

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET L'IDENTITE CIVIQUE CANADIENNE FACE A LA PLURALITE DES IDENTITES DES CANADIENS

*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en
Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*

Etude de référence

Stacy CHURCHILL
*Institut d'études pédagogiques de l'Ontario,
Université de Toronto*

Division des Politiques linguistiques
DG IV – Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire
et de l'enseignement supérieur
Conseil de l'Europe, Strasbourg

Edition anglaise :

Language education, Canadian civic identity and the identities of Canadians

Les vues exprimées dans la présente publication sont celles de l'auteur ; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou d'une partie du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex).

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

SOMMAIRE

Préface	5
1. Introduction	7
2. Les identités linguistiques et culturelles au Canada.....	8
3. Le bilinguisme officiel, moyen de promouvoir la conscience identitaire.....	12
3.1. Genèse des programmes fédéraux des langues officielles dans l'enseignement	12
3.2. Les dimensions de la politique fédérale	14
3.3. Le caractère exceptionnel du Québec.....	15
3.4. L'élan donné à l'instruction dans la langue de la minorité officielle	17
3.5. L'enseignement de l'anglais et du français au groupe majoritaire de chaque province	20
3.6. L'enseignement des langues, vecteur privilégié pour la promotion de l'identité canadienne	26
4. A la recherche d'un nouveau discours sur l'identité et la diversité	28
4.1. Cohésion sociale, citoyenneté, identité : travaux de recherche et politiques	28
4.2. Changements d'ordre théorique et terminologique	32
4.3. Reconnaissance, non-reconnaissance et multiculturalisme.....	34
4.3.1. Les immigrants qui ne sont pas d'ascendance française ou anglo-celte.....	34
4.3.2. Peuples autochtones et Métis	36
4.4. Apprentissage d'une langue et identité : complexités post-modernes	38
5. Conclusion.....	48
Références bibliographiques.....	51

Préface

Ce texte qui est publié dans une série, coordonnée par la *Division des Politiques linguistiques*, présente à l'évidence sa pertinence propre, puisqu'il aborde certains aspects déterminants de l'organisation des enseignements de langues, de leurs fondements sociolinguistiques, des idéologies linguistiques à l'œuvre sur ces problèmes relatifs aux langues en Europe. Il entre cependant dans un projet plus large, en tant qu'il constitue un élément d'un ensemble éditorial centré sur le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*.

Ce *Guide* est document descriptif et programmatique tout à la fois, qui a pour objet de mettre en évidence la complexité des questions d'enseignement des langues, souvent abordées de manière simpliste. Il se propose de décrire les démarches et les outils conceptuels permettant d'analyser les contextes éducatifs en ce qui concerne les langues et d'organiser l'apprentissage et l'enseignement des langues en fonction des principes du Conseil de l'Europe.

Ce document existe en plusieurs versions, destinées à des publics différents. Mais la *Version intégrale* elle-même aborde, dans un cadre limité, nombre de questions complexes : il a semblé utile de l'illustrer par des études de cas, des synthèses ou des études sectorielles, qui traitent, de manière plus monographique, de questions à peine esquissées dans ce texte. Ces *Etudes de référence*, originales, remettent le *Guide* en perspective, pour en rendre perceptibles les ancrages théoriques, les sources d'information, les domaines de recherche ou les thématiques qui le nourrissent.

La *Division des langues vivantes* devenue *Division des Politiques linguistiques* manifeste par cet ensemble de documents cette nouvelle phase de son action. Celle-ci s'inscrit dans le droit fil des précédentes : la *Division* a diffusé, à travers les *Niveaux-seuils* des années 70, une méthodologie d'enseignement des langues davantage tournée vers la communication et la mobilité intra européenne. Elle a ensuite élaboré, sur fond de culture éducative partagée, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* (version définitive, 2001), document visant non plus à définir la forme des contenus d'enseignement pour les langues, mais la forme même des programmes d'enseignement de celles-ci. Proposant des niveaux de références explicites pour identifier des degrés de compétence en langue, le *Cadre* autorise une gestion diversifiée des formations, de nature à créer des espaces pour davantage de langues à l'École et dans la formation tout au long de la vie. Cette orientation vers une reconnaissance de la valeur intrinsèque du plurilinguisme a conduit parallèlement à la mise au point d'un instrument permettant à chacun de prendre conscience de son répertoire de langues et de le décrire : le *Portfolio européen des langues*, dont les versions élaborées par les Etats membres se multiplient et qui a été au centre de l'Année européenne des langues (2001).

Identifié dans de nombreuses *Recommandations* du Conseil de l'Europe comme principe et comme finalité des politiques linguistiques éducatives, le plurilinguisme doit être valorisé au niveau de l'individu et pris en charge

collectivement par les Institutions éducatives. Articulant le didactique et l'éducatif au politique, le *Guide* et les *Etudes de référence* qui le déclinent ont pour fonction d'explicitier ce principe politique et d'en décrire les formes concrètes de mise en place.

Dans le présent document, Stacy Churchill aborde les rapports complexes qui se sont noués, au Canada, entre les identités et les langues – mais aussi entre les identités et les politiques d'enseignement des langues. Le Canada est un Etat fédéral où l'éducation relève non pas du gouvernement central, mais des États qui le constituent (les provinces canadiennes) et où se côtoient plusieurs groupes ethnoculturels, dont une majorité et une minorité de langue officielle. L'incidence que les politiques canadiennes d'enseignement des langues ont sur la construction et le développement de l'identité, notamment de l'identité civique, présente des analogies avec la situation en Europe, compte tenu de son évolution actuelle et des rapports qui lient ses Etats. D'après le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, l'analyse des politiques du Conseil de l'Europe sur le plurilinguisme est censée inclure l'impact du développement du plurilinguisme sur le sentiment d'appartenance à l'espace politique et culturel européen. De l'étude du professeur Churchill, il ressort avant tout que des politiques linguistiques mettent très longtemps à produire les effets recherchés – au moins trente ans dans le cas des politiques canadiennes de promotion du bilinguisme. Son étude nous ouvre ainsi d'intéressantes pistes de réflexion sur les moyens d'élaborer des politiques européennes en faveur du plurilinguisme et sur la période de temps nécessaire pour qu'elles donnent des résultats.

Cet aspect spécifique de la problématique des politiques linguistiques éducatives en Europe invite à réexaminer la perspective d'ensemble déployée dans le *Guide*. Il n'en reste pas moins que cette étude participe au projet fondateur de la *Division des Politiques linguistiques* : créer par la réflexion et l'échange d'expériences et d'expertises, les consensus nécessaires pour que les sociétés d'Europe, fortes de leurs différences et irriguées par des courants transculturels modelant des *nations mondialisées* ne s'enferment pas dans la recherche de la ou des langues « parfaites » à valoriser (aux dépens d'autres). Elles devraient plutôt reconnaître la pluralité des langues de l'Europe et le plurilinguisme, potentiel ou effectif, de tous ceux qui vivent dans cet espace comme condition de la créativité collective et du développement, composante de la citoyenneté démocratique à travers la tolérance linguistique et, donc, comme valeur fondatrice de leur action dans le domaine des langues et de leurs enseignements.

Jean-Claude Beacco et Michael Byram

1. Introduction

Au cours des dernières décennies, l'opinion publique canadienne est devenue extrêmement sensible à tout ce qui touche la langue et l'apprentissage des langues. Cette sensibilité résulte directement des efforts qui ont été déployés de manière soutenue pour forger une identité nationale – ou, du moins, civique – dans laquelle tous les grands groupes humains vivant au Canada peuvent se reconnaître. L'apprentissage d'une nouvelle langue et la perte de la langue d'origine sont devenus des symboles importants, liés non seulement au statut social du groupe et à sa place dans le pays, mais aussi à l'identité personnelle.

Le présent document s'articule autour de l'histoire d'une réussite qui dure depuis 35 ans – celle d'une politique de promotion de l'anglais et du français comme langues officielles du Canada. Cette promotion avait une double finalité : (a) une forte expansion de l'enseignement du français et de l'anglais langue seconde, afin de permettre aux Canadiens¹ d'acquérir un bilinguisme fonctionnel, et (b) l'instruction en français, aux niveaux primaire et secondaire, des minorités francophones vivant dans les autres provinces que le Québec. Nous verrons quelles ont été les retombées positives de la politique d'enseignement des langues officielles, mais nous jetterons aussi un regard critique sur les répercussions négatives que certains de ses aspects ont pu avoir sur la construction de l'identité personnelle et civique de nombreux citoyens – notamment des peuples autochtones et des immigrants, citoyens canadiens en puissance.

Commentateurs européens et canadiens sont souvent déconcertés par une situation qui leur semble paradoxale : les politiques canadiennes en matière d'enseignement des langues officielles passent pour être couronnées de succès lorsque l'on compare la situation du Canada à celle prévalant dans d'autres pays ; et pourtant, le débat incessant sur le statut du Québec au sein de la fédération canadienne semble traduire l'échec de ces mêmes politiques. Mon explication tient en trois points : (1) les médias et une population inquiète, mais par trop naïve, se sont laissés convaincre que les politiques sur les langues officielles allaient plus ou moins être la panacée à la crise d'unité nationale qui s'est ouverte à la fin des années 1960, (2) cette vue de l'esprit a été nourrie par les partisans du bilinguisme (de hauts fonctionnaires et de nombreux élus, entre autres), mais (3) les politiques ne traitaient qu'une partie des questions sous-tendant le débat sur le statut du Québec, dont la plupart n'étaient du reste pas de nature linguistique. J'ai dit ailleurs (Churchill, 1998) que si ces politiques ont connu un succès retentissant, ce succès demeure incomplet. Loin d'être la solution miracle aux problèmes d'unité nationale, les politiques sur les langues officielles n'étaient en effet qu'un *préalable* indispensable à la prise d'autres mesures nécessaires pour forger un sentiment d'identité civique canadienne. En outre, la priorité accordée au dossier du Québec a relégué au second plan le débat sur d'autres aspects de

¹ Dans le présent document, le terme « Canadien(ne) » désigne toute personne qui réside légalement au Canada ou possède la citoyenneté canadienne et non pas nécessairement quelqu'un qui se sent Canadien dans l'âme.

l'enseignement des langues qui ont une grande importance pour les Canadiens et pour leur prise de conscience identitaire.

Dans la suite du texte, nous donnerons à l'expression « enseignement des langues » un double sens. Nous l'emploierons, en effet, pour désigner non seulement l'enseignement d'une langue seconde, mais aussi l'instruction donnée dans une ou plusieurs langues, ainsi que l'usage de langues à des fins éducatives dans des secteurs placés sous l'autorité ou sous l'influence de l'État, tels que la radiodiffusion publique. Nous voulons ainsi souligner que l'enseignement des langues dépasse la simple transmission de compétences linguistiques pour inclure celle de valeurs culturelles et autres.

Nous allons examiner les différents aspects des politiques menées en matière d'enseignement des langues par le gouvernement fédéral, ainsi que par les gouvernements des provinces et des territoires de la Fédération canadienne. Ce faisant, nous mettrons en évidence les difficultés qu'engendrent ces politiques pour la construction identitaire de différents groupes de la population canadienne. Dans la première section, nous verrons brièvement quelle place occupent les identités linguistiques et culturelles dans le discours sur le sentiment national ou la citoyenneté canadienne. Dans la deuxième, nous soulignerons les principaux résultats obtenus dans l'enseignement des langues officielles dans le cadre d'efforts plus larges pour créer une nouvelle identité civique canadienne, construite à l'aide du bilinguisme officiel, et nous verrons ce qu'il reste à faire pour achever le processus amorcé voilà plus de trente ans. Le but de notre propos est d'examiner les politiques gouvernementales en nous plaçant du point de vue de leur promoteur, l'État, et de voir ensuite à quels résultats concrets elles ont abouti. Au Canada, cependant, l'enseignement des langues ne se limite pas – loin de là – à celui de l'anglais et du français. C'est pourquoi nous consacrerons la troisième section à la place qu'occupe l'enseignement des langues dans le renouvellement du discours canadien sur l'identité et la diversité : nous verrons quel est l'impact du bilinguisme officiel et de l'enseignement des langues officielles sur certains groupes de la population, nous ferons état des moyens – ou du manque de moyens – mis à la disposition de ces groupes pour l'enseignement des langues et nous évaluerons la portée de l'ensemble pour la construction d'une identité.

2. Les identités linguistiques et culturelles au Canada

Compte tenu de la diversité culturelle et linguistique du Canada, parler de « l'identité canadienne » au singulier peut sembler contradictoire, puisque cela revient à nier un aspect crucial de cette identité telle que la conçoivent communément la plupart des Canadiens, quel que soit leur origine ou leur groupe linguistique. Si l'expression « Canadian identity/identité canadienne » est largement employée par les Canadiens anglophones, elle l'est moins fréquemment par les Canadiens francophones, que ce soit dans le discours oral ou écrit (hormis dans des documents ou des discours portant sur des programmes ou des politiques mis en place par l'administration fédérale). Cette différence dans l'usage reflète une différence sémantique. Alors que l'expression

« Canadian identity » désigne un concept vague et générique, l'expression « identité canadienne » possède – abstraction faite de toute considération purement politique – un sens beaucoup plus figé et spécifique, ce qui explique pourquoi les francophones évitent de l'employer et préfèrent, pour parler de leur identité, lui accoler l'épithète *québécoise*, *acadienne* ou *franco-canadienne* ou l'associer à un terme référant à la minorité linguistique d'une province : *franco-manitobaine* [Manitoba], *franco-ontarienne* [Ontario] ou *fransaskoise* [Saskatchewan].

Mais enfin, quel que soit le vocable choisi, le Canada est, depuis au moins deux cents ans, la terre commune de peuples d'origine européenne et de peuples autochtones, puisant à des héritages culturels très différents. En 1800, la population canadienne passait pour être composée des trois groupes suivants : (a) les colons européens venant de France, (b) les colons européens venant des îles britanniques et (c) le groupe des Indiens et des Esquimaux, que nous regroupons aujourd'hui sous l'expression « Peuples autochtones » et qui comprennent les Premières Nations et les Inuits. Jusque tard dans le XX^e siècle, le racisme ambiant laissait croire qu'il était possible, en recourant à la répression et à l'assimilation forcée, de modeler les peuples autochtones à l'image des Européens². Bien avant la création de la Confédération du Canada, en 1867, le clivage entre Canadiens d'ascendance française et Canadiens d'ascendance anglaise ou britannique était tel, cependant, que les élites politiques du pays n'auraient pas songé un seul instant à imposer une identité unique : le faire serait revenu à fausser la nature même du pays et à empiéter sur des droits civiques fondamentaux³. Deux autres siècles d'immigration – et la prise de conscience progressive, par l'opinion publique, des droits des Premières nations et des Inuits – n'ont fait que rendre plus complexe encore la tentative de définition d'une identité canadienne, qu'elle soit singulière ou plurielle.

Au Canada, la politique linguistique est fixée dans le cadre d'un régime fédéral qui prévoit une répartition des pouvoirs entre le palier fédéral et les paliers provinciaux et territoriaux de gouvernement. Le gouvernement du Canada – qui constitue le palier de gouvernement central – est contraint, à la fois par la loi et par la tradition constitutionnelle, de tenir compte des champs de juridiction des provinces⁴. Il détient juridiquement le pouvoir de déroger aux lois et aux

² Voir le Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA), 1996, vol. 3, en particulier le Chap. 10

³ Des voyageurs tels qu'Alexis de Tocqueville (dans les années 1830) et Lord Durham (dans les années 1840) pouvaient encore penser que l'assimilation « naturelle » finirait par faire disparaître l'élément français, compte tenu de l'arrivée massive d'anglophones des îles britanniques. L'échec retentissant du gouvernement colonial mis en place en 1840 avec une législature unique pour le Haut-Canada et le Bas-Canada pava la voie aux accords qui aboutirent à la création de la Confédération du Canada en 1867, nouvel Etat qui reconnaissait au Québec son autonomie intérieure et un statut juridique distinct au sein de l'État canadien.

⁴ Les gouvernements territoriaux sont créés par le gouvernement du Canada, et le pouvoir ultime de décision demeure entre les mains du Parlement canadien ; ce n'est pas le cas des gouvernements provinciaux.

politiques des provinces dans de nombreux secteurs, mais l'exercice de ce pouvoir s'accompagne de telles difficultés qu'il retient rarement cette option, sauf dans des dossiers où il estime que l'intégrité de l'État ou les fondements mêmes de son existence sont en jeu. Les relations entre les langues – notamment dans le domaine de l'enseignement – sont précisément l'un des domaines dans lesquels le gouvernement fédéral est intervenu plus d'une fois.

Au Canada, la politique linguistique et les relations entre les langues ont toujours eu pour toile de fond les rapports de pouvoir entre les deux groupes ethnolinguistiques autrefois dominants, à savoir les Franco-Canadiens et les Anglo-Canadiens, ces derniers venant du Royaume-Uni et d'Irlande (autrement dit, d'origine « anglo-celte»). Trois termes employés à l'origine par les Québécois francophones sont passés entre-temps dans l'usage anglais canadien : les termes anglophone et francophone désignent, respectivement, les locuteurs de l'anglais et les locuteurs du français⁵ ; le terme allophone désigne les nouveaux immigrants (de première ou de deuxième génération) qui parlent éventuellement l'anglais ou le français dans leur milieu de travail et, même, à la maison, mais dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français. (Le terme *allophone* n'est jamais employé pour désigner les peuples autochtones).

La grande majorité des Canadiens francophones sont d'origine franco-canadienne ; ce sont les descendants de colons établis au Canada depuis les années 1600. Un certain nombre de Canadiens anglophones ont des racines qui remontent aussi loin dans le temps. Les vagues d'immigration successives ont cependant érodé la domination ethnique de ces deux groupes au point que la population qui n'est pas d'origine française ou anglo-celte est désormais supérieure en nombre à l'un quelconque des deux « peuples fondateurs » pris séparément. Dans le recensement de 1991, le groupe anglo-celte (britannique) et le groupe français constituaient respectivement 28 % et 23 % de la population ; 18 % de la population avaient en outre des origines britannique et française mêlées à d'autres, mais 31 % seulement faisaient état d'autres origines ethniques (Logan, 1991). Sur une population dépassant à peine 27 millions en 1991, près d'un million de personnes – soit environ 2 % – se sont déclarées autochtones (470 000 déclaraient avoir une origine unique ; le nombre d'« autochtones et autres origines » – Métis compris - était légèrement supérieur à 500 000) (Burnaby, 1996). À l'exception de ceux qui se sont établis au Québec depuis le milieu des années 1970, la plupart des immigrants arrivés au Canada au cours du siècle dernier se sont fondus dans la communauté anglophone. Les immigrants établis au Québec tendent de plus en plus à adopter le français comme première langue officielle, pour eux ou pour leurs enfants (Harrison & Marmen, 1994,

⁵ Étant donné que la majorité des francophones ont toujours eu la même origine ethnique, que ce soit au Québec ou dans le reste du Canada, ce terme est souvent employé en français de manière interchangeable pour désigner à la fois une origine ethnique et un groupe linguistique. La locution « franco-canadien(ne) » est utilisée par mesure de prudence dans le discours écrit et oral. Quant à l'expression « Canadien(ne) français(e) », elle est tombée en désuétude, victime du nationalisme québécois et du succès des politiques fédérales mettant en exergue l'affiliation linguistique. Pour désigner les groupes parlant l'une des deux langues officielles, la législation fédérale parle des Canadiens d'expression anglaise et des Canadiens d'expression française.

p. 54). Bien que la plupart des descendants d'anciennes vagues d'immigration aient adopté l'anglais ou le français, nombre d'entre eux conservent une forte identité ethnique. Puisant ses racines dans la religion et dans les réseaux familiaux, elle est renforcée par des réseaux d'associations et d'organisations ethniques (pour des données sur l'identification à un groupe ethnique, voir Kalin & Berry, 1995 ; Esses & Gardner, 1996).

Le choix des termes employés pour désigner les groupes de la population est crucial dans le débat sur l'identité, et il est aussi critique pour les acteurs politiques des paliers fédéral et provinciaux et pour le citoyen lui-même. Le mot « allophone » est, certes, un mot-valise pratique pour les sociologues, les linguistes, les journalistes et les hommes et femmes politiques de tous bords. Pourtant, il ne figure ni dans la Loi sur les langues officielles (1988, refonte de la loi de 1969), ni dans la Constitution ni encore dans aucune politique fédérale. La Constitution canadienne et les politiques fédérales font uniquement référence (1) à des citoyens ayant le droit de recevoir de leur gouvernement fédéral des services dans l'une ou l'autre des deux langues officielles et (2) à certains groupes autochtones dont les langues sont reconnues et reçoivent – à défaut d'un meilleur terme – un certain statut et certains privilèges qui sont loin d'égaliser ceux de l'anglais et du français. Les droits linguistiques des allophones ne sont donc pas expressément protégés par les dispositions de la Constitution relatives au multiculturalisme – encore que les initiatives gouvernementales prises pour encourager la préservation des langues des allophones soient depuis longtemps jugées compatibles avec la politique sur les langues officielles (Macmillan, 1998, p. 195).

Et la confusion ne fait que grandir lorsque le discours politique laisse entendre que toutes les personnes qui ne sont pas d'ascendance française ou anglo-celte forment, peu ou prou, un « bloc » dans la population. Issus de groupes linguistiques et ethnoculturels très divers, les allophones n'ont pas, en effet, d'identité collective ni de courant politique qui les représente tous. Qui plus est, il arrive que les allophones actuels aient peu en commun, au plan culturel ou autre, avec les anciennes vagues d'immigrants : avant les années 1960, plus de 80 % des immigrants étaient d'origine européenne (autrement dit, « Blancs »), alors que, depuis le milieu des années 1970, au moins 80 % des immigrants viennent d'Asie, d'Afrique et d'Amérique latine et sont en majorité « non-Blancs ». Il en a résulté un accroissement des « minorités visibles » dans les grands centres urbains du sud de l'Ontario (Toronto et le corridor Ottawa–Windsor), à Vancouver et à Montréal, accroissement qui, par effet de ricochet, a modifié la rhétorique en vigueur, en greffant une nouvelle dimension, fondée cette fois-ci sur la couleur de la peau et la race. Les questions liées à la race et à la discrimination raciale pèsent aujourd'hui de tout leur poids dans les efforts déployés pour bâtir une identité canadienne (pour des commentaires critiques sur la question, cf. Dhruvarajan, 2000).

L'évolution des politiques sur les langues officielles depuis le milieu des années 1960 s'inscrit dans un effort délibéré de bâtir une nation. Cet effort se fondait sur les prémisses qu'un bilinguisme officiel finirait par combler l'écart psychologique entre les éléments francophone et anglophone de la population

canadienne. Promouvoir le bilinguisme ne signifie pas, cependant, que tous les citoyens doivent parler l'anglais et le français. Cela veut dire simplement que l'administration fédérale doit être bilingue afin de pouvoir servir les citoyens *unilingues*, qui ne parlent que l'une des deux langues officielles. Le bilinguisme officiel et la promotion des langues officielles ont ainsi été élevés au rang d'idéologies par l'État. Comme je l'ai soutenu ailleurs, cette nouvelle idéologie a changé l'éclairage en remplaçant l'appartenance à un groupe ethnique et à une «race» par une appartenance à l'un des deux groupes de langue officielle, qui est fondée sur le choix personnel de la langue (Churchill, 1998).

Un seul chiffre suffit à montrer la fondation sur laquelle sont bâties les politiques des langues officielles : dans les relevés de recensement du Canada, 98 % des répondants indiquent qu'ils parlent l'anglais ou le français, alors qu'aucune des deux grandes langues des nouveaux immigrants, à savoir le chinois et l'italien, n'est parlée par plus de 2 % de la population (Harrison & Marmen, 1994).

Les lignes de fracture observées dans le discours politique canadien sur les langues sont dues au fait que les différents groupes ethnoculturels, ethnolinguistiques et ethno-raciaux ne se répartissent pas en proportions égales dans les villes et les provinces. Des concentrations régionales permettent en effet à des groupes de taille relativement faible d'exercer une influence politique par le biais des autorités municipales ou provinciales. Ainsi, les représentants d'associations d'Ukrainiens du Canada et d'Allemands du Canada au Manitoba, en Saskatchewan et en Alberta ont-ils joué un rôle crucial – notamment à la fin des années 1960 et dans les années 1970 – dans l'élaboration des politiques fédérales sur le multiculturalisme, rôle qui était tout à fait disproportionné par rapport aux nombres absolus de ces activistes ethniques. La concentration locale de groupes ethnoculturels dans certaines provinces et le statut du Québec, ancré dans la Constitution, expliquent, ensemble, à la fois la richesse de la politique canadienne sur les langues et la vigueur du débat qu'elle engendre.

3. Le bilinguisme officiel, moyen de promouvoir la conscience identitaire

3.1. Genèse des programmes fédéraux des langues officielles dans l'enseignement

La promotion de l'enseignement du français et de l'anglais est, depuis le milieu des années 1960, l'un des grands axes de la politique canadienne sur les langues officielles, et, pour la comprendre, il faut la replacer dans le cadre général de cette politique. Ce sont les travaux de la *Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme* qui ont lancé la réflexion contemporaine sur les rapports entre les deux langues officielles. Instituée en 1963 pour répondre à ce que l'on ressentait comme une « crise d'identité nationale », cette commission produisit, au cours des six années qui allaient suivre, un volumineux rapport qui demeure encore aujourd'hui le socle de toute politique actuelle, à la fois pour le gouvernement fédéral et pour la plupart des provinces.

Les travaux de la Commission ont fait naître un consensus dans l'opinion publique : ils ont fait admettre l'idée que l'inégalité des citoyens francophones et leur sentiment de manque d'emprise sur le pouvoir au niveau fédéral étaient à l'origine des problèmes constitutionnels et des velléités séparatistes au Québec. Le fait est que les Canadiens francophones étaient sérieusement sous-représentés au sein de l'administration fédérale et qu'il leur était souvent impossible d'utiliser leur langue dans la communication avec le gouvernement canadien. Au plan social, les francophones avaient – et ce, dans tout le Canada – un niveau d'instruction et des revenus inférieurs à la moyenne. Au Québec, un grand nombre des leviers du pouvoir économique du secteur privé échappait aux francophones. Hors Québec, les majorités anglophones du siècle précédent, hostiles, avaient sérieusement réduit, voire aboli, le droit des citoyens d'expression française de faire scolariser leurs enfants en français. Et lorsque des écoles françaises continuaient à exister (il s'agissait principalement d'écoles primaires en Ontario et d'un système incohérent d'écoles primaires et secondaires dans des régions francophones du Nouveau-Brunswick), le manque d'intérêt du gouvernement provincial avait engendré un système éducatif médiocre, dans lequel les enseignants étaient mal formés, les ressources pédagogiques inadéquates et les curricula mal adaptés. L'assimilation s'était poursuivie pendant des décennies si bien que, lorsque les taux de natalité chutèrent dans les années 1960, les collectivités francophones en situation minoritaire connurent un déclin démographique rapide qui, dans quelques provinces du moins, les menait tout droit à l'extinction. Bref, on s'accorda généralement pour reconnaître que les Canadiens francophones avaient un statut de citoyens de seconde classe et qu'il était impératif que le gouvernement du Canada tente de supprimer une telle inégalité et de préserver des minorités de langue officielle viables dans chaque province en mettant en place des réformes linguistiques de grande envergure⁶.

La plus grande partie du Volume 2 du Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme porta sur les lacunes du système éducatif des Francophones minoritaires hors Québec. Les conclusions des commissaires-enquêteurs choquèrent d'autant plus que la minorité anglophone du Québec, concentrée surtout dans la région montréalaise et dans les zones rurales au sud-est de Montréal, comptait dans ses rangs des personnes appartenant aux couches les plus instruites au Canada et disposait d'un système d'écoles primaires et secondaires entièrement opérationnel⁷, ainsi que de collèges communautaires et de deux universités anglophones. La Commission releva

⁶ Pour un examen des grands axes des politiques sur les langues officielles menées aux paliers fédéral et provinciaux, voir Churchill, 1998.

⁷ Il y a quelques années encore, la plupart des enfants anglophones du Québec fréquentaient des écoles protestantes au sein d'un système provincial organisé sur la base de la confession, protestante et catholique. Les « commissions scolaires », étues, donnaient, dans les faits, la gestion des écoles protestantes aux anglophones. Les catholiques anglophones recevaient, eux, une instruction en anglais dans le réseau d'écoles catholiques. Ce système a été récemment aboli par un amendement à la Constitution, qui a permis la création de commissions scolaires fondées sur une base linguistique et dont les écoles offrent donc une instruction soit en anglais soit en français.

également les faiblesses de l'enseignement des langues officielles dispensé dans les écoles primaires et secondaires du pays, avec pour résultat que seule une fraction de Canadiens anglophones et de Canadiens francophones pouvait apprendre l'autre langue officielle suffisamment bien pour pouvoir communiquer avec l'autre groupe. Dans le recensement de 1961, 12,2 % des Canadiens seulement disaient connaître les deux langues. Les francophones étaient proportionnellement beaucoup plus nombreux que les anglophones à être bilingues – et ce, même si la grande majorité des Québécois francophones étaient unilingues. Le Québec et le Nouveau-Brunswick, qui comptent la plus forte proportion de locuteurs natifs du français, comptaient respectivement 25,5 % et 19 % de bilingues, alors que les provinces à majorité anglophone (soit le Canada moins le Québec) n'en comptaient que 6,9 % (Marmen & Corbeil, 1999, pp. 104–108 ; Harrison & Marmen, 1994).

Aux niveaux primaire et secondaire, la tâche était double. Il s'agissait en effet (a) d'élargir et de renforcer l'instruction des minorités anglophones et francophones dans leur propre langue et (b) d'accroître le nombre de bilingues anglais-français au sein des majorités linguistiques des provinces (majorité anglophone hors Québec et majorité francophone au Québec). Les enjeux étaient très différents selon qu'il s'agissait de minorités ou de majorités : les minorités considéraient en effet l'instruction dans leur langue comme la condition indispensable à la préservation de cette langue et au maintien, voire à la survie de leur communauté, alors que les majorités au sein des provinces voyaient dans l'expansion de l'enseignement d'une langue seconde une occasion d'enrichissement culturel devant leur permettre de comprendre les locuteurs de l'autre langue officielle et de communiquer avec eux. La survie des groupes minoritaires était un objectif indissociable de celui visant à donner l'égalité de droits aux citoyens anglophones et aux citoyens francophones de chaque province canadienne – y compris le droit, pour les familles francophones, de s'établir dans n'importe quelle province canadienne en tenant pour acquis que leurs enfants pourraient y être scolarisés en français. Quant à l'enseignement de l'anglais et du français langue seconde aux enfants des groupes en situation majoritaire, on voyait en lui un moyen d'accroître les interactions et d'améliorer la compréhension entre les deux groupes linguistiques dominants.

3.2. Les dimensions de la politique fédérale

On a loué le caractère exhaustif des politiques fédérales en matière d'enseignement des langues et, en particulier, le fait qu'elles ne sont pas limitées pas à étendre l'instruction dans les écoles primaires et secondaires, mais qu'elles ont englobé des mesures incitatives – p. ex. l'accès aux postes bilingues de la fonction publique (Kaplan, 1997, p. xiii). La Loi sur les langues officielles de 1969 eut effectivement, entre autres conséquences, celle de faire grossir les rangs des fonctionnaires bilingues au sein de l'administration fédérale. Cette perspective d'un emploi dans la fonction publique fédérale a d'ailleurs joué pour beaucoup dans le soutien apporté par les parents à l'enseignement des langues officielles (O'Keefe, 2000). Les programmes appuyant l'enseignement des langues reflétaient déjà en eux-mêmes, cependant, une démarche très exhaustive. En 1970/1971, le gouvernement du Canada créa un programme qui prit le nom

de *Langues officielles dans l'enseignement*. Administré à l'origine par le Secrétariat d'État, il l'est aujourd'hui par le ministère du Patrimoine canadien⁸.

Par le biais d'accords négociés avec les gouvernements provinciaux, le Programme des langues officielles dans l'enseignement mit en place un système d'incitatifs financiers encourageant les provinces à poursuivre deux objectifs : (a) élargir l'instruction en français des minorités francophones et (b) élargir et améliorer les programmes d'enseignement de l'anglais et du français langue seconde. La plupart des subventions octroyées à cette double fin l'étaient en fonction du nombre d'élèves étudiant dans les langues officielles, mais aussi en fonction du temps de la journée d'école consacré à l'apprentissage des langues officielles proprement dit. Voici comment avait été fixé, initialement, le montant de ces subventions : dans le premier cas (élargissement de l'instruction en français des minorités francophones), la subvention était fixée à un dixième du coût moyen par élève dans la province concernée. Dans le second cas (enseignement de l'anglais ou du français langue seconde), la subvention était un pourcentage, établi au prorata, de la subvention par élève, basé sur le pourcentage de la journée scolaire consacré à l'apprentissage de la langue seconde. De nouvelles ententes modifièrent cette structure et ce mode de financement, mais le gouvernement fédéral a continué d'allouer des subventions à l'enseignement dans une classe « normale » (cf. analyses dans Churchill avec Kates Peat Marwick & Partners, 1987 ; ministère du Patrimoine canadien, 2002).

De nouveaux trains de mesures financières ont également contribué à élargir l'instruction en français des minorités au niveau post-secondaire et, notamment, à rénover des centres de formation d'enseignants et d'autres établissements dispensant, intégralement ou partiellement, l'enseignement dans la langue de la minorité. Vers le milieu des années 1980, les subventions allouées depuis 1970 pour l'instruction des minorités *et* pour l'enseignement de l'anglais ou du français langue seconde dépassaient, au total, un milliard de dollars canadiens (Churchill avec Kates Peat Marwick & Partners, 1987). Leurs montants ont fluctué au fil des ans, mais les programmes de subventions de base aux provinces pour l'enseignement dans la langue de la minorité de langue officielle, pour la gestion des établissements scolaires et pour les services connexes étaient financés à hauteur de quelque 167 millions de dollars canadiens en 2000-2001. Les dépenses au titre de l'enseignement de l'anglais ou du français langue seconde représentaient une somme additionnelle de 41 millions de dollars sur un total de 275 millions alloués pour tous les programmes d'appui aux langues officielles (ministère du Patrimoine canadien, 2002).

3.3. Le caractère exceptionnel du Québec

Les recommandations formulées par la commission royale nommée par le gouvernement fédéral ne pouvaient toutefois être mises en œuvre que si les

⁸ Les regroupements de programmes ont changé au fil des ans. Tous les programmes touchant les langues officielles qui relèvent du ministère du Patrimoine canadien sont actuellement administrés sous le nom de Programmes d'appui aux langues officielles (à l'exception des programmes administratifs internes qui touchent l'application des dispositions de la Loi sur les langues officielles).

gouvernements provinciaux se montraient disposés à agir dans l'un de leurs domaines de compétence exclusive le plus jalousement gardés. Les gouvernements des provinces à majorité anglophone devaient prendre des mesures en faveur de minorités – amélioration de la formation des enseignants, construction d'écoles, modification des curricula –, et cela revenait pour eux à entamer un capital politique précieux. Les changements à apporter touchaient des enseignants, des enfants et des parents en très grands nombres – et ce, dans un secteur qui s'était révélé politiquement sensible, voire explosif durant les deux siècles précédents. Il faut bien comprendre ceci : en dépit du fait que les problèmes linguistiques occupent une place centrale dans la vie politique du Québec et dans les rapports entre le gouvernement de cette province et les autorités fédérales, les programmes fédéraux visant à promouvoir les langues officielles dans l'enseignement ont été conçus pour désamorcer les tensions avec le gouvernement du Québec et – en dépit de fortes objections de principe de sa part – ils fonctionnent en suscitant relativement peu de débats publics chez les Québécois.

Jusqu'à tout récemment, les gouvernements successifs du Québec pouvaient souligner l'excellence des services éducatifs offerts aux anglophones de la province et observer de manière vigilante – mais non combative – les efforts menés par le gouvernement fédéral en vue, principalement, d'aider les minorités francophones hors Québec. En ce qui concerne l'enseignement de la langue seconde, les écoliers francophones du Québec étaient tous tenus d'apprendre l'anglais comme langue seconde dès qu'ils avaient fait la moitié du primaire⁹. Le gouvernement québécois insista, cependant, pour que les subventions fédérales accordées, d'une part, pour aider les autres provinces à corriger les erreurs commises dans le passé envers leurs minorités et, d'autre part, pour élargir l'enseignement de la langue seconde soient distribuées de manière équitable – et ce, afin que le Québec ne soit pas pénalisé pour avoir fait depuis longtemps « ce qu'il fallait ». Tout n'était pas pour autant parfait aux niveaux de la planification et de la prestation des services éducatifs. La plupart des parents du Québec – qu'ils soient anglophones ou francophones – veulent que leurs enfants tirent le meilleur parti des avantages offerts par le bilinguisme anglais-français. Or, il est fréquent que certains groupes de parents élèvent la voix pour critiquer la qualité de l'enseignement de ces deux langues dans les écoles du secteur public. Les parents anglophones se plaignent de ce que les connaissances du français acquises par leurs enfants ne les préparent pas adéquatement à trouver un emploi dans un milieu de travail francophone, et les parents francophones craignent, eux, que leurs enfants n'apprennent pas suffisamment d'anglais pour tirer parti des avantages économiques du bilinguisme. En outre, dans l'ancienne structure, confessionnelle, des commissions scolaires, avec, d'un côté, des commissions scolaires catholiques, à majorité francophone, et, de l'autre, des commissions scolaires protestantes, à majorité anglophone, les parents anglophones se plaignaient souvent de la qualité de l'enseignement de l'anglais dispensé à leurs

⁹ L'étude obligatoire de l'anglais à l'école était – et est encore – d'une beaucoup plus grande portée que l'étude du français dans toutes les provinces de majorité anglophone à part le Nouveau Brunswick, mais elle est loin de produire un bilinguisme fonctionnel.

enfants dans le système catholique et du choix de leurs options en ce qui concerne cet enseignement (cf. Churchill avec Kates Peat Marwick & Partners, 1987).

L'amendement constitutionnel adopté en 1997 était requis pour créer des commissions scolaires laïques, organisées sur une base linguistique (de langue anglaise et de langue française). Il fut le fruit de consultations et d'une coopération étroites, bien que tendues, entre les paliers de gouvernement fédéral et provincial. Fondée sur la langue et non plus sur la confession, cette nouvelle structure est censée remédier aux difficultés qui touchaient les catholiques anglophones. Entre-temps, deux facteurs ont modifié la donne : le déclin démographique rapide de la communauté anglophone du Québec, amorcé à la fin des années 1970, et les difficultés économiques de la province. La communauté anglophone du Québec préservait en effet sa vitalité en intégrant de nouveaux immigrants, y compris ceux qui n'avaient pas l'anglais pour langue maternelle. Or, elle ne peut plus compter sur le flot de ces nouveaux venus. La législation québécoise sur la langue – dont certains termes furent d'ailleurs repris pour rédiger les garanties sur l'instruction des minorités qui figurent dans la Charte canadienne des droits et libertés – prescrit que les enfants de tous les immigrants doivent être scolarisés dans des écoles de langue française, ce qui accroît ainsi de manière notable la probabilité que ces enfants s'intègrent dans la communauté francophone et, bien entendu, réduit d'autant le nombre d'enfants d'âge scolaire susceptibles de fréquenter des établissements anglophones. Parallèlement à cela, de très nombreux immigrants vont, pour toutes sortes de raisons, s'établir dans d'autres provinces après être venus au Québec (Jedwab 2002 ; Smith 2001).

Depuis une dizaine d'années environ, le gouvernement fédéral intervient de plus en plus pour instaurer et encourager des mesures visant à atténuer l'incidence des changements démographiques et économiques sur la qualité des services éducatifs offerts à la minorité anglophone du Québec. Pour la première fois dans l'histoire, la survie à long terme de la minorité anglophone du Québec est considérée comme un sujet digne d'attention, même si les Québécois francophones demeurent plus que sceptiques quant à la plausibilité d'un tel déclin.

3.4. L'élan donné à l'instruction dans la langue de la minorité officielle

Les neuf provinces canadiennes à majorité anglophone ont dû modifier en profondeur leur système d'éducation pour mettre sur pied et étendre les services éducatifs de leur minorité de langue officielle. Le principal facteur propice à ce changement a été l'attitude des anglophones eux-mêmes, prêts à accepter le principe des droits des minorités. Les sondages d'opinion ont fait ressortir, dans les deux groupes linguistiques, un soutien constant pour le bilinguisme officiel depuis au moins le milieu des années 1960 (Churchill, 1986, pp. 53-57). Or, ce soutien est particulièrement important pour la fourniture de services éducatifs et autres services gouvernementaux aux minorités linguistiques des provinces (Churchill et Smith, 1986).

Le gouvernement fédéral n'aurait, toutefois, pu intervenir dans le domaine de l'éducation, chasse-gardée provinciale, si certaines provinces à majorité anglophone n'avaient pas montré la voie à suivre dans ce dossier. En 1967, année qui marqua un véritable tournant, trois provinces – le Manitoba, le Nouveau-Brunswick et l'Ontario – dont les populations réunies comptaient trois quarts des francophones en situation minoritaire hors Québec ont pris en effet rapidement les devants et mis en œuvre des réformes en faveur de leurs minorités, donnant ainsi le coup d'envoi à la mise en place de changements dans le domaine de l'éducation. Les gouvernements provinciaux craignaient toutefois que les gestes posés en faveur de l'instruction des minorités francophones ne créent des remous au sein de leur majorité anglophone. C'est, entre autres, pour éviter de telles réactions qu'ils instaurèrent l'enseignement du français comme langue seconde : en présentant ainsi simultanément les deux programmes à la population, ils contribuaient à empêcher tout mouvement d'opposition prenant pour cible les « dépenses supplémentaires » encourues pour les minorités (Churchill, 1981).

Parallèlement à cela, le gouvernement fédéral, par le biais d'autres programmes de promotion des langues officielles, entreprit d'aider des groupes minoritaires de langue officielle à créer des structures à l'échelle de leur province et à encourager le développement communautaire. Ces programmes s'avérèrent très efficaces en incitant ces minorités à se mobiliser politiquement et à créer des organismes de services sociaux dans leur langue. Au niveau national, un organisme fédératif regroupant des représentants d'organismes provinciaux, la *Fédération des francophones hors Québec* [FFHQ ou *Federation of Francophones Outside Quebec*], devint un puissant groupe de pression. Grâce à des subventions fédérales, il coordonna des travaux de recherche tout à fait innovateurs sur les droits à l'instruction en français des francophones, travaux dont les résultats furent déterminants pour faire avancer le dossier auprès des provinces et des autorités scolaires locales (Churchill, 1981). Cet organisme fut rebaptisé plus tard *Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada* [FCFA ou *Federation of Acadian and Francophone Communities*]. Un organisme parallèle fut créé en 1982 pour les anglophones du Québec sous le nom d'*Alliance Quebec* ; son but est également de mobiliser les énergies politiquement et de favoriser le développement communautaire. Tout comme ses homologues francophones, *Alliance Quebec* reçoit aussi des subventions fédérales, à la fois pour ses dépenses opérationnelles et pour ses activités de lobbying (pour des profils des associations de minorité subventionnées par le gouvernement fédéral, voir Pal 1993, pp. 166-188).

Les programmes favorisant l'instruction en français des minorités francophones eurent un énorme impact. En 1981/1982, même les moins réceptives des provinces à majorité anglophone avaient au moins quelques programmes pour leur minorité francophone aux niveaux primaire et secondaire.

Les progrès accomplis rendirent politiquement possible l'adoption d'une garantie constitutionnelle des droits des minorités à l'instruction dans leur langue – et ce, à l'Article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés. À ce droit à l'instruction de la minorité dans sa langue aux niveaux primaire et secondaire, les

tribunaux ne tardèrent pas à ajouter le droit de gérer les établissements où cette instruction était dispensée. Pendant plus d'une dizaine d'années après que des décisions juridiquement contraignantes avaient été prises contre elles, certaines provinces à majorité anglophone ont usé des mesures dilatoires pour retarder la mise en oeuvre définitive de la gestion scolaire (dans le cas de l'Ontario, voir Welch, 1995). À la suite de l'adoption de la Charte, le gouvernement fédéral mit sur pied un programme destiné à tous les Canadiens : le *Programme de contestation judiciaire*. Le but de ce programme (aboli en 1992 et restauré par la suite) était de permettre aux citoyens disposant de ressources financières limitées d'accéder au système judiciaire pour défendre leurs droits constitutionnels. Ce programme fut pour beaucoup dans l'élargissement, par les tribunaux, des droits à l'instruction dans la langue des minorités (Churchill, 1986 ; Goreham, 1992). Finalement, après plusieurs actions en justice menées par des minorités pour défendre leurs droits constitutionnels et après plusieurs gestes de persuasion de la part du gouvernement fédéral, toutes les minorités de langue officielle finirent par obtenir la gestion formelle de leurs écoles primaires et secondaires. Dans la plupart des provinces, cela s'est traduit par la création de juridictions scolaires unilingues de langue française et (au Québec) de langue anglaise dont les dirigeants élus sont issus des minorités de langue officielle. La gestion scolaire des minorités de langue officielle est assujettie à la législation provinciale sur l'éducation, tout comme l'est la gestion des juridictions scolaires desservant les majorités de langue officielle dans chaque province (Ducharme, 1996 ; Goreham & Dougherty, 1998). Bien que la Charte n'ait jamais été adoptée par la province du Québec, ses dispositions tiennent compte de la législation québécoise comme nous l'avons dit plus haut, et elles ont force de loi dans cette province, où son existence et ses dispositions sont désormais largement acceptées (Smith, 2001).

En 35 ans, des changements fondamentaux se sont donc opérés dans les services éducatifs offerts aux minorités francophones sur l'ensemble du territoire canadien. Ce bilan positif doit tenir compte des deux facteurs suivants : 1) les provinces ont toujours assumé la plus grande partie du coût de base de l'éducation des minorités de langue officielle, puisque l'éducation fait partie des compétences que leur donne la Constitution canadienne ; 2) ce sont, en fin d'analyse, les représentants politiques provinciaux et les fonctionnaires nommés par ces provinces – et non les fonctionnaires fédéraux – qui prennent toutes les décisions touchant l'éducation des minorités de langue officielle. Autrement dit, le gouvernement fédéral a favorisé les changements, mais ces derniers n'auraient jamais pu être mis en oeuvre si les provinces n'avaient pas donné leur adhésion et pris les initiatives nécessaires à leur mise en oeuvre.

Les résultats de cette promotion de l'instruction dans la langue de la minorité de langue officielle sont aujourd'hui impressionnants. Un réseau d'écoles pour la minorité de langue officielle est en place dans toutes les provinces et dans tous les territoires du Canada. La plupart de ces établissements scolaires sont gérés directement par des représentants élus par la minorité. En 2000/2001, 252 000 élèves étaient inscrits aux niveaux primaire et secondaire : 102 000 recevaient leur instruction en anglais au Québec et 150 000 recevaient la leur en français ailleurs au Canada. Le réseau d'établissements scolaires comprenait 1 039 écoles,

360 écoles de langue anglaise au Québec et 679 écoles de langue française ailleurs au pays (ministère du Patrimoine canadien, 2002, pp. 10, 22). D'autres programmes fédéraux contribuent à maintenir et à élargir les services éducatifs au niveau post-secondaire, le gouvernement fédéral assumant souvent une part importante des coûts directs de l'infrastructure et de l'élaboration des curricula, mais pas des dépenses de fonctionnement¹⁰. Seule la province du Nouveau-Brunswick finance une université de langue française entièrement opérationnelle, l'Université de Moncton. La province de l'Ontario a créé un réseau de collèges communautaires de langue française, mais la plus grande partie de l'enseignement universitaire en français est dispensé dans deux établissements bilingues où la majorité est anglophone, à savoir l'Université d'Ottawa et l'Université Laurentienne. Dans d'autres provinces, des collèges plus petits de type universitaire fonctionnent en français, d'ordinaire sous l'égide d'institutions de langue anglaise. L'avènement de l'Internet au cours des dernières années a créé une sorte de « nouvelle frontière en éducation », et les institutions fédérales ont mis sur pied de solides programmes visant à renforcer, en particulier, la présence des ressources en français sur le Web et l'accès à celles-ci par les citoyens canadiens (cf. Commissaire aux langues officielles, 1999b ; gouvernement du Canada, 2000).

3.5. L'enseignement de l'anglais et du français au groupe majoritaire de chaque province

Si les résultats touchant l'instruction dans la langue des minorités dans leur langue, dont nous venons de donner un bref compte rendu, n'avaient pas eu un tel impact et une telle portée et que l'on doive se limiter à des comparaisons internationales, on pourrait qualifier de « révolutionnaire » l'expansion, durant la même période, de l'enseignement du français et de l'anglais langue seconde aux membres des groupes majoritaires des provinces.

Pour bien comprendre la portée des changements survenus au cours des dernières décennies, il faut revenir en arrière et se rappeler comment l'enseignement des langues secondes était dispensé dans le milieu des années 1960. Certes, les deux langues étaient alors enseignées dans les écoles de chaque province (où chacune d'elles était, au niveau secondaire, une matière obligatoire pour l'admission à l'université). Je résumerai néanmoins le consensus de l'époque sur la question par ce triste état des lieux : (a) les méthodes employées pour l'enseignement de l'anglais et du français langue seconde étaient périmées et faisaient appel à des formats traditionnels d'une efficacité limitée ; (b) la formation des maîtres laissait beaucoup à désirer, et de nombreux enseignants n'avaient pas eux-mêmes une

¹⁰ Dans les années 1960 et au début des années 1970, le gouvernement fédéral a, dans le cadre de programmes qui n'étaient pas liés aux langues officielles, financé pour une large part la création et l'expansion d'universités et de collèges dans chacune des provinces du Canada. On peut voir dans les subventions octroyées pour faciliter l'accès à l'enseignement post-secondaire des minorités de langue officielle un moyen tardif de promouvoir l'équité entre groupes majoritaires et groupes minoritaires, équité qui avait été oubliée lors de la première vague de création et d'expansion des universités et collèges desservant les minorités linguistiques provinciales.

bonne maîtrise fonctionnelle de la langue qu'ils enseignaient ; (c) seul un petit nombre d'élèves sont jamais parvenus à utiliser de manière fonctionnelle la langue seconde par son apprentissage à l'école, et ils étaient nombreux à quitter l'école en étant convaincus qu'ils n'étaient pas aptes à apprendre une langue ; (d) les programmes scolaires mettaient l'accent sur la langue elle-même plutôt que sur les questions culturelles et, en particulier dans les cours de français langue seconde, le français enseigné était principalement le français de France sans tenir compte de la réalité canadienne. Le fait que beaucoup de francophones parlaient anglais s'expliquait, à l'extérieur du Québec, par leur statut de minorité linguistique et, au Québec, par la nécessité d'utiliser l'anglais à des fins économiques. Selon un vieil adage des francophones, le français s'apprend, mais l'anglais s'attrape – comme un vulgaire rhume !

C'est l'expérience lancée en 1965 par un groupe de parents anglophones à la St. Lambert Elementary School de Montréal qui a mené à une véritable percée dans la méthode d'enseignement des langues. Cette expérience, très simple, consistait à placer des enfants anglophones dans une salle de classe où le maître enseignait toutes les matières uniquement en français et employait le français comme seule langue de communication. Wallace Lambert, le professeur de l'Université McGill, de Montréal, qui mena l'étude expérimentale pour le compte des parents, était un psychologue qui s'intéressait moins à l'apprentissage de la langue qu'aux effets de cet apprentissage sur les attitudes des enfants envers l'autre groupe linguistique (Lambert & Tucker, 1972 ; Lambert, communication personnelle).

Baptisée d'un nom facile à retenir – « immersion française » –, cette méthode ne tarda pas à faire des adeptes, non seulement dans Montréal, mais aussi dans le reste du Canada. Il en existe de nombreuses variantes. Elles sont conçues en fonction de l'âge de départ de l'instruction en français (l'immersion précoce, commençant à l'école maternelle, a souvent la préférence) et du moment auquel l'instruction en anglais commence (souvent en 3^{ème} ou en 4^{ème} année pour les enfants dont l'immersion française commence au niveau primaire)¹¹. Parvenus à la fin de la 8^{ème} année, tout élève ayant suivi une scolarité normale dans des programmes d'immersion précoce a reçu plus de 6 000 heures d'instruction en français et d'enseignement du français (total cumulé). Les programmes d'immersion tardive d'une durée de deux ans en 7^{ème} et 8^{ème} années donnent, au total, entre 1 200 et 2 000 heures d'instruction en français et d'enseignement du français (Turnbull, 2000).

Pendant des années, la mise sur pied de nouveaux programmes scolaires dans les provinces et les districts scolaires s'est accompagnée de travaux de recherche qui avaient surtout pour objectif de rassurer les parents en les persuadant que ce bilinguisme scolaire ne nuirait pas à leurs enfants. Bien entendu, les résultats de ces travaux ont totalement démenti leurs craintes. En effet, non seulement les résultats de ces élèves n'étaient pas inférieurs à ceux des élèves scolarisés uniquement en anglais, mais, après quelques années, ils étaient nettement

¹¹ Pour une discussion des variantes de l'immersion et des formes multiples qu'elles ont prises dans plusieurs pays, voir Johnson & Swain, 1997.

meilleurs – et ce, même dans certains aspects de l'apprentissage de l'anglais (Swain & Lapkin, 1982). Vers la fin des années 1970, le concept d'immersion linguistique reçut l'aval des plus hauts fonctionnaires fédéraux, qui virent en elle la seule méthode à utiliser pour développer le bilinguisme fonctionnel des enfants anglophones (J. Hugh Faulkner, Secrétariat d'État, dans : Sears, 1997, note n° 45). Le bilinguisme obtenu chez ces enfants était bel et bien fonctionnel et utilisable, même si la méthode n'a pas réussi à produire chez eux la même aisance à communiquer que celle des locuteurs natifs (Swain, 1997).

Après avoir grimpé rapidement dans tout le Canada tout au long des années 1970 et 1980, le nombre d'inscriptions aux programmes immersifs s'est stabilisé ces dernières années. En 1977-1978, 37 000 élèves étaient inscrits dans 237 écoles d'immersion française, soit moins de 1 % du nombre total d'enfants scolarisés (5 385 000). En 2000-2001, ce nombre est passé à 324 000 sur 5 067 000 élèves de plus de 2 100 établissements scolaires, soit plus de 6 % de ces élèves (ministère du Patrimoine canadien, 2002, p. 25). Le succès quantitatif de l'immersion en français fut naturellement l'objet de violentes critiques. Elles furent toutefois contrées, étude après étude, faisant de cette méthode d'enseignement novatrice la plus étudiée dans l'histoire du Canada.

Pour les détracteurs de l'immersion, le fait que les élèves inscrits à un programme d'immersion apprennent bien une langue seconde sans que leurs résultats dans les autres matières, y compris l'anglais, en pâtissent est simplement dû au fait que les enfants recrutés pour ces programmes font partie d'une élite scolaire. Or, ces accusations d'élitisme sont contredites par une hausse du nombre d'élèves participant à ces programmes. Dans des villes comme Ottawa et Montréal et dans la province du Nouveau-Brunswick, près d'un tiers des élèves anglophones sont inscrits dans un programme d'immersion à un moment ou à un autre¹². En outre, des chercheurs se sont penchés récemment sur les niveaux de revenu de parents d'élèves au Nouveau-Brunswick en comparant les élèves inscrits à un programme immersif à ceux scolarisés uniquement en anglais. D'après les résultats obtenus, les parents des deux groupes d'élèves avaient des niveaux d'instruction et des niveaux professionnels analogues. Les provinces sont devenues plus nombreuses à instaurer un système d'examen obligatoires à l'échelle provinciale, et les résultats de ces examens montrent que les élèves en immersion obtiennent de bien meilleurs résultats que leurs homologues anglophones scolarisés uniquement en anglais – et ce, même lorsque les deux groupes d'élèves sont comparables en termes socio-économiques (O'Keefe, 2000). Il faudrait approfondir les recherches autour de deux pistes: (a) la probabilité que le bilinguisme additif présente des avantages cognitifs importants et (b) le fait que le choix d'un enseignement en immersion serait révélateur du fort degré d'intérêt que portent certains parents à l'éducation de leurs enfants et à leur niveau d'engagement dans cette éducation. A mon avis, il est plausible que

¹² Etant donné que l'immersion est offerte à des enfants d'âges différents dès le niveau préscolaire, il semble probable qu'un nombre encore plus important d'enfants d'une cohorte d'âge donnée soient inscrits à un programme d'immersion à un moment ou à un autre, si la cohorte fait l'objet d'un suivi pendant la durée totale de la scolarité.

ces deux facteurs se renforcent mutuellement et qu'ils exercent une influence positive sur l'ensemble des résultats scolaires.

Le succès de la méthode d'immersion a donné lieu à des malentendus à l'étranger. Le professeur Lambert semble avoir été le premier à employer, à l'écrit, la locution « bilinguisme additif » (*additive bilingualism*, dans : Swain, 1971) pour désigner le bilinguisme des enfants (a) dont la langue maternelle est bien ancrée et renforcée par la société (et les médias), (b) qui commencent par recevoir leur instruction dans une langue seconde et (c) la reçoivent ensuite également dans leur langue maternelle tout en (d) cherchant à maintenir, dans la langue seconde, un niveau d'aisance à communiquer proche de celui de ses locuteurs natifs. Là où il y a malentendu, c'est lorsque l'on pense que le concept canadien d'immersion dans une langue seconde revient à obliger les enfants d'immigrants et de minorités à être scolarisés dans une langue qu'ils ne comprennent pas et que la société s'attend à ce qu'ils remplacent leur langue maternelle par la langue seconde apprise par la majorité – ce qui reviendrait à un bilinguisme substractif. Dans un tel cas de figure, en effet, les conséquences pour les élèves de minorités sont, le plus souvent, des résultats scolaires inférieurs, surtout si les élèves font partie de groupes au statut social inférieur (pour une critique de l'interprétation faussée des résultats sur l'immersion en milieu minoritaire, voir Cummins, 1999). Une littérature canadienne abondante prouve qu'*avant* les réformes mises en place au cours des dernières décennies, l'instruction forcée d'élèves d'une minorité francophone dans des écoles anglaises avait effectivement des effets négatifs.

De par sa nature même, l'immersion en français ne peut être la principale méthode d'enseignement de la langue seconde pour tous les élèves anglophones du Canada, et le souci de préserver la langue française a incité le gouvernement du Québec à exclure l'immersion en anglais comme méthode d'instruction d'enfants francophones et d'enfants d'immigrants (allophones) dans cette province. En d'autres termes, la plupart des enfants canadiens fréquentant une école primaire ou secondaire apprennent la langue dans une salle de classe normale, où le français ou l'anglais est une matière enseignée durant une journée d'école normale, à raison de 20 à 50 minutes par cours. Dans le jargon des éducateurs canadiens, on appelle les cours de langue seconde enseignée comme une matière parmi d'autres *core English* [=cours de base d'anglais] ou *anglais cadre* [=anglais selon le programme cadre approuvé par un ministère d'éducation] et *core French* ou *français cadre*. Ainsi, ce cours de base d'anglais ou de français langue seconde peut, du moins de prime abord, paraître semblable au cours de langue traditionnel des années 1960. Cette similarité n'est qu'apparente toutefois : les changements très importants, voire radicaux, apportés ont transformé à la fois le contenu de cet enseignement et ses répercussions.

Le principal changement a peut-être été l'accroissement du nombre d'enfants et d'adolescents anglophones exposés pendant de longues périodes à l'enseignement des deux langues officielles, non seulement par le biais de programmes d'immersion, mais aussi par celui de cours de *français cadre*. Dans les provinces de majorité anglophone, le français était souvent, au niveau

secondaire, une matière obligatoire pour les étudiants voulant poursuivre des études universitaires. Cependant, l'éducation pré-universitaire est demeurée hautement sélective jusque dans les années 1960, soit jusqu'au moment où le mouvement de création et d'expansion d'établissements d'enseignement supérieur s'est accompagné d'une démocratisation correspondante des écoles secondaires.

Par effet de ricochet, le flot de nouveaux étudiants incita les universités anglophones à renoncer de faire un critère d'admission des « crédits d'études » obtenus pour l'apprentissage du français à l'école secondaire. Ce revirement aurait logiquement dû entraîner un déclin du français dans les écoles publiques, mais il fut contrecarré par une forte tendance qui commençait à se manifester avec l'enseignement du français au niveau primaire et préscolaire¹³.

Le succès des programmes d'immersion en français – succès qui démontra que des gens « ordinaires » pouvaient « bel et bien » apprendre le français à l'école – fut sans aucun doute l'un des facteurs qui contribuèrent à l'émergence de cette tendance. Un autre facteur fut le soutien croissant de la population au bilinguisme comme symbole de l'identité canadienne, ainsi que la conviction, partagée par de nombreux parents, que la connaissance du français serait un atout important pour leurs enfants plus tard, une fois parvenus sur le marché du travail. Fondée en 1977, une organisation du nom de *Canadian Parents for French* donna forme aux initiatives venant de la population ; elle reçut par la suite des subventions fédérales pour ses activités. Avec des antennes dans chaque province canadienne, elle a fourni des moyens de recherche et d'information aux activistes locaux. Ceux-ci contribuèrent énormément à surmonter la résistance des autorités provinciales, à les convaincre d'étendre l'enseignement du français langue seconde et, surtout, à continuer d'accroître le nombre d'écoles d'immersion en français. Ces activistes entretenaient de bons rapports avec les organismes des minorités francophones de leur province et empruntèrent à ces derniers le concept du « droit d'apprendre une langue », déclarant : « Nous voulons des droits linguistiques pour la majorité autant que pour la minorité » (Pal, 1993, pp. 168, 166-171). L'établissement d'un lien entre l'apprentissage d'une langue seconde et les droits individuels illustre bien à quel point l'apprentissage d'une langue est devenu associé à l'identité citoyenne, un sujet sur lequel nous reviendrons plus tard.

Depuis 1970, on note un virage des provinces à majorité anglophone, qui s'efforcent d'accroître le nombre des inscriptions au cours de *français cadre*. Plusieurs chercheurs, dont le regretté H. H. Stern, ont fortement contribué à défendre la valeur de ces cours comme solution de rechange aux programmes d'immersion. Ils préconisaient, en particulier, des programmes de français obligatoires au niveau primaire afin de s'assurer que la plupart des enfants reçoivent, durant leur scolarité, un grand nombre d'heures d'enseignement de la

¹³ Au Canada, la scolarité au niveau primaire dure huit ans (de la 1^{re} à la 8^{ème} année) et celle au niveau secondaire, 4 ans (de la 9^{ème} à la 12^{ème} année), sauf en Ontario, qui compte une 13^{ème} année pré-universitaire, en cours d'abolition.

langue seconde. Ils partaient du postulat qu'une exposition cumulée¹⁴ à l'enseignement de la langue était nécessaire pour atteindre des niveaux-seuils de compétence à des fins de communication (cf. Stern, 1982, 1985). Parmi les provinces ayant instauré des cours de français obligatoires au niveau primaire (de la 4^{ème} à la 8^{ème} année) et élaboré des directives sur les nombres d'heures d'enseignement figurent l'Ontario (1986), le Nouveau-Brunswick (lignes directrices revues en 1994), la Colombie britannique (en 1994, mais le français peut être remplacé par d'autres langues), la Nouvelle-Écosse (1997) et l'Île-du-Prince-Édouard (lignes directrices revues en 1999) (Politiques d'enseignement de la langue officielle seconde, Commissaire aux langues officielles, 1999a). Les provinces de l'Alberta, de la Colombie britannique, du Manitoba et de la Saskatchewan autorisent les autorités locales à décider des années scolaires pendant lesquelles l'enseignement du français est offert. C'est le Nouveau-Brunswick qui, de toutes les provinces à majorité anglophone, a rendu obligatoire l'enseignement du français comme matière au programme pendant le plus grand nombre d'années, soit de la 1^{re} à la 10^{ème} année (Turnbull, 2000). L'un des derniers facteurs à avoir joué dans l'épanouissement de programmes de *français cadre* a été le renouvellement du contenu des programmes. Grâce à des subventions fédérales, encore une fois, l'Association canadienne des professeurs de langues secondes entreprit une Étude nationale sur les programmes de *français cadre* (National Core French Project). Ce projet de plusieurs années (1985-1990) aboutit à la révision de la plupart des programmes scolaires provinciaux et à l'élaboration de nouveaux matériels didactiques par les éditeurs de manuels scolaires (Turnbull, 2000).

Parallèlement à cela, le gouvernement du Québec annonça en 1996, fait intéressant, une réforme en profondeur du système éducatif échelonnée sur plusieurs années qui prévoyait de faire commencer l'étude obligatoire de l'anglais langue seconde dans les écoles francophones à partir de la 3^{ème} année au lieu de la 4^{ème} année ; l'anglais est obligatoire jusqu'à la fin des études secondaires (ministère de l'Éducation du Québec, 1996).

Au plan quantitatif, ces politiques ont entraîné une hausse progressive du pourcentage total d'enfants d'âge scolaire inscrits à des cours de français langue seconde dans tout le Canada. En 2000/2001, environ 51,5 % de tous les élèves du primaire et du secondaire, soit 2 611 000 élèves sur 5 067 000, apprenaient, sous une forme ou une autre, le français comme langue seconde. Ce pourcentage était de 41,6 % en 1977/1978 (ministère du Patrimoine canadien, 2002, p. 25).

La principale conséquence de cette forte expansion de l'enseignement du français langue seconde, sous toutes ses formes, a été une augmentation draconienne du nombre de bilingues anglais-français chez les jeunes générations. Dans l'ensemble du Canada, le pourcentage d'adolescents bilingues âgés de 15 à 19 ans est passé de 17,7 % en 1981 à 24,4 % en 1996. Cette augmentation est due,

¹⁴ Le concept d'un nombre cumulé d'heures d'exposition à une langue durant les années du primaire et du secondaire a été rebaptisé « time on task » [optimisation du temps consacré à l'apprentissage] dans des directives récentes, ce qui revient à déformer considérablement les concepts élaborés à l'origine par John B. Carroll et Benjamin Bloom.

pour sa plus grande part, à la hausse extraordinaire du nombre de jeunes anglophones parlant le français. Une comparaison du pourcentage d'adolescents anglophones en 1996 (18,9 %) et du pourcentage d'adultes bilingues de 30 à 49 ans (9,0 %) montre que les personnes bilingues ont doublé en nombre en moins d'une génération – et ce, grâce, principalement, aux programmes d'immersion française. Au Québec, le bilinguisme anglais-français d'adolescents anglophones est passé de 47 % en 1971 à 82 % en 1996. Si l'on tient compte du fait que les données de recensement incluent les adolescents qui ont migré au Québec après avoir été scolarisés dans d'autres provinces, il est clair que presque tous les jeunes anglophones scolarisés au Québec finissent par devenir des bilingues fonctionnels – sans pour autant atteindre nécessairement les niveaux élevés qui sont nécessaires pour un grand nombre d'emplois en français. Le bilinguisme quasi universel des jeunes anglophones du Québec est très proche de celui des francophones minoritaires des provinces à majorité anglophone (Churchill, 1998, pp. 59-62).

3.6. L'enseignement des langues, vecteur privilégié pour la promotion de l'identité canadienne

Les politiques qui ont modifié de manière si radicale le poids des langues officielles dans les systèmes éducatifs du Canada étaient toutes fondées sur le postulat que la promotion du bilinguisme officiel devait engendrer un sentiment national commun à tous les Canadiens qui finirait par transcender les vieux clivages anglais-français. Les grands programmes fédéraux de promotion des langues officielles, y compris les programmes d'appui aux langues officielles dans l'enseignement, sont administrés par le ministère du Patrimoine canadien, où ils relèvent du Secteur de l'identité canadienne (Patrimoine canadien, 2002).

A compter du milieu des années 1970, les stratèges du gouvernement fédéral opérèrent un changement de cap. Ils mirent un bémol aux programmes de la fonction publique qui visaient à donner des cours de langue à un grand nombre de fonctionnaires unilingues (anglophones pour la plupart). Certes, les programmes de formation se poursuivirent pendant plusieurs années, mais de manière progressivement décroissante. La nouvelle stratégie (option-jeunesse) misait sur la jeunesse, en mettant l'accent sur un apprentissage des langues conjugué à des échanges inter provinciaux et à d'autres formes de promotion de valeurs communes.

En dressant le bilan des transformations opérées et de leurs conséquences pendant 35 ans, je concluais en 1998 : « L'expérience canadienne dans le domaine des langues officielles est un succès retentissant » (Churchill, 1998, p. 80). Cette conclusion se justifiait en partie par le large soutien accordé à la plupart des programmes clefs touchant la jeunesse et, en particulier, par la conviction partagée par les adultes et par les jeunes que le bilinguisme officiel est important pour l'avenir et que les minorités de langue officielle ont droit à une instruction dans leur langue. D'après les résultats d'une très large enquête par sondage réalisée pour le Commissaire aux langues officielles dans le milieu des années 1980, une majorité de Canadiens, dans chaque province, soutenait les politiques de promotion des langues officielles. Tony Smith et moi-même avons

effectué une analyse en profondeur des résultats de cette enquête, analyse qui portait aussi sur l'influence du facteur âge sur les attitudes. De même que dans des sondages précédents, les francophones – ceux du Québec comme ceux des provinces de majorité anglophone – étaient les plus favorables aux diverses politiques poursuivies (ce soutien atteignait 90 % pour les politiques de bilinguisme dans le domaine de l'enseignement). Les taux de soutien les plus élevés se trouvaient chez les jeunes et décroissaient ensuite avec l'âge ; les différences entre francophones qui étaient liées à l'âge étaient faibles. Parmi les anglophones, toutefois, le sondage révéla une profonde ligne de fracture chronologique dans les attitudes : les anglophones plus âgés, entrés dans l'âge adulte à un moment où la langue française avait un statut nettement inférieur, manifestaient un soutien qui, bien que majoritaire, restait plutôt tiède. En revanche, chez les jeunes qui étaient devenus adolescents après l'adoption des nouvelles politiques et lois concernant les langues officielles (soit, approximativement, à partir de 1965/1967), les niveaux de soutien grimperent au point d'atteindre presque ceux enregistrés chez les francophones. Nous avons qualifié ce phénomène de « consensus émergent » et vu en lui la preuve éclatante que les politiques étaient parvenues à changer les attitudes. Nous estimions à l'époque que la poursuite de ces politiques aboutirait à un changement de la perception du bilinguisme officiel qui s'étalerait de manière progressive sur quelques générations (Churchill & Smith, 1986)¹⁵.

En résumé, les jeunes Canadiens voient, dans leur vaste majorité, le Canada comme un pays bilingue où l'anglais et le français coexistent sur un pied d'égalité formelle et où citoyens anglophones et citoyens francophones devraient jouir de certains droits fondamentaux, y compris du droit à l'instruction dans la langue officielle de leurs parents. Il s'ensuit que le Canada est en passe de devenir un pays bilingue où la majorité des citoyens de chaque province se sont accommodés des grands principes de la politique sur les langues officielles, même si d'aucuns mettent parfois en question, voire rejettent, l'interprétation et l'application de ces principes. Le bilinguisme officiel et les langues officielles dans l'enseignement font désormais véritablement partie intégrante d'une identité civique canadienne.

Ce bilan positif de changements s'étalant sur plus de trente ans ne signifie pas pour autant que les politiques sur les langues officielles soient parvenues à résoudre les problèmes d'identité de tous les Canadiens. Il faut plutôt, me semble-t-il, examiner ces questions d'identité en jetant un regard réaliste sur les politiques touchant les rapports entre les deux langues officielles :

(a) Il faudra au moins deux générations pour que s'institutionnalisent les changements escomptés avec les programmes sur les langues officielles dans l'enseignement. Bref, nous ne sommes qu'à mi-chemin dans ce processus. Étant donné que les tendances de la politique contemporaine tendent à réduire ou à éliminer un grand nombre de fonctions incombant à l'État, il faudra faire preuve

¹⁵ Aucun commanditaire n'a malheureusement pu être trouvé pour répéter cette analyse à une échelle nationale. Aucune autre étude menée sur les attitudes à l'égard de la langue n'a eu un échantillon suffisamment large pour permettre l'analyse pointue que nous avons réalisée et dont Tony Smith avait élaboré le concept.

d'une volonté sans faille pour poursuivre ces changements et continuer de faire des politiques sur les langues officielles l'une des pierres angulaires de la société canadienne qui justifient la poursuite d'un fort interventionnisme.

(b) On aurait tort, toutefois, de s'attendre à ce que les changements touchant l'enseignement des langues et visant à améliorer la compréhension entre Canadiens permettent, à eux seuls et dans quelques circonstances que ce soit, de supprimer les divergences d'intérêt entre régions, provinces ou grands groupes ethnolinguistiques. Les différences linguistiques continueront par conséquent d'être utilisées comme symbole ou comme prétexte dans des conflits plus larges que la langue seule ne saurait résoudre. Et les politiques sur les langues officielles continueront de servir de bouc émissaire chaque fois que l'on ne sera pas parvenu à résoudre d'autres différends sociaux et politiques qui n'ont rien à voir avec la langue.

Les politiques actuelles sur les langues officielles furent surtout élaborées pour réduire les inégalités entre anglophones et francophones en élevant le statut et le rôle de ces derniers, ainsi que ceux de la langue et de la culture franco-canadiennes. L'objectif d'une plus grande équité pour les francophones et pour la langue française a été atteint, et ce succès aurait été impossible si le gouvernement fédéral n'avait pas joué un rôle prépondérant à cet égard. Il n'a cependant pas été le seul à y concourir : un grand nombre de provinces à majorité anglophone ont opéré des changements si radicaux dans leurs attitudes que l'on peut parler de changements quasi révolutionnaires. Et ce sont précisément les différences d'approche et la rivalité entre les gouvernements du Canada et du Québec qui ont contribué à l'émergence d'une société francophone dynamique dans cette province.

4. A la recherche d'un nouveau discours sur l'identité et la diversité

4.1. Cohésion sociale, citoyenneté, identité : travaux de recherche et politiques

Tant le gouvernement fédéral que les gouvernements provinciaux sentent qu'une page s'est tournée et que les politiques sur les langues officielles devront davantage tenir compte de groupes confrontés à d'autres problèmes d'identité que ceux qu'ont tenté de résoudre les politiques menées jusqu'ici. Un réexamen fondamental des politiques actuelles constitue la toile de fond pour notre discussion des questions touchant l'identité reliées à l'enseignement des langues. Nous ne ferons qu'esquisser ces débats, qui entraîneront probablement, à court terme, la prise de nouvelles orientations par le gouvernement fédéral, suivie par une longue période de consultations et d'ajustements mettant à contribution toutes les provinces.

Le discours sur la construction de l'identité s'est radicalisé au Canada entre le début et le milieu des années 1990. Peut-être faut-il voir dans ce phénomène le corollaire d'une période de décroissance économique longue et sérieuse qui s'amorçait et qui coïncidait avec l'arrivée au pouvoir d'un gouvernement

fortement néoconservateur en Ontario, plus grande province du Canada et premier pôle d'attraction des immigrants. L'une des premières mesures prises par ce nouveau gouvernement fut d'ordonner à ses fonctionnaires chargés de l'éducation de suspendre les programmes touchant l'équité jusqu'à ce qu'ils soient réexaminés. Selon les observateurs, un mouvement anti-immigrant se formait dans l'opinion publique et, comme la plupart des immigrants et des réfugiés n'étaient pas d'origine européenne, certains allèrent jusqu'à craindre que le racisme devienne un problème grave, susceptible de déstabiliser la société. Un rapport publié par l'Institut C.D. Howe, orienté vers le milieu des affaires, évoquait la crainte d'« un conflit d'identités qui, s'il n'est pas résolu, aura des répercussions très néfastes sur le bien-être de tous » (Stein, Cameron et Simeon, 1997, cité dans : Jenson, 1998).

Ce n'est peut-être pas une coïncidence si, au début des années 1990, les décideurs et les chercheurs canadiens commencèrent à s'intéresser beaucoup plus que par le passé aux questions de cohésion sociale, de citoyenneté et d'identité. Le débat canadien qui s'ensuivit a été d'une grande richesse. Il était mené par des chercheurs oeuvrant au sein de deux « réseaux » – l'antenne canadienne du Projet Metropolis (cf. www.metropolis.net) et les Réseaux canadiens de recherches en politiques publiques (www.cprn.ca) – subventionnés par diverses agences fédérales et fondations privées pour stimuler le débat public et universitaire sur des thèmes importants.

Le débat sur la *cohésion sociale* repose essentiellement sur la position défensive selon laquelle l'ordre social actuel est menacé – ou perçu comme tel – par des forces qui en sapent les fondements. A la suite de la perestroïka et des conflits en ex-Yougoslavie, la cohésion sociale est devenue l'un des thèmes du débat sur la politique sociale dans les démocraties émergentes de l'Europe de l'Est et du Sud-Est et du Caucase. Les agences internationales telles que la Banque mondiale se sont ensuite servies de ce thème pour organiser un débat sur l'intégration de groupes marginaux défavorisés au sein de sociétés du tiers monde. Le concept de cohésion sociale passe généralement pour un concept intégrateur qui vise à réduire les inégalités sociales (Jenson, 1998), mais certaines voix discordantes se sont élevées pour dénoncer le risque qu'il y a de se servir d'appels au ralliement à une cause commune comme prétextes pour éliminer une opposition légitime à des inégalités sociales (Bernard, 1996).

L'éventail des travaux de recherche canadiens sur la question de l'identité est particulièrement large (Rummens, 2001; Kaspar & Noh, 2001), tout comme celui des travaux sur la citoyenneté (Jenson, 1998). Dans les pages qui suivent, nous nous limiterons aux principaux résultats de ces recherches qui sont liés à l'enseignement des langues et aux politiques ou programmes qui y sont associés.

En 1996, un mémoire fut rédigé pour les hauts fonctionnaires fédéraux qui coordonnent les programmes de promotion de la recherche. Il avait pour titre *Canadian Identity, Culture and Values: Building a Cohesive Society*. Ce document donnait trois dimensions au concept de cohésion sociale : (a) établissement de valeurs communes et participation à des communautés de discours communs, (b) réduction des disparités sur le plan de la richesse et des revenus dans une société diversifiée et c) engagement dans projet de société

(gouvernement du Canada, 1996, p. 2). Il est curieux de noter l'aisance avec laquelle des hauts fonctionnaires canadiens utilisent depuis longtemps des concepts tels que celui des communautés de discours – tiré de développements de l'analyse du discours – pour orienter des discussions sur des politiques. Les auteurs du document associent des concepts de cohésion sociale à des symboles d'identité personnelle et de citoyenneté, ainsi qu'à la « baisse de légitimité des pierres de touche traditionnelles de l'identité canadienne telles que la monarchie ». L'une des études citées en référence concluait qu'« il n'existe, hormis peut-être la feuille d'érable, aucun symbole fort qui soit acceptable pour tous les groupes ethniques » (gouvernement du Canada, 1996, p. 3). Les échanges entourant le débat sur la citoyenneté ont progressivement pris la forme de tentatives, encore très vagues, de structurer le discours autour du thème de la « diversité » dans le but de forger un nouveau consensus sur les langues officielles, le multiculturalisme et l'identité des autochtones.

Le mémoire en question¹⁶ reflète – et cela pose problème – la volonté de continuer d'utiliser sans discernement des résultats de sondages d'opinion dont les questions touchant les langues officielles et leur incidence n'avaient pas été formulées avec grand soin. L'expression « bilinguisme officiel », par exemple, avait été politisée dès le milieu des années 1960 et est connotée péjorativement à la fois dans l'Ouest du Canada et au Québec, de sorte qu'on ne peut pas l'utiliser correctement pour mesurer le niveau de soutien aux politiques actuelles sur les langues officielles (Churchill, 1993). Le mémoire fait état d'un sondage d'opinion mené en avril 1996 au sujet des symboles de l'identité canadienne, et ses auteurs concluent des résultats de ce sondage que le « bilinguisme » (à noter que l'adjectif « officiel » a été escamoté) est considéré comme un symbole « très important » de l'identité canadienne par 54 % des répondants au Québec, mais seulement par 28% des répondants dans le reste du Canada. Facile à prévoir, le manque d'enthousiasme des répondants à l'extérieur du Québec résulte de l'emploi d'une terminologie fallacieuse dans la formulation de la question et donne, au mieux, une information limitée sur la valeur de symbole des politiques sur les langues officielles pour l'identité canadienne. Tony Smith et moi-même avons présenté ailleurs des données montrant que *les grandes politiques sur les langues officielles reçoivent un appui très important, parfois écrasant, de la part de la majorité des Canadiens, à condition que les questions du sondage d'opinion portent sur les aspects pratiques des politiques sur les langues officielles*, en demandant aux gens ce que ces politiques font concrètement et sur qui elles ont une incidence (Churchill, 1993 ; Churchill et Smith, 1987). Les sondages d'opinion montrent qu'une majorité de répondants – les différences d'une région à l'autre ou d'une classe d'âge à l'autre sont minimes – sont convaincus de l'importance, pour les futures générations de Canadiens, de connaître les deux langues officielles (Churchill et Smith, 1986 ; Churchill, 1998).

¹⁶ Bien qu'il date maintenant de plusieurs années, le mémoire reflète des courants d'idées qui sont encore activement défendus aujourd'hui en des termes très similaires. C'est cette continuité même du discours qui nous a incités ici à examiner de plus près les hypothèses sur lesquelles ce mémoire se fonde.

Bref, les preuves sont là, irréfutables : les citoyens du Canada croient que le bilinguisme officiel continuera d'être la norme et qu'il est dans l'intérêt des jeunes Canadiens de devenir bilingues. On peut donc voir dans cette reconnaissance du caractère officiel et durable du bilinguisme l'un des principaux repères de l'identité civique dans ce pays. Cette identité civique trouve en outre un point d'ancrage particulier dans l'acceptation des politiques menées en faveur de l'enseignement des langues officielles, tant chez les minorités que chez les majorités de langue officielle dans les provinces.

Ce repère essentiel de l'identité civique canadienne a trois aspects, dont les ramifications sont très différentes. Le premier aspect concerne la langue des services fournis par l'État. Le coût associé au droit de chaque Canadien de se faire servir dans l'une des deux langues officielles est en effet désormais reconnu sans aucun problème comme faisant partie du prix à payer pour être Canadien, bien que, sur le plan pratique, la prestation de services dans les deux langues officielles dans un pays aussi vaste que le Canada soulève la question du nombre justifiant de tels services¹⁷: le nombre des « ayants droit » à ces services en un lieu donné justifie-t-il les coûts encourus par leur fourniture ? Dans le peu d'années qui s'est écoulé depuis l'adoption de la Charte, les actions menées aux niveaux politique et judiciaire font penser à beaucoup que cette question d'ordre pratique peut être résolue, si non à l'amiable, du moins de manière acceptable. Nous ne nous étendrons pas ici davantage sur cet aspect.

Le deuxième aspect du bilinguisme officiel comme caractéristique de la citoyenneté canadienne est le symbole que représente la reconnaissance du statut officiel de deux langues dans un pays d'une aussi grande diversité de langues, de cultures, de religions et de races. Cette reconnaissance de deux langues officielles crée inévitablement deux « courants dominants » au sens sociologique du terme, ce qui signifie deux communautés de discours et deux cultures dominantes. Inversement, cela signifie ne pas reconnaître d'autres langues et d'autres communautés de discours d'où un grand nombre de citoyens tirent leur sentiment d'identité et d'estime de soi.

Le troisième aspect est la connaissance personnelle d'une ou des deux langues officielles. Les citoyens canadiens ne connaissent pas *tous* bien une langue officielle ou n'ont pas *tous* une même bonne connaissance des deux langues officielles. Pour certains, le symbole que représente la connaissance d'une langue ou des deux langues officielles est donc une menace, parce qu'elle met en question leur sentiment d'identité et de d'estime de soi¹⁸. La *politique*

¹⁷ La phrase « là où le nombre le justifie » (« *where numbers warrant* ») est utilisée à l'Article 24 de la Charte canadienne des droits et libertés pour qualifier le droit à l'instruction primaire et secondaire, dans leur langue, des minorités de langue officielle, mais on l'utilise souvent dans les débats sur le caractère pratique ou la faisabilité d'autres services – habituellement pour s'opposer à toute expansion qui favorise les minorités.

¹⁸ Cela explique pourquoi les Canadiens ont été beaucoup moins nombreux à répondre positivement aux questions du sondage qui parlaient seulement de « bilinguisme » comme symbole de l'identité canadienne qu'aux questions portant sur la valeur du bilinguisme pour les jeunes générations (voir la discussion plus haut).

pancanadienne sur les langues officielles repose spécifiquement sur le principe que les Canadiens ont le droit d'être unilingues dans l'une des deux langues officielles et, par conséquent, de recevoir des services dans la langue officielle de leur choix. Techniquement parlant, les droits linguistiques fédéraux sont définis comme étant des droits individuels – qui accompagnent, donc, chaque individu partout où il va – et non comme des droits fondés sur le principe de la territorialité, soit des droits qui ne peuvent s'exercer que dans des zones géographiquement définies, comme cela est le cas en Belgique, en Finlande ou en Suisse. Le principe identitaire sous-jacent est, naturellement, que la citoyenneté canadienne confère des droits linguistiques qui peuvent s'exercer sur l'ensemble du territoire national et non pas seulement dans une province ou une partie d'une province (MacMillan, 1998). Cette ubiquité des droits est en fait un prolongement d'un principe beaucoup plus ancien selon lequel la citoyenneté canadienne donne accès à divers services sociaux (Jenson & Papillon, 2001). Cependant, certains des droits linguistiques – notamment le droit d'une minorité à l'instruction dans sa langue qui est prévu à l'Article 24 de la Charte canadienne – ne peuvent être exercés que par un groupe de parents appartenant à la minorité linguistique (voir plus haut la notion du nombre justifiant la prestation de certains services) et sont donc assimilables, sous certains aspects, à des droits collectifs (MacMillan, 1998, pp. 30-33).

4.2. Changements d'ordre théorique et terminologique

Dans les lignes qui suivent, nous allons voir de quelle façon le symbole que représente la reconnaissance de deux langues officielles, d'une part, et la promotion de ces langues dans l'enseignement, d'autre part, influent sur l'identité personnelle et civique. Avant d'aller plus loin, il est nécessaire de clarifier certains points concernant la théorie qui sous-tend la littérature canadienne sur le sujet et les changements actuels qu'elle connaît.

Le débat canadien sur la question est fortement influencé par ce qu'il est convenu d'appeler le « virage discursif » pris par les sciences sociales, lequel consiste à dire que les identités individuelles sont façonnées par des interactions sociales qui à la fois expriment des rapports de force et jouent un rôle de médiation. L'analyse actuelle de l'enseignement et de l'apprentissage des langues prend ses distances par rapport aux concepts de la linguistique traditionnelle où, selon les termes mêmes de Fairclough, « l'on n'aborde les questions d'identité que sous l'angle du concept d'« expression », lequel présuppose une conception pré-linguistique et pré-discursive du sujet et laisse de côté les effets du discours sur la construction de l'identité sociale » (Fairclough, cité dans : Sarangi & Baynam 1996, p. 78). Les chercheurs ont analysé de près le discours de l'instruction scolaire et de l'enseignement des langues, en empruntant les concepts élaborés par Bourdieu, Foucault et Freire pour mettre en lumière les types de contraintes (y compris diverses formes de discrimination) qui s'exercent sur les apprenants et leur expérience en salle de classe, y compris dans l'apprentissage des langues (cf. Corson, 1995).

Par définition, l'identité civique est une construction sociale qui interagit avec les autres formes d'identité sociale propres à chaque individu. Dans ses travaux,

Kymlicka s'efforce de réconcilier deux points de vue : le point de vue théorique de l'Etat libéral classique, qui protège les droits individuels, et le point de vue d'un régime politique tel que celui du Canada, où certains groupes exigent des droits collectifs et, dans certains cas, en « ont besoin ». Il réussit à le faire en partie en définissant plusieurs degrés de reconnaissance de la citoyenneté accordés aux minorités s'identifiant elles-mêmes comme telles. Ces droits différentiels vont (a) de la représentation particulière au sein d'institutions publiques (pour les minorités non ethniques) et (b) de la délégation de pouvoirs d'autonomie administrative à certains groupes à (c) l'autorisation de mesures de protection de l'identité (pour les minorités nationales telles que les minorités ethnoculturelles établies au pays de longue date) et de mesures de préservation de différences et de pratiques culturelles et (d) à la prise de mesures anti-discriminatoires (pour les nouveaux immigrants et certains groupes exclus) (cf. Kymlicka, 1989).

Nous devons à Breton (1984) d'avoir mis en lumière le rôle qui incombe à l'Etat d'allouer des « ressources symboliques » en reconnaissant les symboles culturels de divers groupes, établissant ainsi un lien entre, d'une part, les théories générales sur l'État et, d'autre part, les politiques promouvant les identités de groupes minoritaires et les identités collectives.

Taylor, qui examine la question en tant que membre de la minorité anglophone du Québec, élargit le champ d'étude en montrant les répercussions complexes de la reconnaissance et de la non-reconnaissance d'identités. C'est lui qui popularisa l'expression « politique de reconnaissance » [de la différence] pour décrire la quête menée par des groupes aussi divers que les séparatistes québécois, les féministes et les minorités raciales en vue de faire reconnaître par l'Etat leur identité et leurs valeurs. Taylor parvient notamment à démêler l'écheveau complexe des identités plurielles propres aux individus vivant aujourd'hui en Occident dans une démocratie libérale (Taylor, 1992). Et c'est précisément cette pluralité d'identités que nous allons maintenant examiner en nous penchant sur les répercussions de l'apprentissage et de l'utilisation des langues.

Nous nous servirons des dimensions établies par Jenson et Papillon (source non datée) pour parler de l'identité civique, à savoir droits et responsabilités, accès et appartenance. La première dimension – *droits et responsabilités* des citoyens à l'égard de la collectivité – est bien connue de la plupart, puisqu'elle est incarnée par les droits civiques, politiques et sociaux (ces droits deviennent des « *entitlements* » [prérogatives] dans la terminologie des penseurs de droite). Le terme *accès* désigne les différents moyens permettant de se prévaloir des droits susmentionnés ; l'accès aux tribunaux et à l'aide juridique pour l'exercice des droits civiques ou l'accès aux services de santé ou à la sécurité du revenu. La troisième dimension, *appartenance*, est régie par l'Etat, lequel détermine qui est membre de la collectivité (Jenson & Papillon, sans date).

En ce qui concerne les minorités linguistiques et culturelles, l'Etat-nation classique avait pour coutume de fixer des critères de l'*appartenance* qui réduisaient un grand nombre de citoyens à un statut subalterne en raison de leur ethnicité, de leur race, de leur langue, de leur religion ou de leur culture. L'Etat-

nation se sert en outre de l'enseignement public pour gommer les différences, en recourant à une seule langue (ou à un nombre limité de langues) comme langue d'instruction et pour élaborer un curriculum inculquant la connaissance d'un patrimoine national commun et unique (Churchill, 1996 ; Pagé, 1997). La Constitution canadienne empêche le gouvernement fédéral d'intervenir directement dans l'élaboration des curricula, ce qui le contraint du reste à recourir à toutes sortes de moyens indirects et de mesures incitatives chaque fois qu'il veut infléchir l'éducation civique dans les systèmes éducatifs provinciaux. Même les subventions fédérales versées pour les cours de langue aux immigrants adultes étaient jugées, dans les années 1960, « pour le moins irrégulières, sinon carrément illégales » (Sears, 1997, Note 65, mémoire non daté, probablement vers 1967). Les Programmes fédéraux pour les langues officielles dans l'enseignement et les sommes énormes déboursées à leur chapitre représentaient, bien entendu, un changement complet de mentalité dans la manière dont le gouvernement fédéral intervenait pour promouvoir des valeurs civiques par le truchement de l'enseignement des langues.

4.3. Reconnaissance, non-reconnaissance et multiculturalisme

Le problème fondamental avec la reconnaissance de l'anglais et du français comme langues officielles est que cette reconnaissance est consubstantielle de la non-reconnaissance d'autres langues et que cette non-reconnaissance a naturellement un impact sur l'identité personnelle ou civique des Canadiens. C'est pourquoi il est important de rappeler ici que la reconnaissance formelle de l'anglais et du français comme langues officielles fut l'aboutissement d'une démarche politique qui prévoyait, parallèlement, une politique de multiculturalisme.

4.3.1. Les immigrants qui ne sont pas d'ascendance française ou anglo-celte

Dans les années 1960, les représentants de groupes de nouveaux immigrants d'origine européenne, mais ni française ni anglo-celte exprimèrent leur forte opposition au mandat confié à la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme et au nom même qui lui avait été donné. Pour eux, ce nom et ce mandat signifiaient que le Canada aurait deux cultures nationales qui auraient préséance sur la leur. Dans une réponse formelle au contenu du Volume IV du Rapport de cette Commission (intitulé *L'apport culturel des autres groupes ethniques*), le Premier ministre du Canada, Pierre Elliott Trudeau, annonça, dans un discours prononcé en 1971 devant la Chambre des communes, une « politique de multiculturalisme dans le cadre du bilinguisme » soulignant qu'au Canada, « ...bien qu'il y ait deux langues officielles, il n'y a pas de culture officielle ». Reprenant des bribes de programmes fédéraux avec une composante multiculturelle qui remontaient jusqu'aux années 1940, cette nouvelle politique prévoyait le lancement de programmes en vue : (1) d'aider des groupes culturels à préserver et à promouvoir leur identité, (2) d'éliminer les obstacles les empêchant de participer pleinement à la société canadienne, (3) de promouvoir les échanges entre tous les groupes culturels du Canada et (4) d'aider les

immigrants à acquérir au moins l'une des langues officielles. Selon les propres termes de P. E. Trudeau, le multiculturalisme devait « ... contribue[r] à assurer à l'individu sa liberté de choix. Nous sommes libres d'être nous-mêmes. [...] Pour que l'unité nationale ait une portée personnelle profonde, il faut qu'elle repose sur le sens que chacun doit avoir de sa propre identité ... » (cité en anglais dans : ministère du Patrimoine canadien, 1996, pp. 11-12, 23-24).

La noblesse de cette politique réside dans son postulat : elle part du principe qu'une nation sûre d'elle peut se fier à ses citoyens d'origines et de cultures différentes pour rester fidèles à eux-mêmes, c'est-à-dire conserver des identités et des affiliations distinctes, tout en acquérant un sentiment commun d'appartenance qui préserve l'unité nationale. Axés au début sur la préservation de la diversité culturelle, la politique et les programmes sur le multiculturalisme ont progressivement changé d'orientation et favorisent aujourd'hui l'intégration de groupes qui seraient autrement exclus de la vie politique et sociale (ministère du Patrimoine canadien, 1996, *passim*). Pourtant, la plupart des Canadiens continuent de penser que ces politiques visent à préserver la diversité culturelle et encourageant la conservation et le maintien à long terme des différentes cultures du Canada.

Les données de recensement et les résultats d'enquêtes recueillis au plan national nous donnent des éléments d'information quant à la validité de cette politique. La comparaison des réponses sur l'identité ethnique enregistrées dans les recensements canadiens de 1971 et de 1991 fait ressortir l'émergence de tendances après vingt ans d'une politique de multiculturalisme. Nous apprenons ainsi qu'en 1991, les répondants s'identifiaient moins à un « groupe ethnique » (britannique, français ou autre) qu'en 1971 et davantage au Canada ou à une province. Au Québec, l'ancienne dénomination « Canadien(ne) français(e) » a fait place à celle de « Québécois(e) ». « On peut s'identifier comme Canadien(ne) et accepter le multiculturalisme, et l'on peut préserver son identité d'origine tout en ayant une forte identité canadienne et un fort attachement au Canada » (Kalin & Berry, 1995, p. 1 ; Esses & Gardner, 1996).

L'énoncé des politiques cité ci-dessus parlait d'aider les immigrants à apprendre l'une des deux langues officielles. Mais, en revanche, cette politique ne faisait aucune mention de la préservation *de la langue* de ces immigrants, nouveaux ou anciens. Les programmes fédéraux mis en œuvre durant les années 1970 – et même jusqu'au début des années 1980 – offraient cependant un appui limité aux initiatives prises par des groupes de souche immigrante pour conserver leur langue d'origine (non officielle), initiatives qui étaient d'ailleurs parfois encouragées et soutenues par les autorités provinciales chargées de l'éducation. Un changement de priorités s'opéra toutefois rapidement, et, dans les années 1980, les programmes fédéraux et provinciaux mettaient l'accent sur les mesures visant à réduire la discrimination à l'encontre de groupes marginalisés et à intégrer les nouveaux venus dans la société canadienne (ministère du Patrimoine canadien, 1996).

Les analyses de données au niveau national à partir du recensement et des enquêtes de grande envergure font également ressortir les conséquences linguistiques de l'indifférence bienveillante observée par les pouvoirs publics

envers la langue maternelle des immigrants. D'après des études menées dans les années 1970, la perte de la langue d'origine était presque totale à partir de la troisième génération des immigrants (O'Bryan, Reitz & Kuplowska, 1976). Selon des analyses plus récentes de données de recensement, des transferts linguistiques très importants s'effectuent dès la première génération qui suit l'immigration. Certains groupes linguistiques sont cependant plus susceptibles de conserver et transmettre leur langue à la génération suivante : c'est le cas, à Montréal, de l'italien, du portugais, de l'arménien et du vietnamien, ainsi que des langues thaïes et slaves et, à Toronto, de l'arménien et des langues thaïes. On interprète souvent ces données sur Montréal en disant que le français attire moins les immigrants, mais les différences observées dans la transmission des langues d'une génération à l'autre peuvent aussi s'expliquer par la composition démographique des groupes : il se trouve que les groupes montréalais, qui font partie des principaux groupes d'immigrants parfois analysés pour prouver l'attraction supposément plus faible du français, comptent beaucoup plus de nouveaux immigrants que ceux d'autres parties du Canada (Pendakur, 1990). En revanche, les tendances enregistrées chez les nouveaux immigrants au cours des trente à quarante dernières années semblent corroborer les résultats auxquels O'Bryan et al. sont parvenus dans leur étude de groupes d'immigrants plus anciens. Le dépouillement détaillé des données montre plutôt que « le taux absolu de transmission de la langue d'origine a, en fait, fortement chuté entre 1981 et 1991 » (Swidinsky & Swidinsky, 1997) – autrement dit, que par comparaison avec le passé proportionnellement moins d'enfants d'immigrants apprennent la langue de leurs parents dans la génération qui suit.

Dans le cas des groupes de nouveaux immigrants, certains indices sérieux portent à croire que les politiques actuelles ne mènent pas à une intégration forcée, mais qu'elles entraînent rapidement des changements importants de la langue et aboutissent à l'adoption d'une identité civique canadienne. Il est clair que, sans une forte intervention des pouvoirs publics en faveur de la préservation de la langue et de la culture des immigrants, la vaste majorité d'entre eux et de leurs descendants semblent destinés à emboîter le pas de leurs prédécesseurs – autrement dit, à perdre leur langue d'origine en trois générations et, à l'exception de pratiques religieuses et de certaines pratiques familiales, à se fondre dans les sociétés dominantes anglaise et franco-québécoise. Ainsi que le font remarquer les auteurs d'une étude sur l'immigration du Conseil économique du Canada en 1991, « la politique multiculturelle du Canada réside dans une stratégie intégrative 'dont le but n'est pas de maintenir des systèmes culturels dans leur intégralité, mais plutôt de préserver la culture d'origine à un degré qui demeure compatible avec les us et coutumes en vigueur au Canada' » (cité dans : Kalbach & Kalbach, 1999).

4.3.2. Peuples autochtones et Métis

Il nous reste maintenant à aborder un troisième groupe important de la population canadienne : les Peuples autochtones et les Métis. On ne peut pas analyser l'impact symbolique qu'a eu sur eux la reconnaissance du statut officiel de l'anglais et du français de la même façon qu'on le fait pour les groupes qui ne

sont pas d'ascendance française ou anglo-celte. Nous avons fondé jusqu'ici notre propos sur le postulat que les individus et les groupes en question jouissent de leurs pleins droits civiques ou, dans le cas des nouveaux venus au Canada, qu'ils le feront après une brève période de transition. Force est de constater que ce postulat ne s'applique pas aux Peuples autochtones ni aux Métis. Plusieurs siècles de discrimination, de privation de droits civiques et d'assimilation forcée avaient fragilisé ces peuples et leurs cultures bien avant l'adoption de la Loi sur les langues officielles de 1969 (cf. Commission royale sur les peuples autochtones [CRPA] 1996, vol. 3). En dépit des efforts menés pour corriger la situation, cette inégalité – qu'elle soit sociale, économique ou autre – continue d'être le lot quotidien d'un grand nombre de peuples autochtones du Canada.

On ne saurait parler d'identité civique à leur sujet sans rappeler que les Peuples autochtones se considèrent historiquement comme les premiers Canadiens, comme les peuples dont l'une des langues a donné son nom à ce pays et dont l'occupation du continent a précédé l'arrivée des premiers Européens. Les Peuples autochtones se sont vigoureusement opposés à l'idée que Français et Anglais soient considérés comme les « peuples fondateurs » du Canada, un statut dont ils estiment que la légitimité leur revient. Jusqu'à récemment, en outre, leur identité canadienne ne leur conférerait pas la plénitude des droits incombant aux autres citoyens. Il faut comprendre que leur revendication du statut de Premières Nations dépasse le cadre juridique de l'Etat fédéral canadien (et de ses provinces fédérées) et elle est indissolublement liée à la quête d'une reconnaissance de droits antérieurs à la mise en place du régime de droit actuel (CRPA, vol. 3).

La décision prise par le gouvernement fédéral de faire du français et de l'anglais des langues officielles dans les Territoires du Nord-Ouest et dans le Territoire du Yukon a marqué un tournant : elle eut pour principale conséquence de légitimer la demande, formulée par certains groupes autochtones, d'un statut similaire pour leurs propres langues. Les négociations qui suivirent ont abouti à la reconnaissance du statut officiel de plusieurs langues autochtones dans ces territoires. Ainsi, l'inuktitut, langue des Inuits, possède un statut officiel au Nunavut, partie du Canada constituée en territoire en 1999. La reconnaissance du statut officiel donné aux langues autochtones dans ces territoires a des effets concrets limités, mais elle a une grande valeur symbolique dans les cultures ainsi touchées. On voit dans ce symbole un moyen de renforcer les identités autochtones des Premières nations du Canada et de confirmer leurs droits ancestraux.

Le statut des langues autochtones au Canada n'en est pas moins précaire. Selon une enquête menée pour les Premières nations et publiée en 1990, « 25 % des bandes indiennes ont des langues en déclin, 30 % ont des langues menacées (ce qui signifie que moins de 50 % des adultes parlent leur langue et qu'il reste peu de jeunes locuteurs natifs, si tant est qu'il y en ait encore) et 11 % ont des langues ayant atteint un seuil critique (moins de 10 locuteurs natifs dans le groupe) » (Heimbecker, 1997, p. 57). Tel qu'il est mentionné dans le Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones, «le statut de langue officielle n'est pas une garantie de transmission intergénération» (RCAP, 3 (6), p. 700). En

réponse au Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones, le gouvernement du Canada décida de continuer de négocier sur le même mode que celui des quinze dernières années. Ce choix correspond à l'une des options prônées par Kymlicka (1989) pour traiter du statut des minorités, à savoir l'octroi d'une autonomie administrative et politique partielle. On a confié aux autochtones la gestion des écoles (cf. Paquette, 1986b, Assemblée des Premières nations, 2001) en certains endroits du pays, et l'autonomie des Bandes d'Indiens de plein droit (*Status Indian Bands*), qui vivent dans les réserves, continue de faire l'objet de négociations.

Il est clair que, vu leur spécificité historique, les questions touchant les Peuples autochtones et les Métis ne peuvent être abordées dans le cadre du présent document. Les politiques fédérales en la matière mettent à contribution de nombreux ministères, et leur complexité est telle qu'il est impossible de les résumer ici (voir cependant le bref aperçu qui est donné dans Burnaby, 1996, et fait autorité). Dans le plan d'action qu'il élaborait en réponse au Rapport de la CRPA, le gouvernement du Canada (1998) proposait des changements importants et un grand nombre de mesures concrètes, dont il demeure difficile d'évaluer la mise en œuvre et les répercussions possibles. Dans la section qui suit, nous discuterons plus particulièrement de la place des langues autochtones dans l'enseignement et de leurs liens avec l'identité des peuples autochtones.

4.4. Apprentissage d'une langue et identité : complexités post-modernes

La promotion des langues officielles dans l'enseignement est lourde de conséquences sur la construction identitaire, conséquences qui varient selon les individus concernés et leur identité personnelle, façonnée par leur propre histoire et leurs relations sociales. Nous l'avons vu, la politique canadienne sur les langues officielles a porté fruit. D'autres politiques, fédérales et provinciales, ont cependant aussi des répercussions sur l'apprentissage des langues et la formation de l'identité. Or, on constate des interférences entre certaines de ces politiques et les programmes sur les langues officielles, et ces interférences ont parfois des effets indésirables, voire carrément contraires au but recherché, qui est de former les identités des Canadiens.

A l'heure actuelle, les penseurs canadiens recherchent de nouvelles formes de discours sur la langue et l'identité, et ce « virage discursif » a donné lieu à de nouvelles études qui soulèvent des questions importantes et captivantes aux plans théorique et méthodologique. La plupart des données obtenues sur des groupes autres que les anglophones et les francophones sont malheureusement très fragmentaires ; elles se sont néanmoins avérées utiles pour définir les grands problèmes associés à la formation de l'identité civique.

Nous allons maintenant examiner quelques concepts de base tirés d'une synthèse récente et innovatrice de la théorie et de la méthodologie de l'analyse du discours critique appliquées à l'apprentissage des langues (Norton, 2000). Ces concepts ont été repris à l'envi dans des travaux de recherche très récents et ils peuvent

nous aider à comprendre les questions soulevées ci-après : l'apprenant peut concevoir l'apprentissage d'une nouvelle langue comme un investissement, investissement qui modifie son identité et est, en quelque sorte, un investissement dans cette identité. Le contexte de cet apprentissage est un contexte social dans lequel les rapports de force façonnent la conduite de l'apprenant, déterminent ses occasions d'apprendre et peuvent avoir une influence cruciale sur la construction de l'identité – sociale, personnelle, mais aussi civique. Les principaux rapports de force qui présentent un intérêt pour l'observation de l'apprentissage d'une langue sont liés aux inégalités fondées sur le sexe, la race, la classe sociale, l'ethnicité et l'orientation sexuelle (Norton 2000, surtout pp. 1-22). Ces facteurs sont particulièrement pertinents lorsque l'on examine l'incidence de la langue dans les programmes d'enseignement, parce qu'ils touchent certains groupes : les francophones en situation minoritaire ; les immigrants qui ne sont pas d'ascendance française ou anglo-celte et leurs enfants ; et les Peuples autochtones.

Un excellent moyen de vérifier l'incidence des politiques des langues officielles sur la formation de l'identité est d'examiner l'effet qu'a eu l'expansion de l'instruction en français sur les *francophones en situation de minorité* vivant hors Québec – autrement dit, d'examiner *l'influence que l'emploi des langues officielles dans les programmes scolaires a eue sur le groupe-cible*¹⁹. Étant donné que les communautés minoritaires du Canada ont été largement assimilées et qu'elles ont en grande partie perdu leur langue, l'instruction en français a-t-elle eu un effet positif sur la minorité francophone ? Si la réponse à cette question était négative, il y aurait peu de raisons de poursuivre ce type de politique et, *a fortiori*, de s'intéresser à ses répercussions pour d'autres groupes.

Les études menées pendant plus de 15 ans par Landry et Allard ont permis de dresser un profil précis des orientations identitaires de jeunes francophones en situation minoritaire qui fréquentent des écoles de langue française dans les autres provinces que le Québec. Leurs conclusions – peut-être les plus importantes et les plus frappantes – portent sur les rapports entre la scolarité en français, les langues parlées à la maison et les attitudes des jeunes envers la langue et la culture françaises. Dans le passé, les mariages mixtes entre francophones et non-francophones ont souvent eu pour conséquence la transmission de l'anglais au lieu du français, ce qui favorisait l'assimilation. La plupart des transferts linguistiques chez les enfants francophones issus de mariages mixtes anglais-français semblent être considérablement réduites, ou même disparaissent, toutefois, si les deux facteurs suivants sont réunis : (a) lorsque le parent francophone continue de communiquer en français avec l'enfant à la maison et

¹⁹ La perte de l'identité anglophone chez les élèves anglophones du Québec n'a jamais été considérée une menace à prendre au sérieux, et ce, bien qu'un grand nombre d'anglophones et de leurs descendants se soient fondus dans la population francophone au cours des deux derniers siècles. Les parents anglophones ont fortement appuyé l'expansion des programmes d'immersion en français, car ils voient dans l'apprentissage du français un atout supplémentaire qui ne présente pas un risque important de faire perdre à leurs enfants leur langue maternelle.

(b) lorsque l'enfant fréquente une école de langue française. Même dans les villes où de nombreux enfants entament leur scolarité ne sont francophones que de nom et se servent principalement de l'anglais, ces enfants deviennent, une fois parvenus au milieu de l'adolescence, des bilingues entièrement fonctionnels dont la connaissance du français est adéquate pour leur âge et leur niveau scolaire et qui sont très attachés à la langue et à la culture françaises. Cet attachement au français ne signifie pas pour autant que ces enfants auraient nécessairement « abandonné » la langue et la culture de leur autre parent, non francophone (Landry & Allard, 1994 ; Landry, 1997).

Dans le cas des autres groupes mentionnés (immigrants et Peuples autochtones), les enjeux sont très différents, puisqu'il ne s'agit plus d'étudier l'influence directe de l'emploi des langues officielles dans les programmes scolaires, mais plutôt *l'absence de programmes parallèles en faveur des langues non officielles*.

Chaque province et chaque territoire du Canada comptent, dans leurs établissements scolaires, des *enfants d'immigrants de fraîche date* et un certain nombre d'enfants dont les parents ont fait partie de *vagues d'immigration antérieures* et parlent parfois encore une langue non officielle. Or, aucune province canadienne n'a mis en place des programmes scolaires dignes de ce nom dans lesquels la langue d'instruction est la langue maternelle des enfants qui ne parlent pas la langue du groupe majoritaire, comme cela se fait dans quelques pays européens ou dans certaines parties des Etats-Unis. Au lieu de cela, quelques provinces permettent de faire de l'enseignement des « langues patrimoniales » (« *heritage languages* » en anglais - on les appelle « langues d'origine », au Québec) une matière comme une autre pendant un petit nombre d'heures de la journée scolaire, habituellement au niveau primaire, mais seulement lorsque les parents d'élèves d'une école sont suffisamment nombreux à le demander. Il existe pourtant des preuves abondantes qu'un appui à la langue maternelle, même limité, peut faciliter le passage à l'instruction dans la langue de la majorité et qu'il tend même à donner, dans l'apprentissage de cette dernière, de meilleurs résultats qu'une immersion directe dans cette langue, non accompagnée d'un appui à la langue d'origine (Cummins & Danesi, 1990). Certes, il n'existe aucune preuve scientifique que l'appui limité à la langue d'origine qui est donné sous forme de cours de langue classiques suffise à prévenir la perte de cette langue. Mais les preuves empiriques sont là, nombreuses, qu'une telle exposition à la langue d'origine est susceptible de renforcer la formation de l'identité ethnique, nourrie par le creuset familial. D'après les études portant sur des enfants dont les parents prennent leur rôle très au sérieux, la recherche et la mise à profit, par ces parents, des occasions d'instruction dans la langue d'origine qui sont offertes et le renforcement de cette instruction par des activités menées en famille entraînent un ralentissement considérable du processus de perte de la langue et permettent aux enfants de conserver une compétence de communication jusqu'à un stade avancé de leur adolescence (Chumak-Horbatsch, 1999).

Conserver à long terme la langue d'origine semble possible lorsque, une fois parvenus à la fin de l'adolescence et entrés dans l'âge adulte, les enfants ont à

leur disposition d'autres moyens de développer cette langue. C'est le cas en Alberta, dont le gouvernement maintient en place des écoles publiques de langue ukrainienne qui fonctionnent sur un principe similaire à celui de l'immersion en français et desservent de petits nombres d'élèves dont les ancêtres sont arrivés au Canada voici 50 ans, 60 ans ou plus. La province du Québec octroie certains fonds de base à des écoles privées gérées par des groupes ethniques, à condition qu'elles suivent le curriculum provincial. Dans le cas de certains groupes (p. ex., les Arméniens de la région montréalaise), les écoles privées ont obtenu d'excellents résultats dans ce domaine et permis ainsi de transmettre la langue d'une génération à l'autre (Pendakur, 1990).

Offerte à un petit nombre d'élèves issus de familles non anglophones, une exposition à la langue d'origine, même limitée, a une double conséquence, lorsque les parents choisissent d'en faire profiter leurs enfants : (a) elle aide ces derniers à préserver leur identité ethnique et à renforcer leur estime de soi et (b) cette préservation de leur identité ethnique fait pendant à la construction de leur identité canadienne. L'identité des enfants qui ne participent pas à ces programmes se bâtit, elle, avant tout sur les rapports de force incertains qui prévalent dans la salle de classe, où les enfants non anglophones sont presque toujours défavorisés – certains groupes ethniques étant plus vulnérables que d'autres. Bien que la plupart des enfants non anglophones apprennent assez bien l'anglais au fil des ans, cet apprentissage n'est qu'une partie du processus de la construction identitaire. Les élèves dont le statut est rabaissé au sein du groupe, du fait de leur race, de leur milieu social ou d'autres caractéristiques sociales, apprennent l'anglais dans un contexte qui tend à renforcer les disparités. Ils s'identifient, certes, comme citoyens canadiens, mais comme des citoyens au statut subalterne, ce qui diminue chez eux des aspects essentiels de l'identité civique, tels que l'accès aux droits civiques et un sentiment d'appartenance.

Les programmes scolaires destinés aux *enfants d'immigrants du Québec* s'inscrivent entièrement dans la politique menée par cette province, qui vise à faire du français la langue officielle prédominante. Ce modèle vise en premier lieu ce que l'on a appelé la « convergence ». Autrement dit, il vise à ce que « les groupes convergent pour assumer en commun la responsabilité de préserver et de promouvoir la langue française » (d'Anglejan & De Koninck, 1992, p. 99). L'approche « interculturelle » adoptée sur le continent européen est celle que les théoriciens préconisent pour améliorer les rapports entre groupes, et le gouvernement du Québec consacre des fonds importants pour favoriser la bonne intégration des immigrants : par des « classes d'accueil » où le français est enseigné comme langue seconde, par des programmes régionaux particuliers et par un soutien aux élèves lors de leur passage des classes d'accueil aux classes ordinaires. Les écoles de langue française ont toutefois encore du mal à adapter à une réalité pluriethnique un système fondé largement sur l'homogénéité ethnique et linguistique (McAndrew & Lamarre, 1996).

Les problèmes de construction identitaire touchant les enfants d'immigrants scolarisés au Québec sont très semblables à ceux rencontrés dans les provinces de majorité anglophone, où l'on retrouve les mêmes déséquilibres au niveau des

rappports de force entre immigrants et société d'accueil. Au Québec, toutefois, le processus de socialisation se déroule dans un milieu où l'acquisition du français est fortement associée à une idéologie du gouvernement de la province, qui a fait de l'unilinguisme français un but en soi. Conçue sur le mode défensif dans le but de protéger la langue française contre la menace que l'anglais et le bilinguisme anglais-français sont censés incarner, cette idéologie comporte le risque que les enfants d'immigrants voient dans le rejet du bilinguisme anglais-français le rejet de tout bilinguisme – autrement dit, le rejet explicite de leur propre langue d'origine et de leur identité culturelle. Les autorités scolaires des provinces de majorité anglophone et celles du Québec appuient fortement l'intégration et ne ménagent pas leurs efforts pour éliminer toute forme d'exclusion sociale qui pourrait nuire à la formation des identités favorisant une citoyenneté active. Compte tenu de la réalité sociale qui prévaut dans chaque province, ce n'est pas là une tâche facile.

Les programmes de cours de langue donnés aux *immigrants adultes* après leur arrivée au Canada ne font pas partie des programmes fédéraux sur les langues officielles ni des programmes scolaires des niveaux primaire et secondaire mis en place par les provinces²⁰. De fait, les évaluations de la mise en œuvre des programmes d'enseignement de l'anglais langue seconde subventionnés par le gouvernement fédéral au cours des dernières décennies montrent qu'il est difficile de coordonner les efforts menés par les deux paliers de gouvernement et que la mise en œuvre des mesures prises manque de cohérence (Burnaby 1992, 1996).

Les problèmes que rencontrent les immigrants adultes au niveau de l'apprentissage d'une langue officielle ont fait l'objet de nombreuses études, qui mettent en évidence les conséquences négatives que ces problèmes ont sur la formation de leur identité civique. Ainsi les programmes faisaient dépendre l'accès aux cours de langue de la probabilité de l'entrée immédiate à un emploi rémunéré, ce qui excluait souvent les femmes immigrées, dont les maris étaient les premiers à chercher du travail au début de leur établissement au Canada. Cette exclusion des femmes des cours de langues était peut-être due à divers facteurs (p. ex., impossibilité de mettre en garderie leurs enfants en bas âge durant les cours), mais elle avait partout les mêmes conséquences : réduction de l'autonomie personnelle et de l'accès à un emploi rémunéré, réduction du revenu de ces femmes et de leur famille, création de situations de dépendance qui réduisaient leur possibilité d'assumer le rôle de la femme dans une famille moderne, où elle est moins dépendante du mari (Boyd, 1992 ; pour des sources connexes, cf. Burnaby, 1992).

Une telle approche de la construction identitaire manque de cohérence : en faisant de l'entrée dans la main d'œuvre active le but ultime de l'enseignement de l'anglais langue seconde, on nie – tant au niveau de sa conception que de sa mise

²⁰ Très peu d'immigrants adultes suivent une scolarité normale. Habituellement, ils le font pour améliorer leur éducation et atteindre, par exemple, un niveau d'instruction équivalent à celui obtenu à la fin des études secondaires.

en œuvre – la fonction importante que remplit cet enseignement dans la formation de l'identité. Les programmes de subventions fédérales sont traditionnellement gérés par des ministères à vocation économique et non par ceux qui traitent des questions de citoyenneté et d'identité. Les réformes mises en œuvre en 1992 ont permis d'expurger un grand nombre des aspérités du passé et visaient à accroître le nombre d'immigrants inscrits à des cours de langue (l'objectif étant de faire passer leur pourcentage de 28 % en 1990 à 45 % en 1995). Malheureusement, ces programmes continuent d'exclure deux groupes de personnes : (a) les demandeurs d'asile, qui n'ont donc pas encore obtenu leur statut de résident permanent (la procédure peut prendre des années), et (b) les personnes possédant déjà la citoyenneté canadienne, ce qui exclut notamment les femmes restant en dehors du marché du travail pour élever leurs enfants durant les premières années suivant leur arrivée au pays (Burnaby, 1996, pp. 198-201). S'ils devaient être mis en œuvre, certains changements à la politique canadienne d'immigration qui viennent d'être proposés vont réduire considérablement le nombre de personnes admises au Canada qui ne maîtrisent ni l'anglais ni le français. Il s'agirait là d'un changement draconien qui « résoudre » le problème de la formation de l'identité canadienne à sa façon, c'est-à-dire en escamotant la phase d'apprentissage d'une langue et en éliminant ainsi l'expérience humaine qui y est associée et qui est nécessaire à l'établissement dans le pays (Arat-Koc, 1999).

Notons aussi que la réduction proposée du nombre d'immigrants adultes participant à des cours d'anglais ou de français langue seconde aurait également pour conséquence de supprimer les rares cadres formels au sein desquels des professeurs qualifiés et ayant une expérience canadienne peuvent interagir de manière soutenue avec des immigrants en leur inculquant non seulement une langue, mais aussi les us et coutumes du pays. Miser entièrement sur les forces de socialisation présentes dans l'ensemble de la société pour promouvoir l'identité canadienne présente des inconvénients, et nous ne savons pas si ces inconvénients ont été pris suffisamment en compte dans les discussions qui ont mené aux changements de politique proposés.

Quelques chercheurs se sont justement intéressés à la question, en examinant comment l'identité canadienne se formait, hors du cadre formel de l'enseignement d'une langue, chez les immigrants adultes apprenant la langue au fur et à mesure de leur socialisation. Norton (2000) s'est penché de près sur les expériences associées à l'apprentissage d'une langue par des femmes immigrées de fraîche date. Elle décrit les situations parfois extrêmement pénibles et paralysantes dans lesquelles ces femmes ont appris la langue et elle assimile leur processus de formation identitaire à une sorte de combat personnel à armes très inégales.

L'auteur d'une thèse de doctorat récente s'est penché sur un sujet peu étudié jusqu'ici et qui suscite un intérêt croissant dans le sud de l'Ontario, à savoir la formation de concepts d'identité chez les immigrants francophones en Ontario (Quell, 1998). Son étude illustre les problèmes auxquels se heurtent des immigrants souvent très instruits, venant notamment de pays africains et du

Moyen Orient, lorsqu'ils essaient de se situer entre deux idéologies rivales, celle des langues officielles et celle du multiculturalisme, tout en luttant contre la discrimination sociale dont ils font l'objet à cause de la couleur de leur peau et de leur origine géographique. Un grand nombre d'entre eux avaient en effet de la difficulté à choisir entre le statut de francophone – qui les classait d'emblée dans un groupe parlant l'une des deux langues officielles – et celui de membre « multiculturel » de la société canadienne – autrement dit, de membre d'un groupe qui est culturellement très différent du modèle franco-canadien sous-tendant les politiques sur les langues officielles. Cette étude a le mérite particulier de mettre en évidence quelques-uns des croisements entre identités ethnique, linguistique et culturelle.

Si les systèmes actuels d'enseignement de l'anglais et du français langue seconde aux nouveaux immigrants pèchent au niveau de la construction d'une identité civique, c'est parce qu'ils voient dans la transmission et l'apprentissage des langues un processus purement technique qui permet d'acquérir un ensemble de compétences à force de persévérance et de pratique. Les programmes de cours de langue aux immigrants reposent sur une conception très technocratique de l'enseignement qui est aussi très réductrice, puisqu'elle limite le champ d'application de cette langue à la recherche et au maintien d'un emploi rémunéré²¹. Certes, apprendre la langue cible et pouvoir appliquer dans son travail les connaissances ainsi acquises sont des buts valides en soi. C'est seulement lorsque l'on cherche à comprendre et à expliquer les liens entre l'apprentissage et la construction identitaire que l'on s'aperçoit, cependant, à quel point il s'agit là d'une vision étroite de l'enseignement. Certains chercheurs ont voulu étudier le processus d'apprentissage en élargissant le cadre de référence. C'est notamment le cas de Layder, qui se sert d'une « carte » dont les quatre points cardinaux sont le contexte, le milieu social, l'activité située et, en tout premier lieu, la psychobiographie vécue de l'apprenant (Candlin, 2000).

Cette nouvelle approche a le mérite de mettre en évidence le fait que l'apprentissage de la langue s'effectue dans une situation où l'apprenant immigrant est relativement désavantagé en termes de rapports de force, si bien que l'impact de l'apprentissage sur la formation de l'identité civique est directement lié aux dimensions de la citoyenneté, qui sont, pour reprendre la terminologie de Jenson et Papillon (1998) : les droits et responsabilités ; l'accès aux droits et l'appartenance. Loin d'avoir une seule identité, l'apprenant a une identité plurielle qui le place simultanément dans plusieurs réseaux d'identités définies socialement. Les travaux de recherche actuels montrent que l'identité civique et le rapport au sentiment d'appartenance au pays diffèrent énormément d'un groupe à l'autre ; c'est le cas des femmes (cf. de Sève 2000, Vickers 2000) et des « personnes de couleur » (Dhruvarajan 2000).

²¹ Certains enseignants et de nombreux agents de prestation de services se sont toutefois servis – et se servent encore – du cours de langue pour promouvoir la formation d'une identité civique. Notre critique porte ici sur le système dans son ensemble, qui a une vision réductrice de l'enseignement et ne le met pas pleinement à profit pour la formation de l'identité.

Dans le cas des jeunes immigrants dont l'expérience canadienne peut comprendre la scolarité dans une école publique et la fréquentation d'un collège ou d'une université, puis l'entrée sur le marché du travail, la construction identitaire suit un processus complexe du fait que l'apprentissage de la langue est lié à plusieurs points d'ancrage identitaires, tels que l'identité raciale et le statut de citoyen jouissant d'une égalité de droits. Ainsi, selon des études successives comparant de jeunes familles d'immigrants indo-canadiennes de première génération et de jeunes Indo-Canadiens âgés de 18 à 25 ans de la deuxième génération, non mariés et ayant grandi au Canada, « la plupart des immigrants de la première génération étaient convaincus de ne pas être bienvenus dans la société canadienne, et leurs interactions étaient pratiquement limitées aux membres de leur groupe ethnique ». Leurs enfants souffraient du racisme, bien qu'ils fussent nés au Canada. Un grand nombre des Indo-Canadiens de la deuxième génération déclaraient aussi souffrir du racisme, surtout au premier cycle des écoles secondaires et « avaient fort à faire pour se faire accepter dans la société dominante » (Dhruvarajan, 2000, p. 171).

La nature diffuse des difficultés auxquelles se heurtent les immigrants dans toute société d'accueil soulève des questions sur les politiques qui sont menées pour l'enseignement des langues aux adultes et qui, dans l'ensemble, s'articulent autour d'objectifs limités, liés à l'entrée sur le marché du travail. Une solution possible serait de se servir du cadre même de l'apprentissage de la langue seconde pour influencer plus directement sur certains aspects de l'identité civique, inculquer aux apprenants des moyens plus efficaces d'accéder à leurs droits civiques et développer chez eux un sentiment d'appartenance – autant d'éléments clefs de la citoyenneté et de l'identité nationale.

Les *Peuples autochtones* ont vu leurs identités sérieusement malmenées par les Canadiens d'ascendance européenne qui avaient pris la maîtrise de leur éducation. Pendant des siècles et jusqu'au début des années 1960, environ, presque tous les efforts déployés pour l'éducation des Peuples autochtones reposaient sur les prémisses qu'il fallait remplacer leurs langues par l'anglais ou le français. La cruauté et les abus dont firent l'objet les enfants autochtones enlevés à leur famille et forcés de vivre en internat, où on les maltraitait physiquement et psychologiquement et où on leur faisait subir toutes sortes de châtements lorsqu'ils se servaient de leur langue, font partie des chapitres les plus noirs de l'histoire du Canada (Heimbecker 1997 ; CRPA Vol. 1, chap. 10). Dans les années 1950, on se servait de l'obligation imposée aux Inuits de scolariser leurs enfants pour les forcer à abandonner leurs modes de vie traditionnels et à devenir sédentaires (CRPA Vol. 3, Chap. 5).

Certes, on essaya de corriger la situation dans les années 1950 et 1960, mais la coordination des efforts laissait à désirer. Il fallut attendre 1972 et la publication du document *Indian Control of Indian Education* [maîtrise indienne de l'éducation indienne] par la Fraternité des Indiens du Canada (aujourd'hui l'Assemblée des Premières nations) pour que soient fixées les grandes lignes du système éducatif actuel. A l'époque, les autochtones étaient encore scolarisés dans une multitude d'établissements sans aucune coordination entre eux. Il

s'agissait tantôt d'écoles provinciales hors des réserves tantôt d'écoles dans les réserves, mais dirigées par les autorités fédérales. Nous n'avons pas tous les détails, mais nous savons que quelques années plus tard déjà, plus de la moitié des élèves autochtones du primaire fréquentaient des écoles provinciales (Burnaby 1996). Selon Paquette (1986a), l'administration du système d'éducation des autochtones était si fragmentée qu'il était virtuellement impossible de coordonner la politique et de mettre en place une coopération. Aujourd'hui, le rythme auquel les autochtones prennent en main leur système éducatif continue d'être très lent, mais il n'est pas évident que les méthodes de gestion actuelles fassent une véritable différence. Compte tenu des résultats d'une étude approfondie de l'éducation dispensée dans deux juridictions scolaires autochtones du Nord-Ouest de l'Ontario, on peut s'interroger sur l'impact réel que peut avoir une reprise en main politique lorsqu'elle ne permet pas de changer les prémisses mêmes de l'ancien système mis en place par la société dominante (Paquette 1986b).

Des efforts sérieux ont été déployés pour intégrer les langues autochtones dans le programme formel d'études scolaires. D'après les enquêtes récentes menées sur les programmes de langues autochtones et faisant autorité, environ 34,5 % des écoles enseignent une langue des Premières nations, une pratique qui est beaucoup plus fréquente dans les écoles de bandes amérindiennes et les écoles fédérales que dans les écoles provinciales. Mais les auteurs de ces études concluent qu'à l'exception des écoles desservant les Inuits et utilisant l'inuktitut comme langue d'instruction, il y a « une pénurie de cours employant les langues des Premières nations comme langues d'instruction » (Kirkness & Bowman, cité dans : Burnaby 1996, p. 216). On signale plusieurs modèles d'enseignement des langues autochtones à l'école, y compris des variantes du modèle de l'immersion française et le recours aux adultes pour assumer des rôles auxiliaires (cf. Heimbecker 1997 pour la description de quelques-unes des expériences les plus connues). Mais ces efforts ne continuent de toucher qu'une petite proportion des élèves, et l'on manque de moyens pour les généraliser.

Les répercussions du modèle éducatif actuel sur la langue sont on ne peut plus claires. Une analyse des données des recensements de 1951 et de 1981 a permis de comparer les pourcentages de locuteurs natifs d'une langue autochtone dans la population autochtone : « En 1951, 87,4 % de la population autochtone avaient une langue autochtone comme langue maternelle. En 1981, ce pourcentage n'était plus que de 29,3 % » (Burnaby 1996, p. 209).

On parle beaucoup du maintien et même de la revitalisation de la langue, mais ce n'est que récemment que l'on a pris des mesures plus énergiques pour accroître l'usage des langues autochtones là où des communautés de discours viables parlent encore ces langues. Le Programme des Autochtones mis en place par le ministère du Patrimoine canadien dispose d'un budget d'environ 65,5 millions de dollars canadiens pour l'année 2001-2002. Ces fonds sont ventilés entre plusieurs programmes de développement social : consolidation des ressources des organisations autochtones, programmes pour la jeunesse, programmes de développement des langues et des cultures autochtones, etc. (Patrimoine

canadien, 2000a). Une partie des fonds consacrés au développement des langues et des cultures provient d'une mesure annoncée en 1998 pour un programme de protection et de revitalisation des langues autochtones, programme pour lequel on avait prévu des crédits de 20 millions de dollars canadiens s'étalant sur quatre ans (Patrimoine canadien, 1998). Les objectifs à long terme de ce programme sont d'accroître le nombre de locuteurs d'une langue autochtone, d'élargir les champs d'utilisation de ces langues et d'augmenter le taux de leur transmission d'une génération à l'autre (Patrimoine canadien, 2000a). Les fonds servent à financer des projets qui sont soumis et gérés par des organisations autochtones : communautés/nations, gouvernements autochtones, centres éducatifs et Centres d'amitié autochtones (Patrimoine canadien, 2000b).

Si l'on examine *le sens* des initiatives prises actuellement pour promouvoir les langues autochtones dans le domaine de l'enseignement, on peut qualifier de prometteurs leurs effets sur le développement de l'identité autochtone, du moins pour le nombre relativement faible de localités et de langues autochtones qui semblent avoir une chance raisonnable d'être préservées et revitalisées. Certes, on peut s'interroger sur *l'ampleur* des efforts consentis, mais les répercussions de l'Histoire sur tous les aspects de la vie collective et de l'organisation sociale des autochtones ont été – et sont encore – si néfastes qu'il est impossible d'avancer rapidement dans ce dossier, ce qui explique que tous les ministères fédéraux concernés (et non pas seulement le ministère du Patrimoine canadien) ont choisi de mettre l'accent sur des activités destinées à améliorer les conditions de vie et à reconstituer le tissu social dans les communautés autochtones où des phénomènes de pathologie sociale bouleversent souvent la vie quotidienne.

Si, en revanche, l'on examine *l'impact* des programmes et des politiques mis en œuvre jusqu'ici – et que l'on fasse abstraction des déclarations d'intention et du déploiement impressionnant de moyens, financiers et autres, déployés par un grand nombre d'intervenants, dont les Peuples autochtones eux-mêmes –, l'on s'aperçoit que les conséquences sur la formation de l'identité civique et citoyenne demeurent excessivement négatives. Quelle que soit la dimension de la citoyenneté que l'on retienne (à savoir, les droits, l'accès à ces droits ou l'appartenance – voir plus haut), force est de constater que, compte tenu à la fois de la réduction de la part de pouvoir qui touche un grand nombre de personnes d'ascendance autochtone et de la discrimination sociale ouverte dont ils continuent de faire l'objet, ces autochtones forment, au cours de leur socialisation, une identité civique qui fait d'eux des citoyens de l'Etat-nation canadien, certes, mais des citoyens de seconde classe. Conjugées aux politiques et aux pratiques du passé touchant les langues dans l'enseignement, les difficultés administratives rencontrées dans la mise en œuvre des politiques mises en place avec énergie à l'heure actuelle contribuent de faire des autochtones des citoyens de second rang, aliénés, marginaux ou exclus (la terminologie employée dépendant de l'usager et du point de vue analytique qu'il adopte).

Porteuses d'espoir sont, en revanche, les initiatives prises par les Peuples autochtones pour redonner vie à leur culture et l'énergie avec laquelle ils revendiquent leur statut et leurs droits en tant que Premières nations. Le renouveau ethnique passe par l'affirmation de l'altérité et, donc, d'une identité

qui représente un défi pour l'ordre établi, notamment juridique et constitutionnel. Notons ici que la volonté – de principe – affichée par les autorités canadiennes de reconnaître aux autochtones des droits collectifs – non seulement pour gérer les établissements scolaires, mais aussi pour créer de nouvelles formes de gouvernement – est extrêmement importante pour la renaissance des langues autochtones. La restitution d'une grande part du pouvoir politique aux Inuits du Nunavut, territoire nouvellement constitué, a engendré une situation tout à fait unique et représente une approche qui, à mon avis, est au moins aussi originale que quelques-unes des expériences menées à ses débuts pour structurer les composantes de l'ex-Union soviétique.

La démarche adoptée pour les minorités francophones consista à encourager le développement communautaire (elle ressemblait beaucoup au Programme des Autochtones qui viendra plus tard et dont nous avons parlé plus haut) et à élargir leurs droits à l'instruction dans la langue maternelle. Ces droits étaient conférés à des individus, mais exercés par des collectivités (« là où le nombre le justifie »...), lesquelles ont donc désormais le droit de gérer leurs propres écoles. Ce modèle d'instruction dans la langue de la minorité peut convenir à certains groupes et pas à d'autres. Si l'on veut qu'un tel modèle soit appliqué avec succès dans certains milieux autochtones, il faudra accorder un niveau de pouvoir qui permette de revoir non seulement les moyens, mais aussi les buts et les objectifs mêmes de l'instruction.

Nombreuses sont les familles et les collectivités chez lesquelles la perte de la langue ancestrale est trop avancée pour que l'on puisse renverser la tendance (le problème n'est pas tant le manque de ressources que le manque de volonté et la réalité démographique défavorable à un renouveau de la langue), mais le renouveau ethnique demeure un scénario viable pour la plupart. Si la volonté est vraiment là, la seule solution viable réside probablement dans un renouveau ethnique associé à la prise de mesures énergiques pour créer de nouvelles formes de gestion autochtone de collectivités et d'institutions. Advenant que cette solution soit mise en œuvre avec vigueur dans les années à venir, on peut s'attendre à ce que les nouveaux modes d'enseignement gérés par les autochtones entraînent la formation d'identités positives (plurielles), identités qui reflèteront la diversité des peuples et des cultures rangées sous le terme générique « autochtone ». La plupart de ces identités seront cependant des contre-identités, produits du combat mené contre des siècles d'injustice et formées en réaction contre elles. Ces identités autochtones ne s'inséreront pas aisément dans la matrice canadienne actuelle, qui est le résultat de reconfigurations successives du modèle combinant bilinguisme officiel et multiculturalisme. Cette insertion devra nécessairement passer par des aménagements majeurs et l'acceptation du fait que les identités autochtones doivent avoir un statut égal et parallèle à celui des identités des autres Canadiens.

5. Conclusion

La promotion des deux langues officielles comme langues d'instruction se poursuit depuis plus de trente ans avec très grand succès, conférant à la notion même de langues officielles le statut d'un symbole commun et puissant de l'Etat-

nation canadien. Les progrès accomplis sont importants, mais le succès n'est pas total. Rien, en tout cas, n'aurait pu se faire si les paliers fédéral et provinciaux de gouvernement n'avaient pas conjugué leurs efforts. Les résultats importants obtenus - renforcement de l'identité de la minorité francophone et viabilité de ses communautés - sont attribuables aux politiques et aux programmes mis en œuvre pendant les dernières décennies. Toutefois, en raison du déclin démographique - dû à une baisse des taux de fertilité touchant tous les Canadiens - et des conséquences de l'exogamie, facteur d'assimilation, les collectivités francophones minoritaires ne resteront viables et dynamiques que si les efforts susmentionnés sont poursuivis et étendus au cours des décennies à venir. De même, l'expansion rapide du bilinguisme dans la majorité anglophone, toute extraordinaire qu'elle soit en termes à la fois absolus et relatifs, est loin de permettre à tous les Canadiens qui le désirent d'acquérir un bilinguisme anglais-français fonctionnel.

L'élaboration et la mise en œuvre des programmes sur les langues officielles ont des conséquences très positives en promouvant un sentiment d'identité canadienne - encore que cette identité n'ait ni remplacé ni noyé les identités parallèles existantes, franco-canadienne, acadienne et québécoise. La reconnaissance des langues officielles comme symbole de l'identité civique canadienne n'a pas non plus résolu tous les conflits d'intérêts, mais, grâce à cette reconnaissance, il est devenu plus facile de traiter des problèmes dans le cadre d'un discours démocratique. Les politiques sur le multiculturalisme ont rendu acceptable une pluralité d'identités ethniques et culturelles, sans que celles-ci aient pour autant éclipsé l'identité civique canadienne et le sentiment d'appartenance au Canada chez la plupart des citoyens du pays.

Lorsque l'on examine les répercussions de l'usage des deux langues officielles comme langues d'instruction sur les principaux sous-groupes de la population canadienne - regroupés en fonction de la langue maternelle et de leur déclaration d'origine ethnique lors du recensement -, force est de constater que ce modèle ne répond pas directement à certains besoins identitaires importants. Certes, d'autres programmes ont été mis en place, mais, pour différentes raisons, ils manquent de cohérence ou ne répondent pas spécifiquement aux besoins identitaires de certaines catégories de citoyens. Ainsi, le système scolaire en place ne donne pas aux enfants de nouveaux immigrants qui ne parlent ni l'anglais ni le français à la maison un appui à leur langue maternelle, sauf pour de très petits nombres d'enfants et pendant de brèves périodes de temps. Or, il a été démontré que l'enseignement de la langue d'origine qui est dispensé de manière optionnelle pendant une fraction de la journée scolaire a des effets bénéfiques en facilitant le passage à l'instruction dans la langue de la majorité. Ce type d'enseignement limité est cependant loin de ce qui serait nécessaire pour faire conserver aux immigrants leur langue et leur culture d'origine au-delà de la deuxième ou troisième génération. Les différentes modalités de l'enseignement de l'anglais et du français langue seconde offert aux immigrants adultes, ont été toutes subordonnées au souci de préparer l'entrée immédiate dans le marché du travail. Les conséquences sont doubles : (a) le système d'enseignement de la langue seconde n'est pas exploité pleinement pour faciliter l'insertion dans la société

canadienne et pour favoriser activement l'émergence d'un sentiment positif lié à l'identité civique canadienne et (b) ce système exclut certains groupes, surtout les femmes, dont la construction identitaire est laissée à elle-même, ce qui a pour résultat de les marginaliser et de leur donner une identité civique de second rang.

Les Peuples autochtones, eux, étaient déjà marginalisés bien avant que le régime des langues officielles ne soit ancré dans une loi, et les programmes mis en place à partir du milieu des années 1960 n'ont pas changé grand-chose à cela. Divers courants sociaux qui n'ont rien à voir avec le régime du bilinguisme officiel continuent de nuire aux langues autochtones et ont provoqué, comme une sorte de contre-réaction, un mouvement de renaissance ethnique chez les Peuples autochtones. Les exigences qu'ils ont formulées en vue d'obtenir certaines formes de reconnaissance et d'autonomie administrative sont probablement les meilleurs moyens de faire progresser les choses. Si la reconnaissance des droits autochtones et la mise en place progressive de formes d'autonomie administrative et de gestion autochtone d'institutions telles que les écoles donnent les bons résultats escomptés, il en résultera la formation d'identités autochtones qui constituent des «contre-identités», forgées dans la résistance à des siècles de marginalisation. Les responsables politiques devront alors – et c'est là tout un défi – donner à ces nouvelles identités autochtones un statut parallèle et égal à ceux qui ont été forgés pour d'autres Canadiens à partir du creuset du bilinguisme officiel, du multiculturalisme et des allégeances ethnoculturelles.

Références bibliographiques

- ARAT-KOC, S., 1999. « Neo-liberalism, State Restructuring and Immigration: Changes in Canadian Policies in the 1990s », *Journal of Canadian Studies = Revue d'études canadiennes*, 34 (2), pp. 31-42.
- ASSEMBLEE DES PREMIERES NATIONS, 2001. *First nations Self-Determination and Educational Jurisdiction*, Fact Sheet, janvier 2001. En ligne : www.afn.ca
- ASSEMBLEE DES PREMIERES NATIONS, 1988. *Tradition and Education: Towards a Vision of our Future. A Declaration of First nations Jurisdiction over Education*. En ligne : <http://collections.ic.gc.ca/afn>.
- BERNARD, P., 1996. La cohésion sociale : critique dialectique d'un quasi-concept. *Lien social et politique*. (Printemps 1996). En ligne : www.asdeq.umontreal.ca/données/québec/p_bernard-2000.pdf.
- BOYD, M., 1992. « Immigrant Women: Language, Socio-economic Inequalities, and Policy Issues ». In : *Sociopolitical Aspects of ESL in Canada*, sous la direction de Barbara Burnaby et Alister Cumming, Toronto, OISE Press, pp. 141-159.
- BRETON, R., 1984. « The Production and Allocation of Symbolic Resources: An Analysis of the Linguistic and Ethnocultural Fields in Canada », *Canadian Review of Sociology and Anthropology = Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, 21, pp. 123-44.
- BURNABY, B., 1992. « Official Language Training for Adult Immigrants in Canada: Features and Issues ». In : *Sociopolitical Aspects of ESL in Canada*, sous la direction de Barbara Burnaby et Alister Cumming, Toronto, OISE Press, pp. 3-34.
- BURNABY, B., 1996. « Language policies in Canada ». In : *Language policy in English-dominant countries: Six case studies*, sous la direction de M. Herriman et B. Burnaby, Dordrecht, Pays-Bas, Kluwer, pp. 149-158.
- CANADA. COMMISSION ROYALE SUR LES PEUPLES AUTOCHTONES, *Rapport final, 1996*, Ottawa, ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux.
- CANADA. MINISTERE DU PATRIMOINE CANADIEN, 1996. *Évaluation stratégique des programmes du Multiculturalisme*, Rapport final, Direction générale des examens ministériels, 1996, Ottawa, Patrimoine Canadien [également en anglais]
- CANADA. MINISTERE DU PATRIMOINE CANADIEN, 1998. *Fonds débloqués par le ministère du Patrimoine canadien pour l'Initiative des langues autochtones* (19 juin 1998). En ligne : http://www.pch.gc.ca/progs/pa-app/progs/ila-ali/index_f.cfm
- CANADA. MINISTERE DU PATRIMOINE CANADIEN, 2000a. *Programme des Peuples autochtones* (polycopié).

- CANADA. MINISTÈRE DU PATRIMOINE CANADIEN, 2000b. *Initiative des langues autochtones*, conditions d'admission au programme (polycopié).
- CANADA. MINISTÈRE DU PATRIMOINE CANADIEN, 2002. *Patrimoine Canadien. Rapport annuel sur les langues officielles 2000-2001*, Ottawa, ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux.
- CANDLIN, C.N., 2000. « General Editor's Preface ». In : Bonny Norton, *Identity and Language Learning. Gender, ethnicity and educational change*. London, Pearson Education, pp. xiii - xxi.
- CHUMAK-HORBATSCH, R., 1999. Language change in the Ukrainian home: from transmission to maintenance to the beginnings of loss, *Canadian Ethnic Studies = Études ethniques au Canada*, 31 (2), pp. 61-75.
- CHURCHILL, S., 1981. *Canada. Financing Organisation and Governance of Education for Special Populations. Series III. Selected Population Groups*. Paris, Centre for Educational Research and Innovation, Organisation de coopération et de développement économique.
- CHURCHILL, S., 1993. *Popular Support for Official Languages Policies = Appui de la population aux politiques en matière de langues officielles*, Ottawa, Secrétariat d'Etat (juin 1993).
- CHURCHILL, S., 1996. The Decline of the Nation-State and the Education of National Minorities, *International Review of Education = Revue internationale de pédagogie*, 42 (4), pp. 265-90.
- CHURCHILL, S., 1998. *Official Languages in Canada: Changing the Language Landscape = Les langues officielles au Canada : transformer le paysage linguistique*, Ottawa, Nouvelles perspectives canadiennes, ministère du Patrimoine canadien (1998). En ligne : <http://www.pch.gc.ca/progs/lo-ol/perspectives/francais/langues/>
- CHURCHILL, S. et A. SMITH, 1986. « Vers l'unanimité... d'un pas plus assuré », *Language and society = Langue et société*, 18 septembre 1986, pp. 5-11 [également en anglais]
- CHURCHILL, S. et A. Smith, 1987. « Le moment est venu ». *Language and Society = Langue et société*, 19 avril 1987, pp. 4-8 (voir les tableaux supplémentaires en annexe) [également en anglais]
- CHURCHILL, S. en association avec Marwick Peat *et al.*, 1987. *Évaluation du Programme des langues officielles dans l'enseignement. Rapport final*, Ottawa, Direction de l'évaluation des programmes, Secrétariat d'Etat [également en anglais]
- COMMISSAIRE AUX LANGUES OFFICIELLES, 1999a, *Rapport annuel 1998*, Ottawa, ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux [également en anglais]. En ligne : http://www.ocol-clo.gc.ca/archives/ar_ra/1998/1998_f.pdf

- COMMISSAIRE AUX LANGUES OFFICIELLES, 1999b, *Étude spéciale : le gouvernement du Canada et le français sur Internet*, août 1999, Ottawa, ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux [également en anglais]. En ligne : http://www.ocol-clo.gc.ca/archives/sst_es/1999/fr_internet/fr_internet_1999_f.htm
- CORSON, D., 1995. *Discourse and Power in Educational Organisations*, Creskill, Hampton Press.
- CUMMINS, J., 1999. « The ethics of doublethink: Language rights and the bilingual education debate », *TESOL Journal*, 8(3), pp. 13-17.
- CUMMINS, J. et M. DANESI, 1990. *Heritage Languages: The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*, Toronto, Our Schools/Our Selves Education Foundation and Garamond Press.
- D'ANGLEJAN, A. et Z. DE KONINCK, 1992. « Educational Policy for a Culturally Plural Quebec: An Update ». In : *Sociopolitical Aspects of ESL in Canada*, sous la direction de Barbara Burnaby et Alister Cumming, Toronto, OISE Press, pp. 97-100.
- DE SEVE, M., 2000. Women's National and Gendered Identity: The Case of Canada. *Journal of Canadian Studies = Revue d'études canadiennes*, 35 (2), p. 61
- DHRUVARAJAN, V., 2000. « People of Colour and National Identity in Canada », *Journal of Canadian Studies = Revue d'études canadiennes*, 35 (2), pp. 166-175.
- DUCHARME, J.C., 1996. *Status Report: Minority-Language Educational Rights. The Implementation of Section 23 of the Canadian Charter of Rights and Freedoms = Droits à l'instruction dans la langue de la minorité : état de la situation. La mise en œuvre de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés*, Ottawa, Nouvelles perspectives canadiennes, ministère du Patrimoine canadien. En ligne : www.canadianheritage.gc.ca/offlangoff/perspectives/english/educational/index.html.
- ESSES, V.M. et R.C. GARDNER, 1996. « Multiculturalism in Canada: context and current status », *Canadian Journal of Behavioural Science = Revue canadienne des sciences du comportement*, 28 (3), juillet 1996, pp. 145-152.
- GOREHAM, R., 1992. *Les droits linguistiques et le Programme de contestation judiciaire. Réalisation du programme et incidence de son abolition, Rapport présenté au Commissaire aux langues officielles*, Ottawa, Commissariat aux langues officielles, 1992 [également en anglais].
- GOREHAM, R. et S. DOUGHERTY, 1998. *La gestion scolaire : La mise en œuvre de l'Article 23 de la Charte*, Commissariat aux langues officielles, 1998, p. 6 [également en anglais].

- GOUVERNEMENT DU CANADA, 1996. *Canadian identity, Culture and Values: Building a Cohesive Society*, document préparé pour le Comité SMA [sous-ministre adjoint] de recherche sur les politiques, Ottawa, 13 septembre 1996 (polycopié).
- GOUVERNEMENT DU CANADA, 1998. *Rassembler nos forces – Le plan d'action du Canada pour les questions autochtones*, Ottawa, ministère des Travaux publics et services gouvernementaux [également en anglais]. En ligne : http://www.ainc-inac.gc.ca/gs/chg_f.html
- GOUVERNEMENT DU CANADA, 2000. Principaux éléments de la réponse aux recommandations de l'Étude spéciale intitulée *Le Gouvernement du Canada et le français sur Internet* (cette dernière, en ligne : http://www.ocolclo.gc.ca/archives/sst_es/1999/fr_internet/fr_internet_1999_f.htm) [également en anglais].
- HARRISON, B. et L. MARMEN, 1994. *Languages in Canada*, Le Canada à l'étude. Ottawa, Statistique Canada, 1994 (cat. n° 96-313E) [également en anglais].
- HEIMBECKER, C., 1997. « Bilingual Education for Indigenous Groups in Canada », *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 5: Bilingual Education*, Dordrecht, Pays-Bas, Kluwer, pp. 57-65.
- JEDWAB, J., 2002. *L'immigration et l'épanouissement des communautés de la langue officielle au Canada : Politiques, démographie et identité*, Ottawa, Commissariat aux langues officielles, ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux [également en anglais].
- JENSON, J., 1998. *Mapping Social Cohesion: The State of Canadian Research*, Ottawa, Réseaux canadiens de recherches en politiques publiques et Renouf.
- JENSON, J. et M. PAPILLON, *The Changing Boundaries of Citizenship. A Review and a Research Agenda*, Ottawa, Réseaux canadiens de recherches en politiques publiques.
- JOHNSON, R.K. et M. Swain, (sous la direction de) 1997. *Immersion Education: International perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.
- KALBACH, W.E. et M. A. KALBACH, 1999. « Becoming a Canadian: problems of an emerging identity », *Canadian Ethnic Studies = Études ethniques au Canada*, 31 (2), pp. 1-16.
- KALIN, R. et J.W. BERRY, 1995. « Ethnic and civic self-identity in Canada: analyses of 1974 and 1991 national surveys », *Canadian Ethnic Studies = Études ethniques au Canada* 27 (3), pp. 1-15.
- KAPLAN, R.B., 1997. « Foreword: Palmam qui meruit ferat ». In : William Egginton et Helen Wren, *Language Policy. Dominant English, Pluralist Challenges*, Canberra, Language Australia, pp. xi-xxiii.
- KALIN, R. et J.W. Berry, 1995. « Ethnic and civic self-identity in Canada: analyses of 1974 and 1991 national surveys », *Canadian Ethnic Studies = Études ethniques au Canada*, 27 (2), pp. 1-15.

- KASPAR, V. et S. NOH, 2001. *Discrimination et identité – Examen de la recherche théorique et empirique*. Document préparé pour le Séminaire sur la diversité et l'identité ethnoculturelles, raciales, religieuses et linguistiques, Halifax, Nouvelle-Écosse, 1-2 novembre 2001 [également en anglais]. En ligne : http://www.canada.metropolis.net/events/ethnocultural/publications/discrim_f.pdf
- KYMLICKA, W., 1989. *Liberalism, community and culture*, Oxford, Clarendon Press.
- LAMBERT, W.E. et R.G. TUCKER, 1972. *The Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*, Rowley, Mass., Newbury House.
- LANDRY, R., 1997. « Éducation bilingue en situation minoritaire : pour une identité culturelle ». In : *Canada et bilinguisme*, sous la direction de Marta Dvorak, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 151-166.
- LANDRY, R. et R. ALLARD, 1997. « L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (3), pp. 561-592.
- LOGAN, R. 1991. « L'immigration dans les années 1980 », *Canadian Social Trends = Tendances sociales canadiennes*, 20, pp. 10-13 [également en anglais].
- MACMILLAN, C. M., 1998. *The Practice of Language Rights in Canada*. Toronto, University of Toronto Press.
- MARMEN, L. et J.-P. CORBEIL, 1999. *Les langues au Canada : recensement 1996*, Nouvelles perspectives canadiennes, Ottawa, ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux [également en anglais].
- MCANDREW, M. et P. LAMARRE, 1996. « The integration of ethnic minority students fifteen years after Bill 101: Linguistic and cultural issues confronting Quebec's French language schools », *Canadian Ethnic Studies = Études ethniques au Canada*, 28 (2), pp. 40-63.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, 1996. Déclaration de la Ministre. En ligne : www.meq.gouv.gc.ca.
- NORTON, B., 2000. *Identity and Language Learning. Gender, ethnicity and educational change*, London, Pearson Education.
- O'BRYAN, K. G., J.G. REITZ et O.M. KUPLOWSKA, 1976. *Non-Official Languages: A Study in Canadian Multiculturalism*, Ottawa, ministère canadien des Approvisionnements et Services.
- O'KEEFE, M., 2000. *The State of Second-Language Education in Canada: Current Challenges and Future Orientations*, document présenté à la Bilingual Education in Austria Conference, 4-6 décembre 2000. En ligne : <http://www.zse3.asn-graz.ac.at/pdf/okeefe.pdf>, daté du 26 mai 2002.
- PAGÉ, M., 1997. « Pluralistic citizenship: a reference for citizenship education », *Canadian Ethnic Studies = Études ethniques au Canada*, 29 (2), pp. 22-31.

- PAL, L.A., 1993. *Interests of State: The Politics of Language, Multiculturalism and Feminism in Canada*, Montréal, McGill - Queen's University Press.
- PAQUETTE, J.E., 1986a. *Aboriginal Self-Government in Canada*. Kingston, Ontario Institute for Intergovernmental Relations.
- PAQUETTE, J.E., 1986b. *Purpose, parity and conflict: policy and practice in two Northwest-Ontario native school jurisdictions*, Toronto, thèse de doctorat, Université de Toronto.
- PENDAKUR, R., 1990. *Situation linguistique au Canada : conservation de la langue ancestrale et transfert à une autre langue*, Ottawa, Politiques et recherches, Secteur du Multiculturalisme, ministère canadien du Multiculturalisme et de la Citoyenneté, novembre 1990 [en anglais également].
- QUELL, C., 1998. « Citizenship concepts among Francophone immigrants in Ontario », *Canadian Ethnic Studies = Études ethniques au Canada*, 30 (3), pp. 173-189.
- RUMMENS, J.A., 2001. *Identités canadiennes – Un survol interdisciplinaire de la recherche canadienne sur l'identité*, document préparé pour le Séminaire sur l'identité et la diversité ethnoculturelles, raciales, religieuses et linguistiques, Halifax, Nouvelle-Écosse, 1-2 novembre 2001 [également en anglais]. En ligne : http://canada.metropolis.net/frameset_e.html
- SARANGI, S. et M. BAYNHAM, 1996. « Discursive Construction of Educational Identities: Alternative Readings », *Language and Education* 10 (2&3), pp. 77-81.
- SEARS, A., 1997. « Instruments of policy: how the national state influences citizenship education in Canada », *Canadian Ethnic Studies = Études ethniques au Canada*, 29 (2), pp. 1-21.
- SMITH, W.J., 2001. *Restructuring Education in Quebec: Bill 109 and Linguistic School Boards*. Groupe de recherche sur le droit et les politiques en éducation, Ed-Lex, Faculté de droit, Université McGill, Montréal. En ligne : http://ed-lex.law.mcgill.ca/doc/ed_qc/reform/sch_bd/polno01.pdf
- SMITH, W.J. et W.F. FOSTER, 1999. *Rétablir l'équilibre entre les droits et les valeurs – La place de la religion dans les écoles du Québec*, Montréal, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation [également en anglais]. En ligne : <http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/religion/etude5f.pdf>
- STERN, H. H., 1982. « French Core Programs Across Canada: How Can We Improve Them? », *Canadian Modern Language Review*, 39, pp. 34-47.
- STERN, H. H., 1985. « Movements, Projects and Core French Today », *Canadian Modern Language Review*, 42.
- SWAIN, M. (sous la direction de) 1971. *Bilingual schooling; some experiences in Canada and the United States. A report on the Bilingual Education Conference, Toronto, March 11-13, 1971*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

- SWAIN, M., 1997. « French Immersion Programs in Canada ». In : *Encyclopedia of Language and Education*, sous la direction de J. Cummins et D. Corson, vol. 5, pp. 261-269.
- SWAIN, M. et S. LAPKIN, 1982. *Evaluating bilingual education: a Canadian case study*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- SWIDINSKY, R. et M. SWIDINSKY, 1997. « The determinants of heritage language continuity in Canada: evidence from the 1981 and 1991 census », *Canadian Ethnic Studies = Études ethniques au Canada*. 29 (1), pp. 81-98.
- TAYLOR, C., 1992. *Multiculturalisme : différence et démocratie*, 142 pages, Paris, Flammarion, 1997, traduction française de *Multiculturalism and "The politics of recognition"*, Princeton: Princeton University Press.
- TURNBULL, M., 2000. « Second language Education in Canada: A focus on Core French in Elementary Schools ». In : *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*, sous la direction de M. Nikolave et H. Curtain, Graz, Autriche, European Center for Modern Languages, pp. 173-190.
- VICKERS, J., 2000. Feminisms and nationalisms in English Canada. *Journal of Canadian Studies = Revue d'études canadiennes*, 35 (2), p. 128
- WELCH, D., 1995. « The Franco-Ontarian community and the provincial educational state: a relationship for greater self-autonomy or a new Trojan horse? », *Canadian Ethnic Studies = Études ethniques au Canada*, 27 (2), pp. 145-165.