur des droits et obligations liées à l'utilisation du code qui va lui permettre de maximiser ses stratégies communicatives et interactionnelles. Les exemples qui suivent permettent d'illustrer cette dynamique identitaire au service de quelques stratégies communicationnelles et interactionnelles.

2.1 Argumentation, confrontation

Souvent les actes de confrontation ou d'argumentation déclenchent un changement de langue vers l'anglais. L'utilisation de la langue majoritaire «code-eux», permet, dans ces transactions précises, de passer des droits et obligations reliés à l'acadien, à ceux de l'anglais, de prendre une distance par rapport à ce qu'on dit ou fait (ex: pour confronter) ou d'utiliser la langue majoritaire ou des connecteurs argumentatifs dans la langue majoritaire pour donner plus de poids à son argumentation.

- 6-86F 17: Si je prends la peine d'aller avec la fille
 6-87 H2: C'est moi / c'est l'affaire ouaille / c'est que
 6-88 F17: Ça voudrait dire que je *minderais* pas de
 sortir avec
 6-89 H2: *Yup*
 6-90 H3: *Yeah but*
 6-91 F17: *You don't have to love someone you go out with*
 6-92 H3: Non mais / ché ça / *but*

2.2 Le monde des médias et des arts

Dans notre corpus, souvent le monde des médias, comme le cinéma, la télévision, la musique, l'ordinateur, sont des mondes pour lesquels on choisit de passer à l'anglais.

- 7-233 H7: C'est un film d'action
 7-234 F18: Ouaille / pis moi j'aime pas ça ces films-là
 7-235 H7: Mouaille / ben celui-là je trouvais qu'i était
 différent / ça fait que j'aimais ça
 7-236 H8: *She doesn't like action / or comedy or*
 7-237 F18: *No / comedy I like it*
 7-238 H8: *When I get a movie she act like / so when we*
rent a movie / I don't / she does / when I rent a
movie she don't want to watch it
 7-239F19: Pas comme toi / hein Eric

2.3 Le monde des finances

Le monde des finances, de l'argent, est aussi un monde qui entraîne un changement à l'anglais. Dans l'exemple qui suit, des étudiants parlent des banques qui refusent de leur ouvrir un compte pour y déposer leur prêt ou bourse.

- 7-162 F18: Euh / y-a-tu quelqu'un qui sait CI... / CIBC
 là / c'est-tu ça *CIBC the bank you want to go /*
 il y en a-tu une à la place Champlain?
 7-163 F19: CIBC / c'est comme la banque là
 7-165 H8: *They have a Scotia bank and a National Bank*
in Sackville either one want to take student
 (séquence incompréhensible) *so how you cash*
your student (séquence incompréhensible)

2.4 La polyphonie du discours

Pour mettre en relief la polyphonie du discours, les différentes voix comme le discours rapporté, les locuteurs parlant français vont avoir recours à l'anglais pour mettre encore plus en relief l'extrait rapporté entre guillemets. Soit pour rendre un effet de réel, c'est-à-dire reprendre la voix dans la langue initiale de l'énoncé, soit pour un effet

stylistique de mise en relief de cette voix.

- 1-29H1: Aujourd'hui Ralph a venu me ouère / i a dit:
"Looks like they're gonna close the doors, eh?"
- 1-30F1: Ah ouaille / je me demande ça moi-même
- 1-31H1: I mont pas encore laissé savouère / i ont dit
 venderdi
- 1-32F1: Ouaille / venderdi / c'est ça qu'i ont dit la
 dernière fois / il y a tchequ'un (quelqu'un)
 qui m'a demandé *"How much longer are they
 gonna keep it open"* / j'ai dit *"Not much longer
 if they don't get some work soon they're gonna
 close the doors / they don't have the money to
 stay open"*
- 1-33H1: J'avais *finally* ma job que j'aimais / *first time*
 de ma vie
- 1-34F1: Ouaille

2.5 L'emphase

Souvent pour les adjectifs ou les adverbes de degrés, ou pour mettre l'emphase sur un mot qui est le plus souvent un qualificatif, les locuteurs ont recours à l'anglais.

- 3-121 F7: As-tu déjà vu ceT *movie-là* / c'est *right weird*
- 3- 234 F8: OK/ iciT fais *right* attention / marche /
 ouaille /ha ha
- 3-125 F7: Ah I est *right* laid lui / I fait *right* peur
- 3-126 F8: Ché / I est *right* comme *gross*
- 6-27 F14: Tu l'as vu
- 6-28 F15: A (j'ai) pas vu ca
- 6-29 H4 : *Delirious*

2.6 Les gros mots

Les gros mots dans notre corpus ne sont autorisés que dans les lois et obligations reliées à la langue anglaise. L'utilisation du code-eux permet d'augmenter la distance par rapport à ce qu'on dit. Dans nos études sur d'autres minorités dont la langue est en péril, nous remarquons ce même instinct de préservation d'une langue pure sans tâches, entre autres gros mots, qui viennent la souiller. La langue a alors une valeur emblématique; elle est cristallisée comme valeur sacrée de la culture.

- 4-9 F11: c'est des triple A / *shoot*
- 6-139 F17: Nan, nan, nan / si tu vas avec une fille pis
 t'assaye d'aller au bar / pis tu vas coucher
 avec une fille qu'est chaud (saoule) là / c'est

comme *all right* toi t'as fait qu'est-ce que tu voulais / toi tu voulais faire / mais yelle coume têt (peut-être) ben qu'a voulait pas le faire / mais a l'a fait quand-même / quand a se réveille le matin pis ah *fuck* j'aurais pas du faire ça... c'est que j'aimerais pas qu'elle se reveillerait / pis a "*shit* j'aurais pas dû faire ça" / pis là

Ces quelques exemples permettent de bien illustrer les deux niveaux latent et ponctuel de la manifestation de l'identité bilingue des locuteurs dans les conversations.

Voilà comment s'organise la dynamique identitaire dans les conversations des jeunes Acadiens du Sud-Est: on observe l'affirmation d'identités bilingues latentes sur lesquelles viennent se greffer des identités unilingues ponctuelles qui répondent à des stratégies interactionnelles, communicationnelles et discursives et sont le reflet de leurs réalités psychosociales.

CONCLUSION

Dans le contexte socio-historique de la communauté acadienne, l'analyse du parler bi-multilingue des jeunes adultes reflète plusieurs aspects de leur réalité psycho-socio-linguistique. D'abord, leurs comportements linguistiques nous montrent qu'il n'y a pas de répartition diglossique (fonctionnelle) de l'anglais et du français (telle qu'elle a pu exister au début, dans les premières générations); de plus, ils indiquent un besoin d'affirmer leur identité bi-multilingue, bi-multiculturelle et de composer avec les différentes identités ou les multiples aspects de leur personnalité. Bien que leurs degrés d'intégration à la communauté majoritaire anglophone soient différents, leurs comportements linguistiques reflètent à des degrés variables le désir de vivre l'ici, le présent, l'actuel qui est une réalité bilingue, face à la pression du noyau pur et dur de la communauté qui les tire vers le passé, l'histoire, le mytique, bref, l'unilinguisme et l'uniculturalisme.

Ces comportements révèlent aussi l'hétérogénéité de la communauté acadienne et les différentes configurations identitaires. Ainsi, à cette étape de la recherche, nous constatons que les locuteurs qui parlent le chiac – c'est-à-dire le parler mixte acadien-anglais stabilisé, composé surtout

d'emprunts ou de restructurations stabilisés – et qui produisent des changements de langues pour des expressions idiomatiques ou des ponctuants, sont ceux qui se situent plutôt vers le point unilingue et uniculturel du continuum de la figure 3 (p. 165), tandis que ceux qui sont bilingues et biculturels ont tendance à favoriser l'alternance intra-phrastique systémique qui respecte les deux langues en présence, ainsi que des alternances au niveau des tours de parole ou des phrases entières, non clichéiques, en anglais.

Ensuite, l'analyse des marques transcodiques de notre corpus, à cette étape de notre recherche, révèle certains droits et obligations reliés à la langue acadienne: le rejet des gros mots en français au profit de l'anglais; le monde de la musique, des médias (télévision, radio, ordinateur) et celui des affaires relèvent de l'anglais; l'anglais sert aussi pour l'emphase, l'argumentation et la mise en relief de la ponctuation ainsi que la polyphonie du discours.

Pour conclure, nous ferons une remarque plus générale sur l'identité et la langue acadiennes en disant que l'avenir de l'acadien ne peut être imaginé sans mélange: mélange de cultures et donc mélange de langues. Ce parler bilingue, reflet d'une identité bilingue, qui a façonné l'évolution de la langue acadienne en se fixant dans le chiac, continue à faire évoluer à la fois le chiac et le français régional. La pression exercée pour la préservation d'une langue «pure» (laquelle?), mythique et non actuelle afin de sauver cette langue et cette culture acadienne risque d'avoir un effet contraire, de démotivation et de perte, s'il n'est pas pensé en terme de bilinguisme. L'approche bilinguiste et non conflictuelle des langues en contact chez les Acadiens permettra de penser à une éducation bilingue respectueuse de leur réalité et qui donnera plus de chances de survie à leur langue ainsi qu'à leur culture.

NOTES

1. Comme le maltais, le judéo-espagnol ou le yiddish.
2. Les extraits proviennent d'un corpus constitué de conversations spontanées, entre jeunes de dix-huit à vingt-cinq ans dans différentes situations de la vie quotidienne (discussions entre amis, autour de la table, autour de la télévision, discussions entre membres de la même famille dans une chambre, etc.) que nous avons recueillies à l'hiver 1999 (Kasparian H99).

3. *Intégrité* y est l'équivalent de *totalité*, d'*entier*. «L'intégrité semble se référer à un assemblage de parties parfois très diversifiées qui entrent dans une féconde association ou organisation» (Erikson, 1971, p. 30).
4. Soit la norme unilingue de la communauté majoritaire, soit la norme intra-communautaire qui est celle qui tente de recréer cette unification mythique de la langue-culture-ethnie acadienne avec une vision unidimensionnelle et unilingue de l'Acadien.
5. Par «arène sociale», Carol M. Scotton et William Ury (1977) entendent un ensemble de normes de comportements sociolinguistiques. Dans toute communauté, à chaque arène sociale, correspond un ensemble de *droits et obligations*, de valeurs psychosociologiques qui définissent les comportements appropriés à chaque situation d'interaction.
6. Les individus construisent toujours les schémas de leurs comportements linguistiques de façon à ressembler aux membres du ou des groupes auxquels ils veulent de temps à autre s'identifier (Le Page et Tabouret-Keller, 1985).
7. Les locuteurs n'affirment pas toujours cette identité de façon consciente et volontariste (voir Lüdi, Py *et al.*, 1995, p. 211).

BIBLIOGRAPHIE

- ARACIL, Lluís V. (1965) «Diglossia», *Word*, n° 15, p. 325-340.
- AUER, Peter (1988) «A Conversation Analytic Approach to Code-Switching and Transfer», dans HELLER, Monica (dir.) *Codeswitching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*, Berlin, Mouton de Gruyter, p. 253-276.
- BROWN, Roger et GILMAN, Albert (1968) «The Pronouns of Power and Solidarity», dans FISHMAN, Joshua A. (dir.) *Readings in the Sociology of Language*, The Hague, Mouton, p. 253-276.
- COSNIER, Jacques et KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1987) (dir.) *Décrire la conversation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 392 p.
- DANNEQUIN, Claudine et LACOSTE, Michèle (1989) «Travaux en analyse de conversation: interview de C. et M. Goodwin», *Langage et société*, n° 48, p. 81-102.
- ERIKSON, Erik H. (1971) *Éthique et psychanalyse*, Paris, Flammarion, 262 p.
- GEARHARTS, Dirk (1986) «Functional Explanations in Diachronic Semantics, Functional Explanations in Linguistics», *Journal of linguistics*, n° 1, p. 67-79.

- GROSJEAN, François (1982) *Life With Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, Harvard University Press, 370 p.
- GUMPERZ, John J. (1982) *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press, 225 p.
- HAMERS, Josiane F. et BLANC, Michel (1983) *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 498 p.
- KASPARIAN, Sylvia (1994) «Pour une approche interdisciplinaire de l'analyse descriptive du parler multilingue», dans PHILIPPONNEAU, Catherine (dir.) *Sociolinguistique et aménagement des langues*, Actes du XVI^e colloque annuel de l'Association de linguistique des Provinces Atlantiques, Université de Moncton, CRLA, p. 231-253.
- _____ (1997a) «Dynamique conversationnelle et variation dans le comportement langagier de multilingues parisiens d'origine arménienne», dans LABRIE, Normand (dir.) *Études récentes en linguistique de contact, Plurilingua*, n° 20, p. 184-196.
- _____ (2001) «Parler bilingue-multilingue et identités: le cas des Arméniens de la diaspora», *Faits de langue*, n° 1, p. 211-222.
- _____ (à paraître) «Fonctions du parler bi-multilingue des Arméniens de la diaspora», *Annual of Armenian Linguistics*.
- LE PAGE, Robert B. (1968) «Problems of Description in Multilingual Communities», *Transactions of the Philological Society*, p. 189-212.
- LE PAGE, Robert B. et TABOURET-KELLER, Andrée (1985) *Acts of Identity: Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity*, Cambridge, Cambridge University Press, 275 p.
- LOHKA, Eileen (2003) «Le mythe de l'unicité», dans STEBBINS, Robert A., ROMNEY, Claude et OUELLET, Micheline (dir.) *Francophonie et langue dans un monde divers en évolution: contacts interlinguistiques et socioculturels*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 11-21. (actes du dix-neuvième colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest qui a eu lieu à la University of Calgary, du 18 au 20 octobre 2001)
- LÜDI, Georges (1986) «Forms and Functions of Bilingual Speech in Multicultural Communities in Switzerland: The Fergusonian Impact», dans FISHMAN, Joshua A. (dir.) *Sociolinguistics and the Sociology of Language*, Mouton de Gruyter, vol. 2, p. 217-236.
- _____ (1987) «Les marques transcodiques: regards nouveaux sur le bilinguisme», dans LÜDI, Georges (dir.) *Devenir bilingue, parler bilingue*, Tübingen, Niemeyer, p. 1-19.

- _____ (2001) «Le mélange de langue comme moyen stylistique et / ou marqueur identitaire dans le discours littéraire», *Creliana*, hors-série n° 1, p. 13-31.
- LÜDI, Georges, PY, Bernard *et al.* (1995) *Changement de langage et langage du changement: aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*, Lausanne, L'âge d'homme, 301 p.
- MATTHEY, Marinette et DE PIETRO, Jean-François (1997) «La société plurilingue, utopie souhaitable ou domination acceptée», dans BOYER, Henri *et al.* (dir.) *Plurilinguisme: «contact» ou «conflit» de langues*, Paris, L'Harmattan, p. 133-190.
- MONDADA, Lorenza (1998) «Pour une linguistique interactionnelle», dans MONDADA, Lorenza et LÜDI, Georges (dir.) *Dialogues entre linguistes*, Acta Romanica basiliensia, n° 8, p. 113-128.
- _____ (1999) «Alternances de langues et linguistique des pratiques interactionnelles», *Cahiers du français contemporain*, mai, p. 83-98.
- PERROT, Marie-Ève (1994) «Le chiac ou... whatever: le vernaculaire des jeunes d'une école secondaire francophone de Moncton», *Études canadiennes*, n° 37, p. 237-246.
- _____ (1995) *Aspects fondamentaux du métissage français-anglais dans le chiac de Moncton (N-B)*, thèse de doctorat, Université Paris III Sorbonne-Nouvelle, vol. 1, 324 p.
- _____ (2001) «Bilinguisme en situation minoritaire et contact de langues: l'exemple du chiac», *Faits de Langue*, n° 18, p. 129-137.
- SIMON, Sherry (1994) *Le trafic des langues: traduction et culture dans la littérature québécoise*, Montréal, Boréal, 224 p.
- SCOTTON, Carol M. et URY, W. (1977) «Bilingual Strategies: The Social Functions of Code-Switching», *International Journal of the Sociology of Language*, n° 13, p. 5-20.
- TAJFEL, Henri (1974) «Social Identity and Intergroup Behaviour», *Social Science Information*, n° 13, p. 65-93.

Francophonie et langue dans un monde divers en évolution: contacts interlinguistiques et socioculturels

Actes du dix-neuvième colloque du CEFCO (18-20 octobre 2001),

sous la direction de Robert A. Stebbins, Claude Romney et

Micheline Ouellet,

Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 179-194

Acadie-Québec-USA: la genèse interculturelle du récit collectif acadien

par

James de Finney

Université de Moncton

Dans le contexte acadien, toute réflexion sur les mouvements de populations, les contacts interculturels et les bouleversements sociaux qu'ils provoquent, conduit tôt ou tard à la déportation des Acadiens en 1755. Les efforts déployés au cours de ce qu'on a appelé aussi le «Grand Dérangement» pour vider l'Acadie de ses habitants francophones ont entraîné le déplacement d'une partie importante de la population vers la Nouvelle-Angleterre et l'Europe, sans parler des pérégrinations des exilés vers le Québec, les Antilles, la Louisiane, la Corse, etc. Les contacts pendant cette période d'exil ont bien entendu profondément marqué l'imaginaire social acadien et les rapports avec l'Autre. Mais surtout, ce drame a fait l'objet de nombreux écrits en tous genres partout où sont passés les exilés, en raison notamment des questions morales soulevées par un procédé aussi draconien... sans parler des drames vécus: démembrement des familles, naufrages, maladies, errances, etc. D'où un corpus important de documents d'archives, de poèmes, de romans, d'études historiques, de témoignages vécus, etc., rédigés d'abord à l'extérieur de l'Acadie. Ces textes serviront de base au récit collectif acadien, un récit qui s'élabore depuis 1755, en interaction constante avec les perceptions des Autres. Dans ce qui suit, nous examinerons plus particulièrement les formes que prennent ces contacts dans les textes québécois, américains et acadiens.

Une telle question relève de la critique génétique et de l'archéologie du littéraire, mais surtout de la critique littéraire interculturelle telle que formulée par Hans-Jürgen Lüsebrink

(1997). Celui-ci établit une distinction fondamentale entre les contacts culturels vécus, «la praxis des interactions directes», que privilégient la recherche psychologique et ethno-anthropologique, et les «formes médiatisées et fictionnelles du dialogue interculturel» (Lüsebrink, 1997, p. 20). Qu'ils soient directs ou médiatisés, ces contacts répondent à une «permanence de dispositifs psychologiques et anthropologiques [qui] régissent, avec des accentuations diverses, la perception de l'Autre et sa relation avec des formes d'identité collective» (Lüsebrink, 1996, p. 51). Il propose une typologie de ces dispositifs qui fait appel à trois notions essentielles:

En premier lieu, la *fascination* pour l'Autre, en particulier pour l'esthétique et les formes et conditions de vie différentes [...] En second lieu, la perception de l'Autre peut être étroitement liée, sur le plan anthropologique, à des processus de *négation* et d'exclusion qui sont générateurs de territoires d'identités [...] En troisième lieu, la *connaissance de l'Autre* est ancrée, dans toutes les sociétés humaines, dans un désir à la fois de curiosité et d'information, mais aussi dans une volonté soit de maîtrise de situations interculturelles potentiellement conflictuelles, soit de domination (Lüsebrink, 1996, p. 52-54).

Dans une étude portant sur les contacts interculturels en situation conflictuelle – l'occupation allemande de la France et la colonisation de l'Afrique en l'occurrence –, Hans-Jürgen Lüsebrink apporte à cette typologie des nuances qui sont essentielles à notre propos. De telles situations, explique-t-il,

[...] contiennent de semblables potentiels conflictuels et un semblable éventail – ou une semblable typologie – de constellations de communication interculturelle; celles-ci vont de l'*assimilation* et de l'*imitation de l'étranger* jusqu'au *refus* total de tout contact, en passant par la *ruse*, la *communication truquée* et la *résistance verbale et écrite* (Lüsebrink, 1997, p. 23; nous soulignons).

De ces propos de Hans-Jürgen Lüsebrink, nous retiendrons en particulier les notions d'«appropriation et usage de l'Autre» et de «paroles résistantes».

LA PRAXIS DES INTERACTIONS DIRECTES: LES ARCHIVES DE 1755, DEGRÉ ZÉRO DU RÉCIT ACADIEN-

En 1755, le contact entre Acadiens et Anglo-Américains a lieu dans les pires conditions imaginables: les déportés arrivent par vagues successives dans les colonies, souvent en très mauvaise santé après un voyage périlleux à bord de vaisseaux mal équipés. La Nouvelle-Angleterre, outre qu'elle est mal préparée à recevoir les déportés, souffre à cette époque d'une crise économique sérieuse et vit sous la menace d'incursions militaires des Français et de leurs alliés autochtones. Non seulement s'agit-il d'un exil en pays ennemi, mais d'un exil qui met en contact deux sociétés aussi éloignées que possible sur les plans culturel, idéologique, linguistique et, surtout, religieux: les Quakers avaient adopté de nombreuses mesures contre les «Papistes». Les archives de la Nouvelle-Angleterre renferment, pour l'époque 1755-1763, un ensemble volumineux et complexe de documents: des «requêtes», que les exilés déposaient auprès de la Chambre des représentants pour faire valoir leurs doléances, ainsi que les débats qu'elles suscitent; des lois et ordonnances destinées à gérer les conflits entre les populations; des rapports des «responsables des pauvres» chargés du sort des exilés au quotidien; la correspondance entre les autorités, etc.

Alors qu'on s'attendrait à ce que ces documents, produits dans le feu de l'action, reflètent les tensions extrêmes inhérentes à une telle situation, ils fournissent plutôt des aperçus partiels, fragmentaires et parfois contradictoires des deux communautés et de leurs rapports. Les lois et ordonnances visent tantôt à limiter la liberté de mouvement des exilés¹, tantôt au contraire à leur venir en aide en les protégeant des abus. Certains administrateurs sont violemment anti-acadiens – le Earl of Loudun fait enfermer des Acadiens qui lui adressent une requête en français – alors que d'autres, comme le gouverneur Francis Barnard², sont visiblement touchés par le sort des exilés et tentent de modifier l'attitude de la population. À titre d'exemple, l'extrait ci-dessous des délibérations de la Chambre des représentants du Massachusetts avec, en regard, une des nombreuses requêtes soumises par les exilés et le rapport du comité chargé de faire enquête:

REQUÊTE

A Son Excellence le Gouverneur General de la province de Massachusetts Bay de la novell Engleterre et au honorable Gentilhomes du Consseile.

Nous avons pris la liberté de Vous présenté cette Requete, Comme nous Somme En Chagrin par Rapport a Nos Enfants. La perte que nous aVons Souffris de nos habitations et amené icy, et nos Separations Les zun des autres n'est Rien a Comparé a Cell que nous trouvons a present, que de prendre Nos Enfants par force devant nos yeux, La Nature mesme ne peut Souffrir cela. Si il Estaite en nostre pouvoir davoir nostre choisis. Nous Choisirions plustot de Rendre nos Corps et nos ames que destre Separé deux. Cest pour quoy nous Vous prions en grace et Vos honours que Vous ayé, La bonte dapaier cette crueltée, nous ne Ruffussons au Cunement de travailler pour lentreten de nos Enfants, moyainent, que Si Ce stoit Sufsent pour nos familles. Vous priant en grace que davoir La bonté davoir Egart a nostre Requete ainsy faissent Vous obligeray Vostre tres humble et tres Obeissent Serviteurs

Jean Lendry, Claude Bennois, Claude LeBlanc, Charle Daigue, Pier LeBlanc, Augustin Blanc, Jaque Ebert, Joseph Vincent, Antoine Ebert.

À la Chambre des représentants, le 13 avril 1756.

RAPPORT DU COMITÉ D'ENQUÊTE

Le comité chargé d'examiner la pétition de quelques-uns des habitants de la Nouvelle-Écosse envoyés ici dernièrement, s'étant acquitté de cette tâche, propose humblement de recommander aux conseillers des bourgs dans lesquels résident ces habitants ou aux administrateurs de la taxe des pauvres, de cesser pour le présent de les mettre en service, de leur fournir une maison pour chaque famille, afin que ces familles puissent vivre ensemble si elles le désirent, et cela jusqu'à nouvel ordre; de procurer du travail, à un prix raisonnable, à ceux qui sont capables de supporter leur famille et de leur fournir, outre les choses nécessaires qui leur sont déjà distribuées par les conseillers ou les administrateurs de la taxe des pauvres, certains articles avec lesquels ils sont aptes à se confectionner des vêtements, etc. Si quelques-uns doivent être mis en apprentissage, il faudra au préalable en obtenir le consentement de deux juges de paix du comté, et tous devront être traités avec bonté et humanité.

Le tout humblement soumis [...] Au conseil, le 15 avril 1756. Lu et approuvé et il est recommandé aux conseillers et aux administrateurs de la taxe des pauvres des bourgs de s'y conformer (cité dans Gaudet, 1909, p. 146).

LES FORMES MÉDIATISÉES ET FICTIONNELLES DU DIALOGUE INTERCULTUREL

1. Les écrivains américains et québécois face aux contacts avec les Acadiens

Alors que les historiens commencent à débattre de la déportation dès 1756, il faudra attendre près de cent ans avant que poètes et romanciers y consacrent des œuvres importantes. Nous nous en tiendrons ici au roman de Catherine Williams, *The Neutral French; or, the Exiles of Nova Scotia* (1841), à l'incontournable poème de Henry Wadsworth Longfellow, *Evangeline: A Tale of Acadie* (1847), traduit par Pamphile Le May en 1865 (Longfellow, 1994) et au roman *Jacques et Marie: souvenir d'un peuple dispersé* (Bourassa, 1866) que Napoléon Bourassa publia d'abord dans la *Revue canadienne* en 1865-1866.

En examinant ces œuvres à partir de la typologie de Hans-Jürgen Lüsebrink, force est de constater à quel point il est difficile de distinguer les divers dispositifs qu'il propose. Ainsi, ces œuvres sont conçues, à de degrés divers, de manière à mieux faire *connaître* le cadre historique: Williams fait précéder son roman d'un long exposé historique, documents à l'appui, et d'un compte rendu de ses recherches dans les archives et auprès des descendants; Longfellow a étudié l'historien néo-écossais Thomas C. Haliburton (1829) et Guillaume-Thomas Raynal (1780); enfin, Bourassa utilise toutes les ressources de l'historiographie, notamment les travaux de Haliburton et de John M'Gregor (1832), ainsi que sa connaissance personnelle des descendants des déportés (préface de R. Le Moine dans Bourassa, 1976, p. 15-26).

Pour le lecteur moderne, cependant, ces textes évoquent avant tout la *fascination* que le drame a exercée sur l'imaginaire romantique: on connaît la prédilection du XIX^e siècle pour les thèmes comme l'exil, l'errance et la mort des nations. Chez Longfellow et Bourassa, cette fascination se traduit par une certaine occultation du drame social de l'exil au profit de topoï romantiques. Ainsi, l'auteur d'*Évangéline* mentionne à peine le séjour des exilés en Nouvelle-Angleterre, mais consacre de longs passages à l'évocation de l'errance au cœur de paysages romantiques aux toponymes exotiques –

Ozark, Yosemite, Oregon, etc. Dans les extraits suivants, le paysage, d'abord simple cadre de l'action, en vient presque à faire oublier le drame de l'exil:

Sans amis, sans foyers, sous de rigides cieux
 Ils errèrent longtemps de village en village,
 Plusieurs ensemble ou seuls, de la torride plage
 Où la savane, inerte en son lit indolent,
 Aux baisers du soleil livre son sein brûlant,
 Jusqu'aux lacs du Nord que la forêt domine,
 Et qui dorment, l'hiver, sous un manteau d'hermine;
 Des mers dont le bord semble orné de blancs rideaux,
 Jusqu'à ces hauteurs où le Père des Eaux
 Saisit les bancs de sable, et vers la mer les pousse
 Avec mille débris de liane et de mousse,
 Pour recouvrir les os de l'antique Mammouth
 (Longfellow, 1994, p. 51-52).

Lentement dans la nuit, comme une boule d'or,
 La lune se leva sur l'Ozark aux flancs chauves.
 Elle fit peu à peu glisser des reflets fauves
 Sur les plaines en fleurs et les monts de granit,
 Sur les haines, de l'ancre et les amours du nid.
 La tente se drapa de douces lueurs blanches;
 Le ruisseau plus gaîment murmura sous les branches;
 Les gazons plantureux et les bois étendus
 Dans une mer d'argent semblaient s'être fondus.
 Un souffle parfumé berçait toutes les choses.
 L'exilée, à l'aspect des tableaux grandioses,
 Sent l'ivresse griser son cœur toujours aimant
 (Longfellow, 1994, p. 84).

Napoléon Bourassa fait précéder *Jacques et Marie* d'une longue préface où il explique l'attrait que la «matière acadienne» a exercé sur lui:

[...] j'ai cherché au milieu de mes souvenirs, dans les sphères du monde que j'ai le plus connu et le plus aimé, un thème qui pût me fournir beaucoup de vertus à imiter, beaucoup de courage et de persévérance à admirer, beaucoup de péripéties et de combats à raconter [...] (Bourassa, 1976, p. 31)

Bourassa, plus soucieux que Longfellow des données historiques, n'en cède pas moins à l'influence combinée de cette fascination et des impératifs romanesques en parsemant son récit de coups de théâtre, de scènes de bataille, d'incendies spectaculaires et de personnages autochtones exotiques.

Mais ce qui justifie surtout le regroupement de ces trois œuvres, c'est la façon dont l'idéologie nationaliste les amène à s'approprier la thématique acadienne. Les auteurs adoptent sensiblement la même structure narrative et argumentative: ils prennent d'abord appui sur les faits historiques connus non seulement pour rendre compte de l'expulsion, mais surtout pour mieux marquer la rupture avec le passé – la mort de l'Acadie – et garantir ainsi la vraisemblance de la suite.

Dès les premiers vers, Longfellow prend soin de noter: «Naught but tradition remains of the beautiful village of Grand-Pré» (Longfellow, 1847, p. 7). Et, à la fin, il insiste à nouveau: «Still stands the forest primeaval; but under the shade of its branches / Dwells another race, with other customs and language (Longfellow, 1847, p. 162).

Bourassa, plus explicite, parle dans sa préface de «patrie perdue» et explique à ses lecteurs québécois que «la Providence, qui a laissé les Acadiens disparaître, nous a conservés au milieu de circonstances analogues; elle a eu ses intentions secrètes» (Bourassa, 1976, p. 30).

Forts de ce constat, nos auteurs en profitent pour greffer sur le récit de la déportation des épisodes appartenant à leur propre récit national. Williams décrit l'ascension sociale de son héroïne Pauline, une exilée qui se convertit rapidement à la cause américaine, au point de se rendre en France pour convaincre le roi de participer à la jeune révolution. Le père Joseph, sur le point de mourir, confie à Pauline un message destiné aux exilés Acadiens:

[...] my time is short; draw near and receive my parting message to the Neutral French. Say unto them: "Behold! The Lord worketh a wonder in your day; ye thought it evil to be driven from your native land, but the Lord meant it for good; he was preparing one of the nations of the earth for the blessings of civil freedom; and to this end, he transplanted you from a soil endeared to you by fond associations, but given up to arbitrary power, to one destined to be free, happy, and independent. In ages to come, the exceeding riches of his goodness shall be made manifest, and men shall tell of his righteousness. To those who gave themselves up to despair and despondence, who refused all comfort, and went mourning to their graves, it can avail nothing; but you that remain, behold the reward of patience to

you who took joyfully the spoiling of your goods, who at the divine command left all, and followed the leadings of Providence, with full trust and he who decreed this thing could not err, the reward is great. A few years from this, and there is not an Acadian that would voluntarily return to the flesh-pots of Egypt. No! they would say, 'Where Liberty dwells, there is my country.' Farewell! forget not him who with a strong hand and a mighty arm brought you forth out of the house of bondage. Farewell! beloved people fare –" The quivering lip refused to utter more. Madam laid her hand upon the heart; its pulsations had stopped forever (Williams, 1841, vol. 2, p. 20).

Longfellow, de façon plus subtile, mais après seulement quelques vers consacrés aux souffrances des exilés, déplace ceux-ci sans transition vers le paradis de la Louisiane, qu'il présente comme une nouvelle Acadie plus belle et plus fertile que celle qu'ils avaient perdue. Bourassa, de son côté, escamote l'exil en Nouvelle-Angleterre afin de ramener plus rapidement les Acadiens au Québec, sous «un ciel ami qui leur rappelât celui qu'ils ne devaient plus revoir»:

Ces infortunés s'arrêtèrent sur les bords de la *Petite Rivière de Montréal*, à cet endroit où elle semble prendre plaisir à revenir sur son cours, comme pour mieux arroser les plaines fertiles qu'elle sillonne et rafraîchir ses ondes sous les ombrages des ormes géants qui les abritent [...] ils nommèrent le coin de terre qu'ils venaient d'adopter la *Petite-Cadie*, du nom de la patrie perdue (Bourassa, 1976, p. 27).

Mais, contrairement à Williams qui profite du drame acadien pour fustiger à chaque page l'Angleterre, Bourassa utilise la conclusion de son roman pour prêcher la réconciliation avec l'ex-ennemi. La trame romanesque, les personnages et l'argumentation font de *Jacques et Marie* une variante acadienne des *Anciens Canadiens* de Philippe Aubert de Gaspé (1864): le héros acadien, Jacques Hébert, participe lui aussi aux combats des Plaines d'Abraham, et il fait preuve d'un acharnement et d'une bravoure tels devant l'armée de Wolfe qu'il se sent autorisé à accepter ensuite la défaite et la réconciliation avec l'ennemi sans perdre la face et l'honneur:

Pour Jacques en particulier, l'heure de la capitulation fut poignante; ce fut une heure d'irrésolution où il dut livrer dans son cœur des combats plus désespérés que

ceux où il avait déployé toute sa valeur. Sa situation ne lui permettait pas de temporiser; elle ne lui offrait que deux chemins pour y jeter sa vie: il fallait choisir de suite entre la France ou l'Angleterre (Bourassa, 1976, p. 325).

2. Les écrivains acadiens face au discours de l'Autre: contestation et réappropriation

Ainsi, les Acadiens sont mis devant le fait accompli: «leur» récit est adopté, adapté, réécrit et diffusé par des auteurs étrangers. Face à ce phénomène, ils adoptent une attitude qui peut sembler ambiguë: ils applaudissent le fait que des lecteurs étrangers connaissent maintenant le drame acadien. Pascal Poirier, dans la préface à une traduction du poème de Longfellow, se dit ravi de ce que «M. Bollaert [le traducteur] fait connaître à la France l'existence d'un petit peuple qui, au milieu du XVIII^e siècle, sut périr victime de son amour pour elle» (Longfellow, 1911, p. 10). De plus, les journaux et les écoles acadiennes assurent la diffusion des œuvres de Longfellow et de Bourassa en Acadie³.

Cependant, si on examine attentivement les commentaires, les extraits qu'on cite et les passages qu'on mentionne, tout indique qu'on ne retient de ces textes que ce qui correspond à l'expérience et aux attentes des Acadiens. Ainsi, Pascal Poirier, dans la préface mentionnée plus haut, passe sous silence la deuxième partie du poème – l'errance à travers l'Amérique – et ne cite que deux vers portant sur les contacts: «Sans amis, sans foyers, sans espoir, de cité / À village ils erraient». De même l'annonce de la publication de *Jacques et Marie* dans le journal *L'Évangéline* fait abstraction des propos de Bourassa sur la disparition de l'Acadie; on présente le roman comme une «histoire pathétique et touchante», écrite pour

[...] montrer ce qu'est la communauté des cœurs, même pendant les jours où le firmament de la vie semble être le plus couvert de nuages. Jacques et Marie sont supposés avoir vécu en Acadie pendant la période la plus tourmentée de notre histoire, pendant ces jours malheureux où nos pères furent envoyés en exil sous des prétextes aussi honteux qu'inoubliables. Leur histoire est belle et touchante. Que de larmes solitaires ces deux créatures sensibles ont versées! Les sables brûlants des rivages de Grand-Pré et de Bassin des

Mines en ont bu une partie. La vie à deux dans les jours orageux! Qu'y a-t-il de plus digne d'admiration? (Anonyme, 1888, p. 2)

Le même commentaire fait également abstraction de la «solution québécoise», affirmant que les

[...] lecteurs d'origine acadienne liront ces pages mouillées de larmes sublimes; et quand ils les auront comprises, ils ne pourront faire que de se cramponner davantage aux chers et poétiques débris du berceau de leur nationalité (Anonyme, 1888, p. 2).

Mais en même temps qu'ils adoptent ces versions de leur récit avec ce mélange d'enthousiasme et de réserve diplomatique – ces auteurs sont après tout des amis de l'Acadie –, les Acadiens sentent le besoin de rapatrier leur part de ce récit et de construire leur propre version nationale. Comme le souligne Anne-Marie Thiesse dans *La création des identités nationales* (1999), les récits nationaux du XIX^e siècle se construisent en s'opposant aux autres discours nationaux, ce qui amène les auteurs à adopter diverses stratégies qui relèvent à la fois de la résistance et de l'exclusion. Malgré tout, pendant la période dite nationaliste, soit des années 1860 jusqu'à l'œuvre-synthèse *Pélagie-la-Charrette* d'Antonine Maillet (1979), les mentions de l'exil sont relativement peu nombreuses. Faut-il voir dans cette occultation une sorte d'amnésie collective assez typique des littératures d'exil ou encore le désir de se concentrer sur la «renaissance» acadienne? Quoi qu'il en soit, on constate que ceux qui en traitent – nous nous limiterons ici à Pascal Poirier, Antoine-J. Léger et Antonine Maillet – le font de manière à exclure l'expérience anglo-américaine du récit national acadien.

Ainsi, Pascal Poirier, dans la pièce de théâtre *Les Acadiens à Philadelphie* (1998), crée une métaphore paroxystique de l'exil en faisant enfermer un groupe d'Acadiens condamnés à être vendus comme esclaves:

Jacques: N'est-il point en ce pays de lois
Ni d'honneur? [...]
Philadelphie a-t-il de si vils habitants,
Si lâches, qu'il leur faille attacher des enfants,
Entourer de soldats des vieillards et des femmes,
Pour se garantir, eux, de la peur? Les infâmes!

Transfuge: C'est le gouverneur seul, Mylord, qu'il faut
damner,
Et non les citoyens (Poirier, 1998, p. 16-17).

Dans un autre ouvrage de Poirier, *Le père Lefebvre et l'Acadie*, le fossé entre *auto-image* et *hétéro-image* est creusé de façon encore plus explicite:

De tous nos ennemis, ceux qui nous voulurent et nous
firent le plus de mal sont les puritains de la Nouvelle-
Angleterre, les Bostonnais. Ils nous haïssaient de haine,
par amour de Dieu, parce que nous étions catholiques,
et par amour de l'Angleterre, parce que nous étions
français (Poirier, 1898, p. 81).

Et la pétition contre la vente des enfants (voir plus haut) lui
fournit l'occasion de dépeindre les nobles victimes de l'exil:

Ces chrétiens, ces martyrs, offraient leur vie, offraient
leurs âmes et leurs corps, pour sauver leurs enfants.
À quel désespoir en étaient-ils réduits! Il ne s'est pas
vu, depuis notre Seigneur, une aussi grande désolation
que la nôtre, disait un de ces Acadiens au gouverneur
(Poirier, 1898, p. 134-135).

Antoine-J. Léger, l'auteur d'*Elle et Lui* (1940), est le
seul romancier à raconter de façon un peu plus détaillée les
contacts pendant l'exil. Mais le passage qu'il y consacre est
une sorte de *récit truqué*, pour reprendre une des catégories
de Hans-Jürgen Lüsebrink: Blanche, l'héroïne d'*Elle et Lui*,
étonnée de rencontrer un Américain sympathique, découvre
bientôt qu'il s'agit en réalité d'un médecin huguenot; celui-ci
succombe bien sûr à ses charmes, et elle finira par le convertir
et l'épouser. Mise en confiance, elle peut se lancer dans une
longue diatribe contre les Anglo-Américains:

Nos ennemis se partagent les enfants acadiens. Nous
ne sommes pas libres de nos personnes. On ne paye
presque pas notre salaire. On ne nous permet pas de
prendre des terres, d'exercer de métiers, de fonder
aucun établissement, ni même de faire la pêche à notre
profit. C'est tout juste, monsieur le médecin, si on nous
permet de nous réchauffer au soleil, comme si nous
n'avions droit à sa chaleur et à sa lumière [...]
Nous traînons, ici, en exil, un esclavage qui broie les
âmes comme on brisait les os à Grand'Pré, qui déchire
au lieu de raffermir les fibres de notre cœur, à un tel
point que la mort nous serait préférable à la vie. Vous
savez monsieur, que nos pères habitués à manier le

mousquet, à se jouer des flots tumultueux de l'Atlantique, sur de frêles navires, à cultiver leurs terres qui payaient en retour de riches récoltes, ont naturellement en horreur tout ce qui peut même de loin ressembler à de la servitude (Léger, 1940, p. 139).

Quarante ans plus tard, le roman épique d'Antonine Maillet, *Pélagie-la-Charrette* (1979), représente la tentative ultime de rapatrier le récit *made in USA* et d'exclure l'expérience de l'exil au profit du récit du retour et de la reconstruction de l'Acadie. Comme ses prédécesseurs, la romancière fustige les «Bostonnais à la mémoire perverse et à l'esprit vindicatif» (Maillet, 1979, p. 261). Mais, surtout, elle fait subir à son héroïne l'exil extrême des champs de coton du Sud, qu'elle résume en une série de formules lapidaires: «une Acadie qui avait vécu sa dernière génération en exil et en esclavage», «quinze ans de Géorgie», «quinze ans de champs de coton» (p. 15)⁴, avec pour seul contact «le maître des champs de coton» (p. 67), un « planteur botté jusqu'aux genoux » (p. 64). Cette Amérique est une «terre de Peaux-Rouges et de planteurs de coton [un] pays étranger buveur de thé et de rhum des îles» (p. 208).

Antonine Maillet préfère raconter le retour obstiné, obsédé des «lambeaux d'Acadie du Sud [qui] remontaient, tête entre les jambes, piaffant, suant, et soufflant des deux narines, une Amérique qui n'entendit même pas grincer les essieux de la charrette» (p. 65). Le poids de la version de Longfellow est tel qu'Antonine Maillet, comme d'autres auteurs acadiens, se voit forcée à développer un contre-discours dont les paramètres sont dictés par la version américaine de son récit: Pélagie remplace Évangéline, l'errance désordonnée des exilés se transforme en «droite ligne qui menait du sud au nord, des Caroline en Acadie» (p. 151), l'Acadie du Nord l'emporte sur l'Acadie du Sud, c'est-à-dire la Louisiane, et la renaissance sur la mort.

Plutôt que de traiter directement des rapports entre Acadiens et Anglo-Américains, Antonine Maillet choisit une stratégie métaphorique: la représentation négative du paysage américain. On ne voit guère les habitants des villes américaines que traversent les exilés:

C'était jour de marché à Charleston quand Pélagie y fit traverser sa charrette: marché d'esclaves. Des Noirs,

surtout des Noirs, quelques mulâtres, et ça et là un pauvre Blanc qui se mettait lui-même en vente pour une bolée de maïs [...] (Maillet, 1979, p. 78)

L'espace américain est jonché d'obstacles que doivent surmonter les Acadiens, depuis le désert brûlant du Sud jusqu'au froid meurtrier de l'hiver du Maine. L'Amérique des proches de Pélagie, c'est des «années de sécheresse et de famine» (p. 212), «en plein désert de Géorgie» (p. 30), dans les «champs de coton, sous le poids du jour et sous la botte d'un planteur brutal» (p. 15). Les autres familles acadiennes du sud sont «cachées entre les ronces et les roseaux des marais» (p. 43), «enfouies depuis quinze ans» (p. 44) et condamnées à endurer «les fièvres et les carnicules des marais pourris» (p. 179).

L'image d'une terre spongieuse où les Acadiens risquent de «s'embourb[er] de plus en plus» (p. 152) est partout présente dans le roman. Ainsi, après s'être arrachés aux marais du Sud, ils affrontent ceux du Nord, à Salem; dans ce passage-clé, Beausoleil Broussard réussit à arracher à la boue les charrettes en train de s'enliser:

Beausoleil s'est rendu à la charrette, volant au-dessus des pierres enfoncées dans la vase [...] On le vit quasiment nager dans la glaise [...] Il atteint la charrette et s'accroche au seul rayon de roue encore visible au-dessus de la bourbe. La roue aussitôt s'enfonce et disparaît.
[...]

Anne-Marie-Françoise tend l'oreille, ouvre grandes les narines, puis fronce toute la figure autour de ce noir forban qui se débat dans la bouette.

– Anne-Marie-Françoise! C'est un Broussard de Beausoleil, Beausoleil en Acadie!

... Qui sont ces gueulards? qu'est-ce qu'on lui veut? qu'est-ce qui arrive?

– Revenez-vous-en, Beausoleil!

– Empoignez-la de force!

De force? il lui en reste juste assez pour s'empêcher de couler à pic dans cette boue mouvante qui cherche à l'aspirer comme un gouffre béant [...] (Maillet, 1979, p. 282-283)

Ainsi, plus de deux siècles après le Grand Dérangement, Antonine Maillet poursuit le «dialogue» avec les auteurs étrangers qui ont participé à leur façon à la genèse du récit

acadien. En tentant de contrecarrer l'image créée par Longfellow d'une Acadie résignée à s'éteindre dans le silence, elle cherche à clore ce récit et à lui donner sa forme définitive.

CONCLUSION

Que tirer de ces propos dans le cadre d'une réflexion sur les contacts entre les communautés francophones du Canada et leurs voisins? L'histoire acadienne fournit un autre exemple de ces contacts interculturels problématiques, pour ne pas dire conflictuels, qui forment l'arrière-plan de l'histoire des Amériques depuis plusieurs siècles. Lors d'un colloque de la Chaire pour le développement de la recherche sur la culture d'expression française en Amérique du Nord (CEFAN) sur ce sujet, François Paré (1997) et Hans-Jürgen Lüsebrink (1997) en arrivent à appuyer le propos de Claude Lévi-Strauss qui affirme que

[...] il est souhaitable que les cultures se maintiennent diverses [...] Chaque culture se développe grâce à ses échanges avec d'autres cultures. Mais il faut que chacune y mette une certaine résistance, sinon, très vite, elle n'aurait plus rien qui lui appartienne en propre à échanger. L'absence et l'excès de communication ont l'un et l'autre leur danger (cité dans Lüsebrink, 1997, p. 30).

On accuse souvent les communautés de se refermer sur elles-mêmes, de construire leurs discours identitaires en vase clos. L'exemple acadien montre au contraire que les discours «nationalitaires» sont interdépendants, qu'ils se nourrissent des contacts interculturels et qu'ils se construisent partout suivant des règles assez semblables. Les journaux acadiens du XIX^e siècle avaient d'ailleurs compris la nécessité de ce genre de dialogue puisqu'ils donnaient à lire, simultanément, toutes les versions, bribes et variantes du récit acadien.

NOTES

1. Le 28 août 1756, la Chambre adopte une loi décrétant «que si les anciens habitants français de la Nouvelle-Écosse sont trouvés après le 25 septembre prochain, en dehors des limites des bourgs ou districts respectifs, dans lesquels cette Législature leur a ordonné de demeurer, sans une permission signée par au moins deux conseillers des dits bourgs ou districts, les dits habitants pour la première contravention dont ils ou elles seront trouvés

coupables devant un juge de paix, seront mis au bloc pour un espace de temps n'excédant pas trois heures, et pour la deuxième contravention recevront sur le dos mis à nu un nombre de coups de fouet n'excédant pas dix et seront renvoyés par ordre du juge de paix à l'endroit qui leur a été assigné. Et que toute personne sera libre d'arrêter chacun des habitants français qui ne sera pas muni d'une permission ou d'un passeport, tel que susmentionné [...]» (cité dans Gaudet, 1909, p. 147).

2. Le 13 février 1766, le gouverneur commente une requête qu'il soumet à la Chambre: «Depuis mon arrivée au poste de gouverneur de cette province, j'ai toujours eu beaucoup de pitié pour ce peuple; en effet, c'est bien le sentiment que fait naître la pensée qu'il a été victime des exigences de la guerre et que ce n'est pas en punition de fautes graves qu'il a été arraché d'une condition heureuse et prospère et jeté dans la pauvreté et la dépendance, sans espoir à l'heure présente de se voir un jour délivrer de ses maux» (cité dans Gaudet, 1909, p. 153).
3. Le poème «Évangéline» est diffusé par *Le Moniteur Acadien* du 22 août au 19 septembre 1867 et du 15 janvier 1885 au 12 février 1885, par *L'Évangéline* du 23 novembre 1887 au 4 janvier 1888. «Jacques et Marie» est d'abord publié dans la *Revue canadienne* (vol. 2, n° 7, 1865; vol. 3, n° 3, 1866) et diffusé ensuite par *Le Moniteur Acadien* du 3 juillet 1868 au 6 août 1869 et par *L'Évangéline* du 19 septembre 1888 au 17 avril 1889.
4. Lorsqu'il n'y a que la pagination, la citation est tirée de *Pélagie-la-Charrette* (Maillet, 1979).

BIBLIOGRAPHIE

- ANONYME (1888) «Nous le savons...», *L'Évangéline*, 19 septembre, p. 2.
- AUBERT DE GASPÉ, Philippe (1864) *Les Anciens Canadiens*, Québec, Desbarats, 407 p.
- BOURASSA, Napoléon (1866) *Jacques et Marie: souvenir d'un peuple dispersé*, Montréal, Eusèbe Sénécal, 306 p.
- (1976) *Jacques et Marie: souvenir d'un peuple dispersé*, Montréal, Fides, 369 p. [texte établi et présenté par Roger Le Moine]
- GAUDET, Placide (1909) «Généalogie des familles acadiennes, avec documents», dans *Rapport concernant les archives canadiennes pour l'année 1905* (vol. II, Appendice A, 3^e partie), Ottawa, C. H. Parmelee, Imprimeur de sa Très Excellente Majesté le Roi, XVII, 438 p.
- HALIBURTON, Thomas C. (1829) *An Historical and Statistical Account of Nova-Scotia*, Halifax, Joseph Howe, vol. 1 (453 p.).

- LÉGER, Antoine-J. (1940) *Elle et Lui* (Tragique idylle du peuple acadien), Moncton, «L'Évangéline», 203 p.
- LE MAY, Pamphile (1865) *Essais poétiques*, Québec, Desbarats, 320 p.
- LONGFELLOW, Henry Wadsworth (1847) *Evangeline: A Tale of Acadie*, Boston, Ticknor, 163 p.
- _____ (1911) *Évangéline*, New York, s. é., 127 p. [traduction en vers français par Aristide Bollaert; préface de Pascal Poirier]
- _____ (1994) *Évangéline*, Moncton, Éditions Perce-Neige, 104 p. [traduction de Pamphile Le May]
- LÜSEBRINK, Hans-Jürgen (1996) «La perception de l'Autre: jalons pour une critique littéraire interculturelle», *Tangence*, n° 51, p. 51-66.
- _____ (1997) «Domination culturelle et paroles résistantes: de la dimension conflictuelle dans la communication interculturelle», dans TÊTU DE LAPSADE, Françoise (dir.) *Littérature et dialogue interculturel: culture française d'Amérique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 19-32.
- MAILLET, Antonine (1979) *Pélagie-la-Charrette*, Montréal, Leméac, 351 p.
- M'GREGOR, John (1832) *British America* (vol. II: «Edimbourg»), Londres, T. Cadell, 605 p.
- PARÉ, François (1997) «Le passage interdit de la genèse», dans TÊTU DE LAPSADE, Françoise (dir.) *Littérature et dialogue interculturel: culture française d'Amérique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 33-48.
- POIRIER, Pascal (1898) *Le père Lefebvre et l'Acadie*, Montréal, Beauchemin, 311 p.
- _____ (1998) *Les Acadiens à Philadelphie* (suivi de *Accordailles de Gabriel et d'Évangéline*), Moncton, Éditions d'Acadie, 128 p. [texte établi et annoté par Judith Perron]
- RAYNAL, Guillaume-Thomas (1780) *Histoire philosophique et politique des établissements et du commerce des Européens dans les deux Indes* (tome quatrième), Genève, Jean-Léonard Pellet, Imprimeur de la Ville et de l'Académie, 770 p.
- THIESSE, Anne-Marie (1999) *La création des identités nationales*, Paris, Seuil, 302 p.
- WILLIAMS, Catherine R. A. (1841) *The Neutral French; or, the Exiles of Nova Scotia*, Providence, s. é., 109 p.

Francophonie et langue dans un monde divers en évolution: contacts interlinguistiques et socioculturels
Actes du dix-neuvième colloque du CEFCO (18-20 octobre 2001),
sous la direction de Robert A. Stebbins, Claude Romney et
Micheline Ouellet,
Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 195-206

Connaissance de la littérature américaine au Québec, de la traduction à l'intégration*

par

Jean Morency

Chaire de recherche du Canada
en analyse littéraire interculturelle
Université de Moncton

Le discours sur l'américanité de la littérature québécoise a souvent tendance à occulter le phénomène de la connaissance concrète, chez les écrivains québécois, de la littérature américaine et de ses écrivains. Même dans le champ des études littéraires, la notion d'américanité se trouve ramenée généralement à une conception plus sociologique que littéraire. On mesure le coefficient d'américanité des œuvres littéraires en faisant appel à des paramètres de nature référentielle, comme l'espace, le mouvement, la ville, la société, en oubliant trop souvent de tenir compte des influences livresques, de l'emprunt de formes littéraires déterminées ou encore de l'utilisation des intertextes américains. Pourtant, depuis le XIX^e siècle, de nombreux écrivains québécois ont fréquenté les œuvres et les écrivains américains, qu'il s'agisse de Pamphile Le May, traducteur de Henry Wadsworth Longfellow (1994), ou encore d'Émile Nelligan, lecteur assidu des poèmes d'Edgar Poe. Dans les premières décennies du XX^e siècle, la littérature américaine, désormais pleinement instituée et forte de nombreux chefs-d'œuvre, mais encore mal connue au Canada français, sera lue, analysée et commentée par des écrivains comme Paul Morin (1913) et Hermas Bastien (s. d.), auteurs de thèses consacrées respectivement à la poésie de Longfellow et à la

* Cet article s'inscrit dans la lignée du projet de recherche «Américanité de la littérature québécoise et transferts culturels entre les États-Unis et le Québec (1920-1945)», projet subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (2001-2004).

pensée du philosophe William James. Au début des années trente, Rosaire Dion-Lévesque (1933) s'aventure à traduire un poète aussi immense que Walt Whitman. Même un penseur aussi francophile qu'Olivar Asselin était un grand lecteur de littérature américaine, comme en témoigne sa correspondance avec Louis Dantin¹. Par ailleurs, ce même Dantin, qui reste une des figures dominantes de l'époque, a commenté la littérature américaine de son temps pour mieux la faire connaître au Québec².

Le but de cette étude consiste à esquisser deux moments importants de ce processus de découverte de la littérature américaine au Québec. Dans un premier temps, je me pencherai sur les années 1920-1945, qui correspondent non seulement à une angoissante prise de conscience de l'américanisation progressive du Canada français, mais aussi à une saisie beaucoup plus juste de la culture et de l'univers littéraire étatsuniens. Dans un second temps, je m'intéresserai aux années 1975-2000, qui sont caractérisées celles-là par une recrudescence des références faites à la réalité américaine (notamment dans l'univers du roman, marqué par de nombreuses histoires se déroulant aux États-Unis) et surtout à la littérature américaine. On pourra constater que, si la première période se distingue par des tentatives de mieux connaître la littérature de nos voisins du Sud (que ce soit par la traduction ou par la rédaction d'études et d'essais), la seconde se caractérise par une nette volonté d'intégration de cette littérature au contexte québécois.

* * * * *

On associe souvent les années trente à une plus grande prise de conscience, au sein de la population et plus particulièrement des milieux intellectuels, de l'identité nord-américaine du Canada français. On pourra consulter à ce sujet un article de Jacques Cotnam (1984) qui passe en revue les moments forts de cette prise de conscience décisive. Dans son étude, il mentionne une quantité impressionnante de textes qui font état, pendant cette période, de l'américanisation du Canada français, comme cette enquête publiée par *La Revue dominicaine* en 1936, sous le titre «Notre américanisation». Dans les faits, ce phénomène de société était déjà en germe dans les années vingt, en relation avec l'industrialisation

rapide de la collectivité canadienne-française et l'apparition de nouvelles formes de culture populaire. Mais ce qui change au lendemain de la crise boursière de 1929, c'est la prise de conscience, par les élites intellectuelles, d'un mouvement économique, social et culturel devenu irréversible.

Plusieurs phénomènes peuvent expliquer une telle prise de conscience. Premièrement, la pénétration de la culture de masse américaine au sein des couches populaires, notamment dans les villes, phénomène très bien analysé par l'historien Yvan Lamonde (2001). Cette américanisation culturelle oblige les intellectuels à réagir et à prendre position devant un mouvement qui prend de plus en plus d'ampleur et dans lequel ils sont eux-mêmes entraînés. Deuxièmement, le mouvement de va-et-vient des exilés franco-américains entre le Québec et les États-Unis, phénomène non moins important analysé de long en large par l'historien des migrations Yves Roby (1995, 2000). Ce mouvement, qui va en s'accroissant au lendemain du krach boursier de 1929, semble déterminer en bonne partie la représentation et la connaissance de la réalité américaine au sein des couches populaires. Troisièmement, l'avènement de la modernité culturelle au Québec, qui s'exprime dans le domaine littéraire par plusieurs événements importants, comme la fondation de *La Relève* en 1934, la publication des *Demi-civilisés* de Jean-Charles Harvey (1934), ou encore celle des premiers poèmes d'Alain Grandbois (1934), sans parler de la parution de *Regards et jeux dans l'espace* du poète Hector de Saint-Denys Garneau (1937). Notons au passage que, pour les Québécois de l'époque, la réalité américaine constitue d'ailleurs un véritable réservoir de modernité, une modernité concrète et observable, plus facilement accessible que la modernité française, qui reste le plus souvent toute livresque et intellectuelle.

Un quatrième phénomène, moins souvent analysé celui-là, est la découverte, au sein d'une certaine frange de la classe intellectuelle et scientifique, de la culture américaine, notamment sur le plan littéraire. Amorcé au début du XX^e siècle, avec la publication de *L'âme américaine* d'Edmond de Nevers (1900), ce mouvement prend une certaine ampleur dans les années vingt, avec des auteurs comme Joseph-Fidèle Raïche (1923) et Henri d'Arles (1929), qui livrent des récits de voyage aux États-Unis, ou encore avec des poètes comme

Alfred DesRochers (1929) et Robert Choquette (1925), qui sont des lecteurs de littérature américaine et qui vont renouveler la poésie canadienne-française en véhiculant, dans leurs meilleurs écrits, une sensibilité assez proche de celle de Walt Whitman (Cotnam, 1984).

On assiste ainsi progressivement à l'apparition d'un mouvement d'exploration de la culture et de la littérature américaines au Québec. Ce mouvement est lié à l'action de certains intellectuels qui ont été marqués, à des degrés divers, par la civilisation américaine, soit parce qu'ils sont nés et ont vécu en Nouvelle-Angleterre, comme les poètes Robert Choquette et Rosaire Dion-Lévesque, soit parce qu'ils y ont séjourné pour une durée significative, comme pour Alfred Desrochers et Olivar Asselin, soit parce qu'ils s'y sont carrément exilés, comme c'est le cas pour Louis Dantin. Ce dernier constitue d'ailleurs le dénominateur commun de ce groupe d'écrivains et de journalistes. L'analyse de l'abondante correspondance de Dantin tend d'ailleurs à montrer qu'il a joué un rôle décisif dans ce mouvement d'exploration qui va bouleverser les idées reçues relatives à la représentation des États-Unis et de la culture américaine.

Je me limiterai ici à en donner quelques exemples de l'action décisive de Louis Dantin auprès des intellectuels et des écrivains de son époque. Considérons, par exemple, les lettres qu'il a échangées avec le journaliste Olivar Asselin, dans lesquelles il est souvent question de littérature américaine. On apprend que Dantin envoyait des livres américains à son ami journaliste, comme en fait foi cette missive datée de 1926:

L'intérêt que vous avez pris à la littérature de langue anglaise me suggère le projet de vous adresser quelques volumes dont le mérite m'a paru au-dessus de la moyenne et que peut-être vous n'avez pas encore lus. Ainsi quelque ouvrage de Hudson, dont je vous ai parlé, quelque drame de O'Neill, le dernier cri du théâtre américain, etc. (Nadeau, 1948, p. 175)

Aux lectures proposées par Dantin, Asselin réagit parfois négativement, parfois de manière très positive, comme pour *The Scarlet Letter* de Nathaniel Hawthorne (1850). Parfois, c'est Asselin qui suggère des lectures à son correspondant de Nouvelle-Angleterre, comme pour *Gentlemen Prefer Blondes*, un

roman d'Anita Loos (1926). Asselin écrit à ce propos ces lignes révélatrices:

Avez-vous lu ce livre? Sous un titre gommeux de nouvellette de wagon-pullman, satire géniale, par une toute jeune fille [...] des noms du court-jupon américain et à beaucoup d'égards du peuple américain en général. Si l'ouvrage vous est connu, dites moi aimablement ce que vous en pensez. Quand il s'en produira de pareils dans le Canada français, j'admettrai que nous avons une littérature (Nadeau, 1948, p. 85-86).

Un autre correspondant de Louis Dantin est le poète Alfred DesRochers, un écrivain dont la nature profonde est comme déchirée entre la rigueur parnassienne et le souffle américain. On sait que DesRochers a vécu quelque temps aux États-Unis, et qu'il lui est arrivé d'aller rendre visite à son mentor Louis Dantin dans sa retraite de Cambridge, près de Boston, comme en septembre 1932. Les deux hommes en avaient profité pour visiter des bibliothèques, des musées, et pour passer une soirée au théâtre. Les États-Unis de DesRochers sont ainsi synonymes de culture, de savoir encyclopédique et de modernité. Les textes critiques de l'écrivain sherbrookoïse véhiculent d'ailleurs l'idée que la mentalité collective, au Québec, s'avère au fond plus américaine que française. Dans son ouvrage intitulé *Paragraphes*, il écrit:

Nous n'obtiendrons jamais en France que des succès de charité. Nous recevrons de la pitié, de la sympathie, mais de l'honnête attention, jamais. Nous sommes et resterons des colons jusqu'*ad vitam aeternam*. Ne vaut-il pas mieux alors agir comme nos aïeux, décider une fois pour toutes de vivre en terre d'Amérique et ne chercher de salut qu'en nous-mêmes? (DesRochers, 1931, p. 179)

La poésie de Robert Choquette ne va pas sans rappeler celle de DesRochers. Voici un autre auteur qui a été confronté à la réalité américaine (il est né aux États-Unis) et à la culture anglaise (il a fait ses études au Collège Loyola). Certains poèmes de son recueil *À travers les vents* (Choquette, 1925) annoncent ceux de DesRochers (1929). Mais c'est surtout avec *Metropolitan Museum* (1931) que Choquette s'inscrit franchement dans la modernité et l'américanité. Dans ce poème, l'Amérique est successivement un musée (le *Metropolitan*) et une ville (New York) caractérisée par une

intense modernité. On est loin de l'image essentiellement négative des États-Unis véhiculée jusque-là par les esprits les plus conservateurs. Il faudrait aussi parler plus en détail du travail du poète franco-américain Rosaire Dion-Lévesque (1933) pour faire connaître les meilleurs poèmes de Whitman au Québec, ou encore des articles de Jean-Charles Harvey dans son journal *Le jour*, ou encore de la charge révolutionnaire du lyrisme féminin de l'époque – pensons à la poésie de Simone Routier (1928), par exemple, poésie dont DesRochers soulignait la sensibilité nord-américaine, comme le mentionne Jacques Cotnam (1984) –, pour prendre vraiment toute la mesure du phénomène.

De par l'action de tous ces acteurs de la vie littéraire, la culture et la littérature américaines se dégagent progressivement de l'image essentiellement néfaste patiemment construite par le discours littéraire antérieur. Certes, entre 1920 et 1945, les efforts de mieux faire connaître la littérature américaine au Québec restent timides et isolés, mais ils n'en témoignent pas moins d'une évolution certaine au sein de l'élite intellectuelle. Ces efforts vont d'ailleurs préparer la voie aux réflexions de Robert Charbonneau, qui écrira en 1947 ces lignes révélatrices :

Nous ne sommes pas des Français; notre vie en Amérique, nos relations cordiales avec nos compatriotes de langue anglaise et les Américains, notre indépendance politique, nous ont faits différents (Charbonneau, 1993, p. 66).

* * * * *

À partir de 1970, un mouvement qui ne va pas sans présenter des analogies avec celui dont je viens de parler, est à l'œuvre dans l'univers littéraire québécois. Pendant les années cinquante, la réalité culturelle américaine, sans être tenue à l'écart de la littérature québécoise, n'avait pas fortement influencé l'évolution des esthétiques littéraires, si on excepte le théâtre d'un auteur comme Marcel Dubé. Dans les romans d'André Langevin (1953, 1956), par exemple, si le code socioculturel est marqué par la proximité des États-Unis, le code littéraire reste français, comme l'a bien montré le critique André Belleau (1986). Quant aux années soixante, elles seront caractérisées par une quête identitaire ayant souvent tendance

à gommer les références étrangères. Au contraire, les années soixante-dix semblent marquer un tournant dans l'évolution des esthétiques littéraires. La culture américaine va faire un retour en force dans la production littéraire québécoise, à la fois sur le plan des contenus et des formes. Non seulement les romanciers québécois vont-ils dépayser leurs personnages (et leurs lecteurs) en les faisant voyager au sud du quarante-cinquième parallèle, mais aussi vont-ils transgresser leur propre univers de référence en faisant appel à un vaste intertexte auquel ils ne les avaient pas habitués: l'intertexte américain. On en trouvera par exemple de nombreuses manifestations chez un des auteurs emblématiques de la période, Victor-Lévy Beaulieu. En 1972, celui-ci publie coup sur coup *Un rêve québécois* (Beaulieu, 1972a), roman construit sur le modèle d'un roman de Norman Mailer (1965), *An American Dream*, et un essai remarqué sur Jack Kerouac (Beaulieu, 1972b). Cet essai inaugure une tradition littéraire en miniature, celle de l'intégration de la figure de Kerouac à l'univers littéraire québécois, qui se manifeste dans des romans comme *Le voyageur distrait* de Gilles Archambault (1981) et *Volkswagen blues* de Jacques Poulin (1982), ou encore dans l'univers de la culture populaire, avec des chansons comme «L'ange vagabond»³ et «Sur la route»⁴, interprétées respectivement par Richard Séguin et Pierre Flynn.

Au fond, il était assez normal que les Québécois soient sollicités par la figure de Kerouac, qui restait un des leurs et en qui ils projetaient plus souvent qu'autrement leur angoisse de la dépossession identitaire. Mais lorsque que le même Victor-Lévy Beaulieu fait paraître en 1978 les trois tomes de *Monsieur Melville*, son ambition est tout autre, en ceci qu'il s'attaque à un monument de la littérature classique américaine. Comme je l'ai montré dans une étude antérieure (Morency, 1993), le projet de Victor-Lévy Beaulieu est anthropophage: inspiré par le modernisme brésilien, cet auteur cherche à s'appropriier l'œuvre et même la figure de Melville, dans le but manifeste d'enrichir et de nourrir son œuvre littéraire, en pillant au besoin celle du grand écrivain américain. Dans un texte qui remonte à 1976, Victor-Lévy Beaulieu mentionnait d'ailleurs, et je cite,

[qu']écrire n'est rien de moins que du pillage et qu'il est important de prendre à l'autre son butin, ne serait-ce

que pour se revêtir de ses mots et pour s'armer de leur puissance (Beaulieu, 1984, p. 366).

Cette notion de pillage, d'anthropophagie, explique en partie le recours aux intertextes américains, qui caractérise la période allant de 1980 jusqu'à nos jours. Les exemples les plus représentatifs de ce phénomène sont les romans suivants: *Volkswagen blues* (Poulin, 1982), *Copies conformes* (Larue, 1989), *Le premier mouvement* (Marchand, 1987) et *La pêche blanche* (Tremblay, 1994). Comme ce phénomène intertextuel a déjà été étudié par des critiques comme Anne Marie Miraglia (1994) et Robert Dion (1997), je me limiterai par conséquent à essayer de l'inscrire dans la problématique de l'américanité.

Tout d'abord, il faut noter que le recours à l'intertextualité s'inscrit dans l'esthétique postmoderne, et qu'il n'est donc pas étonnant de constater que le procédé soit utilisé avec abondance dans les écrits des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix. Ce qui est intéressant, c'est la présence soutenue de l'intertexte américain dans les œuvres québécoises. On peut expliquer le phénomène de plusieurs façons.

Du point de vue de la diffusion des œuvres littéraires, les meilleurs auteurs américains sont maintenant mieux connus du lectorat québécois, grâce aux nombreuses traductions en français et à l'existence de collections prestigieuses consacrées aux écrivains étrangers. Il ne faut d'ailleurs pas oublier que de nombreux lecteurs bilingues ont accès aux textes américains dans leur version originale. Il s'ensuit que la culture américaine est maintenant mieux considérée et respectée, ne se limitant plus à une culture de masse honnie et méprisée par l'élite intellectuelle. Un peu comme pour la guerre du vin, qui oppose dans le coin droit la Californie au Bordelais dans le coin gauche, les Américains luttent maintenant contre les Français sur leur propre terrain, celui d'une certaine culture intellectuelle.

Deuxièmement, les pratiques de lecture au Québec, qui concèdent une place grandissante aux auteurs du cru, notamment dans le système d'enseignement, ont sans doute infléchi les horizons d'attente vers ce que j'appellerais une culture de la référence immédiate, qui valorise les œuvres qui

collent à la réalité nord-américaine. Plus le lectorat québécois s'américanise ou prend conscience de son américanité, plus la nature référentielle des œuvres américaines lui semble familière. C'est ce qui se passe, par exemple, avec un roman comme *La pêche blanche* de Lise Tremblay (1994), qui s'appuie fortement sur un intertexte américain, celui des romans de Jim Harrison, dont l'univers référentiel s'avère très proche de la réalité qu'elle vise à exprimer. Le Michigan de Jim Harrison (1971) correspond au Saguenay de Lise Tremblay. D'autre part, il arrive que ce soit la façon même d'écrire des romans qui pousse les auteurs et les lecteurs québécois à fréquenter les auteurs américains. C'est ce qu'on peut noter, par exemple, chez Jacques Poulin, qui prend pour modèles des auteurs comme Ernest Hemingway ou Richard Ford.

Troisièmement, le phénomène peut s'expliquer d'un point de vue idéologique: dans le but de se positionner dans le champ littéraire, les écrivains québécois jouent les États-Unis contre la France, mais le paradoxe reste entier, puisqu'ils se servent des traductions faites en France pour jouer leur carte nord-américaine. Dans une certaine mesure, sans ces traductions *made in France*, l'américanité du roman québécois resterait problématique, du moins sur le plan des références et des intertextes.

CONCLUSION

Pour conclure, j'aimerais mentionner que la comparaison des deux périodes historiques abordées dans cette étude permet de dégager certaines tendances dans le rapport qu'entretiennent les auteurs québécois avec la littérature américaine. Une tendance «objectivante» pour la première période, c'est-à-dire une volonté de mieux connaître un voisin stigmatisé par une certaine élite, volonté qui suppose un effort de l'esprit pour se situer au delà des préjugés et des visions réductrices. Une tendance «subjectivante» pour la seconde période, c'est-à-dire un désir d'intégrer ce qu'il y a de meilleur dans la culture du voisin, dans une tentative d'échapper non pas tant à la culture française, mais bien au rapport trop exclusif entretenu avec celle-ci. Dans les deux cas, la relation aux États-Unis devient plus complexe et plus sereine en même temps, et il n'est pas indifférent de noter les ressemblances entre les parcours

respectifs de Louis Dantin et de Jacques Poulin. Dans ses dernières années, Dantin s'est désintéressé de plus en plus de la littérature canadienne-française. «La littérature américaine était devenue, à la fin de sa vie, la vraie patrie de Dantin», écrit Placide Gaboury (1973, p. 178). Sur le plan intertextuel, on pourrait faire le même constat pour Jacques Poulin, du moins si l'on en juge par *Chat sauvage* (Poulin, 1998), son dernier roman, rempli d'allusions et de clins d'œil aux auteurs américains. Décidément, n'en déplaise à Louis Hémon, quelque chose a changé au pays de Québec.

NOTES

1. Fonds Gabriel-Nadeau, Bibliothèque Nationale du Québec, Montréal (qui regroupe la correspondance de Louis Dantin, dont certaines des lettres qu'il a échangées avec Olivar Asselin et Alfred Desrochers).
2. «Le livre américain», chronique parue dans *Le Jour* entre 1938 et 1942.
3. Tiré de l'album *Journée d'Amérique* (Audiogram ADCD 10024).
4. Tiré de l'album *Le parfum du hasard* (Audiogram ADCD 10014).

BIBLIOGRAPHIE

- ARCHAMBAULT, Gilles (1981) *Le voyageur distrait*, Montréal, Stanké, 120 p.
- ARLES, Henri d' (1929) *Horizons*, Montréal, Librairie d'action canadienne-française, 196 p.
- BASTIEN, Hermas (s. d.) *Essai sur la psychologie religieuse de William James*, thèse de maîtrise, [s. l.].
- BEAULIEU, Victor-Lévy (1972a) *Un rêve québécois*, Montréal, Éditions du Jour, 172 p.
- _____ (1972b) *Jack Kérouac: essai-poulet*, Montréal, Éditions du Jour, 235 p.
- _____ (1978) *Monsieur Melville*, Montréal, VLB éditeur, 3 vol.
- _____ (1984) *Entre la sainteté et le terrorisme*, Montréal, VLB éditeur, 493 p.
- BELLEAU, André (1986) *Surprendre les voix: essais*, Montréal, Boréal, 237 p.

- BERNARD, Harry (1949) *Le roman régionaliste aux États-Unis (1913-1940)*, Montréal, Fides, 387 p.
- CHARBONNEAU, Robert (1993) «La France et nous», dans NARDOUT-LAFRAGE, Élisabeth (dir.) *La France et nous: journal d'une querelle*, Montréal, BQ, p. 66. [texte paru dans *Le Canada*, le 17 mars 1947]
- CHOQUETTE, Robert (1925) *À travers les vents*, Montréal, Éditions Édouard Garant, 138 p.
- _____ (1931) *Metropolitan Museum*, Montréal, Herald Press, 29 p.
- COTNAM, Jacques (1984) «La prise de conscience d'une identité nord-américaine au Canada français (1930-1939)», dans DORION, Gilles et VOISIN, Marcel (dir.) *Les grands voisins*, Bruxelles, Éditions de l'Université libre de Bruxelles, p. 63-69.
- DESROCHERS, Alfred (1929) *À l'ombre de l'Orford*, Sherbrooke, Chez l'auteur, 60 p.
- _____ (1931) *Paragraphes (Interviews littéraires)*, Montréal, Librairie d'Action canadienne-française, 181 p.
- DION, Robert (1997) *Le moment critique de la fiction: les interprétations de la littérature que proposent les fictions québécoises contemporaines*, Québec, Nuit blanche, 209 p.
- DION-LÉVESQUE, Rosaire (1933) *Walt Whitman: ses meilleures pages traduites de l'anglais*, Montréal, Les Elvézirs, 240 p.
- GABOURY, Placide (1973) *Louis Dantin et la critique d'identification*, Montréal, Hurtubise HMH, 263 p.
- GARNEAU, Hector de Saint-Denys (1937) *Regards et jeux dans l'espace*, Montréal, s. é, 75 p.
- GRANDBOIS, Alain (1934) *Poèmes*, Hankéou, s. é, 32 p.
- HARRISON, Jim (1971) *Wolf: A False Memoir*, New York, Simon and Schuster, 225 p.
- HARVEY, Jean-Charles (1934) *Les demi-civilisés*, Montréal, Éditions du Totem, 223 p.
- HAWTHORNE, Nathaniel (1850) *The Scarlet Letter*, Boston, Ticknor, Reed, and Fields, 322 p.
- LAMONDE, Yvan (2001) *Allégeances et dépendances: l'histoire d'une ambivalence identitaire*, Québec, Éditions Nota bene, 265 p.
- LANGÉVIN, André (1953) *Poussière sur la ville*, Montréal, Le cercle du livre de France, 213 p.

- _____ (1956) *Le temps des hommes*, Montréal, Le cercle du livre de France, 233 p.
- LARUE, Monique (1989) *Copies conformes*, Montréal, Lacombe, 189 p.
- LONGFELLOW, Henry Wadsworth (1994) *Évangéline*, Moncton, Éditions Perce-Neige, 104 p. [traduction de Pamphile Le May]
- LOOS, Anita (1926) *Gentlemen Prefer Blondes*, New York, Boni & Liveright, 216 p.
- MAILER, Norman (1965) *An American Dream*, New York, Dial Press, 270 p.
- MARCHAND, Jacques (1987) *Le premier mouvement*, Montréal, L'Hexagone, 90 p.
- MIRAGLIA, Anne-Marie (1993) *L'écriture de l'Autre chez Jacques Poulin*, Candiac, Éditions Balzac, 243 p.
- MORENCY, Jean (1993) «Américanité et anthropophagie littéraire dans Monsieur Melville», *Tangence*, n° 41, p. 54-68.
- MORIN, Paul (1913) *Les sources de l'œuvre de Henry Wadsworth Longfellow*, Paris, Émile Larose, 638 p.
- NADEAU, Gabriel (1948) *Louis Dantin: sa vie et son œuvre*, Manchester, Éditions Lafayette, 252 p.
- NEVERS, Edmond de (1900) *L'âme américaine*, Paris, Jouve et Boyer, 2 vol.
- POULIN, Jacques (1982) *Volkswagen blues*, Montréal, Québec-Amérique, 290 p.
- _____ (1998) *Chat sauvage*, Montréal, Leméac, 188 p.
- RAÎCHE, Joseph-Fidèle (1923) «Une randonnée aux États-Unis», *Le Canada français*, vol. IX, n° 2, p. 116-140.
- ROBY, Yves (1995) «Émigrés canadiens-français, franco-américains de la Nouvelle-Angleterre et images de la société américaine», dans LAMONDE, Yvan et BOUCHARD, Gérard (dir.) *Québécois et Américains: la culture québécoise aux XIX^e et XX^e siècles*, Montréal, Fides, p. 131-156.
- _____ (2000) *Les Franco-Américains de la Nouvelle-Angleterre: mythes et réalités*, Sillery, Septentrion, 526 p.
- ROUTIER, Simone (1928) *L'immortel adolescent*, Québec, Éditions «Le Soleil», 190 p.
- TREMBLAY, Lise (1994) *La pêche blanche*, Montréal, Leméac, 115 p.

Francophonie et langue dans un monde divers en évolution: contacts interlinguistiques et socioculturels
Actes du dix-neuvième colloque du CEFCO (18-20 octobre 2001),
sous la direction de Robert A. Stebbins, Claude Romney et
Micheline Ouellet,
Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 207-227

Vers une typologie de l'hétérolinguisme textuel: le cas du roman des auteurs immigrés*

par

Chantal Richard

Université de Moncton

Dans les domaines de la linguistique et de la littérature, la norme unilingue qui dominait en Amérique du Nord a été récemment remplacée par une plus grande ouverture à l'égard des phénomènes produits par les langues en contact. Les études portant sur le plurilinguisme foisonnent en linguistique comme en littérature. Et avec raison, car les œuvres écrites en une langue homogène cèdent de plus en plus la place à l'incontournable bilinguisme ou pluri-linguisme, que nous résumerons sous le terme plus neutre d'*hétérolinguisme*, dans toutes les littératures francophones du Canada. Le phénomène n'est pas unique à notre époque: au Moyen-Âge, on valorisait la connaissance et l'utilisation de plusieurs langues dans le même texte (Mackey, 1975). Cependant, la manifestation du phénomène en Amérique du Nord s'est accentuée à la fin du XX^e siècle suite à une volonté d'intégrer la diversité interne et externe des langues et des cultures à l'identité nord-américaine.

Mikhail Bakhtine (1987) considérait que les langues étaient soumises à des forces centripètes et centrifuges. Les forces centripètes sont centralisatrices et unificatrices; elles sont le plus souvent le produit d'une idéologie imposée par l'État et peuvent être considérées comme une force artificielle

* Cette recherche s'inscrit dans le cadre du Groupe de recherche interdisciplinaire sur les cultures en contact et a été créée en collaboration avec le Laboratoire d'analyse de données textuelles de l'Université de Moncton sous la direction de Sylvia Kasparian.

(dans le sens strict d'être un produit de l'être humain). Les forces centrifuges résultent, d'une part, du dialogisme interne et naturel de la langue (régionalismes, dialectes) et, d'autre part, de l'influence externe des autres langues en contact. Ces forces centrifuges ont été mises en évidence dans la littérature de la fin du XX^e siècle par les mouvements régionalistes et l'intégration d'autres langues dans l'écriture. L'anglais, dû à sa proximité, est la langue seconde dominante dans ces textes, mais qu'en est-il des langues qui ne sont pas reconnues par l'État comme «langues officielles»? Il faut surtout se tourner vers les auteurs nés hors du Canada pour situer ces langues dans l'hétérolinguisme du discours littéraire canadien contemporain.

Par cette étude descriptive et transdisciplinaire, nous examinerons quelques catégories de formes et fonctions du plurilinguisme textuel dans le roman francophone à la fin du XX^e siècle, en étudiant le cas de deux auteurs immigrés. Nous proposons que cette analyse plus formelle du texte littéraire permettra non seulement de comprendre les techniques et stratégies de l'écriture hétérolingue, mais contribuera de façon originale et significative à l'étude de texte. L'écriture hétérolingue est amenée non seulement par la motivation réaliste chez ces auteurs; elle est également conçue comme un outil de création produisant des effets esthétiques et révélant de nouvelles possibilités de *signifier* en littérature. Finalement, nous proposons que l'étude des transgressions du code linguistique dominant permet de dégager de ces œuvres un positionnement idéologique multilingue et multiculturel et une valorisation de la pluralité qui constitue les forces centrifuges et décentralisantes de la langue.

LES AUTEURS ET LE CORPUS

Le sujet énonciateur dans notre analyse sera l'auteur immigré. Celui-ci arrive en Amérique du Nord aux prises avec la question des langues officielles malgré lui, langue(s) qu'il doit souvent apprendre ou réapprendre, mais avec un point de départ autre que ses compatriotes dits *de souche*. Les valeurs connotatives attribuées aux langues par les principaux groupes linguistiques sont forcément perçues autrement par ce regard venu d'ailleurs. De nombreux romanciers contemporains, dont, entre autres, Régine Robin (1993) et Hédi

Bouraoui (1999) ont choisi d'exploiter ce thème dans leurs œuvres, à la fois sur les plans du contenu et de l'écriture même.

Hédi Bouraoui est né en 1932 en Tunisie. Il a été élevé et instruit en France et aux États-Unis où il obtient un doctorat de *Cornell University*. Il vit à Toronto depuis 1968, et a publié au Canada, aux États-Unis, en France, en Bulgarie et en Tunisie. *Ainsi parle la Tour CN* (Bouraoui, 1999) est un récit narré par la Tour elle-même qui, par son point de vue détaché, peut être interprété comme une métaphore de l'écrivain immigré. Celle-ci, qui fait ses vingt-quatre tours de Toronto grâce à la rotation de 360° de son «Revolving restaurant», met en lumière un groupe de personnages ethniquement et socialement diversifié. C'est une mise en fiction du concept de l'originalité, développé par l'auteur même, selon lequel toutes ces sections de la société formeraient un seul corps, qui a «des bois de cerf, une tête de cheval, un corps de chameau, une barbichette de bouc et des sabots palmés [...]» (Bouraoui, 1999, p. 40). Inspiré de la description de l'original par Champlain dans son *Voyage en Amérique*, Hédi Bouraoui oppose cette théorie du multiculturalisme intégré à la philosophie du *melting-pot*, où tous se ressemblent et propose de substituer aux guerres intestines un corps uni composé de plusieurs parties et capable de se mouvoir en harmonie (Cotnam, 1996).

Régine Robin, de son côté, est née en 1939 de parents juifs polonais qui s'étaient installés à Paris quelques années avant sa naissance. Elle a fait ses études en France et occupe un poste à l'Université du Québec à Montréal depuis 1982. Son roman *La Québécoise* (Robin, 1993), publié en 1983, décrit les difficultés d'adaptation d'une juive française immigrée à Montréal. Elle imagine pour sa narratrice trois parcours de vie et d'amour dans trois quartiers de Montréal qu'elle finira, dans chaque cas, par rejeter pour revenir à Paris. Dans un récit qui refuse les conventions littéraires de la linéarité et du genre romanesque, la narratrice se meut dans les différents quartiers d'immigrants en observant leurs langues et cultures; d'ailleurs, le récit a souvent l'allure d'un journal de voyage dans lequel elle compile ses observations accumulées dans les rues de Montréal. Finalement, l'appartenance tant recherchée ne semble pas se trouver à Montréal, malgré le fait que la

narratrice se plaît dans ces zones où les langues et les cultures se frôlent et s'interpénètrent constamment.

L'APPROCHE ET LA MÉTHODOLOGIE

En relevant systématiquement toutes les alternances de langues dans chaque roman, on arrive à dresser des typologies¹ qui nous donnent une idée générale de la diversité et des rôles des langues en jeu. Le but est non pas de faire une lecture superficielle du texte, mais de faire momentanément abstraction des intuitions, impressions et jugements de valeurs imposés sur le texte par la lecture humaine. Le texte est mis à l'avant-plan et guidera notre démarche plutôt que l'inverse. À cette fin, des outils informatiques d'analyse de données textuelles seront utilisés pour dépouiller le corpus, plus particulièrement le logiciel *Sphinx*.

Les logiciels d'analyse de données textuelles sont des outils qui permettent d'accélérer les calculs et d'illustrer les résultats, mais l'œil humain reste indispensable à l'interprétation des chiffres par la machine. En adoptant cette démarche, nous entendons privilégier une lecture qui reste près du texte et qui met au premier plan les formes et fonctions des alternances de langues. Lorsque cela s'avère significatif, des liens seront établis avec l'idéologie et la thématique explicitées dans chaque roman dans le but d'appuyer une hypothèse.-C'est une approche micro-linguistique qui part de l'énoncé, et

[...] la politique, l'économie, les conflits sociaux ne sont étudiés que parce qu'ils apparaissent aux niveaux de l'interaction et de la langue des locuteurs et non comme objets de recherche en tant que tels (Kasparian, 2001, p. 212).

L'énoncé hétérolingue sera donc le point de départ pour l'analyse et les éléments nécessaires à son étude seront amenés par cet énoncé et son contexte. Plus spécifiquement, nous nous arrêterons à l'alternance de langues qui sera définie comme un changement de langue par rapport à la langue de base du roman qui, dans notre cas, sera le français. L'alternance peut varier en longueur sans égard à la ponctuation ou à la disposition graphique pour autant que la langue de l'énoncé ne change pas. Il faut donc, en premier lieu, décrire la forme

de chaque alternance de codes dans les romans pour ensuite décrire leurs fonctions.

LA DESCRIPTION DE LA FORME

Au niveau de la forme, quatre variables importantes seront analysées par *Sphinx* pour cette étude, ce sont: l'identification de la langue de l'alternance, l'intégration dans la phrase, l'identification des parties du discours littéraire et la répartition thématique ou contextuelle des alternances.

1. L'analyse quantitative des langues

TABLEAU 1
Nombre de mots pour chaque langue
dans *Ainsi parle la Tour CN*

LANGUES	MOTS
Français	77 307 (99,1 %)
Anglais	652 (0,84 %)
Italien	50
Amérindien	14
Latin	4
Bahasa Malaysia	3
Grec	2
Arabe	2
Swahili	1
TOTAL	78 035

TABLEAU 2
Nombre de mots pour chaque langue dans *La Québécoite*²

LANGUES	MOTS
Français	48 206 (99 %)
Anglais	398 (0,82 %)
Yiddish	28
Espagnol	20
Allemand	20
Italien	15
Hébreu	6
Latin	3
Russe	7
TOTAL	48 703

Les deux romans contiennent sept langues autres que le français, langue de base, et l'anglais, langue la plus souvent enchâssée (neuf langues en tout). Les tableaux 1 et 2 nous donnent une idée purement quantitative de la présence des ensembles linguistiques en comptant le nombre de mots de chaque langue.

Dans les deux romans, le français et l'anglais prennent à peu près la même place en pourcentage de mots à 0,1 % près pour le français et 0,02 % près pour l'anglais, ce qui est une constatation assez remarquable. Il faut cependant relativiser ces chiffres en dressant le tableau des alternances entre le français et les autres langues présentes dans les romans. Le tableau 3 donne le nombre et le pourcentage d'occurrences calculés sur le total des alternances de langues dans les romans.

TABLEAU 3

Nombre d'alternances pour chaque langue dans les romans en considérant le français comme langue de base

	<i>Ainsi parle la Tour CN</i>	
ANG	282	90,1 %
IT	8	2,6 %
AMÉ	14	4,5 %
LAT	2	0,6 %
BAMA	2	0,6 %
GREC	2	2,6 %
ARA	2	0,6 %
SWA	1	0,3 %
TOTAL	313	100 %
	<i>La Québécoise</i>	
ANG	175	70,0 %
YID	29	11,6 %
ALL	16	6,4 %
RUS	7	2,8 %
ESP	11	4,4 %
LAT	3	1,2 %
IT	3	1,2 %
HÉB	6	2,4 %
TOTAL	250	100 %

On remarque premièrement qu'il y plus d'alternances de codes («Total») dans *Ainsi parle la Tour CN* que dans *La Québécoise*, mais en pondérant par le nombre de pages (trois cent quarante pour le premier et cent quatre-vingt-quatorze pour le second), on voit que l'inverse est vrai: il y aurait environ 0,9 alternance par page dans *Ainsi parle la Tour CN* et 1,3 alternance par page dans *La Québécoise*.

Le pourcentage de l'anglais est plus significatif dans le roman de Hédi Bouraoui que dans celui de Régine Robin où le yiddish prend une place importante, statistiquement parlant. Seules les langues amérindiennes sont vraiment significatives dans *Ainsi parle la Tour CN* après l'anglais alors que Régine Robin laisse relativement plus de place aux autres langues dans *La Québécoise*.

Mais la présence même de ce nombre de langues, même lorsque leur présence est faible, signale entre autres une volonté de briser la dichotomie traditionnelle anglais-français. Les villes hétérogènes que sont Montréal et Toronto ne s'expriment pas que dans des langues bien connues, elle passent aussi par des langues qui restent forcément opaques, même pour un lectorat bilingue. D'ailleurs, c'est plutôt leur présence qui importe que leur contenu. Si Régine Robin traduit ou reformule parfois ses énoncés en yiddish ou en hébreu, elle le fait par jeu esthétique et sémantique, non pas pour que son texte devienne transparent:

Dis-nous pourquoi en hébreu le visage est pluriel

PONIM, Parole partagée, brisée.

Visage multiple

Lieux multiples, disséminés (Robin, 1993, p. 140).

En plus de la juxtaposition graphique des lettres du latin et de l'hébreu, Régine Robin représente le mot hébreu pour visage par la transcription phonétique PONIM et joue sur l'allitération, la rime et le fait qu'il soit invariablement au pluriel. Le signifiant acquiert un autre niveau de son et de sens en passant par la graphie latine et le français.

De son côté, Hédi Bouraoui se limite à traduire les langues amérindiennes, mais laisse l'italien (qui est quantitativement significatif) comme tel. L'opacité même des propos dans ces langues signale le manque de communication

entre les peuples dits fondateurs, les nations autochtones et les groupes d'immigrés. Il renverse la situation des minoritaires «officiels» francophones en plaçant un écran babélique devant ses lecteurs:

Rocco ne cesse de chanter à longueur de journée.

“Bella è la vita in una città più pulita.

La libertà è una scatola di sardine.

Ma il commercio, ce l'ha un'anima?”³ (Bourauoi, 1999, p. 231)

Sans comprendre l'italien, le lecteur francophone reconnaîtra suffisamment de mots pour y lire la critique sociale. La situation des francophones comme minoritaires est par ce fait renversée car Hédi Bouraoui les place dans une situation exolingue, et ils deviennent, en quelque sorte, les bourreaux de cette société.

2. L'intégration des langues

Outre la multiplicité des langues dans les romans et leur présence quantitative et statistique, il faut se pencher sur leur cohabitation sur le plan de la forme. Comment les langues s'imbriquent-elles les unes dans les autres? Qu'est-ce qu'on peut en retirer comme message idéologique et quel modèle de multilinguisme ou de multiculturalisme est proposé par les auteurs?

Nous avons dressé une typologie de la forme des contacts de langue dans les deux romans qui, en premier lieu, tient compte de l'intégration des langues enchâssées dans la langue de base en passant de l'alternance plus courte à l'alternance plus longue.

Typologie: l'intégration des langues dans les romans

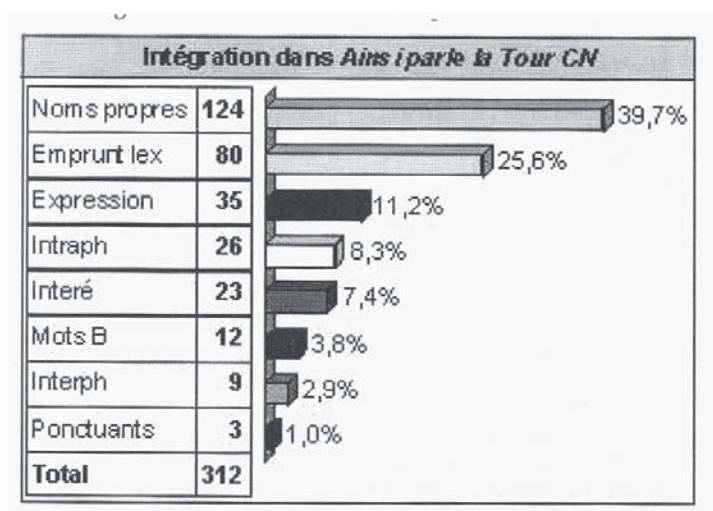
- Interférence: ex: «C'est une donation» (Robin, 1993, p. 15)
- Ponctuations: ex: «*Forget it...*» (Bourauoi, 1999, p. 35)
- Noms propres: ex: «La Toronto Dominion Bank» (Robin, 1993, p. 23)
- Mots bilingues: ex: «je me demande comment il a pu arriver à *switcher* de fonctions» (Bourauoi, 1999, p. 27); ex: «Si avec cinq langues je n'épuise pas le sujet, je *guivappe*» (Robin, 1993, p. 42)

- Emprunts lexicaux: ex: «un best-seller qui leur ferait sortir de leur médiocrité» (Robin, 1993, p. 29)
- Expressions toutes faites: ex: «Dans ce *God's Country*» (Bouraoui, 1999, p. 11)
- Alternances intraphrastiques: ex: «Leur Tour possède donc un vernis mystique puisque *The whole tower head is clad in glass*» (Bouraoui, 1999, p. 177)
- Alternances interphrastiques: ex: «Ils ne passeront pas. *No pasaran*» (Robin, 1993, p. 26)
- Alternances interénoncés: ex: «Rocco ne cesse de chanter à longueur de journée. / «*Bella è la vita in una città più pulita. / La libertà è una scatola di sardine. / Ma il commercio, ce l'ha un'anima?*» (Bouraoui, 1999, p. 231)

Chaque alternance dans les deux romans a été codée préalablement, ce qui nous permet de catégoriser toutes les alternances selon cette variable.

FIGURE 1

Intégration des alternances dans la phrase (H. Bouraoui)

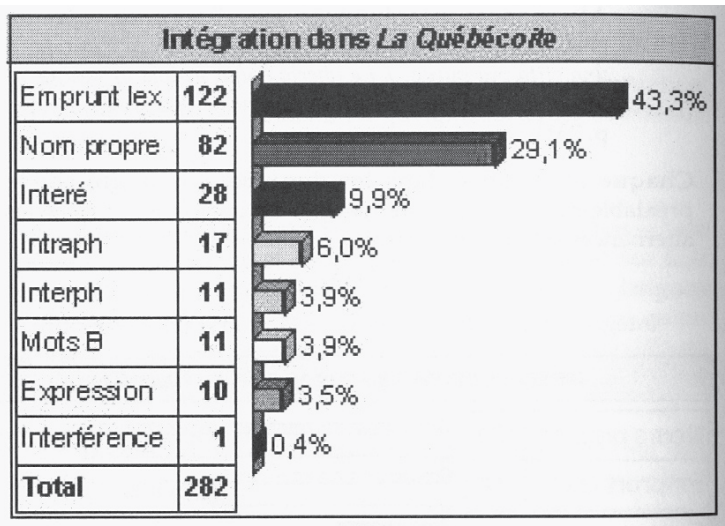


Hédi Bouraoui (figure 1) favorise nettement les noms propres dans son roman, ce qui suggère un ancrage référentiel

très important. La culture anglophone et immigrante de Toronto est premièrement abordée par les noms de personne, de lieux, de rues, d'entreprises, etc. Les emprunts lexicaux et les expressions toutes faites (clichés, expressions populaires, slogans publicitaires) sont également significatifs: ces types d'alternances ne sont pas indicateurs d'une intégration bilingue ou biculturelle très élevée.

FIGURE 2

Intégration des alternances dans la phrase (R. Robin)



Chez Régine Robin (figure 2), les emprunts dominent le paysage alors que les noms propres sont en deuxième place. Les alternances intraphrastiques ne comptent que pour 6 % des alternances chez Régine Robin et 8,3 % chez Hédi Bouraoui. Les études en sociolinguistique ont démontré que les alternances intraphrastiques (imbrication morpho-syntaxique des langues) sont habituellement prononcées par les bilingues les plus équilibrés (Poplack, 1980). On serait donc tenté de conclure que la voix narrative dans les romans à l'étude ne démontre pas un degré de plurilinguisme très élevé et que l'interaction des langues est plutôt superficielle, se limitant pour toutes fins pratiques aux noms propres, emprunts lexicaux et expressions toutes faites. N'empêche que

ces études sont basées sur des corpus oraux et qu'il faudrait comparer nos chiffres à d'autres études portant sur des corpus écrits, ce que nous ferons dans des études ultérieures.

Néanmoins, la variété des niveaux d'intégration des langues enchâssées dans ces romans indique une volonté de représenter tous les niveaux de multilinguisme dans la société de l'interférence d'une langue sur une autre à l'alternance interénoncés. Mais s'agit-il d'un mimétisme de phénomènes oraux reflété dans les dialogues des personnages ou d'un phénomène plus littéraire? La réponse se trouve partiellement dans la prochaine variable.

3. Les parties du discours littéraire

La présence de plus d'un code linguistique dans le roman n'est pas un phénomène nouveau, mais il s'est traditionnellement manifesté dans le discours des personnages dans le but de représenter de façon réaliste la polyphonie sociale:

"L'imitation des langages", comme le notait déjà Barthes [1984, p. 120-121], est souvent déléguée "à des personnages secondaires, à des comparses, chargés de 'fixer' le réalisme social, cependant que le héros continue de parler un langage" non marqué, neutre, qui forme l'axe central du texte (Grutman, 2002, p. 296).

Dans *La Québécoise*, la narratrice est ce personnage principal dans le récit à la première personne, mais est-ce qu'elle parle un langage «neutre»? De même, Hédi Bouraoui, dans *Ainsi parle la Tour CN*, fait parler la Tour, objet inanimé qui capte les ondes de ce qui se passe dans la ville. Les deux romans mettent en scène plusieurs personnages secondaires de diverses nationalités, ce qui permet de comparer la voix narrative aux dialogues des personnages. En comptant le nombre d'alternances dans chaque partie du discours littéraire (narrateur, discours direct, indirect, rapporté et genres intercalaires), on obtient le tableau 4.

Dans les deux romans, la majorité des alternances se fait dans la langue narrative, plutôt que dans les dialogues directs ou indirects. Il ne s'agit donc pas d'un plurilinguisme limité aux dialogues des personnages, mais d'un plurilinguisme qui pénètre tous les niveaux de discours, particulièrement celui de la voix narrative autant dans ses contacts avec le monde

multiculturel qui l'entoure que dans ses pensées intérieures. Les genres intercalaires sont aussi la source d'alternances dans les deux romans; ceux-ci peuvent être des lettres, des chansons, des pages de journaux, etc. Il s'agit dans ce cas d'ancrage référentiel et d'intertextualité populaire: Régine Robin cite toute la programmation télévisée par exemple alors que Hédi Bouraoui cite fréquemment des slogans publicitaires.

TABLEAU 4
Parties du discours littéraire

	<i>Ainsi parle la Tour CN</i>		<i>La Québécoite</i>	
Narrateur	177	56,7 %	187	68,0 %
Indirect	19	6,1 %	24	8,7 %
Direct	80	25,6 %	11	4,0 %
Disc. rapporté			1	0,4 %
Genres inter.	36	11,5 %	52	18,9 %
Total	312	100 %	275	100 %

4. La répartition thématique

Le choix de langues utilisées par Régine Robin sert à rappeler un contexte spécifique: celui de la Seconde Guerre mondiale en Europe. C'est le rôle de l'allemand, du russe, du yiddish et de l'hébreu par exemple. Chez Hédi Bouraoui, les langues ne sont pas inspirées de son pays d'origine (la Tunisie), mais du présent; il met en jeu les langues qui circulent à Toronto. Le cadre est contemporain pour Hédi Bouraoui alors que Régine Robin évoque plutôt le passé (sauf dans le cas de l'anglais); certaines langues ayant une valeur nostalgique («ish hayabi – il était une fois», «kibboutz», «nu») et d'autres ayant des connotations négatives: «un langage pogrom et peur» (Robin, 1993, p. 140), «Wurden vergast» (ils furent gazés), «Finstere Donerchtig» (jeudi sinistre), «Aufmachen!» (Ouvrez!), etc., sans oublier les slogans politiques qui évoquent les soulèvements:

FNL vaincra. US go home. Paix en Algérie. VIVE – LE – FNL – Barre un – barre deux – Barre-toi. Giscard y en a marre [...] El pueblo unido nunca sera vencido. Chili vaincra. Pinochet assassin. Cuba si, yankee no. Cuba si, yankee no. Che che che (Robin, 1993, p. 116).

Ces langues sont donc affectivement chargées.

Étant donné la quantité de mots anglais dans les deux romans, on peut poursuivre l'analyse thématique plus loin en dressant la liste exhaustive des mots anglais. Dans le cas de *La Québécoise* (tableau 5), il y a une répartition thématique très nette.

TABLEAU 5
Répartition thématique des expressions ou
mots anglais dans *La Québécoise*

Habitation et hiérarchie sociale	28 %
Établissements commerciaux	24 %
Nourriture	21 %
Politique et économie	10 %
Autres	17 %

En somme, dans 83 % des cas, l'anglais dans *La Québécoise* est relégué à quatre catégories thématiques qui sont reliées à l'actualité et aux besoins pratiques de se loger, se nourrir et se situer dans un pays étranger. On ne peut donc affirmer que la narratrice utilise l'anglais dans tous les contextes qu'elle rencontre. C'est une autre indication que son plurilinguisme n'est pas équilibré. Ce n'est pas le cas pour la voix narrative dans *Ainsi parle la Tour CN* puisqu'on ne peut répartir par thème les mots ou expressions en anglais.

LES FONCTIONS DES ALTERNANCES

La typologie élaborée pour décrire la forme des alternances mène à une typologie semblable qui aura pour but de décrire la fonction de chacune des alternances. Nous nous limiterons ici à deux grandes variables pour la présente analyse, qui sont l'effet de réel et l'effet d'œuvre. Un exemple de «l'effet de réel» est la polyphonie du discours où la langue ou le registre d'un personnage est représenté comme déviant de celui de la voix auctoriale ou encore l'ancrage référentiel dans lequel quelques mots de la langue enchâssée rappellent au lecteur qu'il se trouve dans un contexte spécifique. L'«effet d'œuvre», pour sa part, désigne du doigt le masque de la littérature, et se retrouve sous forme d'intertextualité, de parodie, d'emphase, d'ironie ou d'autres effets de style. Le

premier tient de «l'approche mimétique traditionnelle» (Grutman, 1997, p. 43,) et nous avons identifié les composantes suivantes dans les deux romans à l'étude:

1. La typologie: les effets de réel

- Polyphonie du discours: ex: «Le cours est fini – have a nice holiday» (Robin, 1993, p. 31)
- Ancrage référentiel: ex: «ce convoyeur des *Elevators*» (Bouraoui, 1999, p. 33)
- Recherche du mot juste: ex: «Lors des terribles pogroms» (Robin, 1993, p. 25)

La motivation derrière l'effet de réel sera comprise comme un désir de réalisme ou de vraisemblance alors que la motivation derrière l'effet d'œuvre est de l'ordre esthétique. L'effet d'œuvre s'attarde au «fonctionnement connotatif de la littérature» (Grutman, 1997, p. 43) et englobe toutes les fonctions proprement littéraires. Nous avons identifié les composantes suivantes dans les romans à l'étude:

2. La typologie: les effets d'œuvre

- Ironie: ex: «la “democracy” des riches» (Robin, 1993, p. 120)
- Parodie: ex: «quelques dollars, canadiens s'entend, qui ne valent même pas les 3/4 des *Mighty American*» (Bouraoui, 1999, p. 89)
- Intertexte: ex: « Elle se serait mise à chanter. *Ich bin von Kopf bis Fuss auf Liebe eingestellt* la chanson de Marlène Dietrich dans le *Blauen Engel*» (Robin, 1993, p. 78)
- Emphase: ex: «tout est mesuré par la loi de *seniority*» (Bouraoui, 1999, p. 55)
- Jeux de mots: ex: «LOVE IT OR MAPLE LEAVE IT» (Robin, 1993, p. 82)
- Néologismes: ex: «Nous allons nous libérer du joug du capital pour un “*tour-ne-soiling*” en ré majeur» (Bouraoui, 1999, p. 344)
- Paronomase bilingue: ex: «Give me a smoked meet – une rencontre fumée» (Robin, 1993, p. 54)

- Allitération: ex: «Depuis toujours nous sommes des errants. Immerrants. Immergés. Immer toujours. Himmel le ciel» (Robin, 1993, p. 63)
- Transcription phonétique: ex: «une *bakerai*» (Robin, 1993, p. 25)

3. Les effets de réel et effets d'œuvre dans *Ainsi parle la Tour CN*

À l'aide de *Sphinx*, les composantes ont été codées pour chaque alternance des deux romans. Dans le cas du roman de Hédi Bouraoui, l'effet de réel domine nettement à 83 % (283 effets de réel et 65 effets d'œuvre) (tableau 6).

TABLEAU 6
Fonctions des alternances dans *Ainsi Parle la Tour CN*

EFFETS DE RÉEL		
Polyphonie	54	19,1 %
Ancrage réf	143	50,5 %
Mot juste	86	30,4 %
TOTAL	283	100 %
EFFETS D'ŒUVRE		
Ironie	37	56,9 %
Parodie	8	12,3 %
Intertexte	1	1,5 %
Emphase	8	12,3 %
Jeux de mots	6	9,2 %
Néologismes	4	6,2 %
Paronomase	1	1,5 %
TOTAL	65	100 %

L'effet de réel le plus commun est l'ancrage référentiel, ce qui n'est pas étonnant étant donné la fréquence des noms propres, et en deuxième vient la recherche du mot juste. La polyphonie du discours est moins importante, signe que la motivation principale de l'auteur n'est pas le mimétisme. Du côté de l'effet d'œuvre, l'ironie domine, suivie de la parodie et de l'emphase. Les langues enchâssées dont l'anglais est la plus fréquente sont donc empreintes de ces effets de style. Puisque

l'ironie et la parodie servent à la fois à dégrader l'objet en question et à s'en détacher, on peut conclure que l'auteur exprime une critique sociale par l'humour, ce qui lui permet aussi de se dissocier du sujet de cette critique. On pense à la métaphore de la Tour. Toutefois, les jeux de mots et néologismes, présents bien que plus faibles, sont plutôt une façon de juxtaposer les langues pour le plaisir de les faire interagir et dans le but d'en dériver des sens nouveaux et intersystémiques. C'est le côté optimiste de la critique qui propose une coexistence enrichissante des langues.

4. Les effets de réel et effets d'œuvre dans *La Québécoite*

On découvre une autre ressemblance à ces deux romans lorsqu'on constate que chez Régine Robin, l'effet de réel domine aussi à 83 % (tableau 7).

TABLEAU 7
Fonctions des alternances dans *La Québécoite*

EFFETS DE RÉEL		
Polyphonie	44	13,1 %
Ancrage réf	169	50,1 %
Mot juste	124	36,8 %
TOTAL	337	100 %
EFFETS D'ŒUVRE		
Ironie	7	9,5 %
Parodie	5	6,8 %
Intertexte	7	9,5 %
Emphase	21	28,4 %
Jeux de mots	15	20,3 %
Néologismes	3	4,1 %
Paronomase	11	14,9 %
Allitération	2	2,7 %
Trans. phon.	3	4,1 %
TOTAL	74	100 %

Comme chez Hédi Bouraoui, l'ancrage référentiel est le plus fréquent des effets de réel dans *La Québécoite*. La recherche du mot juste se révèle aussi très importante dans ce

roman, ce qui suggère qu'il n'y a pas d'autres mots pour dire ce qu'elle veut dire: la souffrance juive ne peut être décrite ni en français ni en anglais. En ce qui concerne l'effet d'œuvre, le ton de la voix narrative n'est pas aussi humoristique ou acerbe que pour *Ainsi parle la Tour CN*. L'emphase est le plus souvent marquée par l'utilisation d'une langue enchâssée (un tableau croisé que nous ne reproduisons pas ici par manque d'espace confirme que cet effet d'œuvre est le plus souvent attribué à l'allemand), mais les jeux de mots (associés surtout à l'utilisation de l'hébreu) et la paronomase (associée à l'anglais) sont également présents de façon significative. Comme chez Hédi Bouraoui, ces effets d'œuvre suggèrent une conception du plurilinguisme et du multiculturalisme qui passe par l'exploration esthétique des mots, mais Régine Robin est plus sensible aux connotations culturelles et affectives de certains mots, étant donné la valeur fortement personnelle des langues en jeu.

UNE RÉCAPITULATION

L'analyse de la forme et des fonctions des alternances de codes a permis d'observer le fonctionnement quantitatif et esthétique de l'hétérolinguisme dans *Ainsi parle la Tour CN* et *La Québécoise*. Du côté de la forme, une diversité de langues vient s'ajouter au dualisme des deux langues officielles. Ces langues évoquent un passé nostalgique et traumatique pour Régine Robin, alors que chez Hédi Bouraoui, ce sont les langues de la ville cosmopolite de Toronto. L'anglais est celui des noms propres, des emprunts lexicaux et des expressions toutes faites pour les deux auteurs, mais Régine Robin limite l'utilisation de cette langue aux sphères de la société de la nourriture et du logement. Les alternances se font majoritairement dans la voix narrative dans ces deux romans, et c'est une indication que la polyphonie du discours n'est pas la motivation principale de l'hétérolinguisme. C'est plutôt la fonction de l'ancrage référentiel qui l'emporte comme effet de réel; symptomatique d'un besoin de se situer, de cadrer son existence d'éléments disparates et d'en faire l'énumération. L'effet d'œuvre le plus significatif chez Hédi Bouraoui est l'ironie; la parodie vient en deuxième, ce qui caractérise bien le ton de la narration. La voix de la narratrice de Régine Robin ne peut être aussi légère et l'emphase domine, suivi de jeux de

mots et de paronomase: signe d'une identité qui se cherche entre les langues, qui les juxtapose pour mieux annuler les différences. Les deux auteurs se meuvent dans le paradoxe.

CONCLUSION

Dans *La Québécoise*, Régine Robin représente des personnages de plusieurs nationalités; les immigrés dominent nettement le paysage au détriment des Québécois et des anglophones. Si, dans sa postface, elle spécifie que «La proximité de la langue anglaise est un bonheur pour l'écrivain et non un stigmate, un danger ou une tare [...]» (Robin, 1993 p. 221), la protagoniste du roman se bute néanmoins à cette langue: «Je ne comprenais pas le pourquoi des ventes sales, sinon qu'elles n'étaient pas le contraire des ventes propres. De simples mots ne cachant pas leur polysémie, à désespérer de tout. Je ne suis pas d'ici. On ne devient pas québécois» (Robin, 1993, p. 54). Dans ces jeux de mots, il y a le plaisir de l'écrivain qui joue entre les langues et le sens, mais il s'y trouve également dans le discours de la protagoniste une angoisse qui provient de la non-appartenance.

La peur de l'homogénéité
de l'unanimité
du Nous excluant tous les autres
du pure laine
elle l'immigrante
la différente
la déviante
elle hésiterait.
Car il pourrait aussi y avoir une façon québécoise de
faire la chasse aux sorcières
car il pourrait aussi y avoir une façon québécoise d'être
xénophobe et antisémite (Robin, 1993, p. 133).

Dans la postface, elle écrit: «Il va falloir que l'écrivain émigrant, porteur d'un autre imaginaire face avec cela. *Love it or leave it*» (Robin, 1993, p. 208), expression qu'elle reprend à plusieurs reprises dans le roman en y ajoutant la feuille d'érable pour obtenir: «LOVE IT OR MAPLE LEAVE IT» (Robin, 1993, p. 82). Et c'est d'ailleurs ce que son personnage finit par faire – quitter le Québec pour revenir à Paris, mais il y a dans cette expression une impossibilité de se dépouiller d'une identité. Il y a donc une distinction très nette entre le personnage du roman qui souffre de son étrangeté et

l'écrivain, étranger dans la langue par nécessité, qui exploite la multiplicité des langues comme matériel de travail et y trouve plaisir.

Les deux positions se croisent cependant, et c'est dans ce paradoxe que s'écrit le roman. L'anglais et le français côtoient les autres langues surtout par la paronomase et l'allitération:

No trespassing – ne trépassiez pas – Pascal supplies, supplices de Tentale, pale ale, le pale “Le trum amoche” – le trou à Moshe, babi yar, amochés, le trou – noir – la rage – l'ai-je vraiment quittée? (Robin, 1993, p. 63)

Sans la phonétique, les distinctions entre une langue et l'autre se font difficilement, mais les associations ne sont pas toujours positives («trum» devient «trou – noir – la rage»). Il existe un déséquilibre entre les langues chez la narratrice de Régine Robin.

Hédi Bouraoui est à la fois plus optimiste et plus cynique et ses alternances de langues sont caractérisées par l'ironie et la parodie. S'il choisit de narrer son récit en français «par amour d'autres langues écartées par l'histoire et pour convaincre le Québec de rester dans le giron de notre mère canadienne» (Bouraoui, 1999, p. 21), il accuse néanmoins les Québécois séparatistes «pure laine» et «chip on the shoulder» d'opprimer les immigrants. Ces derniers ne sont pas non plus sans leurs défauts:

Les *hyphenated Canadians* font légion, mais n'arrivent pas à s'entendre pour gouverner. Les *Italo-Canadese* se faufilent dans les rangs, cherchant à supplanter les *Jewish-Canadians* qui, eux, distinguent Ashkénaze et Séfarades (Bouraoui, 1999, p. 99).

Il accuse les groupes minoritaires d'être gravement affectés de cette maladie sociale qu'il nomme la «*Subventionnite*», qui crée une dépendance par laquelle «[c]haque coquille se ferme sur elle-même et développe un nombrilisme aigu...» (Bouraoui, 1999, p. 40). Paradoxalement, dans cet univers *politically correct*, «Il faut se lever de bonne heure pour jouer au *downtrodden*» (Bouraoui, 1999, p. 37). Il s'agit donc d'un cynisme qui nivelle en quelque sorte les différences et égalise les peuples.

Cependant, Hédi Bouraoui propose une solution à ces chicanes en s'inspirant du peuple originel de l'Amérique et d'un symbole amérindien, l'Esprit-Original. C'est une illustration du concept de l'originalité, élaboré par l'auteur lui-même, selon lequel le corps de l'original composé de parties diverses et maladroitement agencées, arrive, cependant, en formant un tout, à se déplacer avec grâce et souplesse. Ce concept «célèbre chaque infime partie de ses diverses composantes» (Bouraoui, 2000, p. 83).

C'est ce que les deux auteurs ont réussi à faire sur le plan formel et par des moyens proprement littéraires comme nous l'avons démontré par l'étude des formes et fonctions de l'hétérolinguisme:

Ici, on dépasse l'utilisation motivée de la situation diglossique pour tomber dans l'exploitation des langues en vue d'effets purement littéraires. Puisque les mots soi-disant équivalents dans deux langues ne déclenchent point les mêmes chaînes d'association, l'écrivain qui s'adresse à un public bilingue possède un plus grand répertoire de variables (MacKey, 1975, p. 14).

La présence d'une diversité de langues nous rappelle qu'il ne s'agit pas d'une dichotomie et qu'au milieu des querelles de famille entre les peuples dit «fondateurs» sont les membres adoptés et trop souvent oubliés de la ville cosmopolite canadienne. Les difficultés d'intégration sur les plans formels et thématiques en témoignent nettement. Néanmoins, il s'en dégage une esthétique de la pluralité qui constitue les forces centrifuges et décentralisantes des langues et qui, en les déstabilisant et en les travaillant de l'intérieur, assure leur continuité dynamique de langues vivantes tout en ajoutant une nouvelle dimension créatrice à la littérature.

NOTES

1. Les typologies utilisées dans le présent article sont tirées de notre thèse de doctorat, dirigée par Rainier Grutman et Sylvia Kasparian, en préparation à l'Université de Moncton.
2. Nous signalons que parmi les deux cent quatre-vingt-quatre alternances de langues dans *La Québécoite*, trente-quatre restent à être classées (le tableau n'en tient donc pas compte). La difficulté d'identification des langues dans ce roman est une autre indication de la diversité et de l'opacité des langues en jeu.

3. La traduction des deux derniers vers est donnée à la page suivante, nous traduisons le premier: «La vie est belle dans une ville plus propre. La liberté est une boîte de sardines. Le commerce a-t-il une âme?».

BIBLIOGRAPHIE

- BARTHES, Roland (1984) *Le bruissement de la langue: essais critiques IV*, Paris, Seuil, 412 p.
- BAKHTINE, Mikhail (1987) *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 488 p.
- BOURAOUI, Hédi (1999) *Ainsi parle la Tour CN*, Vanier, L'Interligne, 350 p.
- (2000) «Le mythe de l'originalité dans la praxis réelle d'une francophonie excentrée», *Francophonies d'Amérique*, n°10, p. 79-86.
- COTNAM, Jacques (1996) *Hédi Bouraoui: iconoclaste et chantre du transculturel*, Hearst, Le Nordir, 269 p.
- GRUTMAN, Rainier (1997) *Des langues qui résonnent: l'hétérolinguisme au XIX^e siècle québécois*, Québec, Fides-CÉTUQ, 222 p.
- (2002) «Les motivations de l'hétérolinguisme: réalisme, composition, esthétique», dans BRUGNOLO, Furio et ORIOLES, Vincenzo (dir.) *Eteroglossia e plurilinguismo letterario* (vol. 2: «Plurilinguismo e letteratura»), Rome, Il Calamo-Centro internazionale sul plurilinguismo dell'Università degli Studi di Udine, p. 291-312.
- KASPARIAN, Sylvia (2001) «Parler bilingue-multilingue et identités: le cas des Arméniens de la diaspora», *Faits de langue*, n° 1, p. 211-222.
- MACKEY, William F. (1975) *Langue, dialecte et diglossie littéraire*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme / International Center for Research on Bilingualism, Publication B-30, 29 p.
- POPLACK, Shana (1980) «Sometimes I'll Start a Sentence Y TERMINO EN ESPAÑOL: Toward a Typology of Code-Switching», *Linguistics*, n° 18, p. 581-618.
- ROBIN, Régine (1993) *La Québécoise*, Montréal, Typo, 224 p.

Francophonie et langue dans un monde divers en évolution: contacts interlinguistiques et socioculturels
Actes du dix-neuvième colloque du CEFCO (18-20 octobre 2001),
sous la direction de Robert A. Stebbins, Claude Romney et
Micheline Ouellet,
Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 231-251

Les stratégies discursives en enseignement des sciences humaines en français langue maternelle (L1) et en français langue seconde (L2) sont-elles siamoises?

par

Micheline Ouellet
University of Calgary

Les résultats présentés dans cet article tentent d'apporter une contribution à la question de la pédagogie de l'immersion en français, en examinant les pratiques pédagogiques, voire les interactions sociales entre deux enseignantes et leurs élèves, la nature des discours de classes et les stratégies pédagogiques. Nous avons utilisé le terme «discours» au pluriel, expression de James P. Gee (1990, 1994) qui désigne à la fois le système discursif en général et les textes écrits. Pour le présent article, nous allons nous limiter à élaborer sur la nature des discours observés dans les contextes de la langue maternelle (L1) et de la langue seconde (L2), de même que sur l'utilisation des stratégies discursives en enseignement par ces enseignantes dans les deux contextes scolaires.

Précisément, nous avons voulu décrire, comprendre et comparer le processus d'enseignement dans le contexte de l'enseignement en français L1 et en français L2: comment deux enseignantes, dans les contextes de la langue maternelle et de la langue seconde, interviennent-elles pour que leurs élèves construisent du sens en sciences humaines, c'est-à-dire pour qu'ils s'éveillent aux concepts d'espace, de temps et de société? En d'autres mots, de quelle façon la langue utilisée socialement (ou «Discours») médiatise l'apprentissage des sciences humaines dans les contextes de la langue L1 et de la L2? Nous avons tenté de répondre à cette problématique qui est toujours actuelle selon Jacques Rebuffot (1997), qui

est de définir la relation langue et matière scolaire puis de caractériser le va-et-vient constant en pédagogie de l'immersion entre l'apprentissage d'un contenu et celui d'une langue seconde. Mais pourquoi donc avoir choisi de faire une analyse des discours de classes? Les discours réfèrent à l'étude de la langue utilisée dans un contexte social. Le terme «analyse du discours» couvre à la fois la description et l'analyse de l'interaction orale et écrite (McCarthy, 1991). Le théoricien sociocognitivist, James P. Gee, distingue le «Discours» des «discours»:

A Discourse is a socially accepted association among ways of using language, of thinking, feeling, believing, valuing, and of acting that can be used to identify oneself as a member of socially meaningful group or "social network", or to signal [...] a socially meaningful "role" (Gee, 1990, p. 143).

Craig Chaudron (1988) a fait référence à l'enseignement des langues secondes, disant lui-même que l'accent sur les faits objectifs de l'enseignement implique l'analyse des comportements des enseignants donc de leurs discours et des interactions entre l'enseignant et les élèves. Que se passe-t-il dans les classes d'immersion comparativement à celles de la langue maternelle? Comment les élèves s'expriment-ils dans des situations dites «réelles»? On reproche aux enseignants d'immersion d'adopter une approche trop expérientielle et de ne pas se livrer suffisamment à un enseignement analytique de la langue (Lyster, 1994a, 1994b).

QUELQUES QUESTIONS DE RECHERCHE

Notre recherche qualitative avait pour but de répondre aux trois questions suivantes:

1. L'enseignement de la langue française est-il présent à travers l'enseignement d'une matière scolaire comme les sciences humaines, dans les deux contextes scolaires, soit la langue maternelle et la langue seconde?
2. Dans l'enseignement des sciences humaines en français, sur quels aspects de la langue les deux enseignantes mettent-elles l'accent?

3. De quelle manière les enseignantes des deux classes dispensent-elles les sciences humaines en français?

En faisant le point sur l'immersion en français, Jacques Rebuffot (1993) confirme qu'il y aurait lieu de se pencher sur les traits distinctifs de l'enseignement par immersion française comparés à ceux de la classe régulière en langue maternelle. La présente recherche interprétative (Erickson, 1986) rejoint ces préoccupations et tendances actuelles dans les domaines de la pédagogie et de la didactique des langues (Tardif et Gauvin, 1995). Les concepts théoriques développés dans cette recherche sont empruntés à la didactique parce que nous étudions la relation entre le comportement en classe et l'apprentissage de la langue, de même que le contenu des leçons de sciences humaines et l'intégration de ce contenu d'enseignement de la langue seconde (Mohan, 1986). Nous proposons ici de présenter une série de résultats issus de cette recherche qui avait pour but de mettre en relief les interactions sociales entre deux enseignantes et leurs élèves (Mohan, 1979), c'est-à-dire d'étudier la nature des discours de classes de ces deux enseignantes et les stratégies pédagogique-utilisées.

LE CADRE THÉORIQUE: LA LANGUE, UN INSTRUMENT D'INTERACTION SOCIALE PUISSANT

Une vision fonctionnelle et sociale de la langue (Halliday, 1975, 1978) et une vision socioconstructiviste (Vygotsky, 1962, 1991; Kozulin, 1990) de l'enseignement-apprentissage de la langue, accompagnées d'une perspective sémiotique de l'utilisation de la langue, constituent le cadre théorique pour la description des interactions sociales et l'explication des pratiques discursives dans les deux classes de sciences humaines, en L1 et en L2. C'est dans cette perspective socioconstructiviste relative aux discours de classes en langue seconde (Erickson, 1996; Frawley et Lantolf, 1985; Gee, 1990, 1994; Wertsch, 1991) que les deux études de cas ont plus précisément tenté de décrire et d'expliquer la relation de médiation de la langue française et d'un contenu de sciences humaines. Nous adhérons à la pensée socioconstructiviste qui soutient qu'un «savoir» en sciences humaines est construit graduellement par l'élève en interaction sociale, tantôt avec ses pairs, tantôt avec l'enseignant, à partir d'un

environnement naturel et social. La langue, ainsi conçue, constitue un instrument d'interaction sociale. Umberto Eco (1976) l'a bien exprimé dans son ouvrage lorsqu'il a écrit que la langue est l'outil sémiotique le plus puissant que l'homme ait jamais inventé. Michael Halliday (1975, 1993), lui, se représente la langue en termes de fonctions sociales. Pour ce spécialiste, la langue est ancrée dans le social, c'est-à-dire dans les fonctions interpersonnelles et heuristiques du langage. En communication, les sens ne sont pas préfabriqués dans la langue, ils sont plutôt construits. Or, un élève peut apprendre *la* langue française, apprendre *via* la langue française et apprendre *sur* la langue française. Et c'est ce que nous avons voulu observer dans les deux contextes d'enseignement des sciences humaines.

Jerome Bruner (1990), un partisan de la vision sociale de la langue et de la pensée, fait référence à John Dewey, qui est en faveur des méthodes actives et croit que l'apprentissage s'actualise «en faisant». La langue fournit donc une façon d'exprimer ou d'extérioriser ses pensées à propos du monde qui nous entoure. Sa théorie est très proche de la tradition soviétique, telle qu'exprimée par le psychologue Lev Vygotsky, qui perçoit la langue comme étant à la fois un moyen essentiel de communication sociale et un outil symbolique vital par lesquels les enfants deviennent des membres d'une communauté – la classe de sciences humaines, par exemple. La langue, comme moyen d'expression, n'est jamais neutre (Bruner, 1986), c'est-à-dire qu'elle n'est jamais détachée des valeurs sociales et culturelles. Elle fonctionne comme un outil socioculturel dans le développement des capacités cognitives individuelles à partir d'une origine externe. L'enseignement-apprentissage de la langue et des sciences humaines est donc envisagé ici dans une perspective de construction des connaissances par l'entremise de discours de classes plutôt que dans une perspective de transmission des connaissances.

LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE-

Notre recherche de type interprétatif (Erickson, 1986) porte sur deux études de cas (Merriam, 1991; Yin, 1991) qui avaient pour but de décrire et de mieux comprendre l'acte de l'enseignement d'une langue, en l'occurrence le français, à

travers une matière scolaire, dans une classe d'immersion en français (L2) de troisième année et dans une classe régulière française (L1) de troisième et de quatrième année.

La présentation d'une partie des résultats de recherche va permettre de connaître l'importance que les deux enseignantes, en L1 et en L2, accordent à la langue lorsqu'elles dispensent un contenu de sciences humaines et de vérifier sur quels aspects de la langue ces deux enseignantes portent leur attention dans l'enseignement de cette matière scolaire.

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Les résultats exposés ici se rapportent à: 1) la prédominance des discours des enseignants par rapport aux interactions discursives des élèves; 2) la dominance de trois types de discours d'enseignants chez Mme L1 et Mme L2; 3) l'importance que Mme L1 et Mme L2 accordent aux aspects de la langue lorsqu'elles aident les élèves à se construire des connaissances en sciences humaines; 4) les stratégies discursives les plus utilisées par ces deux enseignantes dans la relation de médiation de la langue française et des sciences humaines.

1. La prédominance des discours des enseignants par rapport aux discours des élèves

Nos résultats d'observations démontrent que les deux enseignantes accaparent plus de 60 % du temps de parole. La forme typique des discours observés correspond au cycle *IRE* (Mehan, 1979; Wertsch, 1991), c'est-à-dire à une *Initiative*, à une *Réponse* de l'élève et à une *Évaluation*.

2. Les trois discours de l'enseignant

De l'analyse des pratiques discursives dans les deux classes de sciences humaines, nous avons retenu une nette dominance des discours des enseignants par rapport à ceux des élèves. De plus, trois types de discours de l'enseignant ont été identifiés, soit le discours *pédagogique*, le discours *organisationnel* et le discours *gestionnaire*. Le discours pédagogique a trait aux concepts enseignés, au contenu d'enseignement proprement dit. Le discours organisationnel porte sur la tâche à accomplir et les aspects qui y sont liés, c'est-à-dire la difficulté de la tâche, l'organisation, la séquence,

l'objectif, la nature, le choix, l'ampleur et l'échéance. Le discours gestionnaire, pour sa part, se rapporte à la gestion de la classe, voire aux comportements des élèves, à la discipline, aux tours de parole et à l'affectivité. Le tableau 1 illustre quelques exemples des types de discours initiés par les deux enseignantes en français langue maternelle (L1) et en français langue seconde (L2) dans leurs classes de sciences humaines:

TABLEAU 1

Les trois discours de Mme L1 et de Mme L2

DISCOURS PÉDAGOGIQUE

«Oui. Il y a beaucoup de pays. Alors des déserts, ce sont des endroits très chauds. Est-ce que vous croyez qu'il a beaucoup de personnes qui peuvent habiter dans l'désert?»

(Enseignante en français L2, Observation de paysages,
Notes de terrain: p. 25)

DISCOURS ORGANISATIONNEL

«On va chercher la définition pis après ça on va être bien sûr.
Ton dictionnaire! Y a rien comme le dictionnaire!»

(Enseignante en français L1, Étendues d'eau,
Notes de terrain: p. 23)

DISCOURS GESTIONNAIRE

«On ne parle pas ensemble, ça c'est inutile»

(Enseignante en français L2, Observation de paysages,
Notes de terrain: p. 6)

En résumé, le discours dominant de l'enseignante en L1 est le discours pédagogique, quoiqu'elle consacre la plupart de son temps d'enseignement à la gestion et au climat de sa classe. Pour l'enseignante en L2, c'est aussi le discours pédagogique qui domine; cette enseignante a aussi à gérer sa classe.

3. L'importance accordée à la langue française chez les deux enseignantes

Lors de l'analyse des discours des enseignantes, nous avons retenu la catégorie «langue» qui est omniprésente dans les trois types de discours. Cette catégorie traduit l'importance

que celles-ci accordent à la langue dans leurs classes respectives de sciences humaines. Puisque le discours pédagogique est prédominant dans les deux classes, nous nous attarderons plus particulièrement à l'étude de l'importance de la langue à travers ce type de discours, c'est-à-dire lorsque Mme L1 et Mme L2 médiatisent leurs contenus d'enseignement ou les concepts de sciences humaines. Le tableau 2 décrit les aspects liés à l'importance accordée à la langue comme L1 et comme L2 chez les deux enseignantes, lorsqu'elles dispensent des leçons de sciences humaines. Ces aspects correspondent aux catégories du discours pédagogique et sont identifiés par ordre décroissant d'occurrence:

TABLEAU 2

L'importance accordée à la langue chez les deux enseignantes:
catégories du discours pédagogique

ENSEIGNANTE EN L1	ENSEIGNANTE EN L2
Lexique	Lexique
Sémantique	Sémantique
Grammaire	Traduction
Écriture	Grammaire
Mention de la langue	Écriture
Phonétique	Phonétique
Traduction	Anglais
Anglais	Mention de la langue

3.1 L'importance accordée à la langue chez Mme L1

En ce qui a trait à la caractérisation du discours pédagogique par lequel Mme L1 médiatise les concepts de sciences humaines, les résultats de l'analyse qualitative révèlent que cette enseignante en situation de L1 accorde beaucoup d'importance au lexique et à la sémantique lorsqu'elle aide ses élèves à apprendre des concepts de temps, de lieu et d'espace. Le *lexique*¹ semble être la préoccupation majeure de Mme L1 qui passe une grande partie de son temps d'enseignement non seulement à identifier les mots qui vont exprimer un concept de sciences humaines, mais encore à

s'occuper de l'utilisation du vocabulaire pour donner le sens approprié. À l'intérieur de la catégorie lexicale, on retrouve la technique pédagogique appelée «étiquette». Étiqueter, c'est trouver le terme qui exprime un concept donné, le nommer. Un exemple, tiré d'un extrait sur les étendues d'eau, traduit bien cette préoccupation lexicale chez Mme L1: «la source [...] va devenir un petit peu plus grosse. Ça va s'appeler un ruisseau». L'enseignante fournit constamment du vocabulaire aux élèves afin que ceux-ci s'approprient du sens, en se référant parfois à l'étymologie d'un terme.

De plus, nous avons constaté un souci de la *sémantique*, c'est-à-dire de la signification des mots. Pour que les élèves s'approprient les concepts de sciences humaines, tels que «baie», «étang», «rivière», l'enseignante doit donner des définitions. On remarque, dans les extraits de discours précédents, qu'elle doit expliquer le sens d'un mot ou d'un concept, souvent abstrait, pour que les élèves puissent le comprendre et l'utiliser. À titre d'exemple, prenons l'extrait suivant sur les étendues d'eau: «Ça peut pas être fermé un lac, le lac y est fermé», où il semble difficile pour l'enseignante de donner des définitions à certains termes abstraits. Elle utilise alors parfois des métaphores.

Une autre préoccupation liée à la langue chez Mme L1, mais qui est moins importante dans sa pratique pédagogique, c'est la *grammaire* ou le souci de corriger un mauvais accord, une structure incorrecte dans l'énoncé d'un élève. L'exemple qui suit traduit bien la préoccupation chez Mme L1 de transmettre un savoir grammatical:

Élève: C'est comme des grandes appartements.
 Ens. L1: Des grands appartements, oui.

L'*écriture* est un autre aspect lié à la langue, faisant partie du discours pédagogique de l'enseignante en L1. Prenons l'exemple où Mme L1 a expliqué le projet d'écriture sur les pays, avisant ses élèves qu'elle ne désirait pas qu'ils écrivent des dizaines de pages: «Ça c'est c'que j'te demande, ç'pas de m'écrire des dizaines de pages».

La catégorie *mention de la langue* a aussi été identifiée lors de l'analyse qualitative des observations. Cette catégorie se définit de la façon suivante: l'enseignante, à plusieurs

reprises, demande à l'élève de s'exprimer en français lorsque celui-ci émet un mot ou un énoncé en anglais: «Comment on le dit en français?». Cette action de mentionner la langue, de la part de Mme L1, est toutefois peu fréquente dans sa pratique d'enseignement.

Il est à noter que le tableau 2 inclut aussi les aspects liés à la phonétique, à la traduction et à la langue anglaise.

Pour ce qui est de la préoccupation de la *phonétique* de la part de l'enseignante en L1, elle s'actualise lorsque l'enseignante perçoit que l'élève est incapable de prononcer correctement un mot. Ainsi, l'enseignante prononce le mot de façon juste, en accentuant les syllabes ou en découpant le mot par syllabes: «C'est un ki / mo / no».

Nous avons aussi observé que le recours à la *traduction* par Mme L1 est plus ou moins fréquent, contrairement à Mme L2. Nous avons noté quelques rares occasions où, lorsqu'un élève utilise un mot anglais, l'enseignante requiert une reformulation en français; ou encore, l'enseignante répète correctement l'énoncé en le traduisant.

Finalement, l'enseignante a recours exceptionnellement à la *langue anglaise*. C'est surtout lorsque l'enseignante juge utile de donner l'équivalent anglais à un mot qu'elle vient d'exprimer en français: «Ça vient d'Écosse [...] c'est pourquoi on appelle ça le Hopscotch». En résumé, les observations dans la classe de Mme L1 démontrent que, lorsque l'enseignante accorde de l'importance à la langue, elle se penche prioritairement sur les aspects lexicaux et sémantiques, c'est-à-dire sur l'utilisation du vocabulaire et sur le sens des mots.

3.2 L'importance accordée à la langue chez Mme L2-

Le tableau 2 résume aussi la nature de l'importance que Mme L2 accorde à la langue dans son discours pédagogique. Comme Mme L1, Mme L2 accorde une importance majeure au *lexique* et à la *sémantique*. Lorsqu'elle se préoccupe de l'aspect lexical de la langue française, cette enseignante s'assure que les élèves acquièrent les mots appropriés qui représentent les concepts enseignés – par exemple: «désert», «oasis», «mirage». Pour y arriver, elle utilise aussi la technique de l'«étiquette», c'est-à-dire qu'elle nomme ou fournit le terme juste. Prenons

l'exemple suivant: «Alors, si tu nages, ma grande, tu devras nager au milieu du fleuve, ce qu'on appelle la partie [...] au milieu du fleuve, elle est plus profonde pour que les gros bateaux puissent passer, on appelle ça le chenal». Dans sa préoccupation lexicale, l'enseignante en L2 attire l'attention sur le choix des mots de vocabulaire pour un usage correct, de même que sur la synonymie: «Quand tu es, tu vas à la campagne, y a des fermes, il y a des personnes qu'on appelle des agriculteurs ou cultivateurs». En second lieu, Mme L2 se préoccupe du sens des informations qu'elle fournit aux élèves, soit la sémantique. Pour cela, elle utilise toutes sortes de techniques, comme le fait Mme L1, pour faire comprendre les concepts de lieu, d'espace et de temps. Par les questions, les définitions, les explications et les incitations, l'enseignante éveille les élèves au sens des mots: «Vous savez ce que veut dire des rames?». «Est-ce que vous savez c'que c'est des glaciers? Qui peut me dire c'que c'est qu'un glacier?».

Par ailleurs, Mme L2 a assez souvent recours à la *traduction* d'un mot ou expression, dans le but d'une meilleure compréhension chez les élèves. L'exemple suivant est tiré d'un extrait de discours portant sur l'observation de paysages:

- Élève: C'est comme écureuils et les *skunks*.
 Ens. L2: Ha! C'est comme les écureuils. C'est le *tamia* [sic], avec des p'tites lignes dessus?

Nous avons aussi noté que l'enseignante accorde autant d'importance à la *grammaire* qu'à la traduction. Elle a le souci d'épeler fréquemment un mot ou encore de répéter l'énoncé de l'élève, en offrant la bonne structure syntaxique:

- Élève: Hum, de places où tu peux pêcher.
 Ens. L2: Beaucoup de places où on peut pêcher.

D'après nos résultats, il semble que l'importance accordée à l'*écriture* et à la *phonétique* soit plutôt faible, en comparaison avec les autres aspects liés à la langue, mais présente dans tous les types de discours de Mme L2. Le souci de l'écriture se situe surtout dans son discours organisationnel, c'est-à-dire lorsqu'elle donne des explications sur la façon d'entreprendre un exercice, une tâche. En ce qui concerne la préoccupation de la phonétique dans son discours pédagogique, l'enseignante utilise fréquemment le découpage

syllabique pour faciliter la compréhension: «Force a / ni / male». Dans une autre situation, l'enseignante prononce un terme dans sa sonorité française tout en le découpant en syllabes: «Alors, au / tru / che, tu l'dis après moi?». Enfin, Mme L2 a peu recours à l'*anglais*, langue première de ses élèves, de même qu'elle fait très peu *mention de la langue française*. C'est en de rares occasions que l'enseignante se sent obligée d'inviter ses élèves à s'exprimer dans la langue française: «Je regrette là, Nickie, dans quelle langue dois-tu parler?» et «Vivian, toi aussi je tiens à ce que tu parles bien français».

4. Le questionnement: stratégie discursive dominante chez les deux enseignantes

Bien que d'autres techniques pédagogiques, telles que les directives, la rétroaction et l'information, soient utilisées par les deux enseignantes, l'analyse qualitative des observations faites dans les deux classes de sciences humaines révèle que la stratégie du questionnement est celle la plus utilisée par les deux enseignantes pour médiatiser la langue française et les concepts de temps, de lieu et d'espace. Le questionnement représente la stratégie dominante pour lancer, prolonger et contrôler le dialogue de classe (Dillon, 1988, 1990). Les questions posées par Mme L1 et Mme L2 occupent les deux tiers du temps d'enseignement et mettent en œuvre certaines opérations cognitives.

La stratégie du questionnement, dans ces deux classes de sciences humaines, sert à vérifier l'attention, à susciter le rappel des connaissances acquises des élèves, à provoquer la compréhension et à évaluer la performance des élèves. Les deux enseignantes ont toutefois des façons différentes d'utiliser la stratégie du questionnement dans leurs classes, pour médiatiser la langue et les concepts de sciences humaines. L'enseignante en contexte de la L1 désire ardemment que les élèves trouvent la réponse exacte; elle ne semble pas se préoccuper qu'ils aient compris ou non les concepts enseignés.

Quant à l'enseignante dans le contexte de la L2, elle désire à la fois que ses élèves aient compris en utilisant toutes sortes d'appuis discursifs, de même qu'elle vise à passer son contenu d'enseignement, soit les sciences humaines.

TABLEAU 3
La classification des questions chez Mme L1 et Mme L2

Type (s) de questions et leur fonction	Mme L1	Mme L2
Questions fermées 1. Mémoire cognitive Oui / Non	«Vois-tu une rivière?»	«Est-ce que tu penses qu'ils ont de la neige dans cette région?» «... Le Pérou c'est où?»
Nommer / Identifier / Définir 2. Pensée convergente Expliquer	«Qui suis-je? Je suis un cours d'eau important où se jettent les petits cours d'eau?» «Un lac, c'est fait comment?»	«Pourquoi on ne peut pas habiter le désert? Peux-tu nous expliquer?»

Questions ouvertes 1. Pensée divergente Hypothétiser, prédire 2. Questions évaluatives Prendre position, défendre une idée	Inexistante Inexistante	«Si je veux aller à Québec, qu'est-ce que je peux faire?» Inexistante
Questions de gestion 1. Rétroaction S'assurer de la compréhension des élèves 2. Tour de parole Interpeller, encourager la participation	«Ok?» «Hein?» «Oui?»	«D'accord?» «Si je vous parle de la chaloupe avec des rames, vous savez ce que je veux dire des rames?» «Comprends-tu?» «Oui Sarah?» «Qui peut expliquer ce que c'est un maire?»

Reportons-nous au tableau 3 qui résume les types de questions, par ordre décroissant d'occurrence, utilisées par Mme L1 et Mme L2 dans leurs classes respectives de sciences humaines. On peut classer les questions posées par ces deux enseignantes, en fonction de leur forme, de leur fonction, du niveau cognitif et des opérations cognitives qu'elles impliquent. Le tableau 3 regroupe trois types de questions: les questions fermées, les questions ouvertes et les questions de gestion.

Les *questions fermées* appellent une réponse unique de l'élève, soit en disant «oui ou non», soit en «nommant ou identifiant» le terme ou le concept demandé. Généralement, l'élève doit fournir la réponse attendue par l'enseignante. On remarque que ce type de questions est fort populaire chez les deux enseignantes. Les questions fermées sont surtout reliées au contenu d'enseignement et font appel à la mémoire, à un savoir déclaratif. Face à de telles questions, l'élève n'a pas vraiment d'initiative ni de liberté de choix. De plus, les deux enseignantes utilisent aussi fréquemment les questions fermées faisant appel à la pensée convergente; ces questions contribuent à faire réfléchir un peu plus l'élève à ses propres stratégies d'apprentissage de même qu'à lui faire prendre conscience de ses manières de procéder. Les extraits de discours de classe de Mme L1 et de Mme L2, issus du tableau 3, en font foi: «Un lac, c'est fait comment?»; «Pourquoi on ne peut pas habiter le désert? Peux-tu nous expliquer?».

Quant aux *questions ouvertes*, elles servent à solliciter la réflexion de l'élève, à stimuler la recherche personnelle, à l'amener à s'exprimer plus librement sur un sujet, à exposer ses idées. Les questions ouvertes sont inexistantes dans le discours pédagogique de Mme L1. Pour sa part, Mme L2 a tendance à utiliser quelquefois ce genre de questions qui incitent l'élève à fournir des réponses créatives et originales. À titre d'exemple, tiré du tableau 3: «Si je veux aller à Québec, qu'est-ce que je peux faire?». Ce genre de question ouverte stimule la pensée divergente car elle incite l'élève à hypothétiser ou à prédire, lui allouant ainsi plus de liberté de réponse. Enfin, aucune des deux enseignantes ne semble favoriser les questions de type évaluatif, c'est-à-dire les questions qui amènent l'élève à prendre position ou à défendre une idée, si simple soit-elle.

5. L'interprétation des résultats

Qu'est-ce que les pratiques discursives de Mme L1 et de Mme L2 révèlent? L'analyse qualitative de cette série de résultats a démontré que l'enseignement de la L2 est plutôt centré sur l'enseignant. De plus, l'identification et l'analyse des types de discours et des stratégies discursives utilisées dans la médiation de la langue (comme L1 et comme L2) et d'un contenu de sciences humaines se caractérisent d'abord par des interactions sociales empreintes de pouvoir et de contrôle et correspondent ensuite à un modèle de transmission des connaissances.

5.1 Le pouvoir et le contrôle des discours et des stratégies pédagogiques

Selon toute vraisemblance, les discours de classe de ces deux enseignantes de sciences humaines en L1 et en L2 correspondent à une langue de «pouvoir» et de «contrôle» (Fairclough, 1989; Manke, 1997; Wilen et White, 1991). Malgré leurs intentions de favoriser le partage des expériences par des interactions sociales, les deux enseignantes imposent le genre de Discours. Les marqueurs du Discours, présents à travers leurs techniques pédagogiques, sont une preuve du pouvoir et du contrôle qu'elles exercent dans leurs classes de sciences humaines: «pourrait», «peux», «devrait», «doit», «faudrait que», «faut que». Pour les deux enseignantes, la langue est devenue un instrument d'action et de pouvoir symbolique (Bourdieu, 1991). Ainsi, la structure *IRE* (Mehan, 1979; Wertsch, 1991) des interactions sociales est caractérisée par une nette dominance des discours des deux enseignantes par le biais de leurs questions et de leurs directives. Il semble que les mots utilisés dans les discours pédagogique, organisationnel et gestionnaire constituent un moyen de domination et de contrôle dans les deux contextes scolaires. Dans la classe de langue maternelle, la négociation du sens s'avère unidirectionnelle, c'est-à-dire que Mme L1 procède surtout par la séquence de type question-réponse qui favorise difficilement des interactions dialogiques suscitant la pensée divergente. Dans la classe de L2, la négociation des concepts de sciences humaines s'avère plus interactive, bidirectionnelle, quoique l'intention dominante soit de passer du contenu. L'exemple suivant issu d'un extrait du discours pédagogique de Mme L2 est révélateur: «Réfléchis et réponds vite».

En résumé, le questionnement est une stratégie pédagogique puissante, utilisée dans le but de contrôler la structure des interactions sociales de type *IRE*, les discours de classes, le contenu d'enseignement ou le flux des informations liées au temps, à l'espace et au lieu, la gestion de classe et l'acquisition d'un savoir commun en sciences humaines par les élèves.

5.2 Un modèle de transmission des connaissances

Les résultats de notre recherche révèlent que les deux enseignantes de sciences humaines sont des transmetteurs de connaissances spatiales, temporelles et relationnelles. La façon dont les deux enseignantes sont parvenues à médiatiser la langue et le contenu de sciences humaines correspond à un modèle de transmission des connaissances. D'une part, Mme L1 semble avoir instauré une relation plutôt «à sens unique» avec les élèves par le biais de ses questions fermées, convergentes, favorisant surtout un rappel des connaissances. Les extraits suivants rappellent la priorité d'enseignement de Mme L1, dans sa classe de sciences humaines: «Te souviens-tu?», «connais-tu?», «sais-tu?». Quant à Mme L2, elle a un rôle de facilitateur, en ce qu'elle vise la compréhension, et arrive à négocier d'une certaine façon le contenu d'enseignement avec ses élèves, en instaurant une relation transactionnelle, au moyen de questions fermées, convergentes, qui font appel à la mémoire des élèves, de questions ouvertes, divergentes, qui font appel à la pensée critique, à la découverte et à l'analyse. Les énoncés discursifs suivants en sont un exemple: «Crois-tu que?», «Penses-tu que?», «On va chercher ensemble?».

5.3 Vers un modèle de construction des connaissances

On ne saurait terminer cet article sans s'interroger sur le modèle d'enseignement transmissif que les deux enseignantes ont adopté et les solutions à apporter à la problématique de l'intégration d'une langue et d'un contenu. Les profils discursifs des deux enseignantes suggèrent que nous devrions concevoir l'enseignement-apprentissage comme un processus social, faisant appel à la construction et à la transformation des connaissances plutôt qu'à leur transmission. En nous référant à Luis Moll et Katryn Whitmore (1993) qui parlent de la dynamique socioculturelle dans le développement de l'élève

et des contextes favorables à l'enseignement-apprentissage, nous proposons donc d'aller au delà de la transmission individuelle d'une langue et d'un contenu et d'adopter une approche favorisant la transaction sociale, c'est-à-dire la médiation.

CONCLUSION

Le présent article a servi à décrire et à expliquer la nature des interactions sociales, c'est-à-dire les discours de deux enseignantes de sciences humaines en français langue maternelle (L1) et en français langue seconde (L2), de même que les stratégies discursives déployées dans cette matière, au niveau primaire. Notre démarche d'analyse et d'interprétation qualitative des résultats a permis de caractériser la nature du tandem langue et contenu. Même si Fred Genesee (1993) soutient que tout professeur d'immersion est avant tout un professeur de langue, l'analyse des résultats a démontré que les deux enseignantes en L1 et en L2 accordent plus d'importance au contenu d'enseignement, c'est-à-dire au sens, qu'à la langue, c'est-à-dire à la forme. Et lorsqu'elles tiennent compte de la langue, ce sont les aspects lexical et sémantique qui priment.

À notre avis, il est possible d'enseigner un contenu académique en langue seconde au niveau primaire et d'atteindre certains des objectifs du programme – en sciences humaines, par exemple – et, simultanément, des objectifs de nature langagière:

When learners' second language is both the object and the medium of instruction, the content of each lesson must be taught simultaneously with the linguistic skills necessary for understanding (Cantoni-Harvey, 1987, p. 22).

Dans ce sens, il serait intéressant de réexaminer les stratégies discursives les plus efficaces, en sciences humaines et dans d'autres matières, qui stimuleraient la réflexion de l'élève et favoriseraient une «construction» et une «transformation» des connaissances.

C'est par la formation réflexive sur la langue (Fairclough, 1992), qui met l'accent sur les relations dialogiques entre l'enseignant et ses élèves, que les futurs

enseignants feront un meilleur constat de l'importance du facteur «langue» dans leur pratique pédagogique. Encore une fois, Umberto Eco (1976) l'a bien exprimé lorsqu'il écrit que la langue est l'outil sémiotique le plus puissant que l'homme ait jamais inventé. Les origines sociales de la langue et de la pensée sont la clé pour développer une meilleure compréhension du rôle que les discours jouent dans l'enseignement-apprentissage des sciences humaines dans le contexte de l'enseignement par immersion française. Nous sommes convaincue de la possibilité d'aider l'élève à «construire» des connaissances, en sciences humaines par exemple, pour qu'il puisse en même temps apprendre la langue française, apprendre sur cette langue et apprendre *via* cette langue (Halliday, 1993). Enfin, les résultats d'observations des pratiques discursives révèlent que nous avons besoin d'une théorie socioculturelle et de l'enseignement-apprentissage et des façons d'examiner les actes d'enseignement dans les contextes situationnels de la L1 et de la L2, qui capturent les «personnalités parlantes», terme utilisé par Bakhtine (Depretto, 1997).

Les pratiques discursives montrent l'importance de toujours considérer les actes d'enseignement en relation avec les contextes dans lesquels ils s'actualisent et en relation avec les expériences personnelles. Ainsi, nous ne pouvons pas prétendre à une généralisation des résultats obtenus puisque chaque contexte est unique. En recherche qualitative, nous parlons plutôt d'utilité des résultats. Dans un autre contexte sociopédagogique, les résultats peuvent s'avérer différents. Toutefois, cette différence devrait, de notre point de vue, en être une de complémentarité et non de contradiction. Les résultats de cette recherche informent sur la complexité des discours des enseignants, de leurs pratiques et de leurs systèmes de significations. Les facteurs tels que la structure même de la classe, le type de matériel didactique, le temps-limite accordé aux sciences humaines, les compétences langagières des élèves, les attentes des parents envers les sciences humaines par rapport aux autres matières scolaires dispensées en français, de même que la philosophie du directeur d'école seraient d'autres facteurs influençant les pratiques discursives des enseignants.

En conclusion, nous encourageons d'autres recherches qualitatives pouvant apporter une nouvelle contribution à la caractérisation de l'interface langue et contenu dans d'autres classes, d'autres milieux socioculturels, dans des matières scolaires différentes, comme les sciences naturelles ou les mathématiques, et à d'autres niveaux scolaires.

NOTE

1. «Lexique: terme qui se réfère à l'ensemble des mots au moyen desquels les membres d'une communauté linguistique communiquent entre eux. Le terme "vocabulaire" désigne conventionnellement un domaine du lexique qui se prête à un inventaire et à une description. Le lexique est une notion théorique, en tant que totalité insaisissable comme telle, et chaque individu n'utilise que d'une partie du lexique, ce qui rejoint la notion de vocabulaire» (Guilbert *et al.*, 1989, tome IV, p. 3012).

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU, Pierre (1991) *Language and Symbolic Power*, Cambridge, Harvard University Press, 302 p.
- BRUNER, Jerome S. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Harvard University Press, 201 p.
- _____ (1990) *Acts of Meaning*, Cambridge, Harvard University Press, 179 p.
- CANTONI-HARVEY, Gina (1987) *Content-Area Language Instruction: Approaches and Strategies*, Reading, Addison-Wesley, 210 p.
- CHAUDRON, Craig (1988) *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 221 p.
- DEPRETTO, Catherine (1997) *L'héritage de Mikhail Bakhtine*, Talence, Presses universitaires de Bordeaux, 204 p.
- DILLON, James T. (1988) *Questioning and Teaching: A Manual of Practice*, London, Croom Helm, 195 p.
- _____ (1990) *The Practice of Questioning*, London, Routledge, 287 p.
- ECO, Umberto (1976) *A Theory of Semiotics*, Bloomington, Indiana University Press, 346 p.
- ERICKSON, Frederick (1986) «Qualitative Methods in Research on Teaching», dans WITTROCK, Merlin C. (dir.) *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan, p. 119-161.

- _____ (1996) «Going for the Zone: The Social and Cognitive Ecology of Teacher-Student Interaction in Classroom Conversations», dans HICKS, Deborah (dir.) *Discourse, Learning, and Schooling*, New York, Cambridge University Press, p. 29-62.
- FAIRCLOUGH, Norman (1989) *Language and Power*, New York, Longman, 259 p.
- FAIRCLOUGH, Norman (dir.) (1992) *Critical Language Awareness*, New York, Longman, 343 p.
- FRAWLEY, William et LANTOLF, James P. (1985) «Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective», *Applied Linguistics*, vol. 6, n° 1, p. 19-44.
- GEE, James P. (1990) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, Bristol, Falmer Press, 203 p.
- _____ (1994) «Discourses: Reflections on M. A. K. Halliday's: Toward a Language-Based Theory of Learning», *Linguistics and Education*, vol. 6, n° 1, p. 33-40.
- GENESEE, Fred (1993) «All Teachers Are Second Language Teachers», *The Canadian Modern Language Review*, vol. 50, n° 1, p. 47-53.
- GUILBERT, Louis, LAGANE, René et NIOBEY, Georges (dir.) (1989) *Grand Larousse de la langue française*, Paris, Larousse, 7 vol.
- HALLIDAY, Michael A. K. (1975) *Learning How to Mean: Exploration in the Development of Language*, London, Edward Arnold, 164 p.
- _____ (1978) *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, Baltimore, University Park Press, 256 p.
- _____ (1993) «Toward a Language-Based Theory of Learning», *Linguistics and Education*, vol. 5, p. 93-116.
- KOZULIN, Alex (1990) *Vygotsky's Psychology: A Biography of Ideas*, London, Harvester Wheatsheaf, 286 p.
- LYSTER, Roy (1994a) «The Effect of Functional-Analytic Teaching on Aspects of French Immersion Students' Sociolinguistic Competence», *Applied Linguistics*, vol. 5, n° 3, p. 263-287.
- _____ (1994b) «La négociation de la forme: stratégie analytique en classe d'immersion / Negotiation of Form: Analytic Strategy in an Immersion Classroom», *Revue canadienne des langues vivantes / Canadian Modern Language Review*, vol. 50, n° 4, p. 447-465.

- MANKE, Mary P. (1997) *Classroom Power Relations: Understanding Students-Teacher Interaction*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, 170 p.
- MCCARTHY, Michael (1991) *Discourse Analysis For Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press, 213 p.
- MEHAN, Hugh (1979) *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Cambridge, Harvard University Press, 227 p.
- MERRIAM, Sharan B. (1991) *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*, San Francisco, Jossey Bass, 226 p.
- MOHAN, Bernard A. (1979) «Relating Language Teaching and Content Teaching», *TESOL Quarterly*, vol. 13, n° 2, p. 171-181.
- _____ (1986) *Language and Content*, Reading, Addison-Wesley, 143 p.
- MOLL, Luis C. et WHITMORE, Katryn F. (1993) «Vygotsky in the Classroom Practice: Moving From Individual Transmission to Social Transaction», dans FORMAN, Ellice A., MINICK, Norris et STONE, C. Addison (dir.) *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development*, New York, Oxford University Press, p. 19-42.
- REBUFFOT, Jacques (1993) *Le point sur l'immersion au Canada*, Anjou, Centre éducatif et culturel, 228 p.
- TARDIF, Claudette et GAUVIN, France (1995) *Répertoire de la recherche universitaire en immersion française au Canada, 1988 à 1994*, Nepean, Association canadienne des professeurs d'immersion, 179 p.
- VYGOTSKY, Lev (1962) *Thought and Language*, Cambridge, MIT Press, 168 p.
- _____ (1991) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 159 p.
- WERTSCH, James V. (1991) *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*, Cambridge, Harvard University Press, 169 p.
- WILEN, William W. et WHITE, Jane J. (1991) «Interaction and Discourse in Social Studies Classroom», dans SHAVER, James P. (dir.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, New York, Macmillan, p. 483-495.
- YIN, Robert K. (1991) *Case Study Research: Design and Methods*, Newbury Park, Sage, 166 p.

Francophonie et langue dans un monde divers en évolution: contacts interlinguistiques et socioculturels
Actes du dix-neuvième colloque du CEFCO (18-20 octobre 2001),
sous la direction de Robert A. Stebbins, Claude Romney et
Micheline Ouellet,
Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 253-277

Les habiletés de littératie développées en L1, L2 et L3 sont-elles interdépendantes?

par

Sonia El Euch

Université Laval

INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Bien que les termes «trilinguisme» et «multilinguisme» puissent signifier de façon générale l'utilisation d'au moins trois langues par un locuteur (Mackey, 1987), dans le domaine de la psycholinguistique, ces termes sont devenus intimement liés à la sociologie du langage et aux politiques linguistiques. L'utilisation de deux langues ou plus est considérée comme du *bilinguisme* (Hamers et Blanc, 2000; Mackey, 1987; Mohanty, 1994). Dans les sociétés actuelles, le bilinguisme ou l'apprentissage de deux langues et plus devient de plus en plus valorisé. En effet, la pluralité des langues dans le monde et l'accroissement des échanges internationaux et interculturels encouragent les individus à apprendre, en plus de leur langue première (maternelle) (L1), une deuxième langue (L2) importante dans leur région ou pays et une troisième langue (L3) qui, elle, serait une langue internationale. Cette situation a suscité l'intérêt des chercheurs (Clyne, 1997) à l'égard des processus mis en œuvre dans l'apprentissage de trois langues. Notre expérience personnelle de l'apprentissage et de l'enseignement des langues dans le contexte multilingue qu'est la Tunisie a suscité en nous ce même intérêt et plus précisément un intérêt à l'égard des liens entre les différentes habiletés de littératie dans trois langues: l'arabe, le français et l'anglais, des langues différemment distantes les unes des autres.

Il est important de spécifier ici que par *littératie*, nous nous référons à

[...] l'état d'un individu ou d'une communauté quant à l'usage de la langue décontextualisée plus particulièrement dans le mode écrit; une utilisation de la langue qui est rattachée, mais non exclusivement, à la lecture et à l'écriture (Hamers et Blanc, 2000, p. 374; notre traduction).

Dans notre recherche, notre intérêt a porté sur les habiletés de décontextualisation à l'écrit car ces habiletés de haut niveau témoignent d'un développement cognitif (Snow, 1987).

1. Le contexte de la recherche

La Tunisie est un pays bilingue car, en plus de l'arabe, langue première (L1) et langue officielle du pays, le français y est exigé à tous les niveaux. Le français est donc la langue seconde (L2). Il est valorisé sur les plans social et académique de par le rôle important qu'il joue dans la scolarisation. En fait, le français est enseigné à partir de la deuxième année du primaire puis il devient la langue de la transmission des savoirs dans plusieurs matières au secondaire, alors que son utilisation est quasi exclusive dans l'enseignement supérieur (Finance-Cordonnier, 1998). À l'arabe et au français s'ajoutent (vers la troisième année du secondaire) l'obligation de l'apprentissage d'une troisième langue, soit l'anglais (L3), et (à la cinquième année du secondaire) le choix ou non de l'apprentissage d'une quatrième langue, à savoir l'espagnol, l'allemand ou l'italien. Ce contexte présente donc une dynamique des langues particulière, laquelle a fait en sorte que la L1 (l'arabe) n'est pas une langue très prisée par les élèves, du moins dans certaines régions. La compétence en arabe a donc connu un déclin, ce qui a poussé les instances gouvernementales à entreprendre des mesures afin de revitaliser cette langue. Bien que louables, les actions entreprises avaient pour seul but la protection de la langue arabe, sans présupposer que la compétence en L1 pourrait affecter la compétence en L2 et en L3 (langue étrangère).

2. La problématique

La problématique que le contexte éducatif tunisien soulève repose sur les facteurs en jeu dans le développement de la compétence bilingue. En fait, John B. Carroll (1993) et James Cummins (1991) ont identifié des facteurs d'ordres individuel et contextuel qui influenceraient le développement

de la compétence en L2. James Cummins a tenté de clarifier dans quelle mesure la compétence en L1 et la compétence en L2 sont interreliées dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde. Il a affirmé que les habiletés scolaires en L1 et en L2 sont interdépendantes, c'est-à-dire qu'elles sont des manifestations d'une compétence commune sous-jacente même si les langues sont différentes en surface (prononciation, maîtrise, etc.). Selon James Cummins, c'est cette compétence qui permet le transfert des habiletés de littératie à travers les langues. Dans cette même perspective, Catherine Snow (1987) a démontré qu'une fois que les habiletés de littératie sont acquises en L1, elles sont disponibles pour la L2, permettant ainsi un transfert de la L1 à la L2. Ses travaux, qui ont porté sur des habiletés particulières notamment les habiletés de contextualisation et les habiletés de décontextualisation, ont permis de confirmer l'hypothèse de l'interdépendance de James Cummins. Les recherches sur les habiletés de contextualisation et de décontextualisation (De Koninck, 1994, ouvrage à paraître; Snow, 1987, 1991) ont considéré la L1 et la L2 uniquement et ont été menées auprès de sujets enfants. Nous avons donc choisi d'examiner le développement des habiletés de définitions décontextualisées auprès d'une population adolescente dans un contexte d'apprentissage de plus de deux langues. Notre choix était motivé par trois raisons principales. La première est liée à l'importance des habiletés de décontextualisation dans l'apprentissage (Snow, 1987, 1991), la seconde au fait qu'il n'y avait pas d'études ayant porté sur les habiletés de décontextualisation chez les adolescents. Ce point est encore plus pertinent si l'on considère que le développement de ces habiletés en L2 et en L3 s'échelonne sur plusieurs années (Snow, 1987, 1991). Enfin, la troisième raison consiste en l'absence de recherches portant sur ces habiletés en trois langues dont l'une est d'origine différente.

Le contexte de notre recherche et la problématique qu'il soulève nous ont donc incitée à examiner le lien entre les habiletés de décontextualisation, et plus précisément entre les habiletés de définition décontextualisée, en arabe, en français et en anglais, et des facteurs pouvant influencer la relation entre ces habiletés à travers les langues.

LES HABILÉTÉS DE CONTEXTUALISATION / DÉCONTEXTUALISATION

Les habiletés de décontextualisation s'opposent aux habiletés de contextualisation, et chacune de ces habiletés reflète l'utilisation d'un certain niveau de langue. Alors que la langue contextualisée, de nature conversationnelle s'appuyant sur un contexte immédiat, est interactive et soutenue par des connaissances et des expériences communes ou partagées, la langue décontextualisée se caractérise par une langue qui est explicite, qui n'est pas interactive et qui concerne un sujet qui n'est pas dans le contexte immédiat et pour lequel il n'existe pas de connaissances partagées (Snow, 1987). Ainsi, la définition suivante de «bicyclette»: «c'est comme une moto mais sans moteur» (sujet 1086), est une définition contextualisée alors que la définition «c'est un moyen de transport qui a deux roues, deux pédales, des freins et un guidon» (sujet 1026) est une définition décontextualisée.

La distinction entre langue contextualisée et langue décontextualisée a été avancée par d'autres chercheurs qui ont utilisé des terminologies différentes: langue communicative par opposition à langue analytique (Bruner, 1975), *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) par opposition à *Cognitive / Academic Language Proficiency* (CALP) (Cummins, 1979), langue conversationnelle par opposition à langue académique (Cummins, 1991), langue naturelle par opposition à langue formelle (Calfee et Freedman, 1984), langue orale par opposition à langue écrite (Ong, 1982), etc. Nous avons retenu la distinction faite par Catherine Snow (1987) car c'est celle qui illustre le mieux les caractéristiques des deux modes en ce sens qu'elle se base sur les processus cognitifs des apprenants. Dans ses divers travaux (Snow, 1987, 1990, 1991; Snow, Cancino *et al.*, 1989, 1991), elle a affirmé que l'habileté de définition est le meilleur exemple de l'utilisation de la langue décontextualisée. Par conséquent, dans notre recherche, nous avons opté pour une tâche de définition.

LES HABILÉTÉS DE DÉFINITION

Les habiletés de définition de haut niveau, telles que celles requises dans la production de définitions formelles, impliquent l'utilisation d'une langue décontextualisée. En fait,

la tâche de définition de mots est une tâche qui commence par être linguistique pour devenir métalinguistique puisqu'au début, l'attention est portée sur le contenu et qu'elle se dirige ensuite progressivement vers la forme qui est souvent selon le modèle suivant: «un X est un Y (hyperonyme) qui est / a Z (caractéristiques particulières)» (Snow, 1987, p. 8; notre traduction). Ainsi, une définition de haut niveau exige de l'apprenant, d'une part, l'analyse de ses propres connaissances et, d'autre part, le contrôle de la forme conventionnelle d'une définition. Ces deux conditions font de la tâche de définition une tâche métalinguistique.

Ayant pris comme objectif l'étude des liens entre les habiletés définitionnelles en trois langues, nous nous sommes penchée sur les facteurs pouvant influencer ces liens. Ces facteurs sont d'ordres linguistique, cognitif et psychosocial.

LES FACTEURS QUI INFLUENCERAIENT LE LIEN ENTRE LES HABILÉTÉS DE LITTÉRATIE À TRAVERS LES LANGUES

1. Les facteurs linguistiques

Les facteurs linguistiques qui pourraient avoir une incidence sur le lien entre les habiletés de littératie à travers les langues sont, en plus de la compétence linguistique, la distance linguistique et les systèmes d'écriture.

Différents chercheurs (Corder, 1981; Kellerman, 1983; Ringbom, 1987) ont soutenu que la distance linguistique a un effet sur la relation entre les habiletés langagières, et ce, en termes de transfert. Selon eux, le transfert a lieu à partir d'une langue déjà apprise et reliée à la nouvelle langue en cours d'apprentissage. Terence Odlin (1989) a affirmé que la distance linguistique est un facteur déterminant dans le temps mis par les apprenants pour maîtriser une langue. Il a donné comme exemple la similitude entre l'anglais et l'espagnol, comparée à celle entre l'anglais et l'arabe, et a soutenu qu'en raison de cette similarité, l'acquisition du vocabulaire anglais est relativement facile pour les apprenants espagnols.

Une fois que les chercheurs ont reconnu l'effet de la distance linguistique sur l'acquisition d'une L2, ils ont tenté de mesurer cette distance linguistique. William Rutherford (1983)

a tenté d'établir un classement typologique des langues par rapport à l'anglais et a pu identifier que l'espagnol est la langue la plus proche de l'anglais alors que le japonais et le coréen sont les langues les plus éloignées et que l'arabe et le mandarin sont au milieu du continuum. Ce même résultat a été trouvé par H. E. Borland (1983).

Une distance linguistique grande ou moyenne implique des systèmes d'écriture différents. Par exemple, si l'on considère les langues impliquées dans notre recherche, c'est-à-dire l'arabe, le français et l'anglais, bien qu'elles soient toutes alphabétiques, l'alphabet arabe diffère de l'alphabet français et anglais (alphabet latin) par le fait qu'il est formé de lettres différentes de celles formant l'alphabet grec, que le nombre de lettres diffère (28 lettres), que la direction de l'écriture est différente (de droite à gauche), et que la rhétorique discursive est aussi différente puisque l'arabe se caractérise par la redondance et la coordination entre les différentes parties du discours.

2. Les facteurs cognitifs

Les facteurs cognitifs qui pourraient influencer la relation entre les habiletés de littératie à travers les langues sont l'interdépendance entre les langues et le développement des habiletés métalinguistiques.

James Cummins (1991) a émis l'hypothèse de l'interdépendance selon laquelle il y aurait une compétence commune sous-jacente à toutes les langues, laquelle mènerait à un transfert d'habiletés. Cette hypothèse de l'interdépendance est reliée aux notions de bilinguisme additif et de bilinguisme soustractif et débouche sur l'hypothèse d'un niveau seuil de compétence au-dessus duquel une langue pourrait avoir des effets positifs sur l'apprentissage de langues subséquentes et au-dessous duquel une langue aurait des effets négatifs sur l'appropriation d'une autre langue.

Selon divers chercheurs (Ben-Zeev, 1977; Bialystok et Ryan, 1985; Bialystok, 1991, 2001; Hamers et Blanc, 2000), les expériences de littératie, de bilinguisme et de scolarisation facilitent le développement d'habiletés métalinguistiques. Ces habiletés consistent en la connaissance explicite des éléments structuraux de la langue (mots, phonologie, structures

syntaxiques) et la capacité de voir la langue en tant qu'objet d'étude (Hamers et Blanc, 2000). D'après le modèle cognitif du développement métalinguistique proposé par Ellen Bialystok et Ellen Ryan (1985), le développement des habiletés métalinguistiques implique deux dimensions de la cognition: la connaissance analysée et le contrôle cognitif de cette connaissance. Ainsi, le développement de la connaissance analysée chez le bilingue se traduirait par son habileté croissante à structurer et classifier la connaissance, à représenter la structure de la connaissance en plus de sa signification et de sa fonction. De ce fait, ce qui est analysé n'est pas la connaissance en soi mais sa représentation (Bialystok, 2001). Cette représentation analysée permet l'usage intentionnel de la connaissance pour résoudre des problèmes exigeant une compréhension analytique. Quant à la seconde dimension du modèle, celle du contrôle cognitif, elle est étroitement liée à la notion de mémoire exécutive, laquelle repose sur la sélection et la coordination de l'information. Le développement de cette dimension implique l'habileté du sujet à opérer la sélection de l'information et à la coordonner dans une solution, et ce, sous la pression du temps. L'habileté de définition semble se situer dans ce cadre. Produire des définitions dans trois langues différentes pourrait refléter le niveau de développement métalinguistique des sujets.

3. Les facteurs psychosociaux

Le lien entre les habiletés de littératie à travers les langues pourrait être influencé non seulement par des facteurs linguistiques et cognitifs mais aussi par des facteurs psychosociaux. Ces facteurs englobent des aspects tels que l'âge auquel a débuté l'acquisition de la langue, la personnalité de l'apprenant, l'aptitude linguistique, les attitudes envers l'apprentissage d'une L2, le milieu socio-économique et les pratiques pédagogiques. En plus de ces facteurs, selon Verboj Vildomec (1963), le lien entre les langues est une question de similarité psychologique, en ce sens que si deux langues sont apprises de la même manière par la même méthode dans le même contexte et avec la même implication émotionnelle, il y a un lien entre les deux langues.

Dans notre recherche, les variables psychosociales ont été contrôlées par le biais d'un questionnaire. Notre objectif

premier était d'examiner l'interaction entre le linguistique et le cognitif, à savoir le lien entre les habiletés de décontextualisation à l'écrit en trois langues, dont l'une est distante des deux autres. Un très petit nombre d'études a porté sur la relation entre les habiletés de décontextualisation à l'écrit, et, un nombre encore moindre sur l'effet de la distance linguistique sur la performance en L2.

L'EFFET DE LA DISTANCE LINGUISTIQUE SUR LA PERFORMANCE EN L2

Catherine Elder et Allan Davies (1988) se sont intéressés à l'effet de la distance linguistique sur l'apprentissage de l'anglais L2. Plus précisément, ils ont examiné le lien entre la L1 et la L2 chez les immigrants en Australie. À cette fin, ils se sont basés sur les performances des sujets aux examens de fin d'année. Ces examens étaient en anglais L2 et dans une autre langue que l'anglais correspondant à la L1 des sujets, à savoir le chinois, l'arabe, l'indonésien, le vietnamien ou le japonais. À partir de leur étude, ces deux chercheurs ont conclu que, lorsque la distance linguistique est petite (comme c'est le cas entre l'anglais et le français), la mesure de littératie en anglais est influencée principalement par la compétence en L1; et lorsque la distance linguistique est grande (comme c'est le cas entre l'anglais et le japonais), la compétence en L1 n'influence pas la mesure de littératie en anglais. Ce qui importe, c'est plutôt le niveau de littératie en anglais à la maison. Catherine Elder et Allan Davies ont alors conclu que la contribution de la L1 à l'acquisition de la littératie en anglais n'est pas encore très claire.

D'autres études ont produit des résultats intéressants par rapport à l'effet de la distance linguistique sur la performance en L2, bien qu'elles n'aient pas considéré la distance linguistique comme une variable dans la recherche. Ces études ont plutôt examiné des aspects purement linguistiques. Pour ne mentionner qu'un exemple, K. Khaldi (1982) a examiné l'acquisition des propositions relatives chez des apprenants bilingues (arabe-français) apprenant l'anglais. Il a noté que les apprenants font un transfert du français vers l'anglais (plutôt que de l'arabe vers l'anglais) lors de l'acquisition des propositions relatives, en expliquant ce comportement par le fait que les règles grammaticales du

français sont plus proches de celles de l'anglais que de celles de l'arabe.

LA RELATION ENTRE LES HABILETÉS DE DÉCONTEXTUALISATION À L'ÉCRIT

La plupart des recherches sur les habiletés de contextualisation et les habiletés de décontextualisation ont été entreprises par Catherine Snow. Bien qu'elle n'ait pas examiné directement la question de la relation entre les habiletés de décontextualisation à travers les langues, ses travaux (Snow, 1987, 1991) ont produit des résultats intéressants par rapport à cette question. Elle a voulu voir si les connaissances linguistiques qui mènent à la production de définitions de haut niveau sont spécifiques à la langue dans laquelle la définition est donnée, c'est-à-dire si l'apprenant passera des définitions contextualisées aux définitions décontextualisées en L2 comme il l'a fait en L1 ou bien s'il se trouvera (en L2) au même niveau atteint en L1.

Catherine Snow a administré une tâche de définition en français et une autre en anglais à dix enfants âgés de six à onze ans. Les enfants étaient francophones, anglophones ou locuteurs d'une autre langue. Elle a trouvé des corrélations significatives entre les habiletés de décontextualisation (et aussi de contextualisation) entre la L1 et la L2, ce qui suggérerait, selon elle, que le niveau atteint en L1 dans ces habiletés déterminait le niveau en L2. Catherine Snow a aussi noté qu'en général, le français a généré des niveaux de décontextualisation plus élevés que l'anglais. Elle a expliqué ce résultat par le fait que le français était, dans le contexte de son étude, plus influencé par l'apprentissage intentionnel que l'anglais. Elle en a conclu que l'utilisation optimale des habiletés de décontextualisation semble dépendre de l'apprentissage intentionnel (Snow, 1990; De Temple, Wu et Snow, 1991) et que les habiletés de décontextualisation en L1 sont des préalables pour l'apprentissage intentionnel d'une L2. Elle a soutenu que

[...] les habiletés de décontextualisation passent plus ou moins automatiquement de la langue la plus forte à la langue la plus faible. Une fois que les habiletés de décontextualisation sont acquises, que ce soit intentionnellement ou accidentellement dans la L1, elles

sont disponibles pour la L2 (Snow, 1987, p. 14; notre traduction).

Avec la collaboration de Herlinda Cancino, Jeanne De Temple et Sarah Schley (Snow, Cancino *et al.*, 1991), Catherine Snow a examiné les définitions produites par des enfants bilingues de deuxième et de cinquième année. Les résultats ont montré que l'habileté à produire une définition formelle se développe avec l'âge. Ce développement n'est pas une question de meilleure connaissance du concept à définir mais plutôt une question de meilleure connaissance de la tâche de définition et de ses contraintes, c'est-à-dire des aspects contenu et forme. Toutefois, les résultats n'ont pas pu confirmer l'hypothèse de Catherine Snow selon laquelle l'habileté de définition acquise dans une langue se transférerait à une langue apprise ultérieurement.

Après avoir passé en revue les écrits se rapportant de près ou de loin à notre sujet de recherche, notre question quant à l'interdépendance ou non des habiletés de littératie (et plus particulièrement des habiletés de décontextualisation à l'écrit) développées en trois langues différemment distantes l'une de l'autre chez des sujets adolescents reste entière. En effet, les résultats des recherches entreprises étaient, bien qu'intéressants, insuffisamment clairs ou limités.

Les recherches entreprises jusqu'à maintenant sur les habiletés de décontextualisation avaient comme sujets des enfants, ont examiné les habiletés de définitions dans seulement une langue, le français (De Koninck, 1994, ouvrage à paraître) ou l'anglais (Kurland et Snow, 1997) ou deux, notamment le français et l'anglais, (Snow, 1987; Snow, Cancino *et al.*, 1991), et n'ont pas inclus de langues distantes. Catherine Elder et Allan Davies (1998) ont examiné la question de la distance linguistique mais en considérant seulement deux langues. Par conséquent, à notre connaissance, aucune étude n'a examiné le lien entre les habiletés de définition décontextualisées chez des adolescents, et ce, en trois langues, dont l'une est distante des deux autres. C'est ainsi que nous avons décidé d'examiner les habiletés de définition décontextualisées auprès d'une population adolescente apprenant trois langues en Tunisie. Une partie de notre recherche avait pour but de répondre aux questions suivantes:

Est-ce qu'il y a des corrélations positives entre la qualité des définitions décontextualisées en L1, L2 et L3? Les habiletés de décontextualisation dépendent-elles plus de la compétence linguistique ou de la compétence en mathématiques (considérée comme étant un indice de l'intelligence)?

LA MÉTHODOLOGIE

1. Les sujets

Deux groupes de sujets ont participé à notre recherche pour un total de deux cent trente sujets de cinquième année secondaire ayant appris l'arabe classique pendant onze ans, le français pendant neuf ans, et l'anglais pendant deux ans, et ce, en milieu scolaire. Le premier groupe était composé de cent quatre-vingt-quinze sujets âgés de seize ans et dix mois en moyenne. Le second groupe était composé de trente-cinq sujets âgés de dix-sept ans et cinq mois en moyenne. La différence entre les groupes se situait au niveau géographique et socio-économique, le premier groupe provenant d'un milieu plus favorisé que celui du second.

2. Les instruments et la procédure

En plus d'un questionnaire sociolinguistique, nous avons administré aux sujets, pendant leurs heures de classe, une tâche de définition dans chaque langue. Les sujets avaient à définir dix mots différents pour chacune des langues. Les dix mots étaient des noms qui avaient été empruntés à différentes versions du test d'intelligence de David Wechsler pour les enfants (1949, 1957, 1991, 1992, 1993) et les adultes (1955, 1997a, 1997b). Nous avons veillé à ce que les tâches de définition soient équilibrés d'un groupe à un autre (arabe-français-anglais, français-arabe-anglais, etc.). Nous avons aussi pris des mesures de la compétence linguistique en L1, L2 et L3 (moyennes des notes scolaires des cinq années des études secondaires des sujets) et des mesures de la compétence en mathématiques (moyenne des notes scolaires des cinq années des études secondaires des sujets). Les tâches de définition ont été entrecoupées par des tâches de distraction: un labyrinthe et un jeu des sept erreurs.

L'ANALYSE

Codage: nous avons adapté la grille de codage de Catherine Snow (1996a) aux besoins de notre recherche. Cette

grille, mise au point en anglais, a été adaptée en français par Zita De Koninck et Judith Gagné (Snow, 1996b). Nous avons donc adapté les deux versions à notre recherche et nous avons élaboré une troisième version en arabe. Deux juges ont effectué le codage dans les trois langues. Chaque définition produite était identifiée comme formelle ou informelle et était analysée selon les catégories de définition formelle ou de définition informelle suivant une grille de codage détaillée. La grille de codage visait à évaluer le développement de la langue décontextualisée et de la langue contextualisée. Une langue décontextualisée caractérise la définition formelle, et une langue contextualisée caractérise une définition informelle. La grille de codage permettait d'évaluer, dans le cas des définitions formelles, la maîtrise de la syntaxe définitionnelle. Les aspects évalués étaient donc la syntaxe, l'hyperonyme, la proposition relative, le synonyme, les éléments de définition, la fonction – ces aspects faisant la qualité de la définition formelle (QDF) –, les éléments de description, les exemples et la comparaison – ces aspects constituant le supplément de la définition formelle (SDF). Quant aux définitions informelles, elles étaient codées pour le synonyme, les éléments de définition, la fonction, les éléments de description, les exemples et la comparaison – ces catégories constituant la qualité de la définition informelle (QDI). Les coefficients de corrélation par rapport à l'accord entre les juges, et ce, pour les trois langues, étaient entre 0.84 et 0.99, ce qui indique un accord presque parfait entre les deux juges.

Analyses statistiques: nos variables dépendantes étant les trois tâches de définition et nos variables indépendantes étant principalement la compétence en L1, L2 et L3, et la compétence en mathématiques, nous avons opté pour les analyses statistiques suivantes: les mesures répétées ANOVA, le test de Student, les corrélations de Pearson, le *logit model* ANOVA à distribution binomiale et des analyses de régression linéaire.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

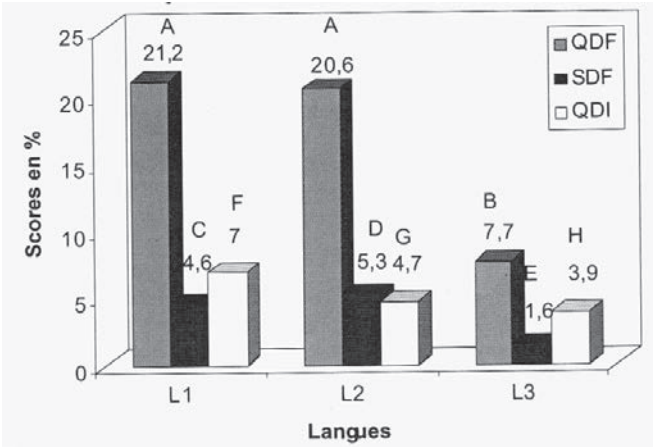
Cet article ne rendant compte que d'une petite partie de notre recherche, nous ne présenterons ici que les résultats relatifs au groupe 1 des sujets et que ceux relatifs à quelques aspects de la recherche, notamment la qualité des définitions

en L1, L2 et L3, le lien entre les habiletés de définition formelle entre les trois langues, la relation entre les habiletés de définition formelle et la compétence linguistique, et enfin la relation entre les habiletés de définition formelle et la compétence en mathématiques.

LA QUALITÉ DES DÉFINITIONS EN L1, L2 ET L3

Les analyses de variance (ANOVA) ont montré qu’il n’y a pas de différence significative entre la qualité des définitions formelles (QDF) en L1 et en L2 mais qu’il y en avait une entre L1/L2 et L3 (valeur $p<0.05$). La QDF en L1 et en L2 est donc supérieure à celle en L3 (figure 1). Par contre, pour le supplément de définition formelle (SDF), les analyses de variance ont montré des différences significatives entre le SDF dans les trois langues. Le SDF est meilleur en L2 qu’en L1 et il est très faible en L3 (figure 1). La qualité de définition informelle (QDI) diffère aussi significativement d’une langue à une autre: elle est à son plus haut niveau en L1 et à son plus bas en L3 (figure 1).

FIGURE 1
Qualité des définitions en L1, L2 et L3



La qualité des définitions en L1, L2 et L3 était examinée dans une perspective descriptive afin de permettre de mieux comprendre le lien entre les habiletés de définition à travers les trois langues.

LE LIEN ENTRE LES HABILETÉS DE DÉFINITION FORMELLE

Étant donné que notre recherche portait spécifiquement sur le lien entre les habiletés de décontextualisation entre les trois langues, nous nous sommes intéressée uniquement à cet aspect de la littératie. Dans ce qui suit, nous ne considérerons donc seulement les résultats impliquant les définitions formelles.

Les corrélations de Pearson ont permis de montrer la présence de corrélations significatives entre la QDF en L1 et en L2, entre la QDF en L1 et en L3, et entre la QDF en L2 et en L3 (tableau 1). Il ressort donc des résultats que les habiletés de définition formelle sont reliées dans toutes les combinaisons des langues.

TABLEAU 1

Les corrélations de Pearson entre la qualité des définitions formelles (QDF) en L1, L2 et L3

Langues	QDF
L1-L2	$r = 0.3730$ $p = 0.0001$ $r^2 = 0.1391$
L1-L3	$r = 0.1588$ $p = 0.0265$ $r^2 = 0.0252$
L2-L3	$r = 0.4186$ $p = 0.0001$ $r^2 = 0.1752$

Un examen de l'effet de la distance linguistique sur le lien entre les habiletés de définition formelle nous permet de voir une différence significative entre QDF en L2-L3 (langues apparentées) ($r = 0,41$) et QDF en L1-L3 (langues distantes) ($r = 0,15$). Ce résultat nous aurait permis d'avancer qu'il y aurait un avantage en faveur des langues apparentées si la corrélation QDF en L1-L2 (langues distantes) ($r = 0,37$) était significativement différente de la corrélation QDF en L2-L3 (langues apparentées) ($r = 0,41$). En d'autres termes, les

résultats ne sont pas clairs quant à l'importance de la distance linguistique dans le développement des habiletés de définition formelle en trois langues.

Ainsi, les résultats ont montré que les habiletés de définition formelle sont interdépendantes entre les langues et indépendantes de la distance linguistique puisqu'il n'y a pas de différences significatives claires entre les corrélations impliquant des langues apparentées (L2-L3) et les corrélations impliquant des langues distantes (L1-L2, L1-L3).

Le fait que, malgré la différence significative entre QDF en L1 et en L2 d'une part et celle en L3 d'autre part (figure 1), il y ait des corrélations significatives entre QDF dans toutes les combinaisons des langues, nous a amenée à examiner l'importance de la compétence linguistique dans le développement des habiletés de définition formelle.

LA RELATION ENTRE LES HABILÉTÉS DE DÉFINITION FORMELLE ET LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE

Les analyses de variance (ANOVA) ont permis de montrer que les sujets maîtrisaient aussi bien leur L1 (l'arabe) que leur L2 (le français). Par contre, leur maîtrise de la L3 (l'anglais) était significativement inférieure à celle de la L1 et de la L2 (tableau 2). La relation entre la compétence linguistique des sujets et leur habileté à produire des définitions formelles a été examinée par le biais d'analyses de corrélations. Les corrélations de Pearson nous ont permis de voir des corrélations significatives entre la compétence linguistique dans les trois langues et les habiletés de définition formelle (tableau 3).

TABLEAU 2

Moyennes et écarts types en compétence linguistique
(à partir de mesures répétées d'ANOVA)

Variables	Moyennes (écarts types)	Différences entre les langues (<i>p</i>) (<i>p</i> <0,05)	
L1 (arabe)	56,7 (0,4)	L1-L2	0,28
L2 (français)	56,0 (0,4)	L1-L3	0,0001
L3 (anglais)	50,3 (0,4)	L2-L3	0,0001

TABLEAU 3

Les corrélations de Pearson entre la compétence linguistique et les habiletés de définition

	L1	L2	L3
QDF-L1	$r = .2295$ $p = .001$ $r^2 = .0526$	$r = .2268$ $p = .001$ $r^2 = .0514$	$r = .1910$ $p = .007$ $r^2 = .0364$
QDF-L2	$r = .2859$ $p = .0001$ $r^2 = .0817$	$r = .3883$ $p = .0001$ $r^2 = .1507$	$r = .3700$ $p = .0001$ $r^2 = .1369$
QDF-L3	$r = .2400$ $p = .0007$ $r^2 = .0576$	$r = .2745$ $p = .0001$ $r^2 = .0753$	$r = .3401$ $p = .0001$ $r^2 = .1156$
SDF-L1	$r = .1339$ $p = .06$	$r = .0937$ $p = .19$	$r = .0710$ $p = .32$
SDF-L2	$r = .3266$ $p = .0001$ $r^2 = .1066$	$r = .4220$ $p = .0001$ $r^2 = .1780$	$r = .4488$ $p = .0001$ $r^2 = .2014$
SDF-L3	$r = .2143$ $p = .0026$ $r^2 = .0459$	$r = .3111$ $p = .0001$ $r^2 = .0967$	$r = .3638$ $p = .0001$ $r^2 = .1323$

Les corrélations significatives sont ombragées; les corrélations intra-langues sont encadrées.

La QDF et le SDF ont corrélé significativement avec la compétence linguistique, non seulement lorsque les habiletés de définition et la compétence linguistique se rapportaient à la même langue (corrélations intralangues), mais aussi lorsqu'elles se rapportaient à deux langues différentes (corrélations interlangues). Pour ce qui est des corrélations intralangues, les résultats ont montré que le français est la langue qui a corrélé le plus avec les habiletés de définition formelle ($r^2 = 0,15$ [QDF] et $r^2 = 0,17$ [SDF]) suivi par l'anglais ($r^2 = 0,11$ [QDF] et $r^2 = 0,13$ [SDF]) et enfin par l'arabe ($r^2 = 0,05$ [QDF]). Ainsi, la relation entre les habiletés de définition formelle et la compétence linguistique est relativement plus forte en L2 et en L3 qu'en L1. Ces résultats paraissent surprenants étant donné que la L3 est la langue la moins maîtrisée et que la L1 est aussi bien maîtrisée que la L2.

Ces résultats s'expliquent non seulement par le niveau de compétence linguistique des sujets mais aussi par le mode impliqué dans l'étude, à savoir le mode écrit. Selon certains chercheurs (Cumming, 1989; Uzawa et Cumming, 1989), le mode écrit implique une interaction entre les stratégies cognitives et la compétence en langue seconde, en ce sens que les apprenants qui sont moins compétents en L2 utilisent une variété de stratégies pour s'adapter aux exigences linguistiques qui leur sont imposées durant le processus d'écriture. Kozue Uzawa et Alister Cumming ont démontré que lorsque des apprenants de niveau intermédiaire écrivent dans une langue seconde ou étrangère, ils «composent principalement dans leur langue maternelle et ensuite [...] transposent leur texte dans la langue étrangère» (Uzawa et Cumming, 1989, p. 184; notre traduction). Ces apprenants semblent utiliser deux types de stratégies pour surmonter les contraintes qu'ils rencontrent. La première stratégie consiste à «garder le standard» de leur écriture en L1. Ainsi, ils organisent l'information dans leur L1, demandent de l'aide et révisent leurs textes considérablement, ce que nous avons effectivement noté dans notre recherche à partir des ratures et des corrections. Quant à la seconde stratégie, elle consiste à affaiblir la qualité de la réponse en réduisant la quantité d'information, et ce, en utilisant une syntaxe simplifiée et en évitant l'élaboration sémantique (donc dans le cadre de notre recherche, les sujets fournissaient moins d'éléments de définition, moins d'éléments de

description, moins d'exemples, etc.) afin de pouvoir produire un «bon» texte dans un laps de temps limité.

Nous considérons que, dans notre recherche, les sujets ont eu recours aux deux stratégies: garder le niveau ou le baisser en L2 et en L3. Les sujets qui ont gardé le niveau de leur écriture en L1 étaient ceux qui possédaient une compétence linguistique intermédiaire ou avancé en L2 et L3. Ils ont donc tenté d'utiliser une syntaxe définitionnelle formelle comme ils l'avaient fait en L1. Toutefois, ceux dont le niveau de compétence linguistique était bas en L2 et en L3 ont baissé la qualité de leur écriture en L1 en utilisant une syntaxe très simplifiée et en évitant l'élaboration sémantique.

L'autre aspect du paradoxe consiste dans le fait que la L1 (l'arabe) était le «standard» et, par conséquent, la langue la mieux maîtrisée et pourtant la corrélation entre la compétence linguistique et la qualité de définition formelle était la plus basse ($r^2 = 0,05$). Ce résultat nous mène à la question du développement des habiletés de décontextualisation. En fait, nous estimons qu'une fois les habiletés de décontextualisation bien maîtrisées, d'autres facteurs que la compétence linguistique entrent en ligne de compte. D'ailleurs, le fait que la QDF a corrélaté significativement avec la compétence linguistique non seulement dans le cas de corrélations intralanges mais aussi de corrélations interlangues, et le fait que les corrélations QDF-compétence linguistique étaient relativement stables quels que soient la langue et le niveau de compétence linguistique, suggèrent que les habiletés de décontextualisation impliquent bien plus que la compétence linguistique. D'ailleurs, le niveau des corrélations justifie notre hypothèse car, même si elles sont significatives, les corrélations ont donné lieu à des variances communes (r^2) faibles (elles sont inférieures à 0.75, le niveau minimum fixé arbitrairement et qui indiquerait une relation forte).

En nous basant sur ces résultats, nous avons émis l'hypothèse que plus les habiletés de décontextualisation se développent, plus le nombre de facteurs impliqués augmente et se diversifie. Ainsi, l'importance de l'effet de la compétence linguistique sur le développement des habiletés de décontextualisation diminue graduellement en faveur d'autres

facteurs cognitifs (tel que le développement d'habiletés métalinguistiques) et psychosociaux (tels que l'attitude, la motivation, le contexte éducatif, etc.) qui modèlent l'acquisition d'une L2. Les résultats de notre recherche nous portent à croire que la compétence linguistique joue un rôle dans la qualité des définitions formelles jusqu'à ce que le niveau en langue atteigne un plafond. D'autres facteurs auront alors commencé à devenir de plus en plus importants dans le développement des habiletés de définition formelle.

LA RELATION ENTRE LES HABILÉTÉS DE DÉFINITION ET LES MATHÉMATIQUES

Puisque la compétence linguistique semble déterminer significativement le développement des habiletés de décontextualisation sans toutefois être un prédicteur majeur, nous nous sommes penchée sur l'effet possible de l'intelligence sur le développement des habiletés de décontextualisation. Nous avons considéré la compétence en mathématiques des sujets comme étant un indice de leur intelligence. Le rapport entre mathématiques et intelligence a été soutenu par plusieurs auteurs (Snow et Lohman, 1989).

Les corrélations entre les habiletés de définition et les mathématiques (tableau 4) suivent sensiblement le même modèle que celui observé entre les habiletés de définition et la compétence linguistique. La L2 est impliquée dans la plupart des corrélations significatives, et la corrélation significative la plus faible implique la L1.

TABLEAU 4

Les corrélations de Pearson entre la compétence en mathématiques et les habiletés de définition formelle

Maths et QDF-L1	Maths et QDF-L2	Maths et QDF-L3	Maths et SDF-L1	Maths et SDF-L2	Maths et SDF-L3
$r = .1708$	$r = .2500$	$r = .1078$	$r = .0406$	$r = .2814$	$r = .1030$
$p = .01$	$p = .0004$	$p = .13$	$p = .57$	$p = .0001$	$p = .15$
$r^2 = .0291$	$r^2 = .0625$			$r^2 = .0791$	

Les corrélations significatives sont ombragées.

Comme c'était le cas avec les corrélations entre la compétence linguistique et les habiletés de définition formelle, les corrélations entre les mathématiques et les habiletés de définition formelle ont donné lieu à des variances communes (r^2) faibles. Par conséquent, les corrélations ont montré que les habiletés de définitions ne sont pas fortement dépendantes des mathématiques.

Nos résultats ont montré qu'il n'y avait pas de différences significatives entre les corrélations impliquant la compétence linguistique et celles impliquant les mathématiques. Les habiletés de définition formelle ne sont donc pas dépendantes de l'un de ces deux aspects aux dépens de l'autre. Elles semblent plutôt faire appel à la fois à la compétence linguistique et à l'intelligence. En effet, les tableaux 3 et 4 montrent que, lorsqu'il y a une corrélation significative entre les mathématiques et les habiletés de définition formelle, il y en a une entre la compétence linguistique et les habiletés de définition formelle (excepté quand L3 est impliquée). Les mesures en mathématiques et celles en compétence linguistique pourraient donc avoir un point commun.

Le fait que les mesures de la compétence en mathématiques et celles de la compétence en L1, L2 et L3 étaient des mesures scolaires nous permet de penser que les habiletés de définition formelle ont plutôt corrélé avec un certain type d'intelligence: *une intelligence scolaire*. En effet, plusieurs modèles structuraux des habiletés cognitives, tels que les modèles pour le *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC) (Wechsler, 1992) et le modèle *Radex* (Snow et Lohman, 1989), ont suggéré que le développement des habiletés de littératie nécessite une intelligence ou plus précisément «une habileté intellectuelle générale». Ainsi, un certain type d'intelligence semble nécessaire pour réussir à apprendre une langue seconde ou étrangère.

CONCLUSION

Les habiletés de définition formelles reflétant des habiletés de décontextualisation, et celles-ci étant un exemple d'habiletés de littératie, nous avons tenté de voir si ces habiletés étaient interdépendantes entre la L1, la L2 et la L3.

Les corrélations significatives entre la QDF et les trois langues (tableau 1) ont montré que les habiletés de décontextualisation sont reliées dans toutes les combinaisons des langues. Le fait que ces corrélations aient été significatives autant entre langues apparentées (L2-L3) qu'entre langues distante (L1-L2, L1-L3) suggère que les habiletés de décontextualisation se développent indépendamment de la distance linguistique.

L'examen des différentes catégories d'une définition formelle dans le but d'identifier les catégories qui influencent le plus la relation significative entre les habiletés de décontextualisation à travers les langues nous a permis de noter que la relation entre ces habiletés à travers les langues était due principalement à la catégorie «syntaxe». En effet, des analyses de corrélation entre la catégorie «syntaxe» en L1, L2 et L3 ont donné lieu à des corrélations significatives dans toutes les combinaisons de langues. Donc, si un sujet fournit une syntaxe définitionnelle dans une langue, il est capable de la fournir dans une autre langue. En d'autres termes, si un sujet est capable de décontextualiser dans une langue, il est capable de le faire dans une autre langue. Nos résultats soutiennent donc l'hypothèse de l'interdépendance avancée par James Cummins (1991) selon laquelle il y aurait une compétence commune sous-jacente à travers les langues malgré leurs différences formelles, c'est-à-dire au niveau de la prononciation, de la fluidité, etc. Dans notre recherche, les trois langues diffèrent au niveau de la prononciation. De plus, l'anglais diffère du français et de l'arabe au niveau de la compétence car c'était la langue la moins maîtrisée. Pourtant, les corrélations entre les habiletés de décontextualisation à travers les langues étaient significatives. Les résultats de nos travaux de recherche constituent donc un nouvel appui à l'hypothèse de James Cummins (1991).

BIBLIOGRAPHIE

- BEN-ZEEV, Sandra (1977) «Mechanisms by Which Childhood Bilingualism Affects Understanding of Language and Cognitive Structures», dans HORNBY, Peter A. (dir.) *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*, New York, Academic Press, p. 29-55.

- BIALYSTOK, Ellen (1991) «Metalinguistic Dimensions of Bilingual Language Proficiency», dans BIALYSTOK, Ellen (dir.) *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 113-140.
- (2001) *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press, 288 p.
- BIALYSTOK, Ellen et RYAN, Ellen B. (1985) «Toward a Definition of Metalinguistic Skill», *Merill-Palmer Quaterly*, vol. 31, p. 229-251.
- BORLAND, H. E. (1983) *The Acquisition of Some Features of English Syntax by Four Groups of Adolescent Migrants to Australia*, thèse de doctorat non publiée, University of Edinburgh.
- BRUNER, Jerome S. (1975) «Language as an Instrument of Thought», dans Davis, Allan (dir.) *Problems of Language and Learning*, London, Heinemann, p. 61-88.
- CALFEE, Robert C. et FREEDMAN, Sarah W. (1984) «Understanding and Comprehending», *Written Communication*, vol. 1, n° 4, p. 459-490.
- CARROLL, John B. (1993) *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies*, Cambridge, Cambridge University Press, 819 p.
- CLYNE, Michael (1997) «Some of the Things Trilinguals Do», *The International Journal of Bilingualism*, vol. 1, n° 2, p. 95-214.
- CORDER, S. Pit (1981) «Language Distance and the Magnitude of the Language Learning Task», dans CORDER, S. Pit (dir.) *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press, p. 95-102.
- CUMMING, Alister (1989) «Writing Expertise and Second-Language Proficiency», *Language Learning*, vol. 39, p. 81-141.
- CUMMINS, James (1979) «Cognitive / Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters», *Working Papers on Bilingualism*, vol. 19, p. 197-205.
- (1991) «Language Development and Academic Learning», dans MALAVE-LOPEZ, Lilliam M. et DUQUETTE, Georges (dir.) *Language, Culture and Cognition: A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 161-175.
- DE KONINCK, Zita (1994) *Études de textes informatifs oraux et écrits d'élèves francophones et d'élèves allophones du primaire et du secondaire fréquentant des écoles pluriethniques au Québec*, Québec, CIRAL, 276 p.

- DE KONINCK, Zita (à paraître) *Apprendre à lire au 1^{er} cycle du primaire en langue maternelle et en langue seconde: une question de capacités et de pratiques. Volet oral. Rapport de recherche*, Québec, Université Laval.
- DE TEMPLE, Jeanne M., WU, Hsin-Feng et SNOW, Catherine E. (1991) «Papa Pig Just Left for Pigtown: Children's Oral and Written Picture Descriptions Under Varying Instructions», *Discourse Processes*, vol. 14, p. 469-495.
- ELDER, Catherine et DAVIES, Allan (1998) «Performance on ESL Examinations: Is There a Language Distance Effect?», *Language and Education*, vol. 12, n° 1, p. 1-17.
- FINANCE-CORDONNIER, Véronique de (1998) *Atlas encyclopédique mondial*, Montréal, Libre expression, 734 p.
- HAMERS, Josiane F. et BLANC, Michel H. A. (2000) *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press, 468 p.
- KELLERMAN, Eric (1983) «Now You See It, Now You Don't», dans GASS, Susan et SELINKER, Larry (dir.) *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Newbury House, p. 112-134.
- KHALDI, K. (1982) *The Use of the Strategy of Transfer by Learners With a Bilingual Background*, thèse de maîtrise, University of Edinburgh.
- KURLAND, Brenda F. et SNOW, Catherine E. (1997) «Longitudinal Measurement of Growth in Definitional Skill», *Journal of Child Language*, vol. 24, p. 603-625.
- MACKEY, William F. (1987) «Bilingualism and Multilingualism», dans DITTMAR, Norbert et MATTHEIER, Klaus J. (dir.) *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language*, Berlin, Ulrich Ammon, p. 699-713.
- MOHANTY, Ajit K. (1994) *Bilingualism in a Multilingual Society: Psychological and Pedagogical Implications*, Mysore, Central Institute of Indian Languages, 220 p.
- ODLIN, Terence (1989) *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 210 p.
- ONG, Walter J. (1982) *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, London, Methuen, 201 p.
- RINGBOM, Hakan (1987) *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters, 186 p.
- RUTHERFORD, William E. (1983) «Language Typology and Language Transfer», dans GASS, Susan M. et SELINKER, Larry (dir.) *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Newbury House, p. 358-370.

- SNOW, Catherine E. (1987) «Beyond Conversation: Second Language Learners' Acquisition of Description and Explanation», dans LANTOLF, James, P. et LABARCA, Angela (dir.), *Research in Second Language Learning: Focus on the Classroom*, Norwood, NJ, Ablex, p. 3-16.
- (1990) «The Development of Definitional Skill», *Child Language*, vol. 17, p. 697-710.
- (1991) «The Theoretical Basis for Relationships Between Language and Literacy Development», *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 6, p. 5-10.
- (1996a) *Coding of Noun Definitions*, Cambridge, Home-School Study of Language and Literacy Development (306, Larsen Hall, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA, s02138).
- (1996b) *Codage des définitions de noms: une adaptation de Coding of noun definitions* par De Koninck, Zita et Gagné, Judith (Disponible au département de langues, linguistique, et traduction, Pavillon Charles-De Koninck, bureau 1446-C, Université Laval, Québec, Québec, Canada, G1K 7P4).
- SNOW, Catherine E., CANCINO, Herlinda, DE TEMPLE, Jeanne M. et SCHLEY, Sara (1991) «Giving Formal Definitions: A Linguistic or Metalinguistic Skill?», dans BIALYSTOK, Ellen (dir.) *Language Processing in Bilingual Children*, New York, Cambridge University Press, p. 90-112.
- SNOW, Catherine E., CANCINO, Herlinda, GONZALEZ, Paulina et SHRIBERG, Elizabeth (1989) «Giving Formal Definitions: An Oral Language Correlate of School Literacy», dans BLOOME, David (dir.) *Classrooms and Literacy*, Norwood, Ablex, p. 233-249.
- SNOW, Richard E. et LOHMAN, David F. (1989) «Implications of Cognitive Psychology for Educational Measurement», dans LINN, Robert (dir.) *Educational Measurement*, New York, Macmillan, p. 263-331.
- UZAWA, Kozue et CUMMING, Alistair (1989) «Writing Strategies in Japanese as a Foreign Language: Lowering or Keeping the Standards», *The Canadian Modern Language Review*, vol. 46, p. 178-194.
- VILDOMEK, Veroboj (1963) *Multilingualism*, Leyden, Sythoff, 262 p.
- WECHSLER, David (1949) *Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC manual)*, New York, The Psychological Corporation.
- (1955) *Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS manual)*, New York, The Psychological Corporation.

- (1957) *Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC manual)*, New York, The Psychological Corporation.
- (1991) *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children - Third Edition (WISC III)*, San Antonio, TX, The Psychological Corporation.
- (1992) *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children – Third Edition (WISC III)*, version française (traduction et adaptation libre), Québec, Université Laval, Centre de documentation de psychologie.
- (1993) *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children - Third Edition (WISC III)*, Toronto, The Psychological Corporation.
- (1997a) *Wechsler Adult Intelligence Scale Revised (WAIS-R manual)*, New York, The Psychological Corporation.
- (1997b) *Wechsler Adult Intelligence Scale Revised (WAIS-R manual)*, version française (traduction et adaptation libre), Québec, Université Laval, Centre de documentation de psychologie.

Francophonie et langue dans un monde divers en évolution: contacts interlinguistiques et socioculturels
Actes du dix-neuvième colloque du CEFCO (18-20 octobre 2001),
sous la direction de Robert A. Stebbins, Claude Romney et
Micheline Ouellet,
Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 279-295

Le nouvel imaginaire issu des contacts socioculturels: le cas des jeunes (minoritaires francophones)

par

Paul Dubé

University of Alberta

*«Ce qui menace notre époque n'est pas la Tour
de Babel, mais cette tendance à tout fondre en
un. À fondre la diversité historique, culturelle
ou linguistique en un tout... Il est ahurissant
de constater, par exemple, le pouvoir qu'a
la langue anglaise d'éliminer la multiplicité
naturelle des langues.»*

Robert KROETSCH (1982)

*«La vie était envahie par des soutiens-gorge,
des surgelés, des shampooings antipelliculaires
et des rasoirs triple lame. L'œil humain
n'avait jamais été autant sollicité de toute
son histoire: on avait calculé qu'entre sa
naissance et l'âge de 18 ans, toute personne
était exposée en moyenne à 350 000 publicités
[...] Jamais de repos pour le regard de l'homo
consummatus [...] Le silence aussi était en
voie de disparition.»*

Frédéric BEIGBEDER (2000)

Le silence est sans doute le grand inconnu de la dernière génération. Le fourmillement excessif des médias et des multiples formes de communication a accompagné l'enfant, l'adolescent, la jeune personne de cette génération gavée d'images, de langages, de *zapping*, d'éclairs, de fulgurance, de bruits et de fureurs. Il ne fait pas de doute que la jeunesse en Occident est criblée de culture populaire ou de masse, celle dont les moyens croissent sans cesse, celle dont l'origine est de plus en plus associée à la même source, celle qu'une société à

l'aise offre à sa progéniture et la prépare à poursuivre dans sa vie l'œuvre de la consommation suivant le paradigme du marché, le cœur battant de la mondialisation. Les effets de celle-ci s'immiscent partout au point où, comme le précise Jean-Claude Guillebaud, «le thème du "global" charrie un ensemble de références culturelles, d'aspiration consuméristes, de représentations symboliques qui composent [...] un nouvel imaginaire» (Guillebaud, 1999, p. 250).

Cet imaginaire des jeunes issu de contacts socio-culturels, l'objet de mon étude, sera abordé par le biais des jeunes eux-mêmes, par les discours qui expriment cet imaginaire ainsi que la réflexion qui tente d'expliquer son mode d'être, et comment il imprime toute l'existence de la jeunesse, aux niveaux les plus significatifs de l'identité et du sens. Comme il serait présomptueux de ma part de penser pouvoir bien représenter les jeunes, je compte leur céder la parole: pour commencer, au jeune essayiste canadien, Hal Niedzviecki, de plus en plus reconnu et recherché pour la percutance de ses analyses et commentaires sur la question, qui a produit récemment un livre de quelque trois cent cinquante pages sur la culture de masse, qui s'intitule *We Want Some Too: Underground Desire and the Reinvention of Mass Culture* (2000). Il cherche à expliquer avec sympathie comment les éléments d'identité et de compréhension de soi chez les jeunes sont presque exclusivement une construction émanant de la culture de masse. Une recherche de longue haleine par une importante équipe de chercheurs¹ sur les jeunes du Québec, avec une participation active de ceux-ci, – j'expliquerai plus loin –, permettra, dans un deuxième temps, d'élargir la question en traduisant sur le plan de l'expérience des jeunes les effets de cet imaginaire, entre autres, dans le rapport à la réalité sociale, ce réel déjà inscrit dans les grands schèmes de la mondialisation. La troisième partie présentera quelques grandes idées de celle-ci justement en tant qu'elle participe au niveau de l'encadrement global à la structuration d'un ensemble plus ou moins cohérent, dans lequel, la conclusion le dira, il est difficile de ne pas déceler des conditions menaçantes pour la survie des minorités francophones du Canada.

Avant de céder le terrain à mes interlocuteurs, il est sans doute pertinent de se demander si effectivement les jeunes francophones minoritaires du Canada peuvent ressembler, s'identifier même, aux jeunes Québécois, ou à ceux dont parle Hal Niedzviecki. Évidemment, ce dernier ne fait aucune distinction entre francophones et anglophones ou autres minorités vivant en Amérique du Nord puisque son essai traite de l'espace culturel. Faudrait-il une catégorie spéciale pour les francophones en raison de leur singulier parcours, d'une particularité quelconque? Si, à une autre époque, il eût fallu sans doute en définir une, il semblerait qu'aujourd'hui, si on se fie aux plus récentes recherches en Ontario et dans l'Ouest, la distinction n'existe plus réellement, tout au moins dans ces régions, mais il me paraît incontestable que, même dans des régions comme l'Acadie et le Québec, sur le plan de la culture générale, la distinction continue tranquillement, à des degrés et séquences variables, à s'effiloche.

Des recherches empiriques récentes de Christine Dallaire révèlent que les jeunes albertains ne sont guère préoccupés par l'existence de la «nation» francophone, qu'elle soit linguistique ou culturelle. De fait, leur identité semble rattachée à une nation bilingue, à la fois nationale – on parle deux langues – et quelque peu minoritaire en vertu d'une appartenance résiduelle française quelconque. Christine Dallaire dénote une grande ambivalence par rapport à cette dernière, les jeunes privilégiant «une vision inclusive de la communauté francophone» (Dallaire, 2001, p. 54). Dans la pratique, ils se disent à peine interpellés par la communauté et ils participent peu aux activités francophones. Elle conclut qu'«entre la manifestation d'une affiliation quelconque à la communauté et la performance de l'identité française, il y a loin de la coupe aux lèvres» (Dallaire, 2001, p. 54). En somme, les jeunes «s'expriment d'abord et spontanément en anglais et insistent sur leur appartenance à une société qui inclut les anglophones et qui dépasse le cadre de la communauté francophone [...]» (Dallaire, 2001, p. 54).

Le sociologue Jean Lafontant du Collège universitaire de Saint-Boniface effectue une recherche semblable à celle de Christine Dallaire, portant, selon les titres mêmes des deux études qui en émanent, sur «L'orientation identitaire des jeunes finissants (1998) des écoles françaises du Manitoba»

(2001) et «Langue et identité culturelle: points de vue des jeunes francophones du Manitoba» (2002), (dont les deux parents sont de langue maternelle française). À partir de sondages, statistiques et entrevues, Jean Lafontant constate d'entrée de jeu que «[l]es jeunes Manitobains de langue parentale française ressemblent à s'y méprendre à leurs pairs de langue anglaise, excepté qu'ils possèdent les deux langues officielles», qu'il n'y a pas «véritablement d'*altérité*» (plutôt un «*avantage de performance*») qui puisse fonder une différence (Lafontant, 2002, p. 82), que les jeunes sont plus à l'aise en anglais, préférant cette langue comme médium de communication, «autant dans les situations intimes [...] que dans des situations pragmatiques» (Lafontant, 2002, p. 83). L'auteur conclut que, chez ces jeunes le choix identitaire se caractérise par «le refus de l'exclusivisme, donc de référents collectifs essentialistes», et que «l'héritage culturel [...] n'est pas conçu comme une châsse précieuse à conserver et à transmettre intacte» (Lafontant, 2001, p. 81), mais comme des éléments de l'ordre du supplément «utilisables à l'occasion». Il ajoute que l'appellation «enfants de Trudeau» dont on les qualifie souvent en raison de leur identification au bilinguisme officiel est insuffisante: il propose «enfants du monde» car, selon lui, «il ne semble pas qu'il y ait pour ces jeunes une telle chose qu'une *hiérarchie* linguistique de droit, mais seulement un *marché* des langues» (Lafontant, 2002, p. 87).

Dans une étude intitulée «Alternance linguistique et postmodernité: le cas des jeunes francophones en contexte minoritaire», le sociologue Simon Laflamme de l'Université Laurentienne confirme lui aussi l'appartenance à la même configuration culturelle chez les deux communautés dites officielles au Canada:

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

Ces recherches semblent démontrer, en effet, que la particularité différentialiste est minime ou presque

inexistante, résiduelle au mieux, certainement pas déterminante pour ce qui est de l'identité, l'imaginaire francophone minoritaire étant façonné au même moule de la culture anglo-américaine dominante.

LE PROFIL CULTUREL DES JEUNES D'AUJOURD'HUI SELON HAL NIEDZVIECKI

*«Our shared pop world exists at the brink
of a collective abyss in which we're not
individuals, we're sales units,
ratings, profit margins».*
(Niedzviecki, 2000, p. 63)

Nous² arrivons au monde, dit Hal Niedzviecki, baignant dans la monolithique industrie culturelle de masse (Niedzviecki, 2000, p. 55). Nous avons appris un «langage visuel composé d'images et de mouvements au lieu de mots et de syllabes» (p. 121; notre traduction)³, «an alluring babble of images and stories» (p. 76). Nous avons vite pris l'habitude d'allumer la télé pour «[s]ixty seconds pulsing with the kind of artifice that makes life interesting. Style and attitude, colour and glamour, nonsensical truisms and completely sensible lies» (p. 20). Nous participons à un «continuum de divertissement en train de devenir l'élément le plus important de nos expériences personnelles et collectives» (notre traduction) parce que c'est une façon de nous donner du sens à nous-mêmes et à notre monde (p. 21). Cette façon d'être n'est pas une option, c'est la nôtre, c'est le fondement de notre être: si on rayait de notre vie, de notre esprit tous les films, les émissions de télé, les jeux vidéo et les centres d'achats, combien d'heures, de jours, de semaines, de mois seraient à combler (p. 56)? Les valeurs traditionnelles du passé – pays, travail, religion, famille – ont été remplacées par un «dévouement presque servile à la culture pop» (p. 22; notre traduction). L'auteur appelle ce phénomène «Lifestyle culture», qui dépasse, selon lui, une consommation boulimique de la télé et des autres objets de consommation culturelle de masse. Le délire obsessionnel collectif que nous partageons par rapport à la culture de masse représente, dit-il, un changement significatif de paradigme qui amène une autre façon d'intégrer à sa vie ces manifestations d'un monde impersonnel; ce qu'on y fait est simple, ajoute-t-il: nous accordons un sens quelconque à ces choses – films, groupes

musicaux, modes, vies de stars, jeux, jouets, séries télévisées, etc. – qui en sont dénuées. Nous leur accordons la première place dans nos vies, nous exaltons le non-sens (p. 22).

Et il est trop tard pour le rejeter ce monde: films, télé, magazines, journaux, vedettes rocks, mannequins-modèles

[...] ne composent pas l'essence d'une expérience esthétique. C'est nous, nos vies, le monde dans lequel nous vivons, l'air qu'on respire, c'est tout cela qui donne à la culture de masse sa force (Niedzwiecki, 2000, p. 31; notre traduction),

c'est nous-mêmes qui l'investissons de sa toute-puissance, de son autorité, de sa souveraineté, parce qu'on l'intègre comme elle nous imprègne. C'est la «texture même de nos vies» (p. 41; notre traduction). Il est difficile de contredire Hal Niedzwiecki sur cette question: nous avons tous été témoins, par exemple, de ces discussions interminables sur des émissions ou des personnages de télé / films, «documentées» par ces montagnes de magazines de jeunesse judicieusement étalés dans les magasins détaillant la vie des vedettes de télé, de cinéma, de sports, etc., nourriture quotidienne des jeunes, complémentée par l'accès facile à l'univers du spectacle et entretenue par la surenchère médiatique publicitaire qui assaille de partout. «Culture is life as entertainment, and entertainment as a way of life» (p. 45-46), poursuit Hal Niedzwiecki: «To negate pop culture is to negate the very foundation of our lives» (p. 56). «Ce n'est pas que la vie soit un film ou une émission de télé, mais que le discours de la vie chez les jeunes prenne forme dans le film, *l'entertainment*» (p. 193; notre traduction).

La famille, la religion, comme d'autres structures culturelles, sont derechef tombées dans les marges (p. 43). La référence est, elle aussi, frappée de caducité, ou pour le dire autrement, usurpée par d'autres sortes de références: «Je n'ai jamais cru, confesse Hal Niedzwiecki, que j'acquerrais un savoir tellement vaste et total qu'il viendrait à supplanter l'histoire et à consolider des perspectives complètement nouvelles d'auto-détermination» (p. 54; notre traduction). Nous sommes entrés dans un monde où il est impossible de concevoir ce qui est important parce qu'il n'y a ni consensus ni autorité pour le définir (p. 70). De plus, puisque nous sommes

issus du monde rapide et amoral de la culture pop, nous n'avons jamais eu le luxe de nous rattacher à des convictions et à des croyances comme le pouvoir de Dieu, la primauté de la famille, le rôle des gouvernements et ainsi de suite, de sorte que nous avons peu de choses à rejeter (p. 210).

Le portrait que dessine Hal Niedzviecki nous fait penser aux propos d'une journaliste qui commentait ainsi le fiasco du second Woodstock en 1999: «Ce qu'il y a de pire qu'une jeune génération avec une cause, c'est une génération sans cause» (McLaren, 1999; notre traduction).

Les séquelles? Comme le dit Hal Niedzviecki: «What does it mean for us to live from cradle to grave in the lifestyle continuum?» (p. 46). Première conséquence sans doute: le monde n'est plus à l'extérieur mais à l'intérieur, dans l'imaginaire moulu à la culture de masse. De plus, les jeunes se trouvent coincés dans le paradoxe suivant: à peu près toutes les histoires, les récits fabriqués par ces médias et pour eux étalent le «triomphe de l'individu sur les forces lourdes de l'homogénéité et du conformisme» (notre traduction), mais cela, dit l'auteur, «via the mechanisms of mass culture that depends on our silent acquiescence and conformity» (p. 22), c'est-à-dire grâce à des mécanismes qui reposent sur notre assentiment muet et notre conformisme. «Lifestyle culture» se donne comme réponse à un monde où «tout est subsumé à la culture de masse», qui «promet liberté et pouvoir par l'entremise d'un système médiatique qui induit passivité et impuissance» (p. 23; notre traduction): «Life becomes a carefully constructed narrative enacted for the purpose of leading the greatest number of people down the same path» (p. 29).

Il est difficile à l'intérieur de tels paramètres de mobiliser ou d'engager cette génération détachée du monde et happée par la société du spectacle dans toutes ses manifestations. D'abord, «l'impératif moral» d'émissions modèles archipopulaires comme les Simpsons, Seinfeld ou Beavis & Butthead est de «faire quelque chose de rien» (p. 217; notre traduction). Une éthique de l'activisme politique cohérente et soutenue s'avère impossible quand tous et chacun veulent être leur propre cause (p. 105). De toute façon, le paradigme de non-participation développée par les médias

de masse a même récupéré ou désamorcé toutes velléités de participation réelle, de révolte ou de transgression en créant la belle illusion, «*reality TV, game-shows, theme-parks*» (p. 185), et autres magouilles neutralisantes qui proposent un vécu réel par procuration. Au point où, quand le réel apparaît sous la forme d'une bizarre ressemblance au titillement spectaculaire, son côté indigeste est rapidement évacué en faveur de l'élément qui s'inscrit dans le paradigme du continuum culturel dominant. Au procès de Reena Virk, nombreux sont ceux qui ont noté le détachement apparent des jeunes témoins devant le récit des événements et le rappel du meurtre brutal; cependant, ceux-ci se rappelaient avec une clarté renversante les étiquettes du linge porté «*identifiant*» les participants du meurtre (p. 190)...

C'est peu dire qu'il est difficile de transformer «*our force-fed mass culture into something bold and true and life-affirming for each of us*» (p. 11), de conclure Hal Niedzviecki.

Si notre jeune gourou a raison – et il n'est pas évident qu'on puisse lui donner tort quant à l'empreinte que laisse la culture de masse dans la conscience collective des jeunes nord-américains, ou occidentaux –, on peut cependant supposer, dans la variance des milieux, des degrés ou des niveaux de structuration de l'imaginaire et du vécu par ce phénomène suivant des éléments sociétaux particularisants, comme la langue au Québec. Mais dans le contexte des régimes de communication qui caractérisent nos sociétés, nul ne peut échapper à l'«*occupation*» croissante de la culture de masse dans le quotidien de nos vies.

* * * * *

Ainsi se dessine le premier cercle de vie chez les jeunes, celui de la culture générale telle qu'elle s'imprime dans l'imaginaire, façonne des comportements et définit des valeurs. Il est temps d'en aborder un deuxième, celui plus concret du vécu dans le contexte du travail, des études, de la famille, etc.

DES JEUNES QUÉBÉCOIS PARLENT...

L'Observatoire Jeunes et Société de l'INRS – Culture et Société présentait l'an dernier, dans la page «*Idées*» du journal

Le devoir, une série de textes sur les jeunes d'aujourd'hui dans le but de jeter un «éclairage sur ce groupe sur lequel les clichés et les raccourcis abondent» (avant-propos). Des chercheurs, des professionnels et des professeurs ont livré au cours de quelques mois des «vérités percutantes» de leur recherche, le tout s'étant terminé par *Le Sommet du Québec et de la jeunesse* au printemps 2000. L'institut a par la suite publié l'ensemble dans un petit livre qui s'intitule: *Être jeune en l'an 2000* (Gauthier *et al.*, 2000). La responsable de l'Observatoire, Madeleine Gauthier, précise dans l'introduction que les générations précédentes auraient de la difficulté à s'identifier à la génération contemporaine, celle qu'un journaliste allemand a nommé «jeunesse "bricolée"», en raison sans doute, avance Madeleine Gauthier, d'une perception de la jeunesse d'aujourd'hui comme d'un

[...] assemblage hétéroclite d'héritage des générations antérieures, d'emprunts aux cultures du monde et aux modes passagères, sans fil conducteur, sans cette caractéristique qui donnerait un sens à ce qui est hérité et à ce qui est reconstruit (Gauthier *et al.*, 2000, p. 1).

Qu'en est-il exactement? Voici quelques aspects en instantanés du vécu des jeunes tirés de cette réflexion.

1. La jeunesse et l'âge adulte

De la perspective des jeunes, l'âge adulte n'aurait-il pas perdu son pouvoir de séduction? Ne serait-on pas d'ailleurs dans une civilisation qui glorifie la jeunesse et tous ses attributs: «la beauté des corps, la vivacité de l'esprit, la liberté de choix dans l'occupation du temps, la capacité de constamment se renouveler?» (Finkielkraut, 1999, p. 2), ce qu'Alain Finkielkraut nomme

[...] les excitantes catégories du vitalisme»: d'un côté «la vieillesse, c'est-à-dire la sclérose, la décrépitude, le radottage, les eaux stagnantes; de l'autre la jeunesse, c'est-à-dire le dynamisme, l'énergie, la créativité, l'effusion du cœur et du corps (Finkielkraut, 1999, p. 147)?

Comme il n'y a plus de rituels fixes marquant le passage de la jeunesse à l'âge adulte, le processus se faisant progressivement une étape à la fois, et étant donné la précarité déterminante de l'emploi chez les jeunes et leur habitude à la

consommation de luxe, on peut par analogie leur prêter sur le sujet de leur indépendance la boutade d'Yvon Deschamps sur le désir d'avoir un Québec indépendant dans un Canada fort: «Vivre autonome dans un contexte de dépendance ne serait-il pas devenu le nouvel idéal de la jeunesse?» (p. 3) s'interroge Madeleine Gauthier, notant qu'on vit dans un «nid comblé» (p. 8) par des parents nantis qui ne s'en plaignent guère.

2. La vie sociale

Comme on l'a vu plus haut, les jeunes se donnent une vie remplie de rendez-vous et d'obligations multiples. Ils vivent dans la vitesse, l'instantané, «l'exacerbation de l'immédiat», rapporte un des experts-participants à l'étude, «en occultant le sens de la durée, de l'enracinement et du devenir» (Gauthier *et al.*, 2000, p. 57). Ils préfèrent «les informations ponctuelles, l'actualité et les nouveautés culturelles» (Gauthier *et al.*, 2000, p. 46), magazines, etc. Ils regardent moins de télé que leurs aînés mais deux fois plus d'émissions enregistrées ou cassettes louées (Gauthier *et al.*, 2000, p. 46). La sociabilité (contacts multiples et intenses entre eux) occupe une place primordiale dans leur vie.

3. Le travail

Le tandem travail-études est le lot de la majorité. Le travail précaire et mal rémunéré procure cependant indépendance et consommation plurielle. Comme partout ailleurs en Occident, il ne cesse de perdre de sa valeur: conçu et donné comme moyen, on n'y trouve ni satisfaction ni intérêt, et il incite à peu de loyauté envers l'employeur. Ce rapport au travail montre, comme l'a signalé André Gorz dans *Misère du présent, richesse du possible*, que les jeunes «battent en brèche l'éthique du travail» (Gorz, 1997, p. 19) établie par les générations précédentes.

4. Les études

Les études s'inscrivent dans le paradigme du «mode de vie à la carte: un peu d'études, un peu de travail, un peu de loisirs, un peu de famille, etc.» (Gauthier *et al.*, 2000, p. 41). L'université à la carte est aussi de mise: un cours par-ci, un cours par-là, un trimestre par-ci, un trimestre par-là; en somme, des possibilités façonnées pour une société de

consommation à la carte. Allié à la précarité du travail, ce phénomène contribue au décentrement, à la fragmentation, au désengagement, des éléments encore pris dans la logique de la consommation, qui se traduisent également par un renoncement au «projet de changer les institutions» (Gauthier *et al.*, 2000, p. 84).

5. La crise d'autorité et la crise de valeurs

Sur quoi fonder ses choix quand les références traditionnelles habituelles sont presque dénuées d'autorité ou de validité? Les enquêtes signalent la «perte de confiance aux politiciens, en l'Église, aux parents» (Gauthier *et al.*, 2000, p. 85). L'exaltation de l'individualisme, de la promotion personnelle, de la compétition, la diffusion de modèles d'excellence dans ce monde de la précarité systémique pour les jeunes les démobilisent parce que cela se combine à la rationalisation: on parle de «restructurations, de mises à pied», et non de «démocratisation de l'éducation [et de] justice sociale» (Gauthier *et al.*, 2000, p. 91). Qu'attendent-ils pour se révolter? Désengagés, démobilisés,

[...] ils participent aussi du climat d'individualisme des sociétés contemporaines et tournent parfois contre eux-mêmes ce qu'en d'autres temps ils auraient porté contre d'autres (Gauthier *et al.*, 2000, p. 132),

d'où la montée du suicide, les sports violents, l'abus de drogues, etc.

Quoi faire? Nous sommes «en quête d'une sagesse qu'on ne trouve nulle part dans notre société» (Gauthier *et al.*, 2000, p. 83), disait un jeune. Les mouvements de contre-cultures qui permettent différents niveaux d'identification affichent, d'une part, «les malaises, les attentes, les enjeux et les défis» et, d'autre part, «des espaces d'autonomie et de pouvoir» (Gauthier *et al.*, 2000, p. 92). Cependant, quand on ne dit pas aujourd'hui que la scène alternative a été récupérée par un système plus conservateur, moins idéaliste et contestataire que celui des *baby-boomers*, il reste que les contre-cultures contemporaines sont «moins massives et homogènes» (Gauthier *et al.*, 2000, p. 93), car «à l'instar de la société postmoderne [...] elles sont plus fragmentées, plus ponctuelles et polyformes», donc plus «éphémères [...] changeantes et fluides», «plus ancrées dans l'instantanéité du

présent» (Gauthier *et al.*, 2000, p. 94). Ainsi, leur capacité de transgression et de subversion est à l'image du restant, et donc, elles sont moins susceptibles de mobilisation à des fins de transformations véritables.

* * * * *

Qu'il suffise de dire pour clore cette deuxième partie, qu'une étude plus approfondie des aspects du vécu des jeunes soulignés ici amènerait nuances et modulations à la donne, mais ne changerait pas de façon significative les tenants et aboutissants de cette réalité. En supposant encore une fois que l'univers social du francophone en milieu minoritaire ressemble à celui évoqué ici, on n'a qu'un pas à faire pour apprécier l'étendue des difficultés et des défis à relever pour contrer les effets déjà lourds auprès de nos communautés. Or, nous ne sommes pas au bout du rouleau; il est un autre grand cercle de vie dont l'emprise reste plus subtile, presque insaisissable, mais qui travaille tendancieusement à niveler nos espaces de résistance: il s'agit de la mondialisation, présentée brièvement ici en passant par quelques grands schèmes pertinents dans le contexte de cette réflexion.

LA MONDIALISATION

Dans un article souvent cité traitant de la mondialisation, Zaki Laïdi, chercheur au CNRS à Paris, définit comme suit cinq grands schèmes qui en composent l'imaginaire social. Il définit «imaginaire social» comme

[...] un enchaînement entre faits identifiables communément admis [contraction de l'espace, par exemple], représentations contradictoires de ces mêmes faits [proximité et distanciation], et amplification de ces représentations [uniformisation] dans l'espace [...] ou dans le temps [...] (Laïdi, 1998, p. 86)

Il s'agit pour la première composante des «formes communes qui correspondent à la généralisation» que Walter Benjamin appelait «le semblable dans le monde» (cité dans Laïdi, 1998, p. 86). Cela veut dire similarité des styles de vie, une sorte d'uniformisation du monde qui se voit dans les «aéroports, les centres urbains, les formes architecturales, les services, les vêtements, la signalétique, la musique ou la cuisine», donnant un style international «orienté vers la consommation et la distraction» (Laïdi, 1998, p. 86).

La deuxième composante: ce que Zaki Laïdi appelle «la naissance d'une vie quotidienne mondiale» (Laïdi, 1998, p. 87), ou la «communauté spontanée» dans les termes de Buber (cité dans Laïdi, 1998, p. 87), c'est-à-dire un quotidien mondial alimenté en événements qui se comprennent dans l'indifférenciation des lieux, des systèmes sociaux, ou des projets communs nationaux: «les accidents ferroviaires ou aériens, les tremblements de terre, les incendies spectaculaires, les mariages princiers ou les événements sportifs». On nous présente du monde un «récit sans limites géographiques ni horizon temporel» (Laïdi, 1998, p. 87).

«La mondialisation des affects» forme la troisième composante. Il faut entendre par cela, avance Zaki Laïdi, «le fait que la plupart des événements mondiaux se vivent de plus en plus sur le mode de l'émotion», développent un «vivre-ensemble émotif» exprimant une «sentimentalisation des sociétés» (Laïdi, 1998, p. 87), dont la mort de Diana ou le génocide au Rwanda nous procurent des exemples éloquentes.

La quatrième composante représente celle à laquelle on associe le plus souvent la mondialisation: le marché. Au delà de l'idée que «tout s'achète et tout se vend», où même les sociétés dites charitables ciblent leur public pour rationaliser l'effort et le rendement, Zaki Laïdi prétend que l'imaginaire du marché est porteur d'un certain radicalisme, c'est-à-dire «celui du libre choix auquel se trouve inexorablement lié le principe du relativisme» (Laïdi, 1998, p. 87-88): on se doit de choisir pour la maximisation de ses préférences suivant le paradigme du rendement (préférentiellement rapide et immédiat) associé au marché; par exemple, «la fidélité à un engagement n'a de sens que par rapport à la satisfaction qu'il procure» (Laïdi, 1998, p. 88). L'implicite est éloquent ici: il est difficile d'imaginer l'investissement culturel à long terme dans ce contexte.

La dernière composante de cet imaginaire social mondial est «de nature discursive». «La mondialisation constitue [...] un espace où naissent et se développent des mots, des mots d'ordre, des priorités, des agendas [...]» (Laïdi, 1998, p. 88). «Le temps mondial», par exemple, (les journées mondiales d'action, des conférences mondiales à thème, etc.) mis en orbite planétaire par les réseaux de communication,

structure et entretient une « production discursive » qui lui donne un « caractère normatif » (Laïdi, 1998, p. 88), *ersatz* désormais « naturel » de la production locale. Comme l'indique Dominique Wolton, « le refus des temps multiples est, en profondeur, un refus de l'altérité » (Wolton, 2001, p. 22).

Rien de valorisant dans tout cela pour les communautés qui misent sur une différenciation culturelle pour perdurer, emportées comme elles le sont par le souffle massif et séducteur de la mondialisation... Et j'évite de parler des caractéristiques de la société postmoderne (perte de la référence, crise de la représentation, éclatement, fragmentation, équivalence, ambivalence, etc. (Corin, 1996) qui jouent négativement dans l'équation globale, ainsi que de la logique du vide dans le paradigme du marché et de la consommation (Bauman, 1998; Guillebaud, 1999)⁴.

* * * * *

Ce cheminement à travers le pays imaginaire, réel et symbolique de la dernière génération n'a rien de réconfortant quand on se place dans la perspective du minoritaire assailli de tous côtés par la plus formidable machine culturelle qui ait jamais existé, et dans un contexte personnel et collectif où la résistance est systématiquement désamorcée. Comment imaginer que l'on soit capable de se maintenir dans ce monde en se fondant sur une différenciation que tout conspire à effacer? Comment contrer la difficulté d'être, autant réelle que symbolique, dont on n'est pas encore en mesure d'évaluer l'étendue et la profondeur? où ni le discours essentialiste, ni le mythe d'une résistance caractérielle, atavique n'ont de prise auprès d'une jeunesse détachée de la référence et de l'histoire?

Serait-il possible encore aujourd'hui de créer un espace de résistance et de valorisation dans la famille, au foyer? de poursuivre la construction d'une particularité à l'école? de consolider une appartenance et une raison d'être dans notre communauté minoritaire? dans la communauté civique et nationale qui, ne l'oublions pas, contribue par ses appuis financiers et politiques à l'exigence et à la vision qui doivent nous mobiliser?

Le foyer, l'école et la communauté représentent la base réelle où doit s'effectuer un repositionnement fondé sur une

nouvelle conscience des conditions d'existence de nos populations, débouchant sur une action concertée à mener sur plusieurs fronts à la fois.

Au foyer d'abord où la valeur, l'habitude et la nécessité de la langue doivent être rétablies conjointement avec une reconscientisation du rôle des parents comme modèles et fondateurs d'une symbolique francophone qui tienne compte des réalités d'aujourd'hui.

À l'école ensuite où se poursuit la culture de l'individu (elle ne peut commencer ici!), où une nouvelle pédagogie (comme nous y incite d'ailleurs l'arrêt Arsenault-Cameron⁵ de la Cour suprême du Canada) soit adaptée aux besoins particuliers des minorités, une pédagogie capable de se tenir face au système idéologique et culturel dominant qui évacue la différence.

Les communautés francophones doivent travailler à éradiquer leur insécurité issue de la rupture de l'ancienne matrice canadienne-française et la perte grandissante d'historicité qui suit dans les replis de celle-là, menant à «l'indécision identitaire» (Thériault, 1994, p. 30), un facteur de démobilisation. De plus, elles doivent rétablir la valeur de la langue et de la culture au sein de la société en général, d'abord en s'ouvrant aux autres francophones dits «multiculturels», prêts à gonfler les rangs; ne plus tenir un discours d'exclusion en raison d'une vision essentialiste de la continuité culturelle; établir des liens entre elles à l'échelle du pays, et faire en sorte que la valeur du français au Canada ne soit plus l'apanage unique des minorités et d'un Québec tendu vers la souveraineté. Pour qu'elle ait force et résonance à l'interne, la valeur doit dépasser les remparts de la communauté...

NOTES

1. Quelque vingt-cinq chercheurs ont participé à ce projet.
2. Je cède la parole à Hal Niedzviecki ici, d'où l'utilisation du «nous». Quand le texte est traduit en français, c'est indiqué après la page, et quand il y a indication de pages sans guillemets, c'est pour indiquer que je résume le texte ou l'idée de l'auteur.
3. Lorsqu'il n'y a que la pagination, la citation provient de *We Want Some Too: Underground Desire and the Reinvention of Mass Culture* de Hal Niedzviecki (2000).

4. Zygmunt Bauman *dixit*, par exemple: «*La culture de la société de consommation est fondée sur l'oubli*» (1998, p. 126).
5. Dans l'arrêt *Arsenault-Cameron c. Île-du-Prince-Édouard*, on établit l'assujettissement des décisions du ministre de l'Éducation de la province à la Charte et au «droit exclusif des représentants de la minorité de gérer l'enseignement et les établissements d'enseignement de la minorité» (extrait tiré du site concernant les arrêts de la Cour suprême du Canada: <http://www.lexum.umontreal.ca/csc-scc/fr/index.html>).

BIBLIOGRAPHIE

- BAUMAN, Zygmunt (1998) *Le coût humain de la mondialisation*, Paris, Hachette, 204 p.
- BEIGBEDER, Frédéric (2000) *99 francs*, Paris, Grasset, 282 p.
- CORIN, Ellen (1996) «Dérives des références et bricolages identitaires dans un contexte de postmodernité», dans ELBAZ, Mikhaël *et al.* (dir.) *Les frontières de l'identité: modernité et postmodernisme au Québec*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 254-269.
- DALLAIRE, Christine (2001) «La communauté francophone en Alberta: ce que les jeunes en pensent» dans DUBÉ, Paul et SING, Pamela (dir.) *Communautés francophones: espaces d'altérités*, Edmonton, Institut de recherche de la Faculté Saint-Jean, p. 27-57. (Actes du dix-septième colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest qui a eu lieu à la Faculté Saint-Jean, University of Alberta, du 22 au 24 octobre 1998)
- FINKIELKRAUT, Alain (1999) *L'ingratitude: conversation sur notre temps*, Montréal, Éditions Québec/Amérique, 227 p.
- GAUTHIER, Madeleine *et al.* (2000) *Être jeune en l'an 2000*, Québec, Les Éditions de l'IQRC, 154 p.
- GORZ, André (1997) *Misère du présent, richesse du possible*, Paris, Galilée, 229 p.
- GUILLEBAUD, Jean-Claude (1999) *La refondation du monde*, Paris, Seuil, 479 p.
- KROETSCH, Robert (1982) *Labyrinths of Voice*, Edmonton, NeWest, 246 p.
- LAFLAMME, Simon (2001) «Alternance linguistique et postmodernité: le cas des jeunes francophones en contexte minoritaire», *Francophonies d'Amérique*, n° 12, p. 105-112.
- LAFONTANT, Jean (2001) «L'orientation identitaire des jeunes finissants (1998) des écoles françaises du Manitoba», dans DUBÉ, Paul et SING, Pamela (dir.) *Communautés*

francophones: espaces d'altérités, Edmonton, Institut de recherche de la Faculté Saint-Jean, p. 59-82. (Actes du dix-septième colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest qui a eu lieu à la Faculté Saint-Jean, University of Alberta, du 22 au 24 octobre 1998)

—— (2002) «Langue et identité culturelle: points de vue des jeunes francophones du Manitoba», *Francophonies d'Amérique*, n° 14, p. 81-88.

LAÏDI, Zaki (1998) «Les imaginaires de la mondialisation», *Esprit*, n° 246, p. 85-98.

McLAREN, Leah (1999) «Woodstock dream as dead as sixties idealism», *The Globe and Mail*, 27 juillet, p. C1.

NIEDZVIECKI, Hal (2000) *We Want Some Too: Underground Desire and the Reinvention of Mass Culture*, Toronto, Penguin Books, 359 p.

THÉRIAULT, J. Yvon (1994) «Entre la nation et l'ethnie: sociologie, société et communautés minoritaires francophones», *Sociologie et sociétés*, vol. 26, n° 1, p. 15-32.

WOLTON, Dominique (2001) «La fuite dans le virtuel», *Le nouvel Observateur* (numéro hors série: «Génération vitesse»), mars-avril, p. 22-23.