

Langue, politique et coexistence culturelle*

par
Adel Safty
University of British Columbia

De tout temps et dans toute société, la langue a représenté un moyen de communication, un système qui véhicule des valeurs et des normes, et une force de cohésion et de symbolisation culturelles. Ainsi, toute communauté a fondé les rapports socio-culturels et la distribution du pouvoir réel entre ses membres sur une politique, ou du moins sur une conception linguistique reflétant les valeurs du groupe dominant. La reproduction de ces valeurs est généralement assurée par une organisation sociale dans laquelle se complètent et se renforcent les institutions étatiques, le système judiciaire, le système de symbolisation (notamment images et mythes, histoire et définition du destin commun, héros et vilains), l'école et l'organisation pédagogique de ce qui y est enseigné – et plus récemment l'audiovisuel, allié rival de l'école, dont la puissance préemptoire refoule tout usage linguistique autre que le sien.

Dans le contexte de symbolisation sur lequel toute société fonde son capital historique, son identité nationale et sa cohésion culturelle, la langue et sa planification, d'une part, l'école, son organisation pédagogique et l'enseignement des langues, d'autre part, jouent un rôle important. Dans le présent article, nous soutenons que la reconnaissance officielle par les pouvoirs publics d'une identité canadienne bilingue représente le recul de la conception anglophone unitaire et homogène d'une identité nationale et l'acceptation d'une dualité qui se veut à la fois symbole et garant de

* Nous aimerions remercier Denis Tremblay (Université du Québec à Trois-Rivières) pour avoir lu une première version de ce travail et Alan Cairns (département de sciences politiques, *University of British Columbia*) pour ses idées stimulantes et pour l'information qu'il a partagée avec nous. Nous aimerions remercier également les lecteurs anonymes pour leurs commentaires pertinents et leurs judicieux conseils.

l'union canadienne. Nous pensons également que les groupes dominants n'acceptent qu'avec réticence de partager le monopole du pouvoir qui leur permet de définir les rapports culturels de forces, et donc économiques et politiques à l'intérieur de tout système d'organisation socio-politique. Cela signifie que la reconnaissance des valeurs culturelles et linguistiques des groupes minoritaires ne peut être obtenue que par une intervention active au niveau de l'organisation socio-culturelle, en particulier l'intervention relative au système scolaire et à son programme linguistique et pédagogique et, au niveau politique, surtout pour ce qui est de la codification des lois garantissant les droits linguistiques et l'obligation de traduire les droits virtuels en réalités concrètes. Telle nous paraît, contrairement aux prévisions sur le déclin du sentiment ethnique que le processus de modernisation était censé accélérer, être la caractéristique dominante des futures confrontations mettant en jeu langue, politique et coexistence culturelle qui vont marquer, l'activisme ethnique aidant (Beer, 1980), le processus de transformation d'une identité nationale en pleine effervescence. Les rapports entre langue, politique et coexistence culturelle étant destinés à jouer un plus grand rôle dans toute discussion relative à l'identité nationale (O'Barr et O'Barr, 1976).

Pour le moment et, dans l'ensemble, avec quelques notables exceptions, l'école continue à jouer son rôle traditionnel de conservation et d'endoctrinement, alors que la fermentation sociale présente des réalités socio-culturelles qui demandent à être reconnues. En effet, le réveil politique des «autres» minorités ethniques au Canada se traduit par des demandes pour une plus grande reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle du pays. Déjà les revendications se font pressantes pour traduire l'acceptation officielle du caractère multiculturel du pays en réalités concrètes dans le système de symbolisation. L'élévation au rang officiel de la langue française et les enjeux politiques que représentent les demandes croissantes formulées par les «autres» minorités pour une plus grande reconnaissance, dans les garanties constitutionnelles ainsi que dans l'organisation pédagogique à l'école, de la diversité linguistique et culturelle du pays, sont autant de faits qui montrent que la question linguistique au Canada joue un rôle crucial dans l'évolution d'une identité nationale en effervescence.

Langue et politique

La langue a toujours eu un rapport étroit d'abord avec les croyances religieuses, ensuite avec les convictions idéologiques.

Par exemple, ce fut pour des raisons religieuses que les anciens grammairiens indiens se sont employés, dès le IV^e siècle avant J.-C., à dresser des descriptions phonétiques de leur langue. Et ce fut la traduction de la Bible en plusieurs langues qui donna naissance aux premières études sur les rapports entre les langues; ces études furent basées sur le principe d'une communauté d'origine permettant de classer les langues en familles. L'hébreu, langue de l'Ancien Testament, était alors considéré, pour des raisons religieuses, comme la langue primitive à partir de laquelle il convenait d'expliquer toutes les autres. Il faut attendre Leibniz, Vico, au XVIII^e siècle, et les comparatistes, au XIX^e, en particulier Schlegel, Bopp et Schleicher, pour orienter l'étude des langues vers une voie plus rationnelle illuminée par la révélation décisive «qui éclaira tout» de la relation du sanskrit avec les autres langues. Cette découverte de la langue, comme dit Foucault (1966) mit fin à la dynastie divine et fit entrer la langue dans le monde temporel.

Le prestige que connurent les sciences naturelles au XIX^e siècle allait accréditer les théories de Schleicher selon lesquelles les langues étaient des organismes naturels qui, en dehors de la volonté humaine, naissent, croissent, vieillissent et meurent. Wilhelm von Humboldt, pour sa part, avait postulé, dans la première moitié du XIX^e siècle, l'existence d'un rapport entre les langues et les races. Soutenant que le langage est l'organe créateur de la pensée et que sa forme interne était un constituant fondamental de l'esprit humain, il affirma que chaque forme du langage peut être considérée comme une caractérisation du peuple qui la parle. En proclamant l'existence d'un rapport entre la mentalité et les langues d'un peuple – les langues complexes «prouvant» la supériorité intellectuelle des peuples qui les parlent –, Humboldt jetait les bases théoriques d'une psychologie des races: ce qui allait servir aux idées racistes de Gobineau qui a pu écrire que «les langues, inégales entre elles, sont dans un rapport parfait avec le mérite relatif des races» (1983, p. 1216), et à celles encore plus racistes de l'Allemagne nazie.

Si, avec Ferdinand de Saussure, l'étude des langues entre peu à peu, au début de notre siècle, dans un domaine d'analyses systématiques et plus rationnelles, les langues elles-mêmes vont continuer à symboliser et à refléter l'équilibre des forces socio-culturelles et politiques au sein d'une société, aussi bien qu'entre les nations membres de la communauté internationale.

La Première Guerre mondiale avait mis aux prises des conceptions différentes du système social et des relations internationales.

Si elle a abouti au triomphe des États démocratiques et à la victoire du principe de l'autodétermination, elle n'en a pas moins contribué aux transformations profondes au sein même des rapports entre les alliés européens et américains. L'Europe sort affaiblie, alors que les États-Unis, dont le rôle dans le dénouement de la guerre était décisif, prend conscience de sa puissance militaire et économique et de l'ascendant de son système social et culturel. La langue anglaise se trouva du même coup valorisée. Reflétant les nouveaux rapports de forces sur la scène internationale, l'anglais va détrôner le français pour imposer sa domination – signe du pouvoir anglo-saxon dans un monde encore dominé par des puissances coloniales qui s'étaient livrées à des rivalités meurtrières.

Dans son histoire de la rédaction du *Pacte de la Société des Nations*, David Miller a raconté comment les nouveaux rapports de forces n'ont pas manqué de modifier les rapports entre l'anglais et le français:

The formal decision that "the Peace Treaty should be printed in French and English languages, which should be the official languages of the Treaty" was made on April 25 by the Council of Four. Much as the French wished otherwise, the British and American participation in the War and in its settlement and the presence of President Wilson in Paris made it inevitable that the English language should be an official language of the Treaty of Peace. Naturally the decision was one which the French greatly regretted not only in itself but also because the writing of the Treaty of Versailles in French and in English of equal validity made those two languages the official languages of the League of Nations and also the official languages of the Permanent Court of International Justice, and perhaps to some extent marked the passing of French as the chief medium of diplomatic intercourse (Miller, 1928, p. 505).

La coexistence de différentes cultures au sein d'une même communauté signifie contact entre différentes langues, chacune représentant et reflétant la force socio-politique du groupe culturel dont elle est le symbole. Ce contact peut être harmonieux comme il peut être imprégné des dialectiques du conflit. La Suisse présente un exemple où différentes langues coexistent sans provoquer de violents conflits politiques et ce, parce que la notion même de minorités linguistiques n'a pas de place dans les lois suisses qui mettent l'accent sur l'égalité des langues nationales (McRae, 1983). L'Union soviétique offre un autre exemple intéressant. Dès sa constitution, elle a poursuivi une double politique de langue.

Toutes les petites nations ayant un territoire suffisamment étendu et une langue commune ont été érigées en républiques ou en territoires autonomes, le tout formant un grand état multinational. Les minorités linguistiques à l'intérieur de ces républiques, ou territoires autonomes, sont dotées d'écoles dans leur langue pour l'instruction élémentaire. En même temps, le bilinguisme national est assuré par l'organisation de l'enseignement généralisé du russe, langue officielle des organismes communs de l'URSS, dès la deuxième année de scolarité en général (Cohen, 1956).

Il en est autrement aux États-Unis, un pays qui se considère le creuset de bien des nationalités. En effet, le programme scolaire américain, en vigueur jusqu'en 1967, fut celui de la subordination de toutes les autres cultures à la culture anglophone dominante. Cela se traduisait par une politique qui décourageait l'apprentissage d'autres langues que celle de la majorité car

In the United States monolingualism traditionally has been the norm. Bilingualism was regarded as a social stigma and a liability [...] Bilinguals did not fit into the American scene because they were carrying extra linguistic baggage. This made them seem foreign and hence suspect (McLaughlin, 1984, p. 3).

On exigeait des immigrants de se séparer de leur culture et de leur langue et de se purifier pour faciliter leur accession à la nouvelle culture.

Les méthodes employées n'avaient rien de subtil. Il fallait s'assimiler et accepter la domination linguistique et culturelle de l'anglais ou risquer la marginalisation ou, pire encore, vivre sous la menace de la déportation. C'est l'avertissement que le président Theodore Roosevelt lança, au début de ce siècle, aux nouveaux immigrants qui venaient d'arriver aux États-Unis:

[...] any man who comes here... must adopt the institutions of the United States, and therefore, he must adopt the language which is now the native tongue of our people, no matter what the several strains in our blood may be. It would not be merely a misfortune, but a crime to perpetuate differences of language in this country... we should provide for every immigrant, by day schools for the young and night schools for the adult, the chance to learn English, and if, after say five years, he has not learned English, he should be sent back to the land from where he came (cité dans Stein, 1986, p. 1-2).

La dimension canadienne

Au Canada, les rapports entre les deux plus grandes communautés du pays ont été caractérisés par les dynamiques d'un conflit entre deux conceptions différentes du système social: la conception canadienne-anglaise, unitaire et généralement linguistiquement homogène, et la conception canadienne-française qui refusait de se laisser absorber dans une identité homogène anglaise et tenait à préserver sa langue, symbole de son autonomie culturelle. À plusieurs reprises, on tenta d'éliminer la langue française du Canada. C'est ainsi que la *Royal Proclamation* (1763) avait pour but de supprimer le régime de tolérance, instauré en Nouvelle-France en vertu du *Traité de Paris* (1763), et de le remplacer par le protestantisme et la langue et les lois anglaises. En 1840, l'*Act of Union* supprima le droit d'égalité linguistique et fit de l'anglais la seule langue officielle dans le nouveau parlement.

Il faut attendre 1848 pour voir la farouche opposition des parlementaires canadiens-français aboutir à la reconnaissance officielle de la langue française et à son rétablissement comme langue officielle au parlement uni du Canada. L'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* (AANB) consacre, en 1867, le caractère officiel de la langue française au parlement du Canada et à celui du Québec. Lorsque la province du Manitoba est créée, en 1870, elle est dotée d'une constitution dont certains articles sont le calque presque exact de certains articles de l'AANB.

Mais cette reconnaissance du français et ce désir d'étendre la portée du bilinguisme officiel au Canada ne se font pas sans opposition. C'est ainsi qu'en 1873, le Nouveau-Brunswick abolit les droits scolaires des catholiques (donc essentiellement des francophones); le Manitoba connaît la violence et la répression contre les Métis du Nord-Ouest et abolit complètement le français comme langue officielle. Les Canadiens français furent d'autant plus scandalisés par ces manifestations d'hostilité que le gouvernement fédéral semblait impuissant à défendre et à faire respecter leurs droits. L'attaque contre la langue française prit d'autres formes plus insidieuses mais tout aussi violentes. Wilfrid Denis (1984) a montré comment la disparition progressive du français en Saskatchewan entre 1875 et 1883 était un acte qui ne devait rien au hasard et tout à une politique délibérée et calculée: celle des lois votées par la majorité anglaise depuis 1892 en vue de restreindre l'enseignement du français dans les écoles. Comme Jacqueline Blay (1987) l'a bien montré pour le Manitoba, la force avait primé le droit.

La montée des sentiments nationalistes chez les peuples colonisés et l'intensification de leur lutte pour l'autodétermination précipitent la fin des empires traditionnels. Cela mène à l'accession spectaculaire à l'indépendance nationale des anciennes colonies d'Afrique et d'Asie, accélère le réveil national de l'Amérique latine et encourage les impulsions nationalistes des Canadiens français.

Le réveil du Canada français secouera les complaisances de la domination.

L'assimilation sociale des Canadiens français, écrit Michel Brunet, ne s'étant pas réalisée et ceux-ci n'ayant pu être réduits au statut de minorité nationale au Québec, une nation francophone québécoise, dont l'histoire commence au XVII^e siècle, réclame aujourd'hui tous les moyens d'action collective qu'elle juge nécessaires à son progrès [...]

[...]

[...] ce qui est essentiel c'est de se rendre compte qu'un nouvel équilibre des forces existe à l'intérieur même du Québec et dans l'union canadienne (Brunet, 1969, p. 159).

Cette situation, celle d'une culture et d'une langue, longtemps dominées, symbolisait un statut d'infériorité que la collectivité canadienne-française acceptait mal.

La langue maternelle de la majorité [...] observe Michel Brunet, continue, en 1968, à prendre place dans notre code civil parmi les bagages et articles perdus ou oubliés dans les gares, lesquels peuvent être mis en vente aux enchères après un certain temps! (Brunet, 1969, p.199)

Le gouvernement Trudeau comprend l'importance du réveil national du Québec et, pour parer aux dangers que représente pour la cohésion de l'union canadienne une importante minorité qui se sentait aliénée, promulgue la *Loi sur les langues officielles* (1969), faisant du Canada un pays officiellement bilingue où l'anglais et le français jouissent du même statut d'égalité. Pour apaiser l'anxiété des minorités ethniques canadiennes qui se sentaient exclues de la définition de la collectivité nationale, le gouvernement adopte, en 1971, un programme visant à promouvoir le multiculturalisme dans un contexte bilingue. En 1973, une résolution parlementaire, adoptée à l'unanimité, énonce les principes de l'égalité linguistique des deux langues officielles du pays. Ces principes sont: 1) le droit du public à être servi dans sa langue officielle; 2) le droit des employés fédéraux de travailler dans leur langue officielle; 3) la pleine participation des Canadiens d'expression française et anglaise à la fonction publique. En 1977, le gouvernement du Québec

proclame la *Charte de la langue française* (loi 101) qui visait, selon Raymond Breton, «to symbolically place one language and identity above the others, to change the ranks they had traditionally occupied» (Breton, 1984, p. 134). La même année, le gouvernement Trudeau adopte un programme qu'il appelle le «choix national» dans lequel fut articulé le droit des Canadiens à l'instruction dans la langue officielle de leur choix.

Le pays connaissait alors un véritable mouvement de ressac contre les Canadiens français. Ceux qui s'opposaient à tout changement qui risquait de modifier les composantes dominantes (anglophones) de l'identité nationale n'hésitaient pas à prôner une guerre ouverte contre les Québécois et à réclamer leur déportation en France. D'autres, se sentant aussi menacés par l'acceptation officielle d'une identité canadienne biculturelle, lancent une mise en garde contre le pouvoir français et son hypocrisie autoritaire (Allison, 1978); d'autres encore se sont fait le devoir d'exhorter les Canadiens à s'unir pour faire échec au «complot de Trudeau» qui consiste à introduire le bilinguisme comme première étape vers la conquête totale du Canada par les Français (Andrew, 1977).

En 1982, la *Loi constitutionnelle* et la *Charte canadienne des droits et libertés* ont été adoptées. L'article 23 de la *Charte* garantit le droit des Canadiens à faire instruire leurs enfants dans la langue de leur choix, sous certaines conditions. Pierre Foucher (1986) a bien analysé ces droits linguistiques dans un contexte scolaire. L'inscription des droits linguistiques dans la loi représente la reconnaissance par les autorités publiques canadiennes de l'extraordinaire cohésion culturelle des Canadiens français et du droit de ceux-ci à contribuer à l'action collective dans un contexte canadien d'égalité linguistique et culturelle. Nous sommes, cependant, en droit de nous demander comment traduire en réalité vécue des droits linguistiques qui sont après tout des droits virtuels qui restent à actualiser. Déclarer que l'anglais et le français sont égaux devant la loi, ou proclamer que le Canada est un pays bilingue, est-ce suffisant pour traduire une intention, aussi officielle et aussi louable soit-elle, en réalité? (Safty, 1987) Nous ne le pensons pas. Et cela d'autant plus que le pouvoir judiciaire au Canada n'a pas toujours été enclin à jouer un rôle dynamique là où la volonté politique fait défaut. C'est en effet ce qu'on doit comprendre des décisions rendues par la Cour suprême du Canada en 1986 au sujet des droits linguistiques. La Cour a statué par une décision majoritaire (six contre un) qu'une sommation à comparaître devant un tribunal du Québec (l'affaire

McDonald) ou du Manitoba (l'affaire Bilodeau) peut être rédigée en français ou en anglais sans égard à la langue de la personne mise en cause. Ainsi, en estimant que la constitution garantit les droits linguistiques des justiciables, des avocats, des témoins et des juges, mais pas ceux des parties à qui on adresse une sommation, les juges ont opté pour une interprétation rigoureuse et textuelle de l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* (1867) et de l'*Acte du Manitoba* (1870).

Comme Michel Bastarache l'a fort bien souligné dans son historique du bilinguisme dans le domaine judiciaire:

Les garanties linguistiques dans le domaine judiciaire ne sont pas très bien définies. Nulle part ont-elles pour effet de garantir l'égalité du français et de l'anglais et de promouvoir d'une façon efficace le bilinguisme (Bastarache, 1986, p.175).

D'autre part, le commissaire aux langues officielles notait, en 1987, dans son rapport officiel:

[...] Six ans après l'adoption de la *Charte canadienne des droits et libertés* garantissant aux minorités le droit de bénéficier d'un enseignement dans leur langue et de participer à la gestion de leurs écoles, là où le nombre le justifie, les parents et les associations des communautés francophones hors du Québec sont toujours devant les tribunaux dans l'espoir d'obtenir ce que la majorité tient pour acquis [...] (Canada, Commissariat aux langues officielles, 1987, p.13)

En Colombie britannique, l'Association des parents du programme cadre de français (APPCF) et la Fédération des Franco-Colombiens (FFC) viennent d'entamer des poursuites contre le gouvernement de Victoria pour le forcer à reconnaître et à inscrire dans la loi scolaire le droit des francophones à l'éducation en français et à la gestion de leurs programmes¹. «Nous avons des droits, a déclaré Martine Galibois-Barss, la présidente de l'APPCF, la province ne les respecte pas, nous en avons assez, nous allons en justice» (Audifax, 1989, p. 1). La décision de la Cour suprême du Canada, rendue le 15 mars 1990 et reconnaissant le droit des francophones à participer dans la gestion et à l'administration de l'enseignement dispensé en français, représente un premier pas vers un plus grand respect par les autorités publiques des droits scolaires des minorités.

Rôle de l'école

Voilà un quart de siècle que les programmes d'enseignement bilingue au Canada, appelés programmes d'immersion française,

connaissent un remarquable succès. Ce succès s'explique par les résultats positifs des recherches expérimentales qui ont accompagné le programme dès sa naissance et qui ont démontré que les enfants qui apprennent une deuxième langue par la méthode de l'immersion développent les mêmes compétences linguistiques dans leur première langue que ceux qui reçoivent une éducation unilingue. De plus, les psycholinguistes ont constaté également que l'apprentissage d'une deuxième langue donne des avantages cognitifs, enrichit la première langue par le biais des transferts linguistiques et élargit les horizons socio-linguistiques de l'enfant bilingue (Safty, 1988).

Par ailleurs, le grand succès des programmes d'immersion s'explique aussi par l'acceptation par un nombre croissant de Canadiens d'une identité nationale bilingue que les programmes d'immersion sont en train de cimenter. Il y a aussi ce que les sociologues appellent les raisons «instrumentales», c'est-à-dire des raisons tout à fait pratiques qui voient dans les programmes d'immersion une manière d'améliorer les chances d'accession à des avantages socio-économiques associés avec le fait d'être bilingue dans un pays officiellement bilingue (Bienvenue, 1984). Dans cette optique, les programmes d'immersion, dont la majorité des étudiants sont des anglophones, sont considérés comme un outil, au même titre qu'une connaissance de l'informatique par exemple, offrant un plus grand avantage à l'étudiant bilingue sur le marché du travail (Olson et Burns, 1983).

Cette dernière perspective nous amène à nous interroger sur un certain nombre de questions qui, jusqu'à présent, n'ont pas reçu l'attention qu'elles méritent de la part des commentateurs. Quelle est la valeur culturelle de ce bilinguisme officieux que les programmes d'immersion étendent à un nombre croissant d'écoles? Comment la façon dont sont administrés ces programmes d'immersion peut-elle faciliter ou entraver l'évolution vers une égalité culturelle reflétée, entre autre, dans les programmes scolaires? Quelle est enfin la portée de tous ces changements symboliques et réels pour les réalités multiculturelles du pays?

On sait que le système scolaire est généralement un des instruments les plus efficaces pour l'endocritinement nécessaire à la conservation et à la transmission des valeurs dominantes. Grâce au système scolaire, le groupe dominant impose ses valeurs et fait accepter un arbitraire culturel (Willis, 1983). Préfaçant *l'Évolution pédagogique en France*, Halbwachs écrit que:

les organes de l'enseignement sont, à chaque époque, en rapport avec les autres institutions du corps social, avec les coutumes et les croyances, avec les grands courants d'idées. Mais ils ont aussi une vie propre, une évolution qui est relativement autonome, au cours de laquelle ils conservent bien des traits de leur structures anciennes. Ils se défendent quelques fois contre les influences qui s'exercent sur eux du dehors en s'appuyant sur le passé (cité dans Bourdieu et Passeron, 1970, p. 232-233).

L'organisation pédagogique devient alors une forteresse de résistance au changement.

L'école représente dans ce contexte une force d'autant plus efficace qu'elle réussit mieux que d'autres à bien cacher ce rôle endoctrineur et à se donner des apparences convaincantes d'un fonctionnement en dehors du système idéologique. Le système d'enseignement dissimule bien «la vérité objective de sa relation à la structure des rapports de classe» (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 250). En outre, l'école fonctionne comme une institution sociale (Goodlad, 1983), à l'intérieur de laquelle les priorités socio-économiques et les convictions idéologiques de base sont inculquées par l'ensemble de valeurs auxquelles Jackson (1968) donna son heureuse formule «le programme caché» qui assure la reproduction non seulement du système de croyances idéologiques mais aussi celui de la distribution des pouvoirs économiques et culturels (Apple, 1979).

De même, les lois et les procédures en place pour l'enseignement des langues à l'école définissent le contexte et la fonction culturels que les classes dirigeantes assignent au système scolaire. Par exemple, en 1967, l'adoption aux États-Unis d'une loi sur l'éducation bilingue permettait une certaine diversité linguistique, jusqu'alors jugée indésirable comme nous l'avons mentionné plus haut, mais ne changeait pas nécessairement les principes fondamentaux de la domination de la culture anglophone et ce, parce que le bilinguisme américain n'est pas un véhicule culturel mais «it should be regarded as a vehicle for helping children of limited English-speaking ability to achieve greater academic success» (Edwards, 1977, p. 278), de la culture dominante. Carol M. Scotton, dans ses recherches, observait fort justement «how language policies are social and political forces in East Africa» (Scotton, 1978, p. 736).

Or, nous avons vu que, malgré l'existence de lois garantissant certains droits linguistiques, les francophones hors Québec

continuent à se battre pour contrôler l'organisation pédagogique et administrative de l'enseignement de leur langue et de leur culture, garantie par la *Charte canadienne des droits et libertés*.

De plus, les programmes d'immersion, qui sont en pleine expansion, nous offrent un exemple intéressant du rôle politique que joue l'organisation des programmes d'enseignement bilingue. Les programmes d'immersion ont ceci de remarquable: en préparant une génération de Canadiens bilingues, ils sont en train d'actualiser les transformations opérées dans le système de symbolisation. Ces changements sont en train de modifier la conception de l'identité nationale, d'unitaire à caractère anglophone à celle d'une dualité culturelle (franco-anglaise) dans un cadre multiculturel. En jouant le rôle d'agent de transformations socio-culturelles, les programmes d'immersion jouissent du soutien d'un nombre croissant de Canadiens (Bienvenue, 1986) et donnent à l'école la mission progressive d'être à l'avant-garde d'importants changements sociaux.

Si ce rôle de l'école est soutenu par les gens ordinaires, il ne l'est pas toujours par les autorités scolaires. En effet, un examen de l'organisation scolaire, pédagogique et administrative des programmes d'enseignement bilingue montre que les forces du conservatisme, comme ce fut historiquement le cas, viennent des tenants du pouvoir. C'est ainsi que les programmes d'immersion présentent les caractéristiques suivantes: la culture dominante dans les écoles où coexistent des programmes d'immersion et des programmes réguliers, ou même dans les écoles dites «centres français» – où tous les élèves reçoivent un enseignement bilingue – reste le système de référence socio-culturel de la majorité anglophone; les programmes d'immersion ne jouissent pas d'autonomie de développement, c'est-à-dire que les conseils scolaires freinent la demande populaire et ne permettent pas une libre expansion qui reflèterait pleinement cette demande; l'administration des programmes est solidement contrôlée par des représentants de la culture dominante. De plus, les programmes scolaires reflètent toujours la perspective dominante et la composante française; souvent une traduction des textes anglais ne fait que confirmer la vision dominante par le biais de la langue française. Ce qui fait que la coexistence linguistique de l'anglais et du français peut difficilement se traduire par une réelle valorisation de la culture francophone. Ces rapports de force sont encore plus évidents en ce qui concerne l'enseignement immersif dans d'autres langues minoritaires. Une analyse comparée de l'administration et des structures

de pouvoir constitutionnel et organisationnel, qui gouvernent les programmes d'immersion et ceux des autres langues ethniques en Alberta, a montré comment la culture majoritaire impose une orientation qui empêche l'enseignement dans l'immersion en d'autres langues que la langue dominante de mener à un épanouissement, encore moins à une égalité réelle des autres cultures, qui composent la mosaïque canadienne (Martel, 1987).

Conclusion

Herbert Gans affirme que le caractère ethnique des divers groupes culturels en Amérique du Nord est en train de remplir «an expressive rather than an instrumental function in people's lives» (cité dans Breton, 1984, p. 135-136). Cela dit, ce sont les moyens de préserver et d'exprimer leur identité culturelle beaucoup plus que le caractère et l'organisation ethnique qui intéressent les différents groupes ethniques. Cela se traduira tôt ou tard par des demandes d'inclusion dans le système de symbolisation d'identité nationale ou, comme l'affirme Herbert Gans, «in the official history of the society and its pantheon of heroes» (cité dans Breton, 1984, p. 136).

Ces revendications ont déjà commencé à se formuler avec plus de confiance, et la reconnaissance égalitaire des autres cultures au Canada se fait pressante et ce, pour deux raisons principales. La première est que la composition démographique du pays ne favorise plus le clivage franco-britannique de l'identité canadienne. Déjà en 1940, moins de 50 % de la population canadienne étaient d'origine britannique, et bientôt ce pourcentage descendra au-dessous de 40 %. Le pourcentage de la population d'origine francophone est passé de 30 % dans les années 1960 à environ 25 % aujourd'hui. En 1981, le pourcentage de la population ayant une origine autre qu'anglophone ou francophone devient plus important que celui de la population francophone et s'élève aujourd'hui à près du tiers de la population. D'ici l'an 2050, cette «autre» composante—ni francophone ni anglophone—pourrait être l'élément le plus nombreux de la population canadienne².

La seconde raison pour laquelle la revendication pour une réelle inclusion dans le système de symbolisation de l'identité nationale, de dissémination d'idées et d'organisation sociale se fait plus pressante est que les minorités dites visibles sont de plus en plus politisées. Leur visibilité socio-culturelle et leur participation dans le processus politique se traduisent par une affirmation de plus en plus articulée de leur droit à s'engager pleinement dans

l'action collective, et surtout à faire reconnaître l'importance de leur contribution à l'identité nationale. C'est ainsi que l'Accord du lac Meech et la place prééminente qu'il accorde aux Canadiens anglais et français, dont l'existence sociale est reconnue comme «une caractéristique fondamentale du pays», n'ont pas manqué d'être condamnés par «les autres» Canadiens. George Erasmus de l'Assemblée des Premières Nations a bien résumé les sentiments de beaucoup d'Amérindiens quand il a déclaré que la clause reconnaissant le Québec comme une société distincte

perpetuates the idea of a duality in Canada, and strengthens the myth that the French and the English peoples are the foundation of Canada. It neglects the original inhabitants and distorts history. It is as if the peoples of the First Nations never existed [...] If anyone is more distinct, surely it is the peoples of the First Nations³.

D'autres minorités, en particulier les Noirs, les Italiens et les Ukrainiens ont condamné la notion d'une reconnaissance de la contribution à l'identité nationale en fonction de l'ancienneté. Le député fédéral Howard McCurdy a déclaré que le message de l'Accord du lac Meech

to a third of the population – the Blacks, the Ukrainians, the Poles, the Italians [...] and the variety of other people who compose my riding – [is] that they are not really an inherent part of the country. There is still the recognition inherent in all that has happened that there is some primacy to the two founding peoples. As long as that message is maintained, the country cannot be whole [...] it implies that those of us who are neither English nor French are not really a part [...] It is unacceptable to me and all others [...] that we should in any way be considered as second class citizens [...] those of us who are neither French nor English [must] be welcomed into the Constitution³.

De même, l'Institut canadien pour les droits des minorités a condamné l'octroi d'une reconnaissance constitutionnelle à des concepts de sociétés qui sont dictés par des réalités du XIX^e siècle dans une société de plus en plus pluraliste et multiculturelle. Alan Cairns³ voit dans tout ceci l'émergence d'une «troisième force» d'origine ethnique blanche, en dehors de deux peuples dits fondateurs, comme une force politique qui refuse d'accepter le statut de citoyen de seconde classe qui résulterait de la définition du Canada dans le contexte de la dualité franco-anglaise.

En conclusion, il nous semble raisonnable de souligner que si la question linguistique a été utilisée par le passé pour orchestrer les différentes composantes du système de symbolisation, il en va de même aujourd'hui. Si la politique linguistique a servi d'assise pour les intérêts socio-politiques et économiques des groupes dominants, c'est toujours le cas aujourd'hui. Le caractère extraordinaire de la situation canadienne découle du fait que les pouvoirs publics ont dû reconnaître l'obsolescence de la conception unitaire et hégémonique d'une identité nationale à caractère anglais. En acceptant le principe d'égalité culturelle entre deux peuples fondateurs, qui se placent avant les autres groupes qui composent le peuple canadien, les pouvoirs publics ont encouragé l'usage de l'école comme agent de transmission d'une nouvelle valeur culturelle qui vient d'être intégrée par les groupes dominants, celle de l'importance accordée à la langue française. Mais les rapports de forces qui déterminent le partage du pouvoir culturel, et donc économique et politique, restent largement contrôlés par les groupes dominants et leur sont donc favorables. Ces rapports de forces sont aujourd'hui remis en question en particulier par les groupes minoritaires qui vont exiger que la reconnaissance de leurs contributions à l'identité nationale se traduisent, entre autre, par une valorisation de leur héritage culturel et donc de leur langue. La fermentation des débats sur l'identité nationale et l'opposition des minorités à un accord constitutionnel, qui ne leur reconnaît pas plein droit de contribution à l'identité nationale, soulignent l'importance du défi à affronter: celui de préparer le système de symbolisation, les institutions étatiques, le système judiciaire, l'école et l'organisation pédagogique, l'enseignement des langues, les moyens d'information et de dissémination d'idées, pour refléter la diversité linguistique et culturelle comme composantes essentielles de l'identité nationale.

John Whyte remarquait que le défi constitutionnel est de taille car les «constitutional changes in our present age that do not strive to express the worth of cultural diversity fail to perform one of the chief roles of a constitution – the expression of a social vision, even an utopian social vision»³. Tel est aussi le défi linguistique et culturel qui se présente à une identité nationale en pleine effervescence et à son système de symbolisation.

NOTES

1. Communiqué de presse de la Fédération des Franco-Colombiens (10 février 1989).

2. Voir la communication «Demographic Change and Pluralism», présentée par Elliot Tepper au congrès *Canada 2000: Race Relations and Public Policy*, Carleton University (Ottawa), 30 octobre – 1^{er} novembre 1987.
3. Extrait d'une communication ayant pour titre «Political Science, Ethnicity and the Canadian Constitution», présentée par Alan Cairns au congrès *Federalism and the Quest for Political Community*, York University, 6 - 8 mai 1988.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLISON, Sam (1978) *French Power: The Francization of Canada*, Richmond Hill, Ontario, BMG Publishing, 112 p.
- ANDREW, J.V. (1977) *Bilingual Today, French Tomorrow: Trudeau's Master Plan and How it Can be Stopped*, Richmond Hill, BMG Publishing, 137 p.
- APPLE, M.W. (1979) *Ideology and Curriculum*, London, Routledge & Kegan Paul, 218 p.
- AUDIFAX, Patrice (1989) «Aux grands maux, les grands remèdes», *Le Soleil de Colombie*, vol. 21, n° 43, 24 février, p. 1 et 16.
- BASTARACHE, Michel (dir.) (1986) *Les Droits linguistiques au Canada*, Montréal, Les Éditions Yvon Blais, 576 p.
- BLAY, Jacqueline (1987) *L'article 23, les péripéties législatives et juridiques du fait français au Manitoba 1870-1986*, Saint-Boniface, Les Éditions du Blé, 392 p.
- BEER, W. (1980) *The Unexpected Rebellion: Ethnic Activism in Contemporary France*, New York, New York University Press, 150 p.
- BIENVENUE, Rita M. (1984) «Ethnolinguistic Attitudes and French Immersion Enrollments», *Canadian Ethnic Studies*, vol. 16, n° 2, p.15-29.
- (1986) «Participation in an educational innovation: enrollments in French immersion programs», *The Canadian Journal of Sociology*, vol. 11, n° 4, p. 363-377.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. (1970) *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 270 p.
- BRETON, Raymond (1984) «The production and the allocation of symbolic resources: an analysis of the linguistic and ethnocultural fields in Canada», *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, vol. 21, n° 2, p.123-144.
- BRUNET, Michel (1968) *Québec – Canada anglais, deux itinéraires, un affrontement*, Montréal, Éditions HMH, 309 p.

- CANADA, Commissariat aux langues officielles (1987) *Sommaire du rapport annuel 1987*, Ottawa, ministère des Approvisionnements et Services, 17 p.
- COHEN, Michel (1956) *Pour une sociologie du langage*, Paris, Albin Michel, 396 p.
- DENIS, Wilfrid (1984) «Les lois et la langue: l'oppression des Fransaskois de 1875 à 1983», dans MOCQUAIS, P.-Y. et al. (dir.) *La langue, la culture et la société des francophones de l'Ouest*, Regina, Centre d'études bilingues, p. 75-110. (Actes du troisième colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest, 25 et 26 novembre 1983)
- EDWARDS, J.R. (1977) «Ethnic Identity and Bilingual Education», dans GILES, Howard (dir.) *Language, Ethnicity and Inter-group Relations*, London, Academic Press, p. 253-382.
- FOUCAULT, Michel (1966) *Les mots et les choses, une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, 400 p.
- FOUCHER, Pierre (1986) «Les droits linguistiques en matière scolaire», dans BASTARACHE, M. (dir.) *Les droits linguistiques au Canada*, Montréal, Les Éditions Yvon Blais, p. 269-325.
- GOBINEAU, Arthur de (1983) *Oeuvres*, Paris, Gallimard.
- GOODLAD, John I. (1983) «A Study of Schooling: Some Findings and Hypothesis», *Phi Delta Kappan*, vol. 64, n° 7, mars, p. 465-470.
- GUTTMAN, M.A.J. (1983) «There is more to French Immersion than Social Class», *Interchange*, vol. 14, n° 1, p. 17-22.
- JACKSON, PHILIP W. (1968) *Life in Classrooms*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 183 p.
- LAMBERT, W.E. et TUCKER, G.R. (1972) *Bilingual Education of Children: The St. Lambert experiment*, Rowley, Newbury House Publishers, 248 p.
- MARTEL, Angéline (1987) «The Canadian Constitution and Issues of Power Structures in Minority Education», dans YOUNG, Jon (dir.) *Breaking the Mosaic: Ethnic Identities in Canadian Schooling*, Toronto, Garamond Press, p. 247-275.
- McLAUGHLIN, Barry (1984) *Second Language Acquisition in Childhood (Vol. 1: Preschool Children)*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 261 p.
- McRAE, Kenneth D. (1983) *Conflict and Compromise in Multilingual Societies: Switzerland*, Waterloo, Wilfred Laurier University Press, 274 p.
- MILLER, David H. (1928) *The Drafting of the Covenant (Vol. 1)*, New York, G.B. Putman's, 555 p.
- O'BARR, W. M. et O'BARR, J.F. (1976) *Language and Politics*, The Hague, Mouton, 506 p.

- OLSON, P. et BURNS, G. (1983) «Politics, Class and Happenstance: French Immersion in a Canadian Context», *Interchange*, vol.14, n° 1, p.1-16.
- SAFTY, A. (1987) «Le bilinguisme au Canada une perspective socio-politique», *Inform'Appipc*, vol. 3, n° 20, p.16-17.
- (1988) «French Immersion and the Making of a Bilingual Society: A Critical Review and Discussion», *The Canadian Journal of Education*, vol.13, n° 2, p. 243-261.
- SCOTTON, Carol M. (1978) «Language in East Africa: Linguistic Patterns and Political Ideologies», dans FISHMAN, Joshua A. (dir.) *Advances in the Study of Social Multilingualism*, The Hague, Mouton, p. 719-759.
- STEIN, Colman B. (1986) *Sink or Swim: The Politics of Bilingual Education*, New York, Praeger, 237 p.
- WILLIS, Paul (1983) «Cultural Production and Theories of Reproduction», dans BARTON, L. et WALKER, S. (dir.) *Race, Class and Education*, London, Croom Helm, p. 107-138.