

## « Moi, j’suis pas francophone ! ». Paroles d’élèves de francisation à Vancouver

Catherine Levasseur

Number 167, Fall 2012

Enseignement et diversité culturelle

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/67713ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Levasseur, C. (2012). « Moi, j’suis pas francophone ! ». Paroles d’élèves de francisation à Vancouver. *Québec français*, (167), 55–57.

# « Moi, j'suis pas francophone ! ». Paroles d'élèves de francisation à Vancouver

PAR CATHERINE LEVASSEUR\*

**A** Vancouver, où la communauté francophone évolue en contexte minoritaire, l'éducation et la socialisation des nouvelles générations constituent une préoccupation constante. Les élèves qui y reçoivent des services de francisation sont au cœur de ces préoccupations, car ils sont réputés non francophones, étant donné leurs compétences limitées en français. Or, ils sont de plus en plus nombreux à venir rejoindre les effectifs scolaires.

Cet article met en lumière les pratiques langagières, les représentations et les discours tenus à propos des langues et de l'identité par des élèves de francisation à Vancouver. En conclusion, des pistes de réflexion pour le modèle éducatif en contexte francophone minoritaire et en contexte québécois sont proposées.

## Oui, il y a une communauté francophone à Vancouver

La Colombie-Britannique abrite une communauté francophone qui compte un peu plus de 70 000 personnes, soit environ 1,7 % de la population. On retrouve à Vancouver la moitié des francophones de la province. Cette communauté est issue d'une migration venue du Québec, des autres provinces canadiennes, d'Europe ainsi que d'autres régions francophones du monde. Un de ses traits distinctifs est la proportion importante de personnes qui ont une autre langue que le français comme langue maternelle. Plus de 70 % des francophones de la province parlent d'ailleurs l'anglais le plus souvent à la maison.

## Pourquoi envoyer ses enfants à l'école francophone ?

Les programmes offerts par le Conseil scolaire francophone (CSF) de la Colombie-Britannique sont réservés aux parents francophones « ayant droit<sup>1</sup> ». La motivation d'inscrire les enfants au CSF est souvent liée au fait qu'en milieu minoritaire, l'école représente le moyen privilégié pour maintenir et revitaliser la communauté linguistique<sup>2</sup>. C'est à la fois un lieu d'instruction et un lieu où l'enfant peut développer son sentiment d'appartenance à la communauté francophone. Cependant, plusieurs élèves du CSF parlent peu le français à la maison. Ils sont souvent classés en francisation, un service d'appoint offert à ceux qui ne réussissent pas avec satisfaction l'examen de francisation à la fin de la maternelle. Comme pour tous les élèves de l'école, ils doivent toutefois utiliser le français en tout temps à l'école, tel que stipulé dans le code de vie.

## Les élèves vancouverois

D'octobre 2010 à juin 2011, j'ai mené une recherche en sociolinguistique auprès de 12 élèves qui recevaient des services de francisation dans une école primaire et secondaire<sup>3</sup> de Vancouver qui accueille environ

350 élèves. Le groupe d'élèves sélectionnés comme participants à la recherche était composé de quatre garçons et de huit filles, de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> année. Ces élèves ont participé à des ateliers où ils étaient questionnés sur des enjeux de langues et d'identités, et ils étaient observés en contextes scolaire et extrascolaire. Voyons maintenant ce qu'ils avaient à dire sur l'usage des langues à l'école et sur l'identité francophone.

## Savoir contourner les règles du jeu

Lors des premiers ateliers, les participants devaient nommer les langues parlées à l'école. Ils ont unanimement identifié le français, puis l'anglais pour le cours d'anglais et les récréations. Ils ont montré leur connaissance de la règle « ici, on parle français » tout en sachant qu'il existe des contextes où l'usage de l'anglais est toléré.

Les observations ont montré que les participants savent aussi contourner les règles, soit parler anglais même si cela leur est interdit, sauf lors des cours d'anglais. Par exemple, dès qu'ils se préparent à quitter la classe, qu'ils se dirigent à la cafétéria ou vont à l'extérieur, on remarque que la majorité d'entre eux utilise l'anglais, bien qu'il leur soit demandé de parler français, particulièrement à l'intérieur des murs de l'école.

On constate enfin que lorsque l'activité en classe est structurée et supervisée, les élèves utilisent le français sans défier la règle. Toutefois, s'ils sentent que la supervision se relâche ou que l'activité est plutôt informelle, ils vont faire un plus grand usage de l'anglais.

## Un jeu qui se joue à Vancouver

Dans un autre atelier, il a été demandé aux participants de la recherche de compléter des phrases commençant par « je suis », puis de les ajouter à un autoportrait.

Cette activité a permis de constater que les élèves de francisation partagent des marqueurs identitaires avec d'autres enfants de leur âge : ils sont des filles et des garçons

qui appartiennent à un groupe d'âge et qui ont des intérêts variés. Les participants sont toutefois capables de se lier à des communautés au-delà de leur environnement familial ou scolaire, comme Éric<sup>4</sup> qui se dit Canadien, ou Sarah et Amy qui rappellent qu'elles sont « des humains », des personnes.

Les participants sont bien ancrés dans leur milieu et ils comprennent les normes linguistiques spécifiques au contexte dans lequel ils grandissent. Ils ont les pieds dans deux mondes différents : le monde francophone de leur école et le monde anglophone de la ville qu'ils habitent. Ils ne sont d'ailleurs pas dupes : ils savent très bien que leurs enseignants parlent français à l'école, mais qu'ils doivent nécessairement parler anglais lorsqu'ils en sortent. Les élèves comprennent que les deux langues sont utiles, en fonction du contexte dans lequel ils se trouvent.

Les participants sont aussi conscients du caractère cosmopolite de Vancouver et ils portent eux-mêmes un bagage linguistique familial complexe. Ils montrent beaucoup d'intérêt pour les langues étrangères, et quand on leur demande quelles langues ils souhaiteraient apprendre, la liste est longue : espagnol, « chinois », italien, russe, japonais, tagalog, créole, ukrainien, hongrois, etc. Ils valorisent hautement le multilinguisme et ils survalorisent souvent leurs propres compétences, comme Kevin, un élève de troisième année, qui déclare parler neuf langues, dont le « chinois », bien qu'il avoue en connaître « juste comme deux mots ».



### Les francophones, ce sont les autres

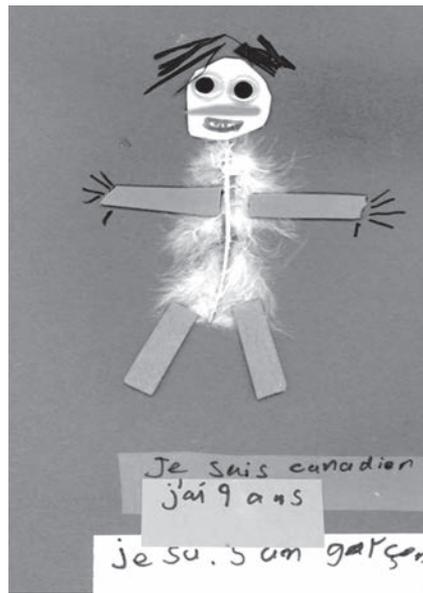
Pour la plupart des participants, le premier critère pour être francophone, c'est d'être né en France ou au Québec. Quand on leur demande d'identifier des francophones, ils pensent tout de suite aux membres de leur famille qui résident au Québec ou ils mentionnent des élèves de leur classe qui sont nés en France. Une élève explique qu'elle n'est pas francophone puisqu'elle a appris le français à la maternelle et que, selon elle, un francophone, c'est quelqu'un qui parle français dès la naissance, ou du moins, « avant trois ans ».

Le deuxième critère qui ressort est l'unilinguisme français. Une personne francophone ne parle pas l'anglais, selon les dires des participants. Pourtant, l'école tente de leur transmettre l'idée qu'ils sont tous « unis dans la francophonie ». Les enfants bilingues et multilingues qui grandissent dans le contexte vancouverois ont du mal à intégrer ce discours, comme l'illustrent les propos de Sarah : « Je suis une personne qui parle français. Mais je ne suis pas francophone ».

### Ce qu'on peut apprendre de l'expérience vancouveroise

Le modèle scolaire francophone vancouverois a ceci de commun avec le modèle éducatif francophone québécois : il cherche à intégrer dans un contexte unilingue des élèves qui parlent souvent plusieurs langues. Les intervenants du milieu de l'éducation ont l'espoir que les enfants considéreront le français comme langue d'appartenance sociale. Les données m'amènent à interroger deux aspects de ce modèle.

D'une part, il serait temps de repenser les pratiques scolaires unilingues à l'école. D'abord, parce qu'elles sont difficiles à appliquer et les enfants trouveront toujours des moyens de les contourner. Ensuite, parce qu'elles ne reconnaissent pas les compétences linguistiques des élèves. Il serait peut-être préférable de mettre à contribution leurs habiletés langagières au processus d'apprentissage, plutôt que de punir les pratiques





# Premières Nations, premières en diversité

PAR CONSTANCE LAVOIE\*, MELA SARKAR\*\*,  
MARIE-PAULE MARK et BRIGITTE JENNISS\*\*\*

multilingues. Le risque d'imposer le français comme unique langue d'usage à l'école est en fin du compte de diminuer son attrait plutôt que de valoriser son adoption.

D'autre part, il faudrait ouvrir la définition du « francophone ». Les participants ne se retrouvent pas dans le modèle du francophone unilingue québécois ou français que leur reflètent les politiques scolaires et les pratiques enseignantes. Ces enfants ont une francophonie bilingue et multilingue, et non unilingue. Des efforts remarquables ont été faits au cours des dernières décennies pour faire reconnaître le caractère multiethnique de la francophonie. Il faut, à mon sens, faire le pas suivant : la francophonie est non seulement multiculturelle, mais elle est aussi multilingue. Les données préliminaires de cette recherche m'amènent à penser que c'est par la valorisation d'un modèle francophone qui leur ressemble que les élèves de Vancouver, du Québec ou d'ailleurs trouveront une place au cœur de ce projet francophone. □

\* Doctorante en Sciences humaines appliquées, Université de Montréal  
catherine.levasseur.2@umontreal.ca

## Notes

- 1 La notion d'« ayant droit » fait référence au statut légal que peuvent obtenir les parents qui désirent inscrire un enfant dans une école de langue minoritaire au Canada, en vertu de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés. Pour obtenir ce statut, ils doivent faire la preuve qu'ils respectent au moins un de ces trois critères : leur première langue apprise et encore comprise est le français ou ils ont reçu leur instruction primaire en français au Canada (excluant l'immersion) ; ils ont un enfant qui a reçu son instruction au niveau primaire ou secondaire en français au Canada (excluant l'immersion) ; ils ont un enfant qui a déjà commencé son instruction en français au Canada (excluant l'immersion).
- 2 Rodrigue Landry, Réal Allard et Kenneth Deveau, *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*, Ottawa, Nouvelles perspectives canadiennes, Patrimoine canadien, 2011, 292 p.
- 3 Cette école offre tous les niveaux primaires et secondaires, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année.
- 4 Tous les noms utilisés sont des pseudonymes.

La diversité culturelle n'est pas une nouveauté venue avec l'arrivée des immigrants. Elle existait bien avant l'arrivée des Européens en Amérique. Chez les Premières Nations, la diversité culturelle et linguistique a toujours été présente sur le territoire qu'on appelle aujourd'hui le Québec. Ce texte se veut un rappel du contexte d'enseignement diversifié de la langue française auprès des Premières Nations.

## Ilots de diversité autochtone dans une mer francophone

Contrairement au reste de la population du Québec, la population autochtone augmente rapidement. Selon le dernier recensement de Statistique Canada, ils seraient un peu plus de 100 000 au Québec, répartis en 11 nations : les Abénaquis, les Anishinaabes (Algonquins), les Attikameks, les Cris, les Hurons-Wendats, les Innus (Montagnais), les Inuits, les Malécites, les Mi'gmaqs (Micmacs), les Mohawks et les Naskapis. Chacune de ces nations a su conserver sa culture et sa langue propres.

Le degré de vitalité des langues autochtones diffère d'une communauté<sup>1</sup> à l'autre. Bien que la population s'accroisse rapidement, les langues autochtones sont en danger de disparaître. Aujourd'hui, à travers le Canada, seulement trois langues autochtones ne sont pas menacées d'extinction : le cri, l'inuktitut et l'ojibwé. Plusieurs facteurs contribuent à cette résultante. Tout d'abord, la loi des Indiens et d'autres politiques d'assimilation contribuent à l'effritement de la diversité linguistique des Premières Nations. Ensuite, le développement socioéconomique fait que de moins en moins de communautés sont isolées et éloignées des centres urbains, où le français ou l'anglais sont d'usage. De plus, les jeunes choisissent le français comme langue d'usage, car ils sont de plus en plus scolarisés, mobiles et branchés aux médias. Selon le recensement de 2001, environ la moitié des Premières Nations vivent hors

de leur communauté et ont comme langue maternelle le français. Finalement, bien que les communautés ne soient pas soumises à la Charte de la langue française, la plupart des établissements autochtones choisissent le français comme langue d'enseignement<sup>2</sup> et le régime pédagogique du Québec, en y intégrant des cours de langue et de culture autochtones. Ainsi, le passage des écoles autochtones aux écoles québécoises est facilité pour les études secondaires ou postsecondaires. Dans les familles, on constate un transfert linguistique sur trois générations, soit une génération unilingue en langue autochtone et ayant connu le mode de vie traditionnel, une seconde génération bilingue et une troisième génération unilingue en français ou en anglais.

En somme, la population autochtone est une population croissante, culturellement hétérogène, jeune, urbaine et branchée. En réponse à cette réalité, l'enseignement du français dans les communautés des Premières Nations s'adapte à une pluralité de contextes linguistiques et culturels.

## Multilittératie : enseignement diversifié et localisé

Depuis la parution de la Maitrise indienne de l'éducation indienne en 1973<sup>3</sup>, l'amérianisation des services éducatifs est en cours. De plus en plus d'enseignants autochtones sont formés pour enseigner à leurs élèves, le matériel scolaire se développe pour tendre vers une représentativité juste et la pédagogie s'adapte. Un exemple de pédagogie différenciée et adaptée aux Premières Nations est la pédagogie de la multilittératie.

Enseigner en respectant des littératies multiples, c'est :

- utiliser des formes riches et variées d'expression orale, visuelle et/ou écrite ;
- utiliser divers moyens de communication comme les arts ou la technologie ;
- inclure les langues des apprenants pour représenter leurs pratiques langagières ;