

Au-delà de l'école : le projet politique de l'autonomie culturelle

Rodrigue Landry

Numéro 26, automne 2008

La langue française en Amérique : dynamiques spatiales et identitaires

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/037980ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/037980ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université d'Ottawa
Centre de recherche en civilisation canadienne-française

ISSN

1183-2487 (imprimé)

1710-1158 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Landry, R. (2008). Au-delà de l'école : le projet politique de l'autonomie culturelle. *Francophonies d'Amérique*, (26), 149–183.
<https://doi.org/10.7202/037980ar>

Résumé de l'article

Nous introduisons ici le concept d'autonomie culturelle. Après l'avoir défini et en avoir décrit les composantes, nous analysons trois défis que doivent relever les communautés francophones et acadiennes soucieuses d'acquiescer une autonomie culturelle réelle. Les institutions éducatives deviennent la pierre angulaire d'un processus de prise en charge institutionnelle qui circonscrit leur projet politique d'autonomie culturelle. Le premier défi consiste à viser « au-delà de l'article 23 » en vue d'assurer le développement global et relativement complet des institutions éducatives de langue française, lequel englobe non seulement les écoles publiques, mais aussi les services à la petite enfance et l'éducation postsecondaire. Le deuxième défi consiste à viser « au-delà de la diglossie », ce qui signifie que s'il faut faire du français une langue publique dans les institutions, il est tout autant impératif d'assurer une « proximité socialisante » en français qui puisse favoriser la transmission intergénérationnelle de la langue. Enfin, nous exposons dans leurs grandes lignes certains défis d'aménagement linguistique liés au Plan d'action pour les langues officielles du gouvernement fédéral.

Au-delà de l'école : le projet politique de l'autonomie culturelle¹

Rodrigue LANDRY

Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques

L'histoire de l'éducation des francophones en Amérique du Nord atteste que la lutte pour obtenir la reconnaissance du droit à l'enseignement en français a été on ne peut plus inégale. Par la force de leur nombre et la prise en charge de leurs institutions, et même de leur territoire, les francophones du Québec ont réussi à obtenir la garantie que l'éducation et l'enseignement seraient dispensés en français aux citoyens francophones et aux nouveaux immigrants. Plus que d'un droit reconnu, il s'agit, par conséquent, d'un devoir imposé. Les francophones des États de la Louisiane, du Maine et de la Nouvelle-Angleterre ont vécu maintes péripéties dans leur lutte pour conserver quelques écoles paroissiales ; aujourd'hui, ils ne bénéficient d'aucun droit linguistique dans le domaine scolaire. Dans quelques régions, ils peuvent au mieux inscrire leurs enfants dans un programme d'immersion : le français est appris comme langue seconde. Pour beaucoup d'entre eux, l'école demeure un mauvais souvenir, un lieu de honte et de stigmatisation où le simple fait de parler sa langue constituait un geste interdit, parfois même puni.

Notre article traite d'une situation intermédiaire, celle de la population francophone du Canada à l'extérieur du Québec. Pour ces francophones, l'enseignement en français a longtemps été interdit, et c'est souvent dans la clandestinité qu'on l'enseignait (Bordeleau, Bernard et Cazabon, 1999 ; Couturier-LeBlanc, Godin et Renaud, 1993 ; Levasseur-Ouimet *et al.*, 1999 ; Ross, 2001 ; Savoie, 1980). Avec le temps, la problématique de l'enseignement du français dans les communautés francophones en situation minoritaire a pris une

ampleur nationale. En réaction à la Révolution tranquille qu'a connue le Québec, le pays entier a commencé à s'interroger sur le caractère bilingue et biculturel du Canada. Dans les années 1960, grâce aux travaux de la commission Laurendeau-Dunton, le pays et, en particulier, la province du Nouveau-Brunswick sont devenus bilingues et les minorités francophones ont obtenu une certaine reconnaissance. Le livre II, rédigé en 1967 par cette importante commission, recommandait le renforcement du droit des francophones en milieu minoritaire à l'éducation dans leur langue. En 1982, le Canada rapatriait sa Constitution et se dotait de la *Charte des droits et libertés*. L'article 23 de cette charte donnait un nouvel espoir aux minorités francophones, prévoyant que leurs enfants pourraient être instruits en français et que les ayants droit pourraient gérer leurs écoles. Mais cette disposition était assortie d'une condition : le nombre d'enfants sur un territoire donné devait justifier l'application de ce droit. C'est donc après de nombreuses luttes judiciaires, dont quatre revendications présentées à la Cour suprême du Canada, que l'infrastructure scolaire francophone a pu être mise en place (Behiels, 2005 ; Braën, 2006 ; Ducharme, 1996 ; Landry et Rousselle, 2003 ; Martel, 2001 ; Power et Foucher, 2004 ; Riddell, 2003). Aujourd'hui, trente et un conseils scolaires francophones gèrent des écoles dans les neuf provinces et les trois territoires où cette disposition législative trouve application ; ils se regroupent au sein de la Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF). En juin 2005, la FNCSF et ses partenaires faisaient connaître un plan stratégique visant la pleine réalisation de l'article 23 (FNCSF, 2005).

Nous proposons ici une réflexion sur l'école comme institution publique et lieu de socialisation et de construction identitaire. Cette institution francophone, parfois la seule à être francodominante, peut-elle exercer un rôle déterminant dans le maintien de la vitalité communautaire ou dans une démarche de revitalisation ethnolinguistique ? Notre thèse est la suivante : l'éducation en français ne prend tout son sens pour ces communautés que si elle fait partie intégrante d'un projet collectif global, un projet politique d'autonomie culturelle. Dans le présent article, nous définirons le concept d'autonomie culturelle tout en mettant en évidence trois défis essentiels que les communautés francophones et acadiennes devront surmonter pour réaliser ce but.

Une lutte pour la reconnaissance et l'autonomie culturelle

Sauf pour l'Acadie du Nouveau-Brunswick, les communautés francophones vivant en situation minoritaire au Canada n'ont pas manifesté d'aspirations nationalistes hormis le nationalisme canadien-français qui a longuement nourri leurs revendications. Depuis que le Québec a cessé de s'associer au nationalisme canadien-français et qu'il a territorialisé son identité pour prôner ce que Christophe Traisnel (2005) appelle un *nationalisme de contestation* exclusivement québécois, les francophones de l'extérieur du Québec ont à leur tour territorialisé leur identité. Ils sont devenus des Franco-Ontariens, des Franco-Albertains, des Franco-Ténois et tous les autres franconymes. Quant à l'Acadie, son identité s'est territorialisée en Acadies du Nouveau-Brunswick, de la Nouvelle-Écosse et de l'Île-du-Prince-Édouard. Plus qu'ethnies mais moins que nations (Thériault, 1994), ces communautés ont mis en branle des *mouvements de contestation* qui s'apparentent au nationalisme, qui ont même un fondement nationaliste, mais qui se manifestent par l'expression d'aspirations plus limitées.

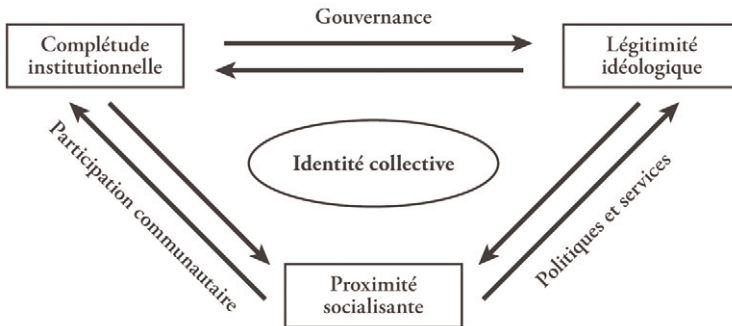
Ce qu'il y a de commun à tous ces mouvements de contestation « nationalistes » (Thériault, 1994), c'est l'école de langue française conçue comme fondement, comme pierre angulaire de leur lutte pour la reconnaissance. Si c'est souvent devant les tribunaux que la contestation est portée, la sphère du politique n'en demeure pas moins active (Behiels, 2005). Aucune de ces communautés n'aspire à une complète autonomie politique, mais il faut admettre qu'elles réclament une autonomie institutionnelle dans les domaines sociaux qui s'avèrent essentiels à leur survie. Même si elles sont « timoré[es] dans la revendication d'une certaine structuration d'un espace politique formel » (Cardinal, Lapointe et Thériault, 1994 : 114), elles se considèrent comme membres à part entière d'un des peuples fondateurs du pays et comme titulaires de droits conformes à ce statut (Thériault, 2005 ; Magnet, 2006).

Dans une perspective de revitalisation ethno-langagière (Fishman, 1990, 1991, 2001 ; Landry, Deveau et Allard, 2006a), leur projet politique peut être conçu comme un projet d'autonomie culturelle. C'est sous cette appellation que Joshua Fishman (1990, 1991, 2001) regroupe les diverses aspirations des groupes linguistiques non

sécessionnistes qui luttent pour assurer la survie de leur langue et de leur culture au sein d'un État existant. Fishman ne reconnaît pas clairement une dimension politique à ce projet. Nous proposons ici une définition de ce concept qui englobe ses aspects institutionnels et communautaires comme le propose Fishman, mais en y ajoutant d'autres éléments de nature politique associés à la survie linguistique et culturelle du groupe.

L'autonomie culturelle d'une communauté linguistique se fonde sur une identité collective et s'exprime par une prise en charge d'institutions sociales et culturelles qui la dotent d'une capacité de gouvernance (ou d'autonomie) dans un contexte de proximité socialisante et de légitimité idéologique. Notre définition comporte trois composantes : la complétude institutionnelle, la proximité socialisante et la légitimité idéologique (voir la figure 1).

Figure 1
Composantes de l'autonomie culturelle et identité collective



La prise en charge des institutions culturelles et sociales que Raymond Breton (1964) appelle la *complétude institutionnelle* désigne la capacité par le groupe de gérer les institutions qui donnent naissance et vie à ses projets collectifs et à sa vitalité communautaire. S'agissant des communautés francophones du Nouveau-Brunswick, le droit à leurs propres « institutions culturelles » est même inscrit dans la *Charte canadienne des droits et libertés* (article 16.1)². Les fondements juridiques des institutions culturelles distinctes sont moins précis en ce qui a trait aux autres communautés francophones et acadiennes. Fritz

Capra (2002) estime que les institutions sociales et culturelles sont capables d'« autopoïèse » (capacité, de par sa propre dynamique, d'être autonome dans ses actions) et sont dotées de « frontières d'identité ». Ces frontières non fermées permettent le mouvement des échanges avec l'environnement et les autres groupes. Fredrik Barth (1969) le dit sans ambages : c'est par la gestion de ses frontières qu'un groupe ethnoculturel s'organise socialement, manifeste son autonomie et assure sa survie comme groupe. Une forme quelconque d'autonomie institutionnelle ou d'autogestion nous semble donc propre à tout projet d'autonomie culturelle.

Il faut entendre par *proximité socialisante* qu'il existe au sein du groupe minoritaire un noyau *foyer-famille-voisinage-communauté* (Fishman, 1991), capable d'assurer la transmission intergénérationnelle de la langue. Cette proximité socialisante est la base de trois vécus ethno-langagiers, assises du développement psycholinguistique et de la construction identitaire (Landry *et al.*, 2005 ; Landry, Allard et Deveau, 2006, 2007a) :

- a) un *vécu enculturant* qui, assurant les expériences langagières nécessaires à l'acquisition de la langue, fonde une enculturation qui favorise l'acquisition d'une forte identité ethno-linguistique ;
- b) un *vécu autonomisant* qui permet d'intérioriser les motivations langagières et culturelles tout en favorisant l'auto-détermination du comportement langagier et de l'affirmation identitaire ;
- c) un *vécu conscientisant* qui comporte des expériences de vie directes et vicariantes contribuant au développement d'une « conscience critique » de la légitimité de la langue et de la culture du groupe ainsi que de la stabilité des conditions associées à la vitalité du groupe, ce vécu ayant pour effet de favoriser l'adoption de comportements langagiers et culturels engagés dont l'objet est d'assurer la reconnaissance et l'épanouissement du groupe linguistique.

Ces trois vécus forment l'assise de la construction identitaire et de comportements langagiers qui incitent à la participation à la vie communautaire et à la contribution à l'identité collective du groupe.

Bien que la proximité socialisante dépende en grande partie de la concentration territoriale et du dynamisme communautaire du groupe linguistique (Landry, Deveau et Allard, 2006b), elle peut être renforcée par la *légitimité idéologique* conférée au groupe. La légitimité idéologique, troisième composante de l'autonomie culturelle, relève surtout de l'État et de ses citoyens. Plus l'État et l'ensemble des citoyens reconnaissent la légitimité du groupe minoritaire, de sa culture et de sa langue, plus la prise en charge par le groupe de ses propres institutions culturelles est justifiée et réalisable aux yeux des membres. La non-reconnaissance du groupe peut provoquer des mouvements de contestation et de mobilisation collective, mais elle peut aussi faire naître des sentiments d'impuissance et de résignation.

La composante *légitimité idéologique* regroupe les concepts d'*idéologie* (van Dijk, 1998) et de *légitimité* (Bourdieu, 1982). Selon Fishman (1991, 2001), toutes les formes de rejet ou d'appui par les gouvernements à l'égard de leurs minorités linguistiques, même l'indifférence, constituent des positions idéologiques. Tove Skutnabb-Kangas (2000, 2002) va jusqu'à affirmer que le non-appui aux minorités linguistiques dans leur développement représente ni plus ni moins qu'une forme de génocide culturel. Pour décrire les positions idéologiques que les gouvernements adoptent par rapport à leurs minorités, Richard Bourhis (2001) propose un continuum qui, d'un appui concret et proactif financé par les fonds publics (*pluralisme*), va jusqu'à un rejet des minorités (*ethnisme*) capable, dans des situations extrêmes, d'aboutir à la ségrégation (comme l'apartheid) ou au génocide.

Deux positions sont intermédiaires. Le *civisme* consiste à tolérer les minorités sans appuyer leur développement ou leur épanouissement. Très souvent, les États qui défendent cette position ne soutiennent par l'affectation de fonds publics que la langue d'un groupe dominant, arguant que cette langue est neutre ou commune à tous. Quant à l'*assimilationisme*, on le définit comme une position idéologique associée à des politiques actives d'assimilation des groupes minoritaires à une langue dominante, le prétexte souvent allégué étant le besoin impérieux d'assurer la cohésion sociale ou l'unité du pays.

Pierre Bourdieu (1982) montre comment une langue peut subir l'illégitimité. Ce manque de légitimité n'est pas toujours dicté par des politiques explicites. Le contrôle de cette légitimité peut être indirect, voire subliminal, s'exerçant comme une forme de contrôle de la pensée

collective. Sur le « marché des langues », certains locuteurs sont ainsi victimes d'une forme de « violence symbolique », les normes sociales ou l'« habitus » prescrivant une illégitimité de leur langue dans certains contextes ou, plus généralement, pour tout ce qui se rapporte à la promotion sociale ou au statut des groupes. Un tel manque mène souvent à l'autocensure ou au dénigrement de sa langue. Pour Bourdieu, « [t]oute domination symbolique suppose de la part de ceux qui la subissent une forme de complicité qui n'est ni soumission passive à une contrainte extérieure, ni adhésion libre à des valeurs » (1982 : 36).

Dans la même veine, Skutnabb-Kangas (2000) traite des effets de la mondialisation et du capitalisme néolibéral. Selon elle, il s'agit d'une nouvelle forme de colonialisme, moins visible mais peut-être plus efficace. Ce serait une « colonisation des cerveaux ». Cette colonisation impose des croyances que les groupes opprimés eux-mêmes peuvent intérioriser et des conditions que l'on se résout à accepter comme inévitables. Aussi, la légitimité idéologique est-elle la valeur sociale d'une langue ; cette valeur ne peut être sauvegardée, fait observer Bourdieu (1982), que si est également sauvegardé l'ensemble des conditions politiques et sociales qui la soutiennent.

Nous l'avons dit, la légitimité³ d'une langue dépend souvent du leadership de l'État, mais elle n'est pas subordonnée à la seule question du soutien de l'autorité publique. Elle dépend aussi de l'appui que lui accordent les citoyens par leurs attitudes et leurs comportements. Par exemple, la mesure dans laquelle un groupe majoritaire apprend la langue du groupe minoritaire n'est pas seulement un indice de sa vitalité (O'Keefe, 2001), mais aussi une marque de sa légitimité et de sa valeur symbolique dans la société. En outre, cette légitimité est influencée par les conditions du « marché des langues », lequel peut dépendre de forces externes à la société elle-même. Le rapport de force interlinguistique est aujourd'hui dicté autant par les influences de la mondialisation et des grandes sociétés multinationales que par les forces politiques internes (Crystal, 2004) Enfin, la légitimité idéologique n'est pas uniquement affaire de conditions objectives ; elle s'insère dans les représentations sociales des groupes en contact (Aebischer et Oberlé, 2007). Autrement dit, les perceptions de cette légitimité peuvent entraîner des conséquences aussi décisives que les conditions qui la définissent. Nous l'avons souligné, un groupe peut lui-même ne pas reconnaître la légitimité de sa langue et de sa culture

même si, objectivement, elles rencontrent certains critères de légitimité. Mobilisation ou résignation sont des possibilités, selon les dynamiques langagières qui émergent de ces conditions et de ces représentations.

Il est donc permis de concevoir l'autonomie culturelle comme un état dynamique en constante mutation, qui résulte de l'interaction de ses trois composantes : la proximité socialisante, la prise en charge des institutions culturelles et la légitimité idéologique. Le renforcement de l'une des composantes est susceptible de contribuer au renforcement des autres, mais l'affaiblissement de l'une risque de produire l'effet contraire. S'instaure alors soit un cercle vertueux menant à un degré supérieur d'autonomie culturelle, soit un cercle vicieux conduisant à l'assimilation linguistique et à l'acculturation (se reporter à la figure 1).

Un corollaire nécessaire de cette interaction est le degré d'*identité collective* du groupe. Dans la figure 1, nous avons représenté l'identité collective par un ovale plutôt qu'un rectangle pour la distinguer des trois composantes de l'autonomie culturelle. Même si elle est distincte de l'autonomie politique souverainiste (Fishman, 1991), l'autonomie culturelle reste essentiellement un phénomène de nature politique (Breton, 1983). Pour s'affirmer comme forme d'organisation sociale, elle se doit d'être politique. Un lien intime relie les actions politiques et communautaires et l'identité collective du groupe. Voici ce que dit Breton à ce sujet :

La construction de l'identité collective et des « frontières » de la communauté est en partie l'objet d'une action concertée en ce sens qu'elle comporte des choix collectifs et une action coordonnée. [...] La définition de l'identité collective est également socio-politique dans le sens qu'elle fait partie de la mobilisation pour une action collective. Elle est un prérequis pour la réalisation de projets communautaires (1983 : 27).

Pour qu'un projet d'autonomie culturelle prenne forme et se maintienne comme action concertée d'un groupe, l'identité collective s'avère nécessaire. Toutefois, si le groupe ne peut gérer ses frontières et continuer à exister comme « entité distincte et active » (Giles, Bourhis et Taylor, 1977), l'identité collective du groupe peut difficilement être maintenue. Quand l'autonomie culturelle est faible, l'identité collective du groupe peut subsister (par des manifestations de groupe, par des prises de position de son élite), mais, avec le temps, la force de

cette identité ne peut que s'atténuer. En effet, c'est par ses institutions que l'identité collective du groupe se manifeste et s'exprime. L'autonomie culturelle et l'identité collective évoluent donc dans une dépendance mutuelle. La proximité socialisante est essentielle pour assurer le développement de la construction identitaire individuelle (Landry, Deveau et Allard, 2006b), mais, sans la direction de ses institutions, le groupe ne peut conserver une identité collective distincte et vivante (Giles, Bourhis et Taylor, 1977 ; Breton, 1964, 1983). C'est leur prise en charge qui lui permet de « faire société » (Thériault, 2007). Une forte légitimité idéologique peut rendre cette identité plus visible et lui conférer un statut social élevé, ce qui, aux yeux des membres du groupe, constitue un acte de reconnaissance. Si, parfois, le rejet du groupe ou sa non-reconnaissance peut faire saillir l'identité des membres du groupe et provoquer des mouvements de contestation (Breton, 1983 ; Poutignat et Streiff-Fenart, 1995 ; Traisnel, 2005), l'identité collective du groupe pourra difficilement être maintenue sans une organisation sociale propre au groupe reconnue comme légitime. Sans légitimité idéologique, la complétude institutionnelle, vitale au maintien de l'identité collective, reste une œuvre inachevée.

Enfin, le modèle de l'autonomie culturelle, présenté à la figure 1, illustre aussi certaines des relations qu'entretiennent les composantes. Ainsi, la qualité de la proximité socialisante dans sa relation à la complétude institutionnelle du groupe forme l'assise de la *participation communautaire* des membres à la vie de ces institutions. Les membres du groupe qui ne vivent pas leur langue et leur culture dans la sphère privée seront normalement peu disposés à participer aux institutions publiques du groupe. La relation entre la société civile, qui préside à la prise en charge institutionnelle, et l'État, qui confère au groupe sa légitimité, peut contribuer à la définition de la forme de gouvernance qui sera prédominante. Pour cette raison, la forme de *gouvernance* qui relie les organismes communautaires francophones et le gouvernement fédéral est aujourd'hui qualifiée de « gouvernance horizontale », quoiqu'elle soit parfois teintée de verticalité (Cardinal et Juillet, 2005). La relation entre la légitimité idéologique et la proximité socialisante peut influencer la qualité et les modalités des *politiques et services* relatifs au groupe. Par exemple, la concentration territoriale de la communauté peut influencer sur la prestation de certains services gouvernementaux et sur leur utilisation. Dans la perspective du groupe, la légitimité idéologique et sa complétude institutionnelle agissent sûrement sur les représentations sociales des membres quant au statut de

leur langue, c'est-à-dire sur leur *vitalité ethnolinguistique subjective* (Allard et Landry, 1992, 1994 ; Bourhis, Giles et Rosenthal, 1981). Une langue dépourvue de statut public peut difficilement être source d'identification positive (Tajfel, 1974, 1981). En effet, autant la *vitalité ethnolinguistique subjective* que le degré d'identification au groupe peuvent contribuer au désir de participer à la vie communautaire du groupe (Landry, Allard et Deveau, 2007b ; Landry, Deveau et Allard, 2006b).

Le concept d'autonomie culturelle et ses composantes étant définis, nous sommes maintenant en mesure d'analyser le rôle de l'école et des institutions éducatives dans ce processus d'autonomisation chez les communautés francophones et acadiennes. Nous regroupons les éléments de ce rôle sous le titre de « trois défis majeurs des communautés francophones ». Dans le processus de prise en charge des institutions culturelles, le premier défi consiste à aller « au-delà de l'article 23 de la *Charte* » et à assurer le développement global des institutions éducatives de façon à permettre l'éducation en français « tout au long de la vie ». C'est dans cette perspective que l'éducation devient la pierre angulaire de l'autonomie culturelle, mais, nous le verrons, le rôle de l'école et des institutions éducatives peut être limité et contraint s'il ne jouit pas du double appui de la famille et de la communauté. Le premier défi est donc lancé aux conseils scolaires et à leurs partenaires.

Le deuxième défi consiste à amener la communauté francophone à aller « au-delà de la diglossie ». Le terme « diglossie » appartient au vocabulaire de la sociolinguistique ; il désigne la relation qui existe entre un groupe dominant et un groupe dominé ainsi que la compartimentation sociale qui sépare une « langue haute » d'une « langue basse » (Fishman, 1965, 1967). La langue du groupe dominant est la langue haute. C'est une *langue de statut*, langue des domaines publics et formels de la société. La langue du groupe dominé est une langue basse ; son usage se cantonne souvent dans les domaines de vie informels, ceux de la famille et de l'intimité.

Même si elle assujettit le groupe minoritaire à un état de subordination, la diglossie comporte, malgré tout, des éléments positifs favorables au maintien de la langue et à la construction identitaire. En dépit du fait qu'elle ne jouit pas d'un statut social élevé, la langue de la famille et de l'intimité peut fort bien, pour autant qu'elle soit

maintenue, constituer une *langue de solidarité*. C'est la sphère privée qui peut le mieux assurer la transmission de la langue de génération en génération et c'est elle – des recherches récentes le montrent – qui est à la base et au cœur de la construction identitaire (Landry, Allard et Deveau, 2007b ; Landry, Deveau et Allard, 2006b). Nous le verrons, certaines communautés francophones devront relever non seulement le défi d'outrepasser la diglossie, mais aussi, concomitamment, celui d'atteindre la diglossie par une plus grande proximité socialisante, c'est-à-dire qu'elles devront assurer le vécu francophone dans la sphère privée tout en se donnant des institutions publiques. Ce deuxième défi doit être assumé par la communauté.

Le troisième défi consiste à aller au-delà du Plan d'action pour les langues officielles du gouvernement fédéral. En mars 2003, le gouvernement canadien proposait un plan d'aménagement linguistique ambitieux à l'intention des minorités de langue officielle. Il fixait des priorités d'action autour de trois axes : l'éducation, le développement communautaire et la fonction publique (Gouvernement du Canada, 2003). Nous avons analysé ailleurs les limites de ce plan dans le cadre du fédéralisme canadien (Landry, 2008). Nous y reviendrons plus loin dans la conclusion de notre analyse des défis inhérents au processus d'autonomisation culturelle. Ce dernier défi relève de l'État et même, dirions-nous, du pays tout entier.

Examinons un à un ces trois défis.

Au-delà de l'article 23 de la *Charte*

Nous avons analysé ailleurs les aspects juridiques et éducatifs de la problématique que pose la nécessité d'aller au-delà de l'article 23 (Landry et Rousselle, 2003). Pour les besoins de notre article, nous pouvons réduire à trois les éléments de ce défi. Le premier relève de la complétude institutionnelle en éducation, le deuxième, que nous pourrions appeler la participation éducative, est d'ordre démographique et est mis en évidence dans les difficultés de recrutement et de rétention des élèves, et le troisième ressortit à la nature de l'action éducative mise en œuvre.

a) *La complétude institutionnelle en éducation*

Les arrêts de la Cour suprême portant sur l'application de l'article 23 ont établi que cette disposition « vise à maintenir les deux langues officielles du Canada ainsi que les cultures qu'elles représentent et à favoriser l'épanouissement de chacune de ces langues, dans la mesure du possible, dans les provinces où elle n'est pas parlée par la majorité⁴ ». La Cour a aussi jugé que son objet est réparateur, puisqu'il vise à remédier à l'érosion des minorités de langue officielle, à réparer les injustices et les torts du passé et à assurer un accès égal à un enseignement de grande qualité, c'est-à-dire un accès égal à une éducation de qualité égale à celle du groupe majoritaire. Il en découle, dit-elle, que « l'article 23 repose sur la prémisse que l'égalité réelle exige que les minorités de langue officielle soient traitées différemment, si nécessaire, suivant leur situation et leurs besoins particuliers, afin de leur assurer un niveau d'éducation équivalent à celui de la majorité de langue officielle⁵ ».

Deux études récentes (FNCSF, 2004 ; Gilbert *et al.*, 2004) ont montré que les besoins en ressources matérielles, pédagogiques et humaines étaient encore pressants dans de nombreuses écoles de langue française, par exemple sur le plan des exigences de francisation des élèves autant après qu'avant l'entrée à l'école, du recrutement de personnel spécialisé, des ressources pédagogiques adaptées au milieu minoritaire et de la formation du personnel enseignant et administratif, sans parler de la construction d'écoles, de la réfection de bâtiments scolaires ou de la rénovation d'écoles.

Si des lacunes demeurent au chapitre de l'égalité d'accès à des ressources éducatives de qualité, deux autres besoins nous semblent encore plus fondamentaux pour assurer une complétude institutionnelle en éducation. En son sens strict, l'article 23 s'applique aux écoles publiques de niveaux primaire et secondaire. Mais la petite enfance fait face à des besoins flagrants. Le manque de ressources éducatives et de garderies en français accentue le manque de socialisation en français avant l'entrée à l'école (Gilbert, 2003). Un taux élevé d'anglicisation des enfants des ayants droit francophones avant l'entrée à l'école contribue à une faible participation de ces enfants à l'école de langue française ou à une faible adaptation à celle-ci. On peut estimer à environ 56 % la participation de la clientèle admissible à l'école de langue française (Landry, 2003a). De graves lacunes

affligent également l'éducation postsecondaire en français (Allard, 2005). En plus de perdre des effectifs avant l'entrée à l'école et d'en perdre d'autres au profit des écoles de langue anglaise pendant la scolarisation, particulièrement lors de la transition entre l'école primaire et l'école secondaire (Frenette et Quazi, 1997), la minorité voit une proportion inquiétante de ses diplômés s'inscrire à des établissements d'enseignement postsecondaire de langue anglaise. Cette situation pourrait priver les communautés francophones et acadiennes de chefs de file ainsi que d'acteurs et de bâtisseurs dans les secteurs économique, politique et culturel nécessaires à leur vitalité. Tout en risquant de nuire grandement à la préparation d'une relève conscientisée et engagée, capable de renforcer l'identité collective.

Ce besoin d'aller au-delà de l'article 23 a été clairement reconnu par le Comité sénatorial permanent des langues officielles (CSPLO) dans son rapport intérimaire déposé en juin 2005. En plus de trois recommandations relatives à la petite enfance, le CSPLO recommande au gouvernement fédéral de reconnaître l'éducation de langue française en milieu francophone minoritaire comme « un continuum de la petite enfance au postsecondaire » :

Le comité ne voit aucune raison pour laquelle cet objectif d'un « cheminement scolaire uniforme » ne puisse pas s'appliquer de la naissance jusqu'à l'obtention du diplôme postsecondaire. Tout comme l'enseignement primaire et secondaire est reconnu de façon explicite par l'article 23 de la *Charte*, le Comité croit que la petite enfance et le postsecondaire doivent faire partie d'une vision intégrante, compatible avec « les objectifs de protection et d'épanouissement de la communauté linguistique minoritaire » (Corbin et Buchanan, 2005: 65-66).

Une telle continuité de l'éducation ne pourra pas être assurée sans accroître dans ce secteur la complétude institutionnelle des communautés francophones et acadiennes.

b) La participation éducative

Nous l'avons mentionné, la participation des francophones à leurs institutions éducatives est loin d'être optimale. La perte d'effectifs scolaires s'explique largement par des facteurs démographiques : très faible taux de natalité (1,5 enfant par famille), même inférieur au taux de remplacement (2,1), taux d'exogamie de 42 % et taux élevé

d'anglicisation (38 %) (Marmen et Corbeil, 2004). Il existe en fait de moins en moins de familles francophones, c'est-à-dire constituées de deux parents francophones qui transmettent la langue française à leurs enfants. De tous les enfants admissibles à l'école de langue française au sens de l'article 23, près des deux tiers (64 %) sont issus de familles exogames (Gouvernement du Canada, 2003 ; Landry, 2003a). Dans ces familles dont un seul des parents est francophone, seulement un enfant sur cinq est de langue maternelle française. Globalement, ces facteurs démographiques ont pour effet d'abaisser graduellement la clientèle scolaire admissible et de limiter la transmission du français comme langue maternelle à moins de la moitié de celle-ci.

Pour accroître ou maintenir leur population scolaire, les communautés francophones font face à un dilemme : ou bien centrer leurs efforts sur l'admission des enfants déjà francisés et risquer de gérer des écoles vides, ou bien viser le recrutement de toute la clientèle admissible et risquer de changer leurs écoles en écoles d'immersion qui transmettent le français comme langue seconde. Une option possible consiste à « libérer le potentiel caché de l'exogamie » par une stratégie réfléchie et équilibrée de recrutement global des enfants des familles exogames qui aurait pour effet d'augmenter considérablement les effectifs scolaires. Trois conditions de réussite s'appliquent à cette option (Landry, 2003a, 2006).

Cette stratégie nécessite, premièrement, la mise en œuvre d'un plan de marketing social de l'école de langue française, plan qui met en évidence tous les atouts de cette école garante d'un degré élevé de bilinguisme additif. Cette forme de marketing doit aussi viser une clientèle admissible grandissante, constituée des nouveaux arrivants francophones et francotropes issus de l'immigration. Deuxièmement, cette stratégie rend nécessaire la création d'un système de garderies et de centres de la petite enfance et de la famille capables d'assurer la socialisation en français avant l'entrée à l'école (CNPF, 2002, 2003). Troisièmement, elle exige la mise en place d'une structure d'accueil qui, tout en étant ouverte à une clientèle de plus en plus exogame et multiculturelle, assume la mission culturelle de l'école de langue française. La réussite, même partielle, de cette stratégie globale pourrait s'avérer positive pour la vitalité des communautés francophones et acadiennes puisqu'il est possible de renforcer la francité familioscolaire même en situation d'exogamie. Lorsqu'ils entrent en douzième année, on ne peut distinguer les enfants de familles exogames – qui ont

fréquenté l'école de langue française et qui ont parlé français au moins avec le parent francophone – des enfants de familles endogames francophones sur les plans de la compétence en français et de l'identité francophone (Landry et Allard, 1997). Les premiers se distinguent toutefois des seconds par leur hybridité identitaire. Ils se disent à la fois francophones et anglophones. Néanmoins, les enfants de foyers exogames diplômés de l'école de langue française ont, sous certaines conditions optimales, un potentiel de contribution à la communauté francophone égal à celui des enfants de foyers endogames francophones.

c) L'action éducative

Même si on pouvait compter sur une plus forte complétude institutionnelle et sur une participation optimale de la clientèle admissible aux différentes institutions éducatives, le processus d'autonomisation culturelle resterait fortement lié à la qualité des interventions éducatives. Nous avons examiné ailleurs les exigences pédagogiques d'une éducation en milieu minoritaire (Landry, 2003b ; Landry et Rousselle, 2003 ; voir aussi Cormier, 2005, et CMEC, 2004). Il suffit ici d'en rappeler les composantes.

En contexte minoritaire, l'éducation remplit une double mission, celle d'être à la fois actualisante et communautarisante. La pédagogie actualisante vise la réalisation du plein potentiel de la personne sur les plans personnel, interpersonnel et social (Vienneau et Ferrer, 1999 ; Landry, Ferrer et Vienneau, 2002). C'est là le propre de tout système scolaire qui épouse cette philosophie de l'éducation. Toutefois, une composante de la réalisation personnelle qui est implicite et tenue pour acquise en contexte majoritaire se doit d'être explicite et consciente en contexte minoritaire. Il s'agit de la construction identitaire. En situation minoritaire, les jeunes doivent apprendre à « négocier » leur identité (Cummins, 2000) et à gérer la tension identitaire qui résulte du rapport de force qui s'exerce entre la langue dominante, langue de statut et d'attraction sociale, et la langue dominée, langue de solidarité et d'attachement identitaire (Landry et Rousselle, 2003).

L'école communautaire apparaît ainsi comme le prolongement de la proximité socialisante (Landry, Allard et Deveau, 2007c). Elle devient un lieu d'optimisation des trois vécus ethno-langagiers qui la constituent : les vécus enculturant, autonomisant et conscientisant.

Mais l'éducation en situation minoritaire se doit aussi d'être communautarisante. Aucune institution de la minorité ne peut, mieux qu'une institution éducative, exercer ce rôle. La pédagogie communautarisante œuvre pour un développement communautaire et une production culturelle intergénérationnels renouvelés. Par des interventions pédagogiques autonomisantes et conscientisantes, les apprenants sont guidés dans la prise en charge de leur propre construction identitaire (Allard, Landry et Deveau, 2005 ; Deveau, Landry et Allard, 2005, 2006). De plus, dans un partenariat « famille-école-communauté », la communauté est appelée à faire partie de l'école, comme l'école et les élèves sont appelés à vivre des expériences éducatives au sein même de la communauté. Il va de soi que la réalisation de cette double mission éducative, actualisante et communautarisante, ne peut s'accomplir sans un changement de paradigme. L'éducation passe ainsi d'une « socialisation de l'extérieur », qui est le propre des institutions éducatives axées sur la transmission du savoir et de la culture, à une « socialisation de l'intérieur », qui vise l'intériorisation de la régulation des comportements, plus propice à la production culturelle par des citoyens autonomes, conscientisés et engagés (Landry, Allard et Deveau, 2007d ; Deveau, 2007).

Une plus grande complétude institutionnelle en éducation qui irait « au-delà de l'article 23 » pourrait établir les fondements de l'autonomie culturelle. L'éducation « tout au long de la vie » relève d'institutions sociales qui font plus que favoriser les apprentissages ; elles forment des citoyens œuvrant dans tous les secteurs de la société et englobent donc tout le capital humain requis pour le maintien de la vitalité communautaire. Mais, aspect fondamental à considérer, le rôle communautarisant de l'éducation ne conduit pas à une ethnicisation de l'école, comme certains pourraient le craindre, mais trouve sa légitimité dans les références identitaires du Canada que sont les deux langues officielles. La dualité des institutions éducatives leur impose le devoir, à l'égard de la grande diversité culturelle canadienne, d'être ouvertes et inclusives. Les diverses communautés francophones ont d'ailleurs tout intérêt à œuvrer dans le cadre d'une francophonie plus globale qui transcende la communauté et le territoire provincial, ce que Joseph Yvon Thériault (2003) a appelé l'« école d'en haut », et à éviter la communautarisation étroite propre à l'« école d'en bas ». En effet, dans l'optique plus politique proposée par Thériault (2007) de viser à « faire société » en français, il serait peut-être approprié de parler d'une pédagogie *sociétalisante* plutôt que d'une pédagogie communautarisante.

L'État lui-même reconnaît l'égalité des deux communautés de langue officielle et se donne le devoir d'en assurer l'épanouissement. La modification de la *Loi sur les langues officielles*, communément appelée la loi S-3, votée en novembre 2005, oblige le gouvernement fédéral à instaurer des « mesures positives » visant le plein épanouissement des communautés de langue officielle en situation minoritaire. À notre avis, dans le cadre du fédéralisme canadien, si la Constitution canadienne oblige les gouvernements provinciaux et territoriaux à assurer la pleine réalisation de l'article 23, comme en font foi les arrêts de la Cour suprême, c'est au gouvernement fédéral qu'incombe principalement la responsabilité de favoriser les aspects communautarissants de l'éducation qui permettent d'aller « au-delà de l'article 23 » de la *Charte*.

Au-delà de la diglossie

Il a été avancé que le deuxième défi que comporte le processus d'autonomisation culturelle serait celui d'aller « au-delà de la diglossie ». Il consiste à transcender la proximité socialisante, qui ressortit en grande partie à la sphère privée, pour tendre vers la légitimité de la prise en charge institutionnelle, laquelle relève de la sphère publique.

Nous l'avons souligné précédemment, la diglossie renvoie à une compartimentation sociale des langues. Tandis que la langue haute est associée aux secteurs publics, formels et étatiques, de même qu'aux rapports intergroupes, la langue basse est associée aux secteurs privés, informels et non étatiques, ainsi qu'aux rapports intragroupes. Il faut reconnaître que la diglossie constitue un continuum et que la compartimentation sociale du français et de l'anglais au Canada n'est pas la même dans l'ensemble des provinces et des territoires. À l'extérieur du Québec, elle est néanmoins fort répandue dans les communautés francophones tout en se manifestant à des degrés divers.

À l'égard du processus d'autonomisation culturelle au sein d'une minorité linguistique, trois situations sont possibles dans la perspective du concept de diglossie (voir la figure 2).

Figure 2
Situations possibles relatives à la diglossie

		Domaines sociaux	
		Solidarité	Statut
Langues	Basse	Diglossie	Diglossie plus
	Haute	Diglossie moins	Diglossie

La diglossie typique se définit par l'usage de la langue basse (B) dans la sphère privée, c'est-à-dire dans les domaines sociaux de solidarité (la famille, les amis, les voisins) et par l'usage de la langue haute (H) dans la sphère publique, c'est-à-dire dans les domaines sociaux de statut (le gouvernement, les services publics, les institutions économiques, le milieu du travail). L'éducation peut être conçue comme relevant du domaine mixte, à la fois public et privé (Landry et Rousselle, 2003). Institution publique dédiée à la transmission des connaissances et des valeurs, l'école est d'abord un lieu d'ordre sociétal, mais, comme milieu de vie pour les personnes qui la fréquentent, elle est ensuite un lieu de socialisation et de construction identitaire, un lieu où se cultivent des liens d'intimité et d'amitié. Les médias sont aussi des lieux qui transmettent des valeurs culturelles et des connaissances, mais on les consomme souvent en privé, au sein même du foyer familial. On pourrait, en quelque sorte, considérer les médias comme faisant partie de la sphère publique qui pénètre la sphère privée (Landry, Allard et Deveau, 2007b).

La *diglossie moins* peut être décrite comme une situation dans laquelle la langue haute non seulement domine la sphère publique, mais pénètre également la sphère privée. C'est le cas, par exemple, lorsque l'exogamie force l'usage de la langue haute aussi bien dans la famille immédiate que dans la famille étendue (p. ex., lorsque des grands-parents, des oncles, des tantes, des cousins ou des cousines francophones se voient forcés, du fait de cette exogamie, de parler l'anglais avec leur petit-enfant, leur neveu ou nièce, ou leur cousin ou cousine). Comme autre contexte de diglossie moins, mentionnons

celui d'un milieu urbain où la population francophone est peu concentrée et peu regroupée autour de ses institutions (Gilbert et Langlois, 2006). Les personnes ont alors peu de voisins et d'amis francophones. La situation de diglossie moins affaiblit la proximité socialisante (le noyau « foyer-famille-voisinage-communauté »), essentielle au développement langagier et à la construction identitaire, tout en favorisant l'assimilation et l'acculturation. Cette situation est maintenant le lot de nombreuses communautés francophones.

La *diglossie plus* est la voie unique qui mène à l'autonomie culturelle. C'est une situation qui est pourvue d'un usage de la langue basse, tant dans la sphère privée que dans la sphère publique. Elle débute, comme nous l'avons vu très souvent dans les communautés francophones et acadiennes, par la création d'une école de langue française, à laquelle on ajoute graduellement des services communautaires. Le centre scolaire communautaire, institution regroupant à la fois l'école et une gamme de services culturels et communautaires, représente peut-être le modèle par excellence qu'ont inventé les communautés francophones et acadiennes pour tenter de compenser en milieu urbain la situation de diglossie moins qui prévaut. L'aspect communautaire du centre vise à remplacer la vie communautaire de langue française quasi inexistante dans la grande ville (Allain et Basque, 2001, 2003, 2005 ; Bisson, 2003 ; Delorme et Hébert, 1998 ; Harrison, 2007 ; Pilote, 1999).

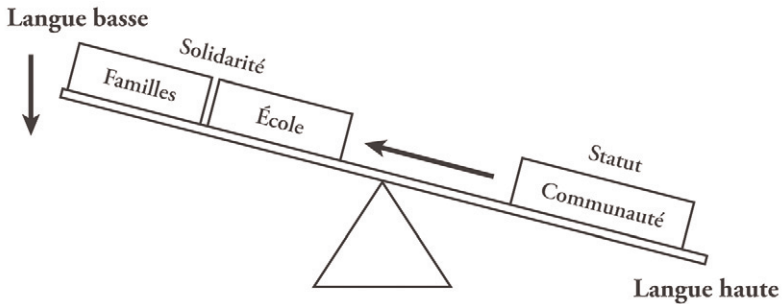
Selon Fishman (1991, 2001), la création d'institutions publiques de langue minoritaire ne peut conduire à l'autonomie culturelle que si elle s'appuie sur une base solide, c'est-à-dire sur un noyau « foyer-famille-voisinage-communauté » capable d'assurer la transmission de la langue et de la culture. Pour favoriser l'autonomie culturelle, la langue dans la sphère publique ne peut pas simplement suppléer l'absence de la langue dans la sphère privée. C'est pourquoi nous parlons de diglossie plus et non pas seulement d'absence de diglossie⁶. La complétude institutionnelle est complémentaire de la proximité socialisante. Elle ne peut pas la remplacer. Tout en cherchant à accroître le nombre et la qualité de leurs institutions culturelles et publiques, beaucoup de communautés francophones auront aussi à assurer à leurs membres une plus grande proximité socialisante en les regroupant autour de leurs institutions et en cherchant à établir une plus forte concentration territoriale de leur population. (Gilbert et Langlois (2006) exposent un point de vue similaire.)

L'importance d'une forte concentration territoriale associée à la complétude institutionnelle peut être illustrée par la situation urbaine du Grand Moncton. Le Grand Moncton est considéré par beaucoup comme la capitale culturelle urbaine de l'Acadie du Nouveau-Brunswick. Les citoyens francophones de Dieppe, de Moncton et de Riverview bénéficient d'une forte complétude institutionnelle et vivent à proximité de leurs institutions : des écoles élémentaires et secondaires, un collège communautaire, une université, un hôpital, une station de télévision française, une station privée et une station communautaire de radio française, et de nombreux services communautaires et culturels. Pourtant, ces institutions sont loin de compenser l'effet d'une faible concentration territoriale. La transmission de la langue maternelle aux enfants des ayants droit de ces trois municipalités semble dépendre largement de la concentration territoriale : cette transmission est de 92 % à Dieppe (80 % de francophones), de 56 % à Moncton (30 % de francophones) et de 11 % à Riverview (7 % de francophones). Il est évident que ce phénomène est relié à la concentration territoriale, même si d'autres facteurs entrent en jeu (p. ex., la propension des migrants francophones à s'installer dans les régions ayant les plus fortes concentrations de francophones). Le manque de concentration territoriale, en effet, engendre d'autres phénomènes démolinguistiques tels que l'exogamie et la faible densité des réseaux sociaux de l'endogroupe. Par exemple, comme le montre Corbeil (2005), le jeune francophone dont le réseau d'amis est anglophone à l'âge de 15 ans a de très fortes chances d'avoir une conjointe anglophone à l'âge adulte.

L'école est à la base du processus d'autonomie culturelle, mais ni elle ni les autres institutions culturelles ne peuvent pleinement compenser l'absence de proximité socialisante favorisée par la concentration territoriale. Elle ne peut se substituer à la famille, mais fait toutefois partie de cette proximité socialisante et peut, par exemple, aider grandement les familles exogames à assurer la construction identitaire francophone de leurs enfants, pour autant que le parent francophone accepte de parler le français à son enfant (même si le parent anglophone ou allophone communique avec lui dans sa langue). La « francité familioscolaire » assure une forte identité francophone (Landry et Allard, 1997), qui, appuyée par la complétude institutionnelle, pourra être réinvestie dans l'identité collective de la communauté.

Le processus d'autonomie culturelle que favorise la diglossie plus est illustré à la figure 3.

Figure 3
Partenariat « familles-école-communauté »
et autonomie culturelle



Cette figure transpose sur le plan collectif le processus menant au bilinguisme additif individuel (Landry et Allard, 1990). La francité familioscolaire, qui se caractérise par l'usage privilégié du français (langue basse) dans la famille et à l'école, constitue la base de la proximité socialisante, et la communauté appuie celle-ci en privilégiant de plus en plus l'emploi du français dans la sphère publique (domaines de vie associés à la langue haute en situation de diglossie). Un partenariat « familles-école-communauté » vise à procurer au groupe francophone une plus grande autonomie culturelle apte à lui permettre de s'intégrer positivement à la société canadienne par l'intermédiaire de ses propres institutions. Cette intégration additive permet au groupe francophone de demeurer une « entité distincte et active », tout en participant pleinement à la culture canadienne fondée sur la dualité linguistique et l'égalité des communautés de langue officielle.

Au-delà du Plan d'action pour les langues officielles

Certains chercheurs prévoient qu'au moins la moitié des 6 000 langues du monde disparaîtront au cours du XXI^e siècle (Krauss, 1992 ; Crystal, 2000). La force homogénéisante du phénomène de la mondialisation s'applique à pratiquement toutes les langues. Jamais dans l'histoire de l'humanité une langue n'a eu autant d'emprise sur

tous les pays que l'anglais d'aujourd'hui (Crystal, 2004). C'est vraiment la première langue véritablement mondiale. Comme le soulignent Linda Cardinal et Anne-Andrée Denault :

Dans l'univers de la mondialisation, la langue des groupes dominants est dorénavant l'anglais, reconnue comme la *lingua franca* dans de nombreux domaines dont l'économie, la recherche scientifique, les relations diplomatiques et la culture de masse. La connaissance de l'anglais est devenue une nécessité pour ceux qui veulent y participer (2008 : 2).

Mais la disparition des langues peu répandues ne serait pas uniquement le résultat de la prépondérance de l'anglais ; elles subissent aussi les pressions des langues dominantes de leur environnement. Certaines pourront survivre grâce à l'isolement géographique ou institutionnel. Les groupes dont les langues sont plus fortes, eux, résisteront à l'anglais par différentes formes de bilinguisme et en y opposant la force de leur nombre, leur complétude institutionnelle, leur souveraineté politique ou encore leur idéologie contraire au modèle libéral et capitaliste sous-jacent à la mondialisation. Mais qu'en est-il des minorités qui parlent ces langues fortes ? À notre avis, même si le français est une langue internationale forte, les minorités francophones et acadiennes demeurent particulièrement vulnérables parce qu'elles sont en contact direct et proximal avec la reine des langues dominantes, l'anglais. Le contact ne se fait pas seulement avec la langue, mais avec tout l'appareil mondialisant, en particulier l'économie et l'industrie médiatique, forces homogénéisantes par excellence.

Langue très minoritaire au sein des Amériques, le français pourra résister à l'anglais plus facilement au Québec que dans les autres provinces et dans les territoires, mais non sans l'application de mesures préventives, voire correctrices, un processus d'ailleurs déjà entamé par la loi 101 (Bouchard et Bourhis, 2002). Si des mesures préventives s'imposent au Québec, elles sont d'autant plus nécessaires chez les minorités francophones des régions à dominance anglophone. Cette vulnérabilité exige l'adoption d'une approche plus globale de l'aménagement linguistique propre à mettre l'accent non plus sur la résistance à l'assimilation, mais sur un processus proactif de revitalisation ethnolinguistique (Landry, Deveau et Allard, 2006a).

Dans le contexte du fédéralisme canadien, comme nous l'avons souligné ailleurs (Landry, 2008), un aménagement global de la langue n'est possible que par un « partenariat global de collaboration », car les domaines de vie associés à l'autonomie culturelle relèvent des communautés elles-mêmes et des deux ordres de gouvernement. Aucune des parties n'exerce une emprise sur l'ensemble des éléments de l'autonomie culturelle. Par affinité culturelle avec les communautés francophones et comme force dominante de la francophonie au Canada, le Québec devrait normalement être partenaire d'un plan global d'aménagement linguistique en faveur des minorités francophones et acadiennes. Chez certaines communautés, le concept d'*auto-gouvernement* pourrait s'appliquer dans certains secteurs (en éducation, par exemple) et sur certains territoires (par exemple, dans les municipalités qui regroupent un nombre suffisant de francophones), ce qui assurerait à la minorité une plus grande maîtrise de sa destinée et de son autonomie culturelle (Cardinal, 2005).

Dans le contexte de la mondialisation, où aucun gouvernement ne jouit d'une véritable emprise sur les forces systémiques qui s'exercent, seules des démarches très globales peuvent protéger les langues et les cultures contre les forces homogénéisantes. Nous ne répétons pas ici les six principes de revitalisation ethnolangagière que nous avons présentés ailleurs (Landry, Deveau et Allard, 2006a), mais nous réitérons notre affirmation selon laquelle le Plan d'action pour les langues officielles du gouvernement fédéral doit être repensé dans son approche et dans son contenu. Ce plan est louable par son contenu, ses priorités, son cadre d'imputabilité et, surtout, par sa reconnaissance implicite de l'asymétrie des besoins chez la minorité de langue anglaise et les minorités de langue française. Mais il doit être revu à la lumière des principes de collaboration synergique, de subsidiarité et d'asymétrie téléologique (voir Landry, 2008). Autrement dit, il doit réunir les forces de tous les partenaires communautaires et gouvernementaux dans le respect de leurs rôles et de leurs responsabilités et centrer la réflexion et l'action sur des interventions qui produiront leurs effets bienfaisants véritables sur les vécus ethnolangagiers et la prise en charge institutionnelle menant à l'autonomie culturelle. Cette globalité s'impose non pas par suite de l'inaptitude des gouvernements et des partenaires communautaires, mais simplement vu l'ampleur du défi.

Conclusion

Nous avons voulu décrire l'école et les autres institutions éducatives comme constituant la pierre angulaire d'un projet d'autonomie culturelle, projet des communautés francophones et acadiennes qui s'avère, nous semble-t-il, légitime dans la culture dualiste et égalitaire émanant de la Constitution canadienne. Si cette légitimité n'est pas fondée, il y a lieu de définir ce que l'on entend par des termes tels que « dualité » et « égalité » et par l'expression « épanouissement des communautés de langue officielle ». Malgré sa légitimité, ce projet peut s'avérer, pour certaines communautés francophones, assez réaliste comme vision politique (p. ex. l'Acadie du Nouveau-Brunswick), mais, pour d'autres, plus ou moins idéaliste, voire utopique. Mais, comme le dit Eduardo Galeano (cité dans Ferrer et Allard, 2002), l'utopie sert au moins à une chose : à avancer. Les trois défis, celui d'aller au-delà de l'article 23 dans le cadre d'une complétude institutionnelle en éducation, celui d'aller au-delà de la diglossie pour assurer une proximité socialisante sur laquelle se bâtit une plus grande complétude institutionnelle et celui d'accroître l'envergure du Plan d'action pour les langues officielles afin d'assurer une plus grande synergie entre les acteurs, constituent des balises vers des mesures concrètes et nécessaires visant à assurer la pérennité des communautés francophones et acadiennes.

Les trois éléments de l'autonomie culturelle (la proximité socialisante, la complétude institutionnelle et la légitimité idéologique) sont interdépendants et se renforcent mutuellement. Il convient de le répéter, l'autonomie culturelle met aussi en cause l'identité collective de la communauté. Sans identité collective, le processus d'autonomisation ne peut être véritablement engagé. Par ailleurs, cette identité peut se façonner dans le cadre du processus d'autonomisation culturelle. Les trois éléments mettent en valeur l'importance et la pertinence de tous les acteurs sociaux : les communautés elles-mêmes, les deux ordres de gouvernement et l'ensemble des citoyens canadiens. Le Québec demeure un partenaire incontournable.

Le ministre québécois Benoît Pelletier déclarait dans un discours (2008) que l'égalité des communautés linguistiques au Canada fait appel à une reconnaissance du principe de l'asymétrie, qui renvoie tout naturellement au principe d'équité. Reconnaître le rapport de force inégal entre le français et l'anglais en Amérique du Nord et accepter le

besoin de préconiser des traitements asymétriques, c'est aller au-delà de l'égalitarisme officiel et favoriser l'équité et l'égalité réelles. C'est s'engager dans un projet de développement durable (Rousselle, 2006).

À notre avis, il appartient au gouvernement fédéral d'exercer un leadership proactif en matière d'égalité des communautés de langue officielle. La dualité linguistique est au cœur du fédéralisme canadien et un des principes directeurs de l'identité canadienne. Le pays a été créé, entre autres, sur des valeurs fondées sur le respect des minorités et de la diversité (Braën, Foucher et Le Bouthillier, 2006). On peut assimiler les responsabilités constitutionnelles du gouvernement fédéral à celles du fiduciaire (Landry et Rousselle, 2003 ; Rousselle, 2006). S'il détient un pouvoir discrétionnaire dans les actions possibles à l'égard des communautés francophones et acadiennes, ne doit-il pas agir à leur avantage et dans leur intérêt supérieur ? Ses responsabilités émanent de la *Charte canadienne des droits et libertés*, des principes sous-jacents à cette loi constitutionnelle, de la *Loi sur les langues officielles* et des nouvelles obligations qui découlent de la loi S-3. On ne connaît pas encore pleinement leur étendue, mais, comme le souligne le juriste François Boileau (2006), en plus de remplir un rôle essentiel dans la progression vers l'égalité réelle des communautés de langue officielle, le gouvernement fédéral doit regrouper tous ces éléments juridiques dans une démarche décloisonnée, globale et cohérente. Toutefois, pour doter ce processus d'une légitimité idéologique réelle, le plan d'aménagement linguistique doit, afin d'être véritablement global et effectif, comprendre une composante nouvelle, objectif oublié jusqu'ici : éveiller la conscience collective canadienne aux valeurs fondamentales du pays, en somme, aux éléments de l'identité canadienne.

L'approche de gouvernance horizontale qui accompagne le Plan d'action pour les langues officielles prend appui sur un processus de consultation des minorités de langue officielle et sur un exercice d'évaluation du Plan d'action. La consultation s'effectue surtout auprès des organismes communautaires, dont les idées et les actions, voire l'existence, sont peu connues des membres des communautés francophones (Cardinal, 2005). Il est permis de se demander si cette approche administrative et bureaucratique de l'aménagement linguistique suffit pour sensibiliser les communautés de langue officielle à leurs droits et mobiliser l'intérêt canadien à l'égard des valeurs fondamentales du pays. S'agit-il d'un véritable leadership ? Le gouvernement canadien

manque-t-il une occasion unique d'être à l'avant-garde dans le domaine de la revitalisation ethnolinguistique et d'être un modèle sur le plan mondial ? Mener un processus de consultation sur une politique avant d'avoir éveillé la conscience collective canadienne aux objets et aux enjeux de la politique est un peu comme chercher à ajuster les couleurs de l'image de son téléviseur avant que l'appareil ne soit allumé. N'y aurait-il pas lieu d'intégrer au Plan d'action un véritable plan de communication ? La légitimité idéologique, élément nécessaire du processus d'autonomie culturelle pour les communautés de langue officielle en situation minoritaire, serait-elle accrue si les citoyens canadiens étaient plus sensibilisés aux fondements de l'identité canadienne et aux enjeux que pose pour le pays le non-respect de la dualité linguistique ?

Dans la plupart des pays, ce sont les populations minoritaires et les immigrants qui trouvent difficiles l'adaptation et l'intégration aux valeurs identitaires nationales. Au Canada, ironiquement, s'il est vrai que l'égalité des langues officielles et le bilinguisme constituent des éléments clés de l'identité canadienne, il semble que ce soit plutôt les groupes dominants qui ont le plus de difficulté à adopter ces valeurs nationales. Si les groupes linguistiques majoritaires, c'est-à-dire les citoyens des provinces majoritairement anglophones et du Québec, n'accordent pas de légitimité idéologique aux projets d'autonomie culturelle des minorités de langue officielle, ne vaudrait-il pas mieux repenser le Canada plutôt que de vivre dans l'illusion identitaire ?

NOTES

1. L'auteur remercie ses collègues Éric Forgues et Christophe Traisnel de même qu'André Magord, de l'Université de Poitiers, pour leurs commentaires très utiles d'une version antérieure de cet article.
2. Paragraphe 16.1 (1) 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. Précisons que le sens que donne Bourdieu (1982) au terme « légitimité » est moins celui d'une qualité juste, équitable et raisonnable que celui d'une reconnaissance sociale.
4. « Renvoi : *Loi sur les écoles publiques (Manitoba)* », *Recueil des arrêts de la Cour Suprême du Canada = Canada Supreme Court Reports*, vol. 1, 1993, p. 849.
5. « *Arsenault-Cameron c. Île-du-Prince-Édouard* », *Recueil des arrêts de la Cour Suprême du Canada = Canada Supreme Court Reports*, vol. 3, 1999, p. 851, par. 31.
6. Fishman (1991, 2001) est un des seuls chercheurs à attribuer un rôle positif à la diglossie. Elle est vue comme établissant le noyau « foyer-famille-voisinage-communauté » nécessaire à la transmission intergénérationnelle de la langue. Se donner des institutions publiques consiste donc à aller « au-delà de la diglossie ».

BIBLIOGRAPHIE

- AEBISCHER, Verena, et Dominique OBERLÉ (2007). *Le groupe en psychologie sociale*, Paris, Dunod.
- ALLAIN, Greg, et Maurice BASQUE (2001). *De la survivance à l'effervescence : portrait historique et sociologique de la communauté francophone et acadienne de Saint-Jean, Nouveau-Brunswick*, Saint-Jean, Association régionale de la communauté francophone de Saint-Jean.
- ALLAIN, Greg, et Maurice BASQUE (2003). *Une présence qui s'affirme : la communauté acadienne et francophone de Fredericton, Nouveau-Brunswick*, Moncton, Les Éditions de la Francophonie.
- ALLAIN, Greg, et Maurice BASQUE (2005). *Du silence au réveil : la communauté acadienne et francophone de Miramichi, Nouveau-Brunswick*, Miramichi, Centre communautaire Beausoleil.
- ALLARD, Réal (2005). *L'accessibilité aux études postsecondaires en français pour les élèves francophones en milieu minoritaire : une recension de recherches empiriques*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- ALLARD, Réal, et Rodrigue LANDRY (1992). « Ethnolinguistic Vitality Beliefs and Language Maintenance and Loss », dans Willem Fase, Koen Jaspert et Sjaak Kroon (dir.), *Maintenance and Loss of Minority Languages*, Philadelphie, John Benjamins, p. 171-195.

- ALLARD, Réal, et Rodrigue LANDRY (1994). « Subjective Ethnolinguistic Vitality : A Comparison of Two Measures », *International Journal of the Sociology of Language*, n° 108, p. 117-144.
- ALLARD, Réal, Rodrigue LANDRY et Kenneth DEVEAU (2005). « Le vécu langagier conscientisant : son rôle dans l'autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire », *Francophonies d'Amérique*, n° 20 (automne), p. 95-109.
- BARTH, Fredrik (1969). *Ethnic Groups and Boundaries : The Social Organization of Culture Difference*, Boston, Little, Brown and Company.
- BEHIELS, Michael (2005). *La francophonie canadienne : renouveau constitutionnel et gouvernance scolaire*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- BISSON, Ronald (2003). *Étude sur les conditions de succès des centres scolaires et communautaires*, Ottawa, Patrimoine canadien, [En ligne], [http://www.pch.gc.ca/progs/lo-ol/fc-ff/pubs/csc/index_f.cfm] (17 mars 2008).
- BOILEAU, François (2006). « L'égalité réelle du français et de l'anglais via le développement des communautés », dans André Braën, Pierre Foucher et Yves Le Bouthillier (dir.), *Langues, constitutionnalisme et minorités*, Markham (Ontario), Butterworths, p. 609-628.
- BORDELEAU, Louis-Gabriel, Roger BERNARD et Benoit CAZABON (1999). « L'éducation en Ontario français », dans Joseph Yvon Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie, p. 435-473.
- BOUCHARD, Pierre, et Richard Y. BOURHIS (dir.) (2002). « L'aménagement linguistique au Québec : 25 ans d'application de la Charte de la langue française », *Revue d'aménagement linguistique*, hors série.
- BOURDIEU, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- 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.
- BOURHIS, Richard Y., Howard GILES et Doreen ROSENTHAL (1981). « Notes on the Construction of a Subjective Vitality Questionnaire for Ethnolinguistic Groups », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 2, p. 145-146.
- BRAËN, André (2006). « La promotion des droits linguistiques au Canada : dialogue ou chaise musicale », dans André Braën, Pierre Foucher et Yves Le Bouthillier (dir.), *Langues, constitutionnalisme et minorités*, Markham (Ontario), Butterworths, p. 289-308.

- BRAËN, André, Pierre FOUCHER et Yves LE BOUTHILLIER (dir.) (2006). *Langues, constitutionnalisme et minorités*, Markham (Ontario), Butterworths.
- BRETON, Raymond (1964). « Institutional Completeness of Ethnic Communities and the Personal Relations of Immigrants », *American Journal of Sociology*, vol. 70, n° 2 (septembre), p. 193-205.
- BRETON, Raymond (1983). « La communauté ethnique, communauté politique », *Sociologie et sociétés*, vol. 15, n° 2 (octobre), p. 23-37.
- CAPRA, Fritz (2002). *The Hidden Connections : Integrating the Biological, Cognitive and Social Dimensions of Life into a Science of Sustainability*, New York, Doubleday.
- CARDINAL, Linda (2005). « Gouvernance linguistique et démocratie : la participation des minorités de langue officielle à la vie publique au Canada », *Revue Gouvernance*, vol. 2, n° 2 (automne), p. 39-49, [En ligne], [http://www.revuegouvernance.ca/index.php?page_id=45&lang_id=2&article_id=25&p=11] (juillet 2007).
- CARDINAL, Linda, et Anne-Andrée DENAULT (2008). « Les lois linguistiques du Canada et du Québec à l'ère de la mondialisation : pour un changement de paradigme », dans Linda Cardinal (dir.), *Le fédéralisme asymétrique et les minorités linguistiques et nationales*, Sudbury, Prise de parole, p. 173-200.
- CARDINAL, Linda, et Luc JUILLET (2005). « Les minorités francophones hors Québec et la gouvernance des langues officielles au Canada », dans Jean-Pierre Wallot (dir.), *La gouvernance linguistique : le Canada en perspective*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 157-176.
- CARDINAL, Linda, Jean LAPOINTE et Joseph Yvon THÉRIAULT (1994). *État de la recherche sur les communautés francophones hors Québec : 1980-1990*, Ottawa, Centre de recherche en civilisation canadienne-française, Université d'Ottawa.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (CMEC) (2004). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS)*, Toronto, CMEC.
- COMMISSION NATIONALE DES PARENTS FRANCOPHONES (CNPF) (2002). *Plan national d'appui à la petite enfance*, Saint-Boniface (Manitoba), CNPF.
- COMMISSION NATIONALE DES PARENTS FRANCOPHONES (CNPF) (2003). *Partir en français*, Ottawa, CNPF.
- CORBEIL, Jean-Pierre (2005). « L'exogamie et la vitalité ethnolinguistique des communautés francophones en situation minoritaire : vécu langagier et trajectoires linguistiques », *Francophonies d'Amérique*, n° 20 (automne), p. 37-49.

- CORBIN, Eymard G., et John M. BUCHANAN (2005). *L'éducation en milieu minoritaire francophone : un continuum de la petite enfance au post-secondaire : rapport intérimaire du Comité sénatorial permanent des langues officielles*, Ottawa, Sénat du Canada.
- CORMIER, Marianne (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants ; Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- COUTURIER-LEBLANC, Gilberte, Alcide GODIN et Aldéo RENAUD (1993). « L'enseignement français dans les Maritimes, 1604-1992 », dans Jean Daigle (dir.), *L'Acadie des Maritimes*, Moncton, Chaire d'études acadiennes, Université de Moncton, p. 543-585.
- CRYSTAL, David (2000). *Language Death*, New York, Cambridge University Press.
- CRYSTAL, David (2004). *The Language Revolution*, Cambridge, Polity Press.
- CUMMINS, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.
- DELORME, Renée, et Yvonne HÉBERT (1998). « Une analyse critique de sept modèles de gestion de centres scolaires communautaires », dans Georges Duquette et Pierre Riopel (dir.), *L'éducation en milieu minoritaire et la formation des maîtres en Acadie et dans les communautés francophones du Canada*, Sudbury, Presses de l'Université Laurentienne, p. 199-230.
- DEVEAU, Kenneth (2007). *Identité francophone en milieu minoritaire : définition et validation d'un modèle empirique de la construction identitaire et de l'autodétermination langagière*, thèse de doctorat, Université de Moncton.
- DEVEAU, Kenneth, Rodrigue LANDRY et Réal ALLARD (2005). « Au-delà de l'autodéfinition : composantes distinctes de l'identité ethnolinguistique », *Francophonies d'Amérique*, n° 20 (automne), p. 79-93.
- DEVEAU, Kenneth, Rodrigue LANDRY et Réal ALLARD (2006). « Motivation langagière des élèves acadiens », dans André Magord (dir.), *Adaptation et innovation : expériences acadiennes contemporaines*, Bruxelles, P.I.E.-Peter Lang, p. 125-139.
- DUCHARME, Jean-Claude (1996). *Droits à l'instruction dans la langue de la minorité : état de la situation*, Ottawa, Patrimoine canadien.
- FÉDÉRATION NATIONALE DES CONSEILS SCOLAIRES FRANCOPHONES (FNCSF) (2004). *Stratégie pour compléter le système d'éducation en français langue première au Canada*, rapport du Comité directeur sur l'inventaire des besoins des conseils scolaires francophones du Canada, Ottawa, FNCSF.
- FÉDÉRATION NATIONALE DES CONSEILS SCOLAIRES FRANCOPHONES (FNCSF) (2005). *Le printemps de l'éducation promis par l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés*, Ottawa, FNCSF.

- FERRER, Catalina, et Réal ALLARD (2002). « La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : une éducation à la citoyenneté démocratique, Deuxième partie : La PCE : concepts de base, transversalité des objectifs, catégorisation des contenus, caractéristiques pédagogiques, obstacles et limites », dans Rodrigue Landry, Catalina Ferrer et Raymond Vienneau (dir.), *Éducation et francophonie*, « La pédagogie actualisante », vol. 30, n° 2 (automne), p. 96-134, [En ligne], [<http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-2.html>] (juillet 2007).
- FISHMAN, Joshua A. (1965). « Who Speaks What Language to Whom and When? », *La linguistique*, n° 2, p. 67-68.
- FISHMAN, Joshua A. (1967). « Bilingualism With and Without Diglossia, Diglossia With and Without Bilingualism », *Journal of Social Issues*, vol. 23, n° 2, p. 29-38.
- FISHMAN, Joshua A. (1990). « What is Reversing Language Shift (RLS) and How Can it Succeed? », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 11, n° 1, p. 5-36.
- FISHMAN, Joshua A. (1991). *Reversing Language Shift*, Clevedon, Multilingual Matters.
- FISHMAN, Joshua A. (dir.) (2001). *Can Threatened Languages be Saved?*, Clevedon, Multilingual Matters.
- FRENETTE, Normand, et Saeed QUAZI (1997). *L'effectif et la rétention des élèves dans les écoles françaises en situation minoritaire au Canada 1980-1994*, étude réalisée pour le compte de la Commission nationale des parents francophones, Toronto, Institut pour les études pédagogiques de l'Ontario.
- GALEANO, Eduardo (1993). *Las palabras andantes*, Madrid, Siglo XXI.
- GILBERT, Anne (2003). *La petite enfance : porte d'entrée à l'école de langue française, une vision nationale*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants et Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités.
- GILBERT, Anne, et André LANGLOIS (2006). « Organisation spatiale et vitalité des communautés des métropoles à forte dominance anglaise du Canada », *Francophonies d'Amérique*, n° 21 (printemps), p. 105-129.
- GILBERT, Anne, et al. (2004). *Le personnel enseignant face au défi de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*, rapport de recherche, Ottawa, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM), Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- 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.

- GOUVERNEMENT DU CANADA (2003). *Le prochain acte : un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne : le plan d'action pour les langues officielles*, Ottawa, Gouvernement du Canada.
- HARRISON, Suzanne (2007). *Les centres scolaires communautaires (CSC) des Maritimes : relation entre des espaces institutionnels et le vécu langagier d'ayants droit francophones*, thèse de doctorat, Université de Moncton.
- KRAUSS, Michael (1992). « The World's Languages in Crisis », *Language*, vol. 68, n° 1, p. 4-10.
- LANDRY, Rodrigue (2003a). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie : profil démolinquistique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques ; Ottawa, Commission nationale des parents francophones.
- LANDRY, Rodrigue (2003b). « Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone », dans Réal Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives*, Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation ; Québec, Association canadienne d'éducation de langue française, p. 135-156.
- LANDRY, Rodrigue (2006). « Ayants droit et école de langue française : le cas de l'exogamie », *The Supreme Court Law Review*, vol. 23, p. 149-171.
- LANDRY, Rodrigue (2008). « Fédéralisme canadien et revitalisation ethno-langagière des communautés francophones et acadiennes », dans Linda Cardinal (dir.), *Le fédéralisme asymétrique et les minorités linguistiques et nationales*, Sudbury, Prise de parole, p. 323-359.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD (1990). « Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique », *The Canadian Modern Language Review = La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 46, n° 3, p. 527-553.
- 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, Réal ALLARD et Kenneth DEVEAU (2006). « Revitalisation ethnolinguistique : un modèle macroscopique », dans André Magord (dir.), *Adaptation et innovation : expériences acadiennes contemporaines*, Bruxelles, P.I.E.-Peter Lang, p. 105-124.
- LANDRY, Rodrigue, Réal ALLARD et Kenneth DEVEAU (2007a). « A Macroscopic Intergroup Approach to the Study of Ethnolinguistic Development », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 185, p. 225-253.
- LANDRY, Rodrigue, Réal ALLARD et Kenneth DEVEAU (2007b). « Médias et développement psycholinguistique francophone en contexte minoritaire », *Canadian Issues = Thèmes canadiens*, été, p. 9-13.

- LANDRY, Rodrigue, Réal ALLARD et Kenneth DEVEAU (2007c). « 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 (2007d). *Profil sociolinguistique des élèves de 11^e année des écoles de langue française de l'Ontario : outil de réflexion sur les défis de l'aménagement linguistique en éducation*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- LANDRY, Rodrigue, *et al.* (2005). « Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel », *Francophonies d'Amérique*, n° 20 (automne), p. 63-78.
- LANDRY, Rodrigue, Kenneth DEVEAU et Réal ALLARD (2006a). « Au-delà de la résistance : principes de la revitalisation ethnolinguistique », *Francophonies d'Amérique*, n° 22 (automne), p. 37-56.
- LANDRY, Rodrigue, Kenneth DEVEAU et Réal ALLARD (2006b). « Langue publique et langue privée en milieu ethnolinguistique minoritaire : les relations avec le développement psycholinguistique », *Francophonies d'Amérique*, n° 22 (automne), p. 167-184.
- LANDRY, Rodrigue, Catalina FERRER et Raymond VIENNEAU (dir.) (2002). « La pédagogie actualisante », *Éducation et francophonie*, vol. 30, n° 2 (automne), p. 1-7, Numéro thématique, [En ligne], [<http://www.acelf.ca/revue/30-2/index.html>] (juillet 2007).
- LANDRY, Rodrigue, et Serge ROUSSELLE (2003). *Éducation et droits collectifs : au-delà de l'article 23 de la Charte*, Moncton, Les Éditions de la Francophonie.
- LEVASSEUR-OUIMET, France, *et al.* (1999). « L'éducation dans l'Ouest canadien », dans Joseph Yvon Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie, p. 475-493.
- MAGNET, Joseph E. (2006). « Equality between Linguistic Communities in Canada », dans André Braën, Pierre Foucher et Yves Le Bouthillier (dir.), *Langues, constitutionnalisme et minorités*, Markham (Ontario), Butterworths, p. 259-274.
- MARMEN, Louise, et Jean-Pierre CORBEIL (2004). *Les langues au Canada : recensement de 2001*, Ottawa, Patrimoine canadien et Statistique Canada.
- MARTEL, Angéline (2001). *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire, 1986-2002 : analyse pour un aménagement du français par l'éducation*, Ottawa, Commissariat aux langues officielles.
- O'KEEFE, Michael (2001). *Minorités francophones : assimilation et vitalité des communautés*, 2^e éd., Ottawa, Patrimoine canadien.

- PELLETIER, Benoît (2008). « L'asymétrie pour répondre aux défis de la diversité », dans Linda Cardinal (dir.), *Le fédéralisme asymétrique et les minorités linguistiques et nationales*, Sudbury, Prise de parole, p. 425-441.
- PILOTE, Annie (1999). « L'analyse politique des centres scolaires et communautaires en milieu francophone minoritaire », *Éducation et francophonie*, vol. 27, n° 1 (printemps), p. 1-13.
- POUTIGNAT, Philippe, et Jocelyne STREIFF-FENART (1995). *Théories de l'ethnicité*, Paris, Presses universitaires de France.
- POWER, Marc, et Pierre FOUCHER (2004). « Les droits linguistiques en matière scolaire », dans Michel Bastarache (dir.), *Les droits linguistiques au Canada*, 2^e éd., Cowansville, Éditions Yvon Blais, p. 399-493.
- RIDDELL, Thomas Q. (2003). « Official Minority-Language Education Policy Outside Quebec: The Impact of section XXIII of the Charter and Judicial Decisions », *Canadian Public Administration = Administration publique du Canada*, vol. 46, n° 1 (mars), p. 27-49.
- ROSS, Sally (2001). *Les écoles acadiennes en Nouvelle-Écosse : 1758-2000*, Moncton, Centre d'études acadiennes.
- ROUSSELLE, Serge (2006). *La diversité culturelle et le droit des minorités : une histoire de développement durable*, Cowansville, Éditions Yvon Blais.
- SAVOIE, Alexandre J. (1980). « L'enseignement en Acadie de 1604 à 1970 », dans Jean Daigle (dir.), *Les Acadiens des Maritimes*, Moncton, Centre d'études acadiennes.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove (2000). *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove (2002). « When Languages Disappear, Are Bilingual Education and Human Rights a Cure? Two Scenarios », dans Li Wei, Jean-Marc Dewaele et Alex Housen (dir.), *Opportunities and Challenges of Bilingualism*, Berlin, Mouton de Gruyter, p. 45-67.
- TAJFEL, Henri (1974). « Social Identity and Intergroup Behavior », *Social Science Information*, vol. 13, n° 2 (avril), p. 65-93.
- TAJFEL, Henri (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- THÉRIAULT, Joseph Yvon (1994). « Entre la nation et l'ethnie : sociologie, société et communautés minoritaires francophones », *Sociologie et sociétés*, vol. 26, n° 1 (printemps), p. 15-32.
- THÉRIAULT, Joseph Yvon (2003). « De l'école de la nation aux écoles communautaires ou de l'école d'en haut à l'école d'en bas », dans Réal Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et prospectives*, Moncton, Centre de

recherche et de développement en éducation ; Québec, Association canadienne d'éducation de langue française, [En ligne], [<http://www.acelf.ca/publi/crde/articles/03-theriault.html>] (juillet 2007).

THÉRIAULT, Joseph Yvon (2005). « Les enjeux de la citoyenneté et les langues officielles au Canada », dans Margaret Adsett, Caroline Mallandrain et Shannon Stettner (dir.), *Perspectives canadiennes et françaises sur la diversité*, Ottawa, Patrimoine canadien, p. 131-135.

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

TRAINNEL, Christophe (2005). *Le nationalisme de contestation : le rôle des mouvements nationalistes dans la construction politique des identités wallonne et québécoise en Belgique et au Canada*, thèse de doctorat, Université de Montréal et Université Panthéon-Assas (Paris II).

VAN DIJK, Teun A. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*, Londres, Sage.

VIENNEAU, Raymond, et Catalina Ferrer (1999). « En route vers une pédagogie actualisante : un projet intégré de formation initiale à l'enseignement », *Éducation et francophonie*, vol. 27, n° 1 (printemps), [En ligne], [<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/27-1/Vienneau.html>] (17 mars 2008).