



ICRML
Institut canadien
de recherche
sur les minorités
linguistiques

CIRLM
Canadian Institute
for Research
on Linguistic
Minorities

Éducation postsecondaire bilingue et francophonie minoritaire

Rapport

Rodrigue Landry

Mars 2017

Éducation postsecondaire bilingue et francophonie minoritaire

Rapport

Rodrigue Landry

Rapport préparé pour
l'Association des collèges et universités
de la francophonie canadienne



Moncton (Nouveau-Brunswick)
Mars 2017

ISBN - 978-1-926730-47-9 (version numérique)
ISBN - 978-1-926730-48-6 (version papier)

© Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques/
Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities
Pavillon Léopold-Taillon, Maison Massey
Université de Moncton, Campus de Moncton
Moncton (Nouveau-Brunswick), Canada E1A 3E9
Téléphone : 506 858-4669
Site Web : www.icrml.ca

Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2017
Bibliothèque et Archives Canada



ICRML
Institut canadien
de recherche
sur les minorités
linguistiques

CIRLM
Canadian Institute
for Research
on Linguistic
Minorities

L'**Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques** est un organisme de recherche indépendant et sans but lucratif, créé grâce à un financement de Patrimoine canadien. Il exerce un rôle de leader, de rassembleur et de partenaire auprès des chercheurs, des organismes communautaires et des instances gouvernementales, afin de promouvoir une plus grande connaissance de la situation des minorités de langue officielle du Canada et une meilleure compréhension des enjeux prioritaires qui les concernent.

L'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques reconnaît l'appui du gouvernement du Canada.

Canada

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	6
Les « acteurs » de la vitalité linguistique en contexte minoritaire	7
Les conditions du bilinguisme additif	12
Conclusion	16
Références	17

TABLE DES FIGURES

Figure 1. Modèle de l'autonomie culturelle	7
Figure 2. Modèle des balanciers compensateurs	13

Éducation postsecondaire bilingue et francophonie minoritaire

Rodrigue Landry

INTRODUCTION

L'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* a permis la création de nombreuses écoles publiques de langue française gérées par la société civile francophone en situation minoritaire, ouvrant la route vers l'égalité réelle des deux communautés de langue officielle dans le domaine de l'éducation. L'accès à l'éducation postsecondaire en français s'est également amélioré¹ mais, dépourvue de droits constitutionnels dans ce secteur², la minorité francophone est contrainte par de nombreux facteurs qui limitent son accès aux programmes de langue française et la fréquentation de tels programmes³. Dans le domaine de la santé, par exemple, le Consortium national de formation en santé, grâce à l'appui financier du gouvernement fédéral, a mis sur pied plusieurs nouveaux programmes de formation postsecondaire en français⁴. Dans les régions où la population francophone est peu nombreuse, on a parfois proposé de créer des programmes bilingues dans des établissements de langue anglaise affirmant qu'ils pourraient améliorer l'accès à la formation en français dans le domaine de la santé tout en favorisant le bilinguisme des diplômés⁵.

Ce document traite particulièrement de la question des programmes de formation postsecondaire bilingues et de leur incidence sur le bilinguisme des diplômés. En s'appuyant sur des recherches empiriques, il soutient que la formation en langue française en contexte francophone minoritaire contribuerait à un degré plus élevé de bilinguisme additif que la même formation offerte dans un cadre bilingue, non seulement pour les francophones mais aussi pour les anglophones et les allophones qui voudraient s'inscrire à de tels programmes.

Le texte comprend deux parties et une courte conclusion. La première traite des principaux acteurs qui peuvent œuvrer pour la vitalité linguistique en contexte minoritaire et a pour but de montrer que ce sont des individus libres et autonomes qui ont à choisir le programme de formation postsecondaire et à s'y inscrire, même si ces choix sont souvent contraints par toutes sortes de circonstances et même si ce sont d'autres acteurs sociaux qui mettent en œuvre ces programmes. La deuxième partie traite des conditions qui favorisent un bilinguisme de type additif chez la personne, c'est-à-dire une maîtrise de la langue majoritaire sans effets néfastes sur celle de la langue minoritaire.

¹ L'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC) regroupe [21 établissements d'enseignement postsecondaire](#) francophones ou bilingues, de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick, de l'Île-du-Prince-Édouard, de l'Ontario, du Manitoba, de la Saskatchewan, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique. L'ACUFC vise un accès accru à une éducation postsecondaire en français de qualité dans l'ensemble du pays.

² Sauf pour le Nouveau-Brunswick pour lequel l'article 16.1 de la *Charte canadienne des droits et libertés* donne les droits suivants : « La communauté linguistique française et la communauté linguistique anglaise du Nouveau-Brunswick ont un statut et des droits et privilèges égaux, notamment le droit à des institutions d'enseignement distinctes et aux institutions culturelles distinctes nécessaires à leur protection et à leur promotion ».

³ Allard, Landry et Deveau, 2009.

⁴ Pour une liste de ces programmes, préparée par l'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne, voir le lien suivant : <http://www.acufc.ca/>

⁵ Le masculin est utilisé dans le texte uniquement pour alléger le texte.

Les « acteurs » de la vitalité linguistique en contexte minoritaire

La littérature a souvent traité des [f]acteurs de vitalité linguistique et ceux-ci demeurent pertinents, mais nous mettons ici en exergue la notion d'« acteur » afin de rendre plus explicite le rôle des différentes composantes d'une communauté linguistique minoritaire dans le maintien et la promotion de la langue et de la culture en contexte minoritaire. La théorie de la vitalité ethnolinguistique a résumé les facteurs qui contribuent au maintien d'un groupe linguistique comme « entité distincte et active » en trois catégories : démographiques, institutionnels et relatifs au statut de la langue dans la société⁶. Ces facteurs ont été récemment intégrés au modèle de l'autonomie culturelle⁷ conçu pour faciliter l'aménagement linguistique et favoriser la « revitalisation »⁸ de groupes linguistiques minoritaires. Le modèle distingue trois composantes de cette autonomie ainsi que les principaux acteurs sociaux qui gèrent les facteurs de vitalité et qui exercent une influence sur l'identité collective du groupe (voir Figure 1).

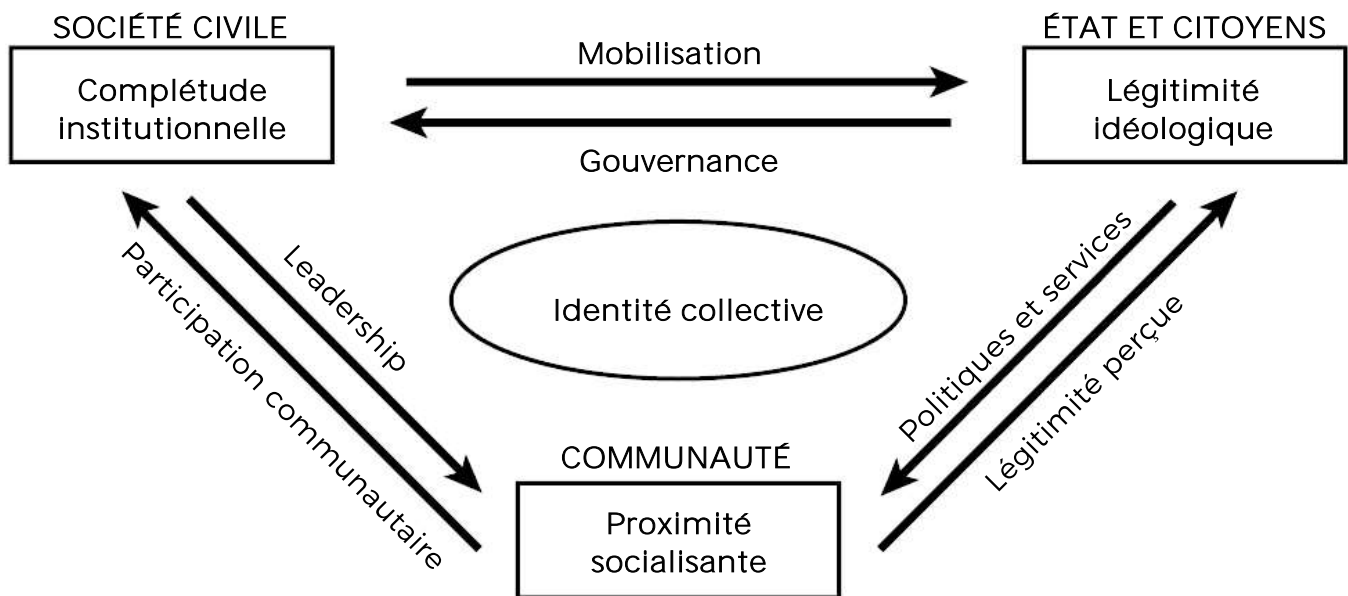


Figure 1. Modèle de l'autonomie culturelle
(Landry, 2009; Landry, Allard et Deveau, 2007, 2010)

L'autonomie culturelle est un concept qui s'applique aux minorités linguistiques qui veulent prendre en charge leur destinée collective au sein d'un État existant⁹. Le modèle présenté s'appuie sur la théorie de la vitalité ethnolinguistique et sur de nombreuses recherches en sociologie du langage et en sociolinguistique. Dans ce modèle, l'autonomie culturelle a pour fondement la vitalité linguistique de la communauté assurée grâce à la prise en charge optimale des éléments de cette vitalité par les acteurs sociaux pertinents et à l'exercice de différentes formes d'autonomie

⁶ Giles, Bourhis et Taylor, 1977; Bourhis et Landry, 2012.

⁷ Landry, 2008, 2009.

⁸ Fishman, 1991, 2001; Grenoble et Whaley, 2006.

⁹ Fishman, 2001.

par la minorité au sein d'un État. Pour des communautés qui n'ont pas de territoire juridique, le levier de cette prise en charge est un pouvoir institutionnel plutôt qu'un pouvoir territorial. L'autonomie culturelle comprend trois composantes qui interagissent avec l'identité collective du groupe. Ces trois composantes s'apparentent aux trois catégories de variables décrites par la théorie de la vitalité ethnolinguistique (démographie, contrôle institutionnel et statut), qui déterminent si la minorité peut continuer à s'exprimer comme « entité distincte et active » dans une relation avec d'autres groupes linguistiques. Chaque composante du modèle est associée à une catégorie différente d'acteurs sociaux.

L'« identité collective » se trouve au cœur du modèle de l'autonomie culturelle. C'est elle qui permet à la communauté de se donner des projets collectifs. L'identité collective n'est pas la somme des identités individuelles des membres de la communauté. C'est une identité qui s'exprime à l'échelle de la société par une diversité d'acteurs sociaux. Elle a un visage public¹⁰. Elle constitue l'image que la communauté (le groupe) a d'elle-même, de sa place dans la société, de sa légitimité et de son statut, de sa culture, de son histoire et de son devenir. Quand une identité collective s'exprime et s'affirme, c'est toute la communauté qui se manifeste. C'est par l'identité collective que la communauté prépare et exprime ses projets communautaires. Sa vitalité relative sur le plan des trois composantes de l'autonomie culturelle limitera souvent l'expression de cette identité. Car si l'identité collective est à la source de ces projets, elle en est aussi le résultat. Les trois composantes de l'autonomie culturelle interagissent avec l'identité collective, laquelle se façonne par les actions collectives qui opèrent sur la vitalité de la communauté.

Composante de base, la « proximité socialisante » correspond aux facteurs démographiques de la vitalité linguistique et est le lieu de la « communauté d'intimité »¹¹. Il s'agit du « noyau foyer-famille-voisinage-communauté », qui permet aux enfants d'apprendre la langue naturellement dans les contacts avec la famille, la parenté, les amis, les voisins et l'ensemble des réseaux sociaux immédiats. C'est une dynamique langagière qui relève de la sphère privée, et ses acteurs principaux sont les membres individuels de la communauté qui s'expriment dans leurs liens d'intimité forgés par la proximité géographique. Les principaux acteurs sociaux de cette composante sont donc les individus et les familles. Ce sont eux qui gèrent cette sphère privée, et leur rôle principal dans le maintien de la vitalité linguistique est celui de la socialisation langagière primaire, celle qui contribue à l'usage quotidien de la langue et à la transmission de celle-ci aux prochaines générations. La composante de la proximité socialisante est nommée ainsi puisqu'elle repose fortement sur la concentration territoriale du groupe minoritaire (de là l'idée de la proximité) et a pour rôle la socialisation langagière primaire, qui assure la transmission de la langue (de là l'idée de sa fonction socialisante).

Plus la concentration territoriale de la minorité est faible, plus l'exogamie (mariages mixtes) est forte et plus la transmission de la langue minoritaire au sein de la famille est difficile et devient une décision individuelle¹². Quand la proximité socialisante est faible, la transmission de la langue minoritaire aux enfants et son usage dépendent fortement de l'engagement personnel des individus et moins d'une norme sociale établie.

De plus, la vie communautaire du groupe est facilitée si les membres de la communauté vivent à proximité de leurs institutions (ex. une école, une église, des établissements de santé, des lieux de travail). Autrement dit, la proximité géographique des institutions de la minorité appuie les

¹⁰ Thériault, 2007.

¹¹ Fishman, 2001.

¹² Landry, 2003, 2010.

individus et les familles dans leur rôle de socialisation langagière et permet une plus forte participation communautaire au sein des institutions. La participation communautaire est également favorisée par la présence même des institutions. La complétude institutionnelle peut exercer un effet d'attraction ou d'entraînement sur la communauté.

Sans l'appui des deux autres composantes du modèle (la complétude institutionnelle et la légitimité idéologique), toutefois, la communauté linguistique minoritaire est prisonnière de sa diglossie¹³, c'est-à-dire confinée à la sphère privée et condamnée à rester une « langue basse »¹⁴. Elle n'aurait ni organisation sociale, ni appui de l'État. Une telle communauté risque de demeurer sans histoire, ne pouvant s'exprimer dans la sphère publique et n'ayant aucune légitimité au sein de l'État. Elle ne pourrait survivre comme communauté linguistique que par isolement social et géographique. Sans l'appui des deux autres composantes, la communauté ne pourrait pas exprimer son caractère collectif; elle serait une « communauté d'individus » et non une « entité distincte et active » exprimant une identité collective au sein de la société.

Deuxième composante de l'autonomie culturelle, la « complétude institutionnelle » est le lieu de la société civile qui gère des institutions et des organismes sources de leadership communautaire sur la place publique. Ses principaux acteurs sont les membres de différentes composantes de la société civile qui peuvent exercer un rôle de leadership (souvent dans le cadre des associations et institutions du groupe) et qui s'expriment souvent au nom du groupe. La société civile, source de pouvoir et d'influence, peut contribuer à différentes formes de gouvernance permettant à la minorité d'être représentée et de s'exprimer collectivement. La société civile de la minorité et sa structure de gouvernance assurent normalement la médiation entre les individus (et les familles) et l'État. Comme le montre le modèle de la Figure 1, le leadership de la structure de gouvernance est souvent à la source de la mobilisation des membres du groupe au besoin, par exemple dans des contextes de discrimination ou d'injustice ou tout simplement pour promouvoir l'épanouissement du groupe et de sa langue. Les institutions permettent au groupe de gérer ses « frontières d'identité » et donnent lieu à une présence du groupe dans la sphère publique de la société. C'est par ses institutions que la communauté linguistique devient vraiment une « entité distincte et active ».

Le modèle de l'autonomie culturelle distingue deux types d'institutions¹⁵ en ce qui a trait à leurs répercussions sur les membres du groupe linguistique. Certaines agissent comme un prolongement de la proximité socialisante et contribuent à la socialisation langagière de base et à la construction identitaire. C'est le cas des établissements d'enseignement, des médias et des milieux de travail. Ces institutions constituent des milieux de construction identitaire et impliquent la création de réseaux sociaux durables ou, comme c'est le cas pour les médias, favorisent des expériences langagières et culturelles susceptibles de se maintenir toute une vie. Ce sont des milieux d'intimité et de « solidarité ». Un établissement d'enseignement postsecondaire se trouve dans cette catégorie d'institution; il prolonge la socialisation langagière primaire et favorise la construction identitaire des membres de la minorité. D'autres institutions agissent davantage comme sources de socialisation langagière secondaire sur la place publique et sont essentiellement des lieux de « statut », pouvant représenter une force symbolique dans les représentations sociales des personnes. Des lieux de statut sont des endroits où les langues sont

¹³ La diglossie est un concept sociolinguistique qui se réfère à la répartition sociale des langues en contact, la langue majoritaire étant la « langue haute » qui domine la sphère publique et les contacts intergroupes, la langue minoritaire étant confinée à la sphère privée et aux contacts intragroupes.

¹⁴ Fishman, 1967; Landry, 2008.

¹⁵ Landry, 2014a.

prises en évidence par leur visibilité (ex. les affiches commerciales et publiques) et leur saillance (ce que la sociolinguistique appelle le « paysage linguistique »), de même que par la fréquence de leur usage dans les services publics. Une communauté linguistique dont le statut est faible est invisible dans la sphère publique.

Nos recherches montrent que la première catégorie d'institutions (celles qui agissent comme un prolongement de la proximité socialisante) exerce un effet qui s'apparente à celui de la famille et contribue à la construction identitaire des personnes, alors que celles qui sont essentiellement des lieux de « statut » (les institutions publiques et tout le paysage linguistique) sont associées à la « vitalité linguistique subjective », c'est-à-dire aux représentations mentales que se font les personnes de la présence et du statut de leur langue dans la société. Nos analyses statistiques montrent qu'à leur tour, l'identité linguistique et la vitalité linguistique subjective contribuent au désir des personnes d'intégrer la communauté linguistique¹⁶.

L'école communautaire demeure l'institution de base, la pierre angulaire de la complétude institutionnelle. Elle constitue non seulement un prolongement de la proximité socialisante comme lieu de socialisation primaire, **mais aussi l'institution mère de toutes les autres institutions** et le fondement de toute la société civile du groupe. De toutes les institutions que peut réussir à se donner une minorité linguistique, **c'est l'école qui en constitue la base. L'école est l'institution qui prépare le terrain pour toutes les autres institutions, les organisations sociales, voire toute la société civile qui exercent un leadership dans la communauté. Les futurs enseignants, médecins, journalistes, travailleurs sociaux, commerçants, avocats et militants qui seront des leaders et des modèles de la société civile ont généralement reçu leur formation de base à l'école de leur communauté. Ces personnes peuvent évidemment venir d'ailleurs, mais si elles s'impliquent activement dans la vie de la communauté minoritaire, elles ont généralement été scolarisées dans la langue de la minorité. Dans nos sociétés modernes, les leaders de la société civile proviennent souvent des diplômés des études postsecondaires, prolongement de l'école comme lieu de socialisation primaire.**

La complétude institutionnelle, comme le montre le modèle, est aussi source de leadership pour la communauté. Les institutions sont gérées par les leaders de la société civile. Les personnes qui **œuvrent dans celles-ci** deviennent des modèles pour les membres de la communauté. Elles sont des symboles du potentiel de la communauté et des modèles de réussite sociale. Les jeunes, par exemple, **peuvent être inspirés par ces personnes et réaliser qu'il est possible de faire carrière en enseignement, en santé ou en journalisme dans la langue du groupe.**

C'est l'État et ses citoyens qui constituent les acteurs associés à la troisième composante de l'autonomie culturelle, celle que nous nommons « légitimité idéologique ». Dans une société démocratique, ce sont les citoyens qui élisent les représentants de l'État qui, dans le modèle de l'autonomie culturelle, peut appuyer la vitalité de la minorité linguistique en légitimant son existence par des politiques de reconnaissance fondées sur des droits individuels et collectifs, ainsi que par la prestation de programmes et de services. **Cette légitimité reconnue par l'État se situe dans un cadre idéologique qui dicte les valeurs de l'État à l'égard de ses minorités¹⁷.** Sans légitimité officielle, une communauté linguistique est condamnée à subvenir à ses propres besoins alors que la langue du groupe majoritaire est celle qui prévaut dans tout l'appareil étatique.

Les droits linguistiques reconnus par l'État non seulement donnent accès à des institutions, à des programmes et à des services dans la langue de la minorité, mais, de plus, procurent statut et

¹⁶ Landry, Deveau et Allard, 2006.

¹⁷ Bourhis, 2001.

légitimité au groupe. Non seulement les « politiques de reconnaissance » de l'État sont sources de services mais aussi elles constituent des influences sur les représentations sociales des membres de la communauté. Elles influencent, avec les autres institutions sociales et culturelles de la société, les perceptions que les membres ont de leur vitalité et de leur légitimité, ce que la théorie de la vitalité ethnolinguistique nomme la « vitalité subjective ». C'est ce que désigne le concept de la « légitimité perçue » présenté dans le modèle. Cette influence peut s'avérer complexe dans un État fédéral comme le Canada, lorsque les droits linguistiques et les services peuvent être de sources diverses : fédérales, provinciales et municipales.

En somme, l'autonomie culturelle et la vitalité linguistique d'un groupe sont le fruit d'une dynamique qui est le produit de l'interaction de ses trois composantes (la proximité socialisante, la complétude institutionnelle et la légitimité idéologique) et de l'identité collective du groupe. Ces composantes se renforcent mutuellement. La dynamique peut instaurer un cercle vertueux lorsque les conditions sont généralement positives ou un cercle vicieux lorsqu'il y a érosion des conditions d'appui à la vitalité du groupe. Des conditions néfastes à la vitalité du groupe conduisent à l'impuissance et à la résignation collective, en d'autres mots, à l'assimilation linguistique et à l'acculturation. Un plan d'aménagement linguistique visant le renforcement de la vitalité d'un groupe minoritaire sera toujours plus efficace et productif s'il réussit à créer une synergie entre les trois catégories d'acteurs sociaux définies par le modèle de l'autonomie culturelle.

La présentation du modèle de l'autonomie culturelle avait pour but de montrer que la question de l'éducation postsecondaire dans la francophonie minoritaire touche à plusieurs composantes de l'autonomie culturelle et à plusieurs aspects de la vitalité du groupe. Si cette éducation est offerte dans les institutions de la communauté francophone, elle contribue à la complétude institutionnelle de celle-ci, renforce le leadership de sa société civile et prépare les futurs agents de sa vitalité communautaire. Lorsque les contextes démographique, institutionnel et juridique ne permettent pas à la communauté de gérer ses propres institutions éducatives au niveau postsecondaire, ses membres seront davantage portés à s'inscrire dans des programmes gérés par la majorité linguistique¹⁸.

Comme « politique de reconnaissance » envers sa minorité, dans les cas où la démographie ne permet pas l'existence d'établissements postsecondaires gérés par la minorité, l'État peut appuyer la minorité en favorisant l'accès à de la formation postsecondaire dans la langue de la minorité au sein d'établissements gérés par la majorité. Au Canada, il est justifié que l'État fédéral appuie la communauté francophone en situation minoritaire dans le domaine de l'éducation postsecondaire en se fondant sur sa *Loi sur les langues officielles* et, en particulier, sur sa Partie VII, qui l'oblige à instaurer des « mesures positives » favorisant la vitalité des minorités de langue officielle. C'est dans un tel contexte d'obligation quasi constitutionnelle de l'État qu'il est important de se demander si de telles mesures positives seraient plus favorables à la minorité si un programme d'éducation postsecondaire leur était offert de façon bilingue (ex. la moitié des cours en français et l'autre moitié en anglais) ou entièrement dans la langue minoritaire.

Pour bien comprendre cette problématique relativement à la vitalité du groupe minoritaire, tenant compte des trois composantes du modèle de l'autonomie culturelle, il faut reconnaître qu'une fois le contexte institutionnel défini (l'offre du programme d'éducation uniquement disponible dans un établissement du groupe majoritaire) et le rôle de l'État circonscrit (ex. l'appui financier accordé au programme), l'acteur principal demeure l'individu (avec sa famille), qui décidera ou non de s'inscrire au programme. L'État et la société civile ne peuvent pas dicter les choix des familles et

¹⁸ Landry, 2015.

des individus; ils ne peuvent que les encourager et les favoriser. Le membre de la communauté minoritaire reste un individu libre et autonome qui, peu importe le niveau d'autonomie culturelle de sa communauté, peut choisir d'intégrer principalement le groupe minoritaire, principalement le groupe majoritaire ou les deux communautés. De fait, les francophones en situation minoritaire sont majoritaires à vouloir **s'intégrer dans les deux communautés**¹⁹. Comme nous l'avons vu, la proximité socialisante (grandement facilitée par la concentration territoriale de la minorité) favorise **l'intégration** dans le groupe minoritaire et la présence de normes sociales appuyant celle-ci mais, dans un contexte de faible proximité socialisante, c'est souvent **l'engagement, voire la résilience** identitaire des personnes qui dictera **le choix de la communauté dans laquelle s'intégrer**. Sans un contexte qui favorise des « comportements engagés »²⁰, les membres du groupe minoritaire tendent à **s'intégrer principalement dans le groupe majoritaire**, et de tels choix contribuent à **l'affaiblissement de la vitalité du groupe minoritaire**. Pour bien appuyer la minorité et sa vitalité, il importe de bien comprendre la « psychologie du minoritaire » et de cerner les conditions propres à **favoriser l'intégration** dans le groupe minoritaire (sans que cela implique un rejet du groupe majoritaire) et les facteurs qui confèrent au bilinguisme une forme additive. **C'est ce que nous présentons dans la section suivante.**

Les conditions du bilinguisme additif

Il serait long de résumer toute la littérature ayant contribué aux concepts de bilinguisme additif et de bilinguisme soustractif proposés originellement dans les années 1970 par le regretté Wallace Lambert, de l'Université McGill²¹. Ayant étudié le bilinguisme dans des contextes minoritaires et aussi dans un contexte majoritaire (dans le cadre des programmes d'immersion en français dans les écoles de la majorité), Lambert observa qu'en contexte minoritaire, le bilinguisme était très souvent soustractif (le contact et l'apprentissage de la langue majoritaire menant à la perte ou à l'affaiblissement du développement psycholangagier dans la langue minoritaire), alors que dans un contexte majoritaire, le bilinguisme était additif. Le contact avec la langue seconde et l'apprentissage de la langue minoritaire par des membres du groupe majoritaire favorisaient sa maîtrise et des attitudes positives envers le groupe minoritaire sans effets néfastes sur leur développement langagier dans la langue majoritaire.

C'est dans le cadre de l'évolution de ces concepts que le modèle des balanciers compensateurs²² fut élaboré. Le but sous-jacent de ce modèle était d'établir les conditions qui contribuent à un bilinguisme additif autant en contexte majoritaire (vitalité linguistique élevée) que minoritaire (vitalité linguistique faible). Autrement dit, le bilinguisme peut-il être additif aussi en contexte minoritaire ou de faible vitalité? Un programme de recherche s'ensuivit pour la vérification empirique du modèle (Figure 2).

¹⁹ Corbeil, Grenier et Lafrenière, 2007; Landry, Allard et Deveau, 2010.

²⁰ Allard, Landry et Deveau, 2005.

²¹ Lambert, 1975.

²² Landry et Allard, 1987, 1990.

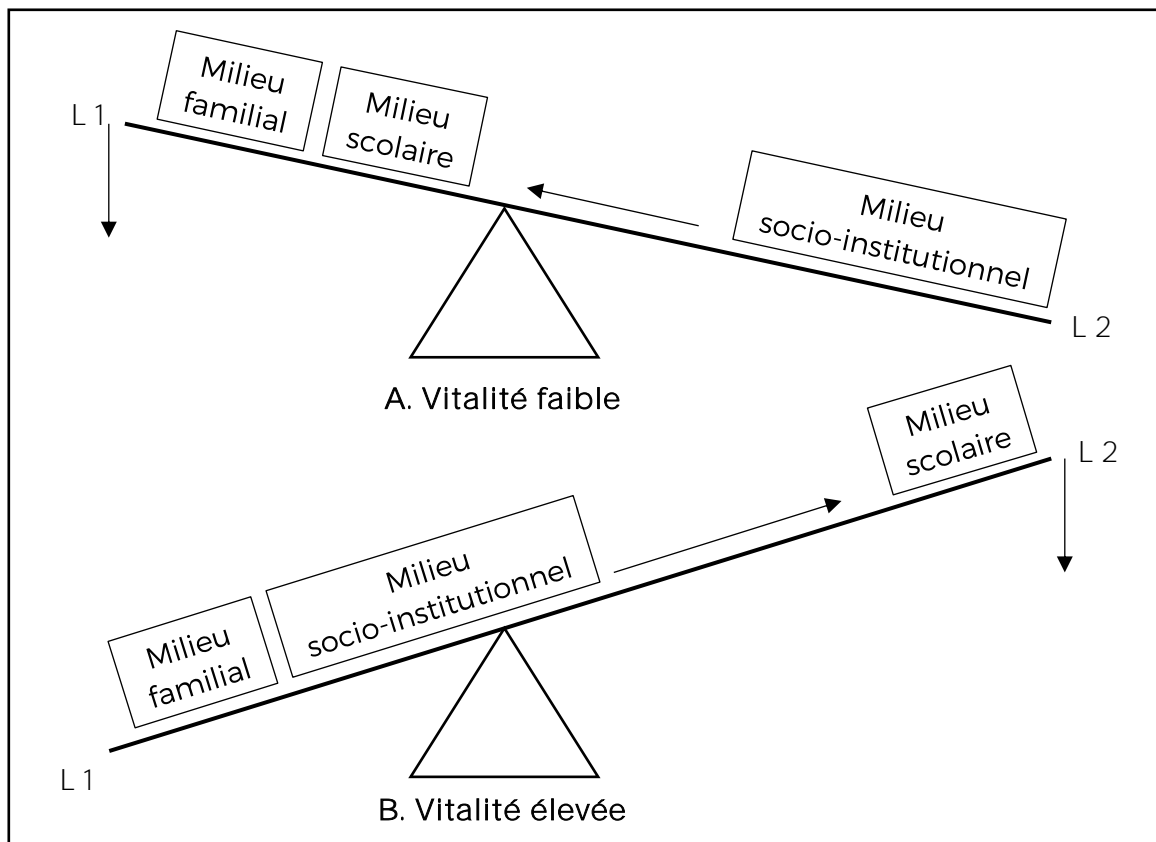


Figure 2. Modèle des balanciers compensateurs
(Landry et Allard, 1990, 1996, 1997)

Ce modèle résume à trois les principaux « milieux de vie » ou lieux de socialisation langagière qui influent sur le développement bilingue d'un enfant et d'un jeune adulte encore aux études : le milieu familial, le milieu scolaire et le milieu socio-institutionnel (le réseau des contacts à l'extérieur du milieu familial et du milieu scolaire). Tel que présenté, le modèle n'est pas descriptif des réalités psycholangagières de ces personnes mais plutôt prescriptif. Il montre, par les balanciers et les flèches, les conditions qui favorisent le bilinguisme additif tant pour les membres d'une communauté linguistique en situation de vitalité linguistique faible (A) que pour les membres d'un groupe linguistique majoritaire ou de forte vitalité (B).

Selon les hypothèses du modèle, dans un contexte de faible vitalité, la plupart des contacts langagiers des membres d'un groupe linguistique dans le milieu socio-institutionnel se vivent dans la langue seconde du groupe (L2). C'est aussi le cas dans le milieu scolaire lorsque l'éducation n'est pas offerte dans une école de la minorité. Pour contrebalancer la dominance de la langue majoritaire et promouvoir un bilinguisme additif, le groupe minoritaire doit optimiser l'usage de la langue du groupe (L1) dans le milieu familial et dans le milieu scolaire (flèche descendante). De plus (voir la flèche ascendante dans la partie A du modèle), il doit prioriser aussi les contacts avec la langue minoritaire autant que possible dans le milieu socio-institutionnel (ex. médias, activités culturelles, centre communautaire, etc.).

Par contre, pour les membres d'un groupe linguistique majoritaire ou de forte vitalité (partie B du modèle), les contacts langagiers dans les milieux familial et socio-institutionnel sont dominés par

la langue du groupe (L1) et dans le milieu scolaire également. Mais, plus les membres du groupe sont scolarisés dans la langue du groupe minoritaire (L2) – voir flèche descendante – et plus les contacts dans la L2 seront favorisés dans les milieux familial et socio-institutionnel – flèche ascendante –, plus leur bilinguisme sera élevé. Ce bilinguisme est de type additif puisque toute la société protège le maintien de la langue majoritaire.

Nos recherches appuient fortement ces hypothèses du modèle en situation minoritaire²³ et en situation majoritaire²⁴. Les nombreuses recherches sur les résultats des divers programmes **d'immersion en français dans les écoles du groupe majoritaire** appuient également les hypothèses de la partie B du modèle²⁵. Ce modèle fut vérifié aussi pour les enfants en situation minoritaire issus de couples exogames. Plus les principes du modèle étaient respectés, plus le bilinguisme de ces enfants était élevé et additif²⁶. Autrement dit, chez les couples exogames dont le parent francophone parlait souvent à son enfant en français (même si le parent anglophone parlait sa langue à l'enfant) et qui avaient inscrit leur enfant à l'école française (c'est-à-dire ayant une forte ambiance « familioscolaire »), il était impossible de distinguer statistiquement leurs enfants en 12^e année des enfants dont les deux parents étaient francophones sur les plans des compétences langagières en français et de l'identité francophone. Ces enfants maintenaient, de plus, une forte identité anglophone du fait de leur héritage familial anglophone et avaient des compétences en anglais comparables à celles d'élèves anglophones des écoles de la majorité. Les enfants des couples exogames dont l'enfant vivait dans une faible ambiance française « familioscolaire » développaient un bilinguisme nettement soustractif. Cette recherche concluait que la cause première de l'assimilation ou du bilinguisme soustractif n'était pas l'exogamie mais plutôt la dynamique langagière choisie par les parents.

L'exogamie est un phénomène important en milieu francophone minoritaire. Il s'agit d'un phénomène en croissance qui regroupe au moins les deux tiers des enfants des ayants droit à l'école de langue française en vertu de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*²⁷. Règle générale, les parents francophones en union exogame inscrivent beaucoup moins souvent leur enfant à l'école de langue française que ne le font les parents en union endogame²⁸. Parfois, aussi, même si des couples sont considérés comme exogame selon les données du recensement, il s'agit en réalité d'une union endogame anglophone, le parent de langue maternelle française ayant été socialisé principalement en anglais et ayant parfois perdu la capacité de s'exprimer dans cette langue²⁹. Chez les couples exogames mal renseignés concernant les facteurs favorisant le bilinguisme additif, les parents peuvent penser que l'école d'immersion dans le système de langue anglaise est un bon compromis, ce programme combinant un accent sur la langue française à l'école primaire et un accent sur la langue anglaise à l'école secondaire, croyance assez répandue chez beaucoup de parents ayants droit à l'école de langue française³⁰. Rappelons qu'environ 15 % des enfants d'ayants droit en vertu de l'article 23 de la *Charte* sont inscrits dans des écoles d'immersion³¹. Par ailleurs, lorsque le parent francophone du couple exogame met en œuvre les principes de la « francité familioscolaire »³², dont nous avons discuté *supra* (l'accentuation positive

²³ Landry, 1995; Landry et Allard, 1990, 1991, 1992, 2000; Landry, Allard et Théberge, 1991; Landry, Allard et Deveau, 2009.

²⁴ Landry et Allard, 1992; Saindon, Landry et Boutouchent, 2011.

²⁵ Genesee, 1998; Swain et Lapkin, 1991.

²⁶ Landry et Allard, 1997.

²⁷ Landry, 2003, 2010, 2014b; Vézina et Houle, 2014.

²⁸ Corbeil, Grenier et Lafrenière, 2007.

²⁹ Corbeil, 2005.

³⁰ Landry et Allard, 1994; Deveau, Landry et Allard, 2006; Deveau, Clarke et Landry, 2004.

³¹ Corbeil, Grenier et Lafrenière, 2007; Landry, 2014b.

³² Landry et Allard, 1997.

de la langue de la minorité dans le milieu familial **et le choix de l'école de la minorité**), son enfant atteint en moyenne un niveau de bilinguisme additif inégalé dans aucun autre programme scolaire au Canada.

Le modèle des balanciers compensateurs se résume à un principe fondamental : en contexte **minoritaire, plus l'accent est mis sur le développement de la langue ayant la plus faible vitalité**, meilleur est le niveau de bilinguisme. Un autre principe s'applique pour les enfants de couples exogames : « un parent, une langue » (**chaque parent parle sa langue à l'enfant**, ou on privilégie la langue de la minorité si le parent anglophone ou allophone est bilingue). Comme nous l'avons expliqué plus tôt en présentant le concept de « francité familioscolaire », les enfants de couples exogames dont le parent francophone leur parle français et qui ont fréquenté une école de langue française (en concordance avec le premier principe de **mettre l'accent sur le développement de la langue minoritaire**) développent un très haut niveau de bilinguisme. Rappelons aussi que ce **principe de mettre l'accent sur la langue minoritaire est également à la base du bilinguisme additif** pour les personnes membres du groupe linguistique majoritaire.

Une partie importante des parents francophones ayants droit croient que le programme scolaire optimal pour promouvoir le bilinguisme de leur enfant adopterait une formule bilingue à « 50/50 », 50 % des cours offerts en français et 50 % offerts en anglais³³. De plus, de nombreux parents (et probablement aussi leurs enfants) pensent que, pour le bien de leur enfant qui grandit, il est plus **important de mettre l'accent sur la langue majoritaire puisque c'est la langue de prestige** et celle qui contribue le plus à la promotion socioéconomique de leur enfant. Ces parents pensent que plus le niveau scolaire augmente, plus il est **important que la langue d'enseignement soit la langue majoritaire**³⁴. De fait, les inscriptions dans les établissements d'enseignement de la minorité reflètent carrément ces croyances³⁵. **Alors qu'en 2006, 62 % des enfants de la minorité francophone fréquentaient une maternelle de langue française, 56 % fréquentaient une école de langue française au niveau primaire, et ce chiffre était de 44 % au secondaire, et seulement 40 % des parents prévoient que leur enfant fréquenterait un établissement postsecondaire de langue française.** Ces parents ayants droit, dont les enfants ne fréquentent pas les établissements **d'enseignement** de langue française, sont bien intentionnés et ne veulent que le bien-être de leur enfant. La conséquence reste néanmoins un bilinguisme soustractif, voire une assimilation au groupe dominant.

De plus en plus de parents, toutefois, réalisent que **mettre l'accent sur la langue minoritaire** contribue à un bilinguisme nettement plus additif et que leur enfant est même **avantagé sur le plan socioéconomique en raison d'un très haut niveau de bilinguisme**. Même les parents en **situation d'exogamie** transmettent de plus en plus la langue minoritaire comme langue maternelle à leur enfant³⁶. **Mais les parents d'aujourd'hui qui n'ont pas connu eux-mêmes les conditions du bilinguisme additif** sont peu disposés à promouvoir le bilinguisme additif de leur enfant, n'en connaissant souvent pas les principes. Cela explique pourquoi un des meilleurs prédicteurs du **choix de l'école de langue française pour son enfant est le fait d'avoir soi-même été scolarisé dans la langue française**³⁷. Les parents dont c'est le cas ont eux-mêmes vécu les conditions d'un bilinguisme additif et désirent promouvoir ces mêmes conditions pour leur enfant.

³³ Landry et Allard, 1994; Deveau, Landry et Allard, 2006; Deveau, Clarke et Landry, 2004.

³⁴ Deveau, Landry et Allard, 2006; Deveau, Clarke et Landry, 2004

³⁵ Landry, 2014b.

³⁶ Landry, 2010; Vézina et Houle, 2014.

³⁷ Corbeil, Grenier et Lafrenière, 2007.

CONCLUSION

Les modèles théoriques et les études empiriques recensées montrent que la promotion de programmes bilingues au postsecondaire pour la minorité francophone **s'appuierait sur la même** fausse croyance répandue chez une partie importante des « ayants droit » francophones, selon laquelle **c'est le modèle bilingue « 50/50 »** qui produit le niveau de bilinguisme le plus élevé. Une recherche récente menée auprès des élèves de 11^e année à l'extérieur du Québec inscrits à l'école de langue française³⁸ **montre que même s'ils ont été scolarisés entièrement en français, sauf pour les cours d'anglais langue seconde**, leurs compétences écrites en anglais sont pour une majorité des élèves plus fortes que ces mêmes compétences en français. En contexte très minoritaire (moins de 10 % de francophones), les scores moyens en anglais sont équivalents à la norme chez les élèves anglophones et demeurent près de cette norme même quand les francophones constituent 30 % de la population. **C'est seulement lorsque les francophones représentent 90 % et plus de la population que les scores en anglais sont inférieurs à ceux en français.** Autrement dit, le bilinguisme des francophones entièrement scolarisés en français en situation minoritaire est élevé, **mais c'est le français qui reste malgré tout la langue menacée. L'anglais constitue une très forte attraction pour la minorité francophone hors Québec³⁹. C'est en faisant la promotion de la langue minoritaire que les francophones peuvent le mieux sauvegarder leur identité et développer un bilinguisme de type additif.**

Un programme postsecondaire de langue française dans un établissement de langue anglaise en **contexte francophone minoritaire ne serait pas l'idéal pour la communauté francophone eu égard à sa complétude institutionnelle et à son autonomie culturelle, voire pour l'identité linguistique de ses membres.** Des analyses récentes chez les francophones ayant fait des études universitaires montrent, en effet, que plus la proportion des études universitaires en français est forte, plus le **sentiment d'appartenance à la communauté francophone est fort⁴⁰.** Mais lorsque l'établissement ou les programmes d'études postsecondaires de la minorité ne s'avèrent pas accessibles, un programme de langue française au sein d'un établissement de langue anglaise serait un **programme nettement supérieur à celui d'un programme bilingue** pour promouvoir le bilinguisme additif des étudiants **qui s'y inscriraient, qu'ils soient francophones, anglophones ou allophones.** Des recherches montrent que le bilinguisme chez la majorité anglophone au Canada est nettement à la baisse après les études secondaires⁴¹. **Donner l'accès à un programme postsecondaire de langue française aux élèves anglophones et allophones qui auraient fréquenté un programme d'immersion en français ou l'école de la minorité, contribuerait non seulement à la rentabilité du programme, mais aussi à l'accroissement du bilinguisme de tous les diplômés et à la masse critique requise pour offrir des services (par exemple dans le domaine de la santé) à la population canadienne dans les deux langues officielles.**

Comme il a été démontré ailleurs⁴², le plus grand défi de la communauté francophone en situation minoritaire est celui d'inscrire une forte majorité des enfants d'ayants droit à l'école de langue française. À peine un enfant d'ayants droit sur deux fréquente l'école de la minorité, soit environ le tiers des enfants de couples exogames et près de 90 % des enfants de couples endogames francophones⁴³. Si ce dernier chiffre est positif, **il faut tenir compte du fait qu'une forte majorité des enfants des ayants droit francophones (au moins deux tiers) proviennent de couples exogames,**

³⁸ Landry, Allard et Deveau, 2010.

³⁹ Landry, 2013, 2015.

⁴⁰ Pilote et Magnan, 2014.

⁴¹ Lepage et Corbeil, 2013.

⁴² Landry, 2003, 2010.

⁴³ Corbeil, Grenier et Lafrenière, 2007.

cette majorité étant la nouvelle norme de la clientèle scolaire francophone. Plus des campagnes de sensibilisation feront réaliser aux ayants droit que ce sont les écoles de la minorité qui produisent le meilleur bilinguisme au pays et plus la clientèle scolaire augmentera, plus cette même clientèle sera disposée à fréquenter des établissements de langue française au niveau postsecondaire. Pour ceux qui ne pourront pas fréquenter ces établissements, le programme de langue française dans les établissements de la majorité constituerait une autre source de bilinguisme additif et de capital humain pour le pays.

RÉFÉRENCES

- Allard, Réal, Rodrigue Landry et Kenneth Deveau (2005). « Conscientisation ethnolinguistique et comportement langagier en milieu minoritaire », *Francophonies d'Amérique*, n° 20, p. 95-110.
- Allard, Réal, Rodrigue Landry et Kenneth Deveau (2009). *Et après le secondaire? Étude pancanadienne des aspirations éducationnelles et intentions de faire carrière dans leur communauté des élèves de 12^e année d'écoles de langue française en situation minoritaire*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques avec la collaboration de l'Association des universités de la francophonie canadienne et la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. En ligne : www.icrml.ca.
- Bourhis, Richard Y. (2001). « Acculturation, language maintenance and language loss », dans Jetske Klatter-Folmer et Piet Van Avermaet (dir.), *Language maintenance and language loss*, Tilburg, Pays-Bas, Tilburg University Press, p. 5-37.
- Bourhis, Richard, et Rodrigue Landry (2012). « Vitalité communautaire, autonomie culturelle et bien-être des minorités linguistiques », dans Richard Bourhis (dir.), *Déclin et enjeux des communautés de langue anglaise du Québec*, 2^e édition, Ottawa, Patrimoine canadien, p. 23-74.
- Corbeil, Jean-Pierre (2005). « L'exogamie et la vitalité ethnolinguistique des communautés francophones en situation minoritaire : vécu langagier et trajectoires linguistiques », *Francophonies d'Amérique*, vol. 20, p. 95-109.
- Corbeil, Jean-Pierre, Claude Grenier et Sylvie Lafrenière (2007). *Les minorités prennent la parole : résultats de l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle*, Ottawa, Statistique Canada.
- Deveau, Kenneth, Paul Clarke et Rodrigue Landry (2004). « Écoles secondaires de langue française en Nouvelle-Écosse : des opinions divergentes », *Francophonies d'Amérique*, n° 18, p. 93-105.
- Deveau, Kenneth, Rodrigue Landry et Réal Allard (2006). « Facteurs reliés au positionnement envers la langue de scolarisation en milieu minoritaire francophone : le cas des ayants droit de la Nouvelle-Écosse (Canada) », *Revue des sciences de l'éducation*, volume XXXII, n° 2, p. 417-437.
- Fishman, Joshua A. (1967). « Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism », *Journal of Social Issues*, vol. 23, no 2, p. 29-38.
- Fishman, Joshua A. (1991). *Reversing language shift*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A. (2001). *Can threatened languages be saved*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Genesee, Fred (1998). « French immersion in Canada », dans John Edwards (dir.), *Language in Canada*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 305-326.

- Giles, Howard, Richard Y. Bourhis et Donald M. Taylor (1977). « Towards a theory of language in ethnic group relations », dans Howard Giles (dir.), *Language, ethnicity and intergroup relations*, New York, Academic Press, p. 307-348.
- Grenoble, Lenore A., et Lindsay J. Whaley (2006). *Saving languages: An introduction to language revitalization*, New York, Cambridge University Press.
- Lambert, Wallace E. (1975). « Culture and language as factors in learning and education », dans Aaron Wolfgang (dir.), *Education of immigrant students: Issues and answers*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, p. 55-83.
- Landry, Rodrigue (1995). « Le présent et l'avenir des nouvelles générations d'apprenants dans nos écoles françaises », *Éducation et francophonie* (janvier), p. 13-24.
- Landry, Rodrigue (2003). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie : profil démographique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale. Là où le nombre le justifie... IV*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. En ligne : www.icrml.ca.
- Landry, Rodrigue (2008). « Au-delà de l'école : le projet politique de l'autonomie culturelle », *Francophonies d'Amérique*, n° 26, p. 149-183.
- Landry, Rodrigue (2009). « Autonomie culturelle et vitalité des communautés de langues officielles en situation minoritaire », *Revue de la common law en français*, n° 11, p. 19-43.
- Landry, Rodrigue (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle. Là où le nombre le justifie... V*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. En ligne : www.icrml.ca.
- Landry, Rodrigue (2013). « Mondialisation, minorités linguistiques et dominance de l'anglais », dans Stéphan Sberro et Ronald N. Harpelle (dir.), *Language and power: A linguistic regime for North America*, Thunder Bay, Lakehead University Centre for Northern Studies, p. 137-161.
- Landry, Rodrigue (2014a). « L'Acadie du Nouveau-Brunswick, une analyse selon le modèle de l'autonomie culturelle », dans Michel Doucet (dir.), *Le pluralisme linguistique : l'aménagement de la coexistence des langues dans l'espace francophone*, Cowansville, Éditions Yvon Blais, p. 75-105.
- Landry, Rodrigue (2014b). « De la garderie aux études postsecondaires : l'éducation des enfants des communautés de langue officielle en situation minoritaire (CLOSM) dans les établissements d'enseignement de la minorité », dans Rodrigue Landry (dir.), *La vie dans une langue officielle minoritaire au Canada*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 95-145.
- Landry, Rodrigue (2015). « Légitimité et devenir en situation linguistique minoritaire », *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, n° 5, p. 58-83.
- Landry, Rodrigue, et Réal Allard (1987). « Développement bilingue en milieu minoritaire et en milieu majoritaire », dans Louise Perronnet, *L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire?* Moncton, Centre de recherche en linguistique appliquée.
- Landry, Rodrigue, et Réal Allard (1990). « Contacts des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique », *Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, vol. 46, n° 3, p. 527-553.
- Landry, Rodrigue, et Réal Allard (1991). « Can schools promote additive bilingualism in minority group children? », dans Liliam Malave et Georges Duquette (dir.), *Language, culture and*

cognition: A collection of studies in first and second language acquisition, Clevedon, Multilingual Matters, p. 198-229.

- Landry, Rodrigue, et Réal Allard (1992). « Ethnolinguistic vitality and the bilingual development of minority and majority group students », dans Willem Fase, Koen Jaspaert et Sjaak Kroon (dir.), *Maintenance and loss of minority languages*, Amsterdam, Benjamins, p. 223-251.
- Landry, Rodrigue, et Réal Allard (1994). « Profil sociolinguistique des acadiens et francophones du Nouveau-Brunswick ». *Études canadiennes/Canadian Studies*, 37, p. 211-236.
- Landry, Rodrigue, et Réal Allard (1996). « Vitalité ethnolinguistique : une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne », dans Jürgen Erfurt (dir.), *De la polyphonie à la symphonie : méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, p. 61-87.
- Landry, Rodrigue, et Réal 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*, vol. 23, n° 3, p. 561-592.
- Landry, Rodrigue, et Réal Allard (2000). « Langue de la scolarisation et développement bilingue : le cas des Acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse, Canada », *DiversCité Langues*, vol. V. En ligne : <http://www.telug.quebec.ca/diverscite/entree.htm>.
- Landry, Rodrigue, Réal Allard et Kenneth Deveau (2007). « Bilingual schooling of the Canadian Francophone minority: a cultural autonomy model », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 185, p. 133-162.
- Landry, Rodrigue, Réal Allard et Kenneth Deveau (2009). « Self-determination and bilingualism », *Theory and Research in Education*, vol. 7, n° 2, p. 203-213.
- Landry, Rodrigue, Réal Allard et Kenneth Deveau (2010). *École et autonomie culturelle : enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*, Ottawa, Patrimoine canadien, coll. « Nouvelles perspectives canadiennes ».
- Landry, Rodrigue, Kenneth Deveau et Réal Allard (2006). « Langue publique et langue privée en milieu ethnolinguistique minoritaire : les relations avec le développement psycholinguistique », *Francophonies d'Amérique*, n° 22, p. 167-184.
- Landry, Rodrigue, Réal Allard et Raymond Thériault (1991). « School and family French ambiance and the bilingual development of francophone Western Canadians », *Canadian Modern Language Review*, vol. 47, p. 878-915.
- Lepage, Jean-François, et Jean-Pierre Corbeil (2013). *L'évolution du bilinguisme français-anglais au Canada de 1961 à 2011*, Ottawa, Statistique Canada.
- Pilote, Annie, et Marie-Odile Magnan (2014). « La fréquentation universitaire : comparaison entre les minorités de langue officielle au Canada », dans Rodrigue Landry (dir.), *La vie dans une langue officielle minoritaire au Canada*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 147-172.
- Saindon, Jacques, Rodrigue Landry et Fadila Boutouchent (2011). « Anglophones majoritaires et français langue seconde au Canada : effets complémentaires de la scolarisation et de l'environnement social », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 14, n° 1, p. 106-140.
- Swain, Merrill, et Sharon Lapkin (1991). « Additive bilingualism and French immersion education: The roles of language proficiency and literacy », dans Allan G. Reynolds (dir.), *Bilingualism*,

multiculturalism, and second language learning: The McGill conference in honour of Wallace E. Lambert, Hillsdale, Lawrence Erlbaum & Associates, p. 203-215.

Thériault, Joseph Yvon (2007). *Faire société : société civile et espaces francophones*, Sudbury, Prise de parole.

Vézina, Mireille, et René Houle (2014). « La transmission de la langue française au sein des familles exogames et endogames francophones au Canada », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 43, n° 2, p. 399-438.