

**« Un-frenching » des Canadiennes françaises :
histoires des Fransaskoises en situation linguistique minoritaire**

Anna Von Staden
Regina Catholic Schools

Andrea Sterzuk
University of Regina

Résumé

Cette étude aborde le phénomène de la perte de la langue première chez cinq Fransaskoises. En examinant leur situation linguistique minoritaire, ainsi que leurs expériences particulières dans les domaines communautaires, scolaires et enfin familiaux, tout au long de leur vie, nous avons pu identifier certains éléments, selon les perceptions de nos participantes, qui ont contribué à cette perte de la langue française. L'étude suggère que les relations de pouvoir inéquitables entre les langues (Bourdieu, 1977, 1980, 1989 ; May, 2008 ; Norton, 2000) ont le plus influencé les perceptions, les attitudes et les actions linguistiques de ces femmes en ce qui concerne l'utilisation et la valeur de la langue française à travers le temps et l'espace.

Abstract

This paper examines the phenomenon of first language loss amongst five Fransaskois women. An exploration of the minority language context, as well as community, school and family language experiences paints a picture of underlying elements implicated in this phenomenon. This study suggests that unequal power relations between languages within society (Bourdieu, 1977, 1980, 1989; May, 2008; Norton, 2000) have greatly influenced the perceptions, attitudes, and linguistic actions with regard to the use and value of the French language across space and time for the women in this study.

« Un-frenching » des Canadiennes françaises : histoires des Fransaskoises en situation linguistique minoritaire

Introduction

Le pouvoir est à la fois une construction et une force sociales. Le groupe détenant le pouvoir utilise ses ressources, y compris la langue, comme ressource symbolique, identitaire, sociale ou encore comme ressource politique pour imposer les normes et les valeurs de la majorité (May, 2008). Ces dernières constituent diverses formes de capital symbolique (Bourdieu, 1977), ce qui signifie que la langue, qui y est associée, est reconnue comme ayant une valeur sur le marché, qu'elle est capable d'imposer cette valeur dans les institutions, les écoles, les gouvernements et qu'elle est capable de déterminer les rangs sociaux (Bourdieu, 1989). Ce pouvoir se fait ressentir sur le plan linguistique lors de situations de contact des langues : le groupe majoritaire impose sa dominance au groupe minoritaire. Le statut que donne la langue parlée influence aussi directement le statut de ses locuteurs (Bourdieu, 1977). Pour les locuteurs de langues minoritaires, cela peut souvent influencer leur identité de façon négative. Bourdieu (1977) utilise la notion « d'habitus » pour expliquer les relations inévitables entre les groupes majoritaires et minoritaires. Il explique ce terme comme étant une attitude et un comportement que la société adopte de manière naturelle et inconsciente. En d'autres mots, la société valorise la langue majoritaire au détriment de la langue minoritaire sans s'y reconnaître—une habitude plutôt qu'indifférence.

En Saskatchewan, comme dans d'autres provinces canadiennes, l'administration législative des écoles publiques est un des moyens employés pour imposer l'anglais aux francophones et aux autres communautés non anglophones (W. F. Mackey, 2010). Pendant presque 75 ans, le gouvernement provincial de la Saskatchewan a gardé le français hors des écoles publiques par moyen de la loi sur l'éducation. En 1929 et encore en 1931, le gouvernement de James Thomas Milton Anderson a modifié cette loi pour interdire le français comme langue d'instruction dans les écoles publiques de la province. Ce gouvernement a aussi annulé la reconnaissance des certificats d'enseignement acquis au Québec ; cet acte a mis fin au recrutement des enseignements francophones (Denis, 2006). La loi stipulait également que les réunions des écoles se passent en anglais et que les conseillers scolaires lisent en anglais pour être éligibles à l'élection. Avec un changement du gouvernement en 1934, la mise en œuvre de la législation s'est quelque peu radoucie, mais cette loi restrictive est restée en place pendant presque 40 ans.

En 1969, le gouvernement canadien a adopté *la Loi sur les langues officielles* pour établir l'égalité juridique entre le français et l'anglais (Castonguay, 1997). Cette loi a vu à la mise en œuvre du français à l'échelle fédérale et était censée créer un environnement canadien qui affirmait les droits linguistiques des anglophones et des francophones. Elle a non seulement plu au Québec, qui avait de larges concentrations de locuteurs du français, mais aussi à tous les autres francophones vivant en contexte minoritaire, y compris les Fransaskois. En 1977, la Loi 101 (Charte de la langue française, Gouvernement du Québec, 1977) a vu la mise en place du français comme langue officielle au Québec « *formalising French in economic, educational and political domains* » (May, 2008, p. 228). Cette loi a marqué la légitimité de la langue française à l'échelle provinciale, ce qui a été bien reçu par les Québécois. Cependant, pour tous ceux vivant hors Québec, cette loi ainsi que le mouvement souverainiste ont été fortement controversés (May, 2008). L'augmentation du

capital de la langue française a mécontenté les anglophones, tout en causant un malaise chez les francophones hors Québec en les excluant du territoire (Cardinal, 1994).

Avec l'établissement de l'égalité juridique entre le français et l'anglais en 1969, la loi sur l'éducation en Saskatchewan a aussi changé. En 1974, la loi sur l'éducation en Saskatchewan a été modifiée pour permettre le français comme langue d'instruction ou comme matière pour une partie de la journée scolaire (W. F. Mackey, 2010). Mais ce n'est qu'en 1993 que le gouvernement de la Saskatchewan a modifié la loi sur l'éducation pour reconnaître le droit des Fransaskois d'établir des commissions scolaires linguistiques (Denis, 2006). En regardant l'ensemble des efforts assimilatoires du gouvernement provincial, il devient difficile d'ignorer la situation linguistique minoritaire des Fransaskois et l'effet inévitable de ce contexte sur la vitalité linguistique des communautés et des individus fransaskois. En tenant compte de ce contexte minoritaire, cet article aborde le phénomène de la perte de la langue première chez cinq Fransaskoises. En examinant leur situation linguistique minoritaire ainsi que leurs expériences particulières dans les domaines communautaires, scolaires et enfin familiaux tout au long de leur vie, nous identifions des éléments qui ont contribué à cette perte de la langue française.

Les Fransaskois en Saskatchewan : situation linguistique minoritaire

La situation linguistique minoritaire (SLM) désigne un contexte de contact de langues où un groupe linguistique (dans ce cas francophone) est moins nombreux que l'autre groupe linguistique (anglophone), celui de la majorité. Bien qu'il existe de fortes concentrations de francophones au Canada, leur concentration est faible en nombre en comparaison aux locuteurs anglophones. Spécifiquement, le paysage linguistique de la Saskatchewan est majoritairement anglais. Dans le recensement national de 2011, 18 930 personnes vivant en Saskatchewan ont déclaré le français comme langue maternelle, donc 1,9 % de la population provinciale (Statistique Canada, 2012). Le terme SLM décrit bien la réalité des francophones qui vivent en Saskatchewan.

La SLM n'est pas nécessairement un contexte nuisible, aboutissant au phénomène de la perte de la langue première pour chacun de ses membres. Au contraire, le maintien identitaire et linguistique des membres francophones en situation linguistique minoritaire au Canada est une réalité puissante. Les recherches ont démontré qu'une francisation au niveau de l'école, combinée à l'usage du français au foyer, pouvait contrebalancer l'environnement anglais et créer une situation linguistique moins soustractive (Bernard, 1997 ; Gaudet et Clément, 2005 ; Landry et Allard, 1997).

Par contre, en Saskatchewan, la population des Fransaskois continue à diminuer depuis 1951 à cause de son vieillissement et de son éparpillement dans la province (Bernard, 1997). Il en résulte une diminution du nombre de jeunes francophones au sein de la communauté. Cette réduction en population réduit la production et l'usage de la langue française au sein du contexte anglo dominant. Ces limitations linguistiques, posées sur les Francophones par la province, démontrent le pouvoir de l'anglais face aux langues minoritaires. D'abord, il existe un réel danger que la langue et la culture de la communauté francophone ne soient pas transmises aux générations futures ; les données de cette étude le confirment.

Ainsi, le contexte de la SLM pour les Fransaskois, tout comme pour les autres langues minoritaires, ne les met pas toujours à l'aise. En effet, se prévaloir du simple droit linguistique d'utiliser la langue minoritaire au quotidien devient problématique, surtout

lorsque le contact entre les deux langues occupe une grande partie de la journée. Pour certains Fransaskois, la lutte et le maintien de la langue minoritaire deviennent une habitude, puis l'effort effectué semble facile. Pour d'autres, par contre, cette attitude, voire vigilance, linguistique ne s'est pas développée. Pour d'autres encore, la désignation « minoritaire » comporte souvent des connotations négatives en ce qui concerne sa valeur, son importance et sa contribution à la société au sens large, ce qui peut être un frein à son maintien. Pour les participantes dans cette étude, l'anglodominance et le contexte de la SLM étaient des conditions qui ont contribué à la perte de leur langue première—la langue française.

La perte de la langue

La langue est beaucoup plus qu'un véhicule de communication : elle contribue à l'être, à la manifestation de notre identité et elle est donc un référent identitaire (Labrie, 2010). Skutnabb-Kangas (2002) nous a avertis que les langues minoritaires risquaient d'être soumises à des changements, variations, détériorations, déclin à l'usage et peut-être même sont-elles destinées à disparaître face à l'homogénéisation de la langue anglaise. La perte de la langue comme terme est utilisée pour décrire n'importe quelle instance où un individu manifeste une perte de compétences linguistiques (Hansen, 2001). La majorité des études a convenu que ce phénomène n'arrivait pas de manière soudaine, mais qu'il s'étalait plutôt sur une période de temps et que le degré de langue qui était en effet perdu dépendait des circonstances de chacun (Guardado, 2002).

Le changement de langue est normalement la première indication d'une perte de langue première. Kaufman (2005) a examiné la perte des habiletés langagières à l'oral et à l'écrit de participants préadolescents israéliens nés aux États-Unis de parents immigrants. Son étude a déterminé que l'influence de la langue anglaise au sein de l'alternance codique a remplacé le vocabulaire et les temps verbaux de l'hébreu. Cette étude a également démontré les efforts considérables des parents pour protéger la langue de la famille. Mais, malgré l'utilisation de l'hébreu au foyer, des programmes d'hébreu supplémentaires, des périodes de temps passées en Israël ou les stratégies de revitalisation de la langue première employées par les parents, l'attrition de la langue maternelle était évidente chez les participants. Ce qui se manifeste donc est un bilinguisme inéquitable, qui devient instable, c'est-à-dire l'acquisition, le développement et l'utilisation des deux langues deviennent inégaux, ce qui mène éventuellement au monolinguisme.

Plusieurs chercheurs (Appel et Muysken 1987 ; Cummins, 2001 ; Guardado, 2002 ; Jaspaert et Kroon, 1989 ; Kouritzin, 1999 ; Lambert et Taylor, 1996 ; Norton, 2000 ; Skutnabb-Kangas, 2002 ; Wong Fillmore, 1991) ont parlé de transfert linguistique (*language shift*), où un locuteur utilise la langue majoritaire dans les instances où, auparavant, il utilisait sa langue minoritaire : « *More and more speakers use the majority language in domains where they formerly spoke the minority tongue* » (Appel et Muysken, 1987, p. 32). Ceci signifie que la langue ne s'avère plus aussi utile dans les situations communicatives qu'elle ne l'était auparavant et, donc, il y a une diminution de sa fonction, de son usage et du nombre d'occasions de l'utiliser (Lambert et Taylor, 1996). Bien que ce phénomène se constitue au niveau d'une communauté, cela peut influencer l'utilisation de la langue au sein de la famille, ayant éventuellement des répercussions au niveau de l'individu. Éventuellement, les enfants deviennent progressivement plus dominants, linguistiquement, dans la langue majoritaire (Hakuta et D'Andrea, 1992 ; Kouritzin, 1999).

Le transfert linguistique devient de plus en plus courant dans les relations de couples venant de différentes origines culturelles et ethniques. Ce fait social, plus récemment nommé exogamie, décrit une situation familiale avec enfant et dont seulement un des conjoints est francophone. Une étude souvent citée en exemple est celle de Landry et Allard (1997). Les chercheurs ont comparé le vécu langagier et le développement psycholangagier, en français et en anglais, de deux groupes d'élèves du secondaire vivant en milieu minoritaire francophone : (a) des élèves issus de familles exogames francophone-anglophone et (b) des élèves issus de couples endogames francophones (terme utilisé pour décrire un foyer où les deux parents partagent la même langue première). Les résultats de l'étude ont démontré que les enfants issus des familles exogames avaient « un vécu langagier nettement plus anglo-dominant » que les enfants venant de familles endogames (p. 561). Le fait d'être enfant issu de famille exogame risque donc d'augmenter la vitesse d'assimilation à la langue anglaise et à l'identité anglophone. La recherche d'Iqbal (2005) a aussi exploré l'impact de l'exogamie sur la transmission de la langue française. Son étude a examiné les expériences linguistiques de mères francophones en situation exogamique. Pour ces huit femmes participantes, la prise de conscience de leur perte de langue s'est manifestée lors de leurs expériences parentales quand elles ont vécu un désir de revitaliser le français pour pouvoir le transmettre à leurs enfants. Elles ont aussi indiqué que le manque de ressources communautaires, un manque de temps et le fait que leur conjoint ne soit pas francophone ont limité leur capacité à améliorer leur français d'une manière active. Ses résultats ont mis en évidence le lien entre une situation familiale exogamique et la perte de la langue française. Et donc, l'exogamie est un élément qui influence fortement le changement de langue au sein du foyer.

Une autre condition influençant le transfert linguistique concerne le phénomène d'apprentissage des langues dans lequel une langue seconde s'apprend au détriment de la langue maternelle : « *Language shift to the majority language begins with the advent of schooling* » (Kouritzin, 1999, p. 14). En d'autres mots, la langue seconde manifeste un développement dans son acquisition tandis que la langue première subit un arrêt dans son développement. La recherche fondamentale et à grande échelle de Wong Fillmore (1991) a exploré la perspective de presque 1100 familles aux États-Unis. Son étude a souligné le prix de la perte d'une langue, non seulement pour l'individu, mais aussi, pour la famille et la société. Une des conclusions clés de son étude était le lien entre le développement de la langue seconde et la perte de la langue maternelle. Pour répondre à la question de pourquoi les enfants américains perdaient leurs langues maternelles quand ils apprenaient l'anglais à l'école, Wong Fillmore a souligné le rôle du contexte et du statut de la langue en constatant que « *second language learning does not result in the loss of the primary language everywhere. But it does often enough in societies like the United States and Canada where linguistic or ethnic diversity are not especially valued* » (p. 341).

En somme, ces recherches ont souligné le rôle du pouvoir et le prestige de la langue de la majorité. Ceci place les locuteurs des langues minoritaires dans une situation linguistique minoritaire, contribuant non seulement à un manque de visibilité de la langue qui limite l'utilisation de la langue minoritaire au foyer. De plus, les locuteurs ressentent des attitudes négatives face à leurs langues premières comme ayant moins de valeur. Par conséquent, les jeunes choisissent l'anglais, qui leur offre une acceptation sociale, pour communiquer entre eux-mêmes et au foyer avec leurs parents, leurs frères et les sœurs. Or, pour les locuteurs de langues minoritaires, le changement de langue dans le foyer entre les parents et les enfants influence le développement et le maintien de leur langue première.

Enfin, il faut signaler que la perte de langue ne comprend pas tout simplement un changement de langue, mais qu'il entraîne un changement identitaire chez l'individu : « parler c'est s'identifier à une communauté » (Dalley, 2008, p. 286). Au contraire, le fait de « ne pas parler » signifie de ne pas appartenir à la communauté, donc si notre carte de membre (Dalley, 2008) n'est plus valide, où est la valeur de maintenir cette langue ou de s'afficher comme l'un de ses membres ?

Méthodologie

Nous avons choisi la méthodologie des histoires de vie, car elle nous a permis d'étudier en profondeur la complexité des histoires et d'aller au-delà des paroles de l'individu (Kouritzin, 1999). Bref, l'histoire de vie est un texte narratif partagé en interaction entre le chercheur et le participant qui permet une collaboration et une négociation du sens et qui a pour but de représenter la vie du participant, à travers le temps et l'espace, selon sa propre perspective. L'histoire de vie permet une représentation de la perspective du passé et du présent tout en offrant une continuité ou une discontinuité des expériences vécues par les participants (Järvinen, 2004). Dans le cadre de cet article, les histoires de vie complètes des participantes ne seront pas incluses, cependant des extraits y seront inclus pour enrichir l'analyse de la perte de la langue première et tenter de répondre aux questions de recherche suivantes :

1. De quelle façon les identités des participantes et l'utilisation de la langue française ont-elles changé à travers le temps et l'espace ?
2. De quelle façon les relations de pouvoir inévitables, dans le contexte francophone en situation linguistique minoritaire, ont-elles contribué à ce changement identitaire et linguistique ?

Les critères de sélection et de recrutement sont en ligne avec la définition offerte par l'Assemblée communautaire fransaskoise (ACF) qui décrit un Fransaskois comme un individu qui s'identifie avec la communauté francophone de la Saskatchewan, soit aujourd'hui ou dans le passé, par la naissance, le mariage ou l'adoption ou, encore, n'importe quel individu qui s'identifie à la communauté fransaskoise et qui contribue à la vitalité de la langue française et à la vitalité et au développement des communautés francophones de la Saskatchewan tout en reconnaissant qu'il existe plusieurs moyens d'entreprendre cette contribution (ACF, 2008). Nos participantes étaient cinq femmes fransaskoises qui correspondaient aux critères suivants : elles étaient nées en Saskatchewan, elles avaient vécu en Saskatchewan pendant plusieurs années, elles avaient le français comme langue première, elles avaient parlé français au quotidien pendant leur enfance et elles ne parlaient plus le français aujourd'hui. Pour trouver ces participants, nous avons mis des annonces dans des journaux anglais et français et sur un site Web de petites annonces. De plus, nous avons affiché des annonces dans des lieux publics fréquentés par un vaste nombre de Réginois : les bibliothèques de la ville, les facilités sportives et l'Université de Regina. Malheureusement, tous ces efforts n'ont pas produit beaucoup de résultats. À ce moment-là, nous avons décidé de faire un échantillonnage par effet de boule de neige. En d'autres mots, Anna, la première auteure, a envoyé des messages à ses collègues, à ses amis et aux membres de sa famille en leur demandant s'ils connaissaient une femme

correspondant à nos critères précis. Cette approche nous a amenées à identifier trois de nos participantes. Les deux autres participantes sont des femmes qu'Anna connaissait déjà.

Annette, Dominique, Janelle, Nicole et Rose, tous des pseudonymes, âgées de 25 à 75 ans, ont commencé leur vie en français mais, aujourd'hui, elles vivent complètement en anglais. Dominique est la plus vieille des participantes. Elle est née dans une communauté fransaskoise dans les années quarante. Ses parents étaient francophones ainsi que ses grands-parents. L'ainée de six enfants, Dominique a passé beaucoup de temps chez ses grands-parents. Elle a appris l'anglais à l'école. Rose est née dans une communauté fransaskoise à la fin des années cinquante. Ses parents parlaient le français à la maison, mais les enfants employaient les deux langues. Dans la communauté, elle se rappelle d'avoir entendu un mélange d'anglais et de français. Nicole est née en 1964, dans un village fransaskois. Ses parents étaient fransaskois, mais ils parlaient l'anglais aussi. Elle a fréquenté une école anglophone. La plus jeune de quatre enfants, elle se souvient d'avoir appris l'anglais de ses frères et sœurs. Annette est née en Alberta de deux parents fransaskois, mais elle a vécu en Saskatchewan pendant la plus grande partie de sa vie. Pour les premiers cinq ans de sa vie, Annette ne parlait que le français. Quand ses parents se sont divorcés, Annette a quitté la communauté fransaskoise avec sa mère. Sa mère l'a placée dans une école anglophone et la langue de communication entre sa mère, Annette et sa jeune sœur est devenue l'anglais. Finalement, Janelle est la plus jeune de toutes les participantes. Elle est née en 1981. Elle vient d'une famille exogame, père fransaskois et mère anglophone qui a appris le français pour le bien-être de ses enfants. Elle a vécu les huit premiers ans de sa vie dans une communauté fransaskoise. Ensuite, sa famille a déménagé au Manitoba pour l'emploi de son père. Sa nouvelle communauté n'avait pas d'école francophone.

Les cinq participantes ont chacune accepté de passer environ deux heures pour réaliser une ou deux entrevues. Ces entrevues étaient semi-structurées puisque nous avons préparé des questions à poser aux participantes pour les encourager à parler de leurs expériences linguistiques. En ce qui concerne l'analyse des données, les histoires des femmes ont été comparées en effectuant une identification des similarités (« *cross-referencing* », Woods, 1985, p. 17) ainsi que l'utilisation de techniques d'analyse de la théorie ancrée de Charmaz (2001, 2003). Les techniques dont nous parlons sont le codage ligne par ligne (*line-by-line coding*), le codage ciblé (*focused-coding*) et la rédaction de notes (*memo-writing*). Ces trois techniques nous ont permis d'organiser les données, d'établir les similarités entre les histoires et d'ancrer les données pour faire émerger des catégories aboutissant à une théorie sur la perte de la langue première chez les Fransaskoises en SLM. Par la suite, le processus interprétatif de codage ciblé nous a permis de revoir nos données et de créer deux grandes catégories : l'une au niveau linguistique et l'autre au niveau social. Enfin, nous avons entrepris le processus d'interprétation, ce que Charmaz (2001) considère comme rédaction de notes, qui nous a permis d'élaborer et de définir deux grandes catégories, la catégorie linguistique et la catégorie sociale, en les conceptualisant par le biais des questions de recherche.

Résultats

La communauté, la langue au foyer et la scolarisation

L'utilisation de la langue française a changé à différents moments pour chacune des participantes selon leurs éléments, leurs contextes et leurs expériences. Les changements linguistiques et identitaires de ces femmes étaient dynamiques et fluides, dévoilant une lutte acharnée entre leur identité, leur langue et leur existence dans le monde ambiant. Pour mieux comprendre l'évolution du changement dans l'utilisation du français au cours de la vie des participantes, il faut visualiser leur vie linguistique comme étant étalée sur une ligne de temps. Norton (2000) a affirmé : « *I use the term identity to reference how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future* » (p. 5). Les premiers extraits représentent les perspectives des participantes au début de leur ligne de temps, en tant que jeunes enfants. Voici Janelle, Dominique et Annette :

Janelle: The community was all French; it was just how we talked, that's how we made friends, it seemed to be the first language for everyone there but I mean everyone knew how to speak English too.

Dominique: [My maternal grand-parents] would speak to us in French. I remember speaking French to them and early on I remember my parents speaking French to us but I think we replied in English and eventually they just spoke to us in English.

Annette: My mom spoke the more Parisian French, you know from France 'cause her family was from Belgium and my father spoke the typical Saskatchewan farm town French; my sister and I only knew how to speak French till I was about 5 years old but you know, when you're that age it's all oral.

Chacune des femmes, en début de vie, utilisait principalement la langue française au foyer et dans la communauté. Par la suite, au cours de leur vie, par l'apprentissage formel de l'anglais et au sein des situations de contact de langues entre le français et l'anglais, elles ont graduellement commencé à utiliser de plus en plus la langue anglaise. La perte de leur français n'est pas arrivée de manière soudaine, mais, sur une période de temps, elles sont devenues progressivement plus dominantes, linguistiquement, dans la langue majoritaire. Voici Janelle, Nicole, Annette et Dominique qui partagent leurs expériences au sujet de leur scolarisation :

Janelle: I mean I have the diploma that says that I graduated in French immersion; I am happy about that. But I wouldn't say that I fluently speak it.

Nicole: We went to a predominantly English school because there was no Fransaskois school at the time. But we took the Real French class, and in high school you could take the French class and get double credits for it.

Annette: I took core French classes when I was in high school and I remember doing quite well. At the same time, there was lots of promotion going on for the

French immersion teaching programs; they were pushing it, saying that we would be guaranteed a job. So I learned how to speak French again by studying it at university but I ended up getting a teaching position in English and I didn't give it any thought that I would forget again.

Dominique: I remember school being quite traumatic; the teachers were just mean! . . . If we were caught speaking French we would be punished. . . . They offered one French class at that school but I don't remember ever learning anything because it was stuff that I already knew at that point, so I was still actively losing my French. Now as an adult I have been taking classes and listening to Radio-Canada to keep it alive and I can get by, the comprehension is still there but the reading, the writing, all the extra vocabulary; I am really set back and discouraged at the realization of how much I don't know. It doesn't just snap back in.

Même si chacune a eu l'occasion de continuer son apprentissage en langue première, le degré et la qualité de ce dernier n'ont pas contribué au maintien de la langue française en tant qu'adulte. Au sein des histoires des participantes nous avons donc relevé qu'entendre une langue n'a pas la même valeur que de parler une langue. Parler, « c'est à la fois témoigner son identité » (Charaudeau, 2001, p. 348). Si parler est en effet le témoignage de notre identité, donc le fait de ne pas parler est d'atténuer son identité. En effet, chacune des participantes a expliqué que c'était tout simplement l'habileté « à parler » qui leur est vraiment perdue. Donc, selon cette notion, cela implique qu'elles se détachent aussi de l'identité adjacente, celle de la fransaskoisie. En même temps, l'utilisation de la langue anglaise a joué un rôle dans leur construction identitaire, sans les attirer nécessairement vers une identité anglophone, mais plutôt relativement à leur langue d'usage. Plus cette utilisation de langue anglaise s'est effectuée, plus cette langue et l'identité qui y est affiliée sont devenues partie de leur quotidien et de leur être. Rose ajoute :

Rose: French was a positive value for my parents, they promoted [it], and they'd encourage us to speak French but didn't force us. . . . I could speak enough to converse and I could understand everything but I wouldn't have in-depth conversations and I wouldn't really speak French other than at school in the French class. I guess I felt like my French wasn't good enough or that I didn't have the vocabulary. I kind of felt confined with words, like it was all slang. . . . and one thing that would really bug me, and I still see this today, is that people would switch to French when they didn't want other people to understand; I found it rude.

Or, il faut reconnaître que les habiletés linguistiques d'une personne affectent sa confiance et son estime de soi. Ainsi, l'affaiblissement des habiletés de la langue française, à la suite de la diminution de son usage, a aussi réduit la confiance en soi des femmes à s'exprimer couramment et correctement, et s'est relié à leur confiance en soi à appartenir au groupe linguistique fransaskois. Cette insécurité linguistique affecte leur perspective de soi en tant que locutrice native du français et contribue en effet à l'évolution de leurs identités. Nicole s'exprime davantage à ce sujet :

Nicole: I know I've lost quite a bit, because if I have to speak French now I really have to think about it. I think my loss is from omission, you know that part of the

brain is just stagnant! I am self-conscious now and I don't want to look stupid and I am angry at myself that I let it happen.

Nous sommes maintenant à l'autre extrémité de la ligne de temps des participantes. Aucune d'elles n'avoue avoir perdu la langue complètement. Quoiqu'elles ne puissent pas passer l'entrevue en français, chacune des participantes a démontré, au fil des entrevues, avoir toujours retenu quelques habiletés communicatives orales en français. Voici Dominique, Janelle et Rose qui précisent :

Dominique: I don't have many words but I have a great accent; I can pronounce and roll my r's.

Janelle: I try to teach my son a few words in French like cat and dog, or chat and chien in French.

Rose: Even now, I really struggle to answer someone in French, I can understand them, but to answer them, I just can't.

À un certain niveau, les participantes peuvent toujours comprendre la langue française si elles l'entendent ou la lisent. Il faut donc faire une autre distinction, celle entre la compréhension d'une langue et la production de discours dans une langue. Il faut reconnaître que ces deux habiletés détiennent des valeurs sociales différentes. Plus spécifiquement, le fait d'entendre et comprendre la langue française n'est pas aussi significatif que le fait de la parler.

D'abord, les plus grands domaines de vie influençant ce changement d'utilisation de langue étaient la communauté, la langue au foyer et enfin la scolarisation. En ce qui concerne les identités des participantes, le début de la ligne montre les femmes comme étant Fransaskoises. Certaines d'entre elles se nommaient francophones, Fransaskoises ou locutrices de langue française comme langue première. Certes, leur religion catholique et leur héritage français leur accordent la désignation de francophone « *the terme francophone came into use when referring to French Catholics or those of French descent* » (Encyclopedia of Saskatchewan, 2012). À l'exception d'Annette, leur lieu de naissance en Saskatchewan sert à désigner l'identité de Fransaskoise. À la suite de leurs expériences de vie et leur transformation linguistique, les identités des femmes avaient changé à l'autre bout de la ligne de temps. Bref, elles ne se nommaient ni Fransaskoise, ni anglophone, mais faisaient plutôt référence à une identité entremêlée entre les deux ou bien une identité fransaskoise par la notion de filiation (Charaudeau, 2001) qui désigne leur héritage familial. Voici Annette, Rose et Janelle qui partagent :

Annette: I would definitely say that I am not moving forward with French, I am not even sure that whatever is left can be useful. And so I identify more with English but with a little bit of French in the sense that I am proud to be someone who understands French.

Rose: I was just busy, it just wasn't a focus in my life and I didn't let it affect me. But for me, now, I am definitely not bilingual anymore because I can't speak it.

Janelle: I am afraid I am going to screw it up; I don't have faith in myself anymore. I would like to speak it again but like I said, I am just too scared.

Nous suggérons donc que la langue n'est pas le seul marqueur de l'identité, mais que l'identité est plutôt liée à sa signification sociale. Le fait de ne plus être capable d'utiliser la langue ou de s'afficher comme locutrice native de la langue n'atténue pas nécessairement l'identité sociale de la personne, lui accordant, si elle le désire toujours l'identité linguistique du groupe. Ceci étant dit, l'espace et le temps historique affectent l'identité et l'utilisation d'une langue première d'un individu.

Cependant, comment l'influence des relations inéquitables de pouvoir au sein de ce dernier a-t-elle contribué à la perte de la langue des participantes ? Heller (1987) a expliqué que c'est par une langue qu'un individu peut avoir accès à un groupe ou également se faire nier accès au groupe et, donc, c'est le désir d'appartenir au groupe majoritaire qui influence l'utilisation de la langue chez les participantes.

L'anglo-dominance

Chacune des histoires de vie des femmes représente à un moment ou un autre des instances de relations de pouvoir inéquitables entre les langues dans la société d'auparavant comme dans la société d'aujourd'hui. Pour bien comprendre le poids de ces effets injustes, comme l'assimilation des langues minoritaires à la langue majoritaire, il faut absolument reconnaître le paysage linguistique de la Saskatchewan, ce qui désigne les Fransaskois et la langue française en SLM et les anglophones étant en situation majoritaire avec la langue anglaise qui domine. Cette importance allouée à la langue anglaise est une construction sociale qui impose sa valeur et son pouvoir dans notre société. Mais alors pourquoi ? Parce que la langue représente un capital symbolique (Bourdieu, 1977) qui offre des avantages économiques pour ses locuteurs. Ce capital, désiré par tous, fait que la langue anglaise dans ce cas-ci « n'est pas seulement un instrument de communication ou même de connaissance mais un instrument de pouvoir » (Bourdieu, 1977, p. 20). D'après les données obtenues dans cette étude, les relations de pouvoir inéquitables se sont relevées encore une fois dans les domaines de la communauté, l'école et le foyer. Voici Dominique et Nicole qui racontent leur perception du pouvoir linguistique :

Dominique: I remember my parents would switch to English because we would hear from English speaking people that if we spoke French then the English people would be really annoyed and think that it was really rude. . . . For the community it was sad too. Generally there was a sense that they were shutting down schools in French communities and moving us to Anglophone ones . . . it was that kind of sense. The community members were keeping their mouths shut; that seemed to be the practice at the time so there wasn't an active push to keep the community going.

Nicole: My parents used whichever language depending who they were speaking too: We spoke French only when it was French people and if there was an English person present you didn't speak [French] because you didn't want to cause conflict or be deemed rude. . . . I don't remember it being a big deal about speaking French though, at school we didn't speak it, unless we were talking about someone else and

we didn't want the English girls to understand us; I knew it was wrong and I wasn't being truthful.

Norton (2000) a expliqué : « *power does not only operate at the macro level of powerful institutions . . . but also at the micro level of everyday social encounters between people* » (p. 7). Dominique et Nicole ont ressenti ces effets de pouvoir au sein de leur communauté dans le sens que les locuteurs de langue anglaise disposaient du capital symbolique qui leur accordait le pouvoir d'imposer un changement de langue. En d'autres mots, les Fransaskois, y compris Dominique et Nicole, devaient utiliser la langue anglaise lorsqu'un locuteur anglophone prenait part directement ou indirectement à la conversation, même dans le contexte de leur communauté francophone où la langue française servait de langue majoritaire. Ce genre de privilège de la langue anglaise abaisse le capital de la langue française et contribue à l'habitus des relations de pouvoir inéquitables entre les langues : « *the privilege of the language becomes normalized—it is simply accepted or taken for granted* » (May, 2008, p. 152). Bourdieu (1977) a précisé : « au niveau des interactions entre individus, le discours doit toujours une part très importante de sa valeur à la valeur de celui qui le tient » (p. 23). Cette citation insinue que ce sont aussi les locuteurs qui accordent du pouvoir à la langue anglaise par la représentation qu'elle offre. D'abord, les attitudes linguistiques enseignées à Dominique et Nicole ont continué à valoriser les normes sociales positionnant l'anglais comme étant plus valable que le français.

Janelle et Annette ont ressenti les effets des relations inéquitables de pouvoir à la suite du déplacement de leurs communautés initiales dans le sens que la langue contextuelle est devenue inversée. C'est-à-dire que la langue française n'avait plus une présence dominante dans leur vie familiale ni dans leur communauté, au lieu c'est l'anglais qui est devenu dominant. Comme Janelle le dit : « *I just wanted to be part of the group* », elles devaient adapter leur usage de langue pour participer et survivre au sein de leur communauté, qui implique surtout une accommodation à leur langue d'usage—la langue anglaise. Voici Janelle et Annette qui partagent l'influence du capital anglophone, économique et social au sein de leur communauté et dans le foyer :

Janelle: Language wise it was English right off the bat, it was everyone else and it was all around us. . . . We all did what we needed to do to survive, we kind of had to go with the flow if we wanted to belong. You could just feel in the atmosphere that you shouldn't speak French.

Annette: Then my mother and father separated and some changes took place. We moved away, my mother changed our last name back to her maiden name, she put us in an English school and she stopped speaking French to both my sister and I and so, we became an English speaking home.

Bref, pour Janelle et Annette, le fait de ne plus voir la langue française au sein des services publics, gouvernementaux ainsi que dans le foyer même a diminué la valeur de la langue française en augmentant le pouvoir et la valeur de la langue anglaise. Enfin, l'histoire de Rose est complexe dans le sens où elle adoptait la perspective que le français était la langue de pouvoir dans sa communauté. De plus, ses locuteurs possédaient certains privilèges qui démontraient son pouvoir linguistique. Rose explique :

I remember the French people building a very big facility centre for themselves; I thought “why would you spend money on something big like that when you already had buildings that you could improve and use for the whole community.” I just always felt that it seemed that the French thought they were entitled. Nothing bothered me more than when other people were condescending or superior about their language.

Par contre, nous argumentons que le pouvoir linguistique anglophone retrouvé au sein d'un plus grand rayon autour de sa communauté a infiltré les paramètres de sa communauté, accordant toujours le pouvoir à la langue anglaise dans le contexte large de la province et encore plus large au sens global. Les occasions de capital qu'offrait la langue anglaise pour sa vie adulte, que ce soit au niveau du marché de travail ainsi qu'au niveau de mariage était plus grand que le capital existant dans sa communauté francophone. Rose continue :

My language loss wasn't deliberate, it just evolved that way. I didn't need it for anything that I wanted or needed at the time: My career, my husband . . . I wish that I'd kept it up more.

Bref, Rose voulait une carrière, elle ne voulait pas devenir fermière et donc la langue anglaise lui a accordé cette occasion d'accéder à du capital symbolique. May (2008) nous a expliqué ce lien entre l'influence du pouvoir dominant et le changement de langue : « *both internal pull and external push factors are invariably involved—although as I will argue, it is usually the latter that directs the former* » (p. 146). Ainsi, pour les participantes dans notre étude, ces relations inévitables de pouvoirs au sein de leur communauté ont contribué à leur perception de la langue et, encore une fois, à la transformation de l'identité. Norton (2000) a confirmé : « *a person's identity will shift in accordance with changing social and economic relations* » (p. 8).

Les relations de pouvoir de la langue anglaise se sont aussi manifestées dans le domaine scolaire à différents niveaux. Premièrement, de 1905 à 1968, les politiques linguistiques en Saskatchewan favorisaient une éducation principalement en anglais, qui servait comme technique assimilatoire (Denis, 2006 ; W. F. Mackey, 2010). Dominique affirme : « *In my Grade 2 year the French school shut down and abruptly all the French-speaking children from our town attended the one-room English school* ». Ce manque de soutien politique pour valoriser la langue française comme langue d'enseignement démontre les relations inévitables entre le français et l'anglais. Bien que cela ait changé au cours du temps, la loi adoptée en 1929 et encore en 1931 par le gouvernement de James Anderson déclarait que la langue d'enseignement devrait être l'anglais, ce qui démontre que dans les systèmes scolaires l'anglais dominait aussi. La scolarisation de Rose, Dominique et Nicole a largement été influencée par cette loi qui a limité leur apprentissage du français à l'école. Particulièrement dans l'histoire de Dominique, les relations inévitables de pouvoir au sein de son école ont marginalisé les enfants francophones par des stratégies coercitives mises en place par les enseignants. Dominique continue : « *I kept [the teacher] happy; I didn't know that I had an accent but I could feel that something was different; I wanted to please, I tried hard to please but I didn't understand any of it* ». Ce n'est qu'en 1968, suite à la mise en œuvre de l'Acte de l'éducation, que la langue française a reçu l'appui politique permettant d'offrir des programmes d'enseignement francophones et d'immersion française. Ainsi, pour Janelle qui a suivi une éducation francophone ainsi

qu'une éducation immersive, ces politiques linguistiques étaient en place pour protéger l'enseignement de la langue française. Cependant, l'influence du pouvoir anglais au sein de la construction sociale était toujours réinstaurée par le fait que les élèves utilisaient le français uniquement en salle de classe et passaient à l'anglais pour toute autre instance d'interaction sociale. Janelle illustre cette idée en disant :

I mean we had to speak it in class, but during recess or when the teacher is not looking we're speaking English there I knew I could speak [French] better than them but I didn't want to show that in fear that they might shy away from me or use it against me you know "oh what a goody teacher's pet" kind of thing. To them it was just something you learn in school, then you brush it off, there is no desire to speak it. That kind of converted me, because that's what everyone else did, why would I be different.

Ce commentaire insinue que l'isolement de la langue dans le secteur éducatif ne promeut pas le maintien de la langue et l'adoption de l'identité linguistique au long de la vie. Janelle ajoute :

I guess they considered me a weak English speaker in school. I had to be taken away from the classroom and put in a classroom one on one and it really threw me off, I mean I kept thinking "what did I do wrong?"

Bref, il est important de saisir la notion des relations inévitables de pouvoir au sein des écoles, car : « *language learning is a social practice that engages the identities of learners in complex and contradictory ways* » (Norton, 2000, p. 137). Ainsi, ce qui se passe à l'école, soit dans la salle de classe soit lors des interactions sociales, affecte la perspective et l'identité des élèves, ce qui influence leurs décisions dans le présent et au futur.

Conclusion

Les identités des participantes et l'utilisation de la langue française ont changé à travers le temps et l'espace de trois façons. Premièrement, par un déménagement de leur communauté d'origine soit pour des raisons familiales, soit pour la recherche de capital sur le marché du travail ou soit pour des raisons personnelles, ceci a changé la relation de la langue majoritaire, qui était auparavant le français, à la langue anglaise les plaçant dans une SLM. Ce déménagement a donc influencé un changement de langue chez les participantes pour avoir accès aux réseaux économiques et sociaux de leur nouvelle communauté ainsi que dans le foyer dans un contexte plus privé. Deuxièmement, ceci a mené à la rencontre de leur époux et à une situation d'exogamie au sein du foyer, adoptant encore une fois l'utilisation de la langue anglaise dans le foyer. Enfin, troisièmement, l'utilisation de la langue française des participantes a changé à partir d'un faible investissement dans le maintien de la langue française en tant qu'adulte. À travers le temps et l'espace et les événements uniques à chacune, elles ont négocié leurs identités, par l'utilisation de leur langue, pour se positionner comme membre de leur communauté.

Les relations de pouvoir inévitables, dans le contexte francophone en SLM, ont contribué à ce changement identitaire et linguistique de trois façons. Premièrement, à un niveau micro, par l'accommodation au locuteur anglophone dans des situations de contact

de langues au sein de leur communauté d'origine. Deuxièmement, par la fermeture des écoles francophones et par l'apprentissage formel de l'anglais des participantes. Troisièmement, au niveau macro, avec le manque de visibilité de la langue française au niveau institutionnel et dans les secteurs publics de la communauté. Ceci a mené à une réduction d'utilité et d'usage de la langue française, dans les domaines de la communauté, l'école et le foyer, réduisant continuellement le capital de la langue française pour ses locuteurs au sein de la SLM tout en affaiblissant les habiletés linguistiques et le maintien de la langue française et donc, leur bilinguisme ne s'est pas développé de manière égalitaire, les menant, à travers le temps et l'espace, vers un monolinguisme anglais.

Les résultats de cette étude nous amènent à quelques recommandations au niveau de la famille, de la communauté et de l'école. En Saskatchewan, même si la scolarisation en français est maintenant possible, la langue française reste fragile. Les Fransaskois et tous les francophones en SLM doivent être conscients de cette fragilité au sein du contexte anglophone. D'ailleurs, la visibilité de la langue française doit devenir sociale en dehors du contexte de la communauté fransaskoise minoritaire. Il s'agit de rendre la langue française accessible en toute circonstance communicative quotidienne. C'est-à-dire que la communauté linguistique française doit amener un plus grand nombre d'individus à utiliser la langue française dans les endroits publics. En ce qui concerne les Fransaskois vivant en situation exogame, nous recommanderons un effort supérieur à la norme pour valoriser et utiliser la langue française au foyer de manière quotidienne. Cela veut dire de prendre en charge la responsabilité parentale de transmettre la langue et la culture aux enfants, tout en leur enseignant la fragilité et l'importance de celles-ci. Cela ne pourrait se faire que par un éventail de moyens qui seront évalués par tâtonnement relatif aux besoins et circonstances uniques de chaque famille. Les couples exogames devraient être encouragés à envoyer leurs enfants dans les écoles fransaskoises plutôt que dans les écoles d'immersion française pour profiter des ressources linguistiques, culturelles et identitaires. Il faut amener les écoles fransaskoises à prendre davantage conscience de la perte de la langue première d'une génération à l'autre à cause de situations familiales exogames. Les enseignants devraient identifier les enfants issus de familles exogames, les pousser davantage à parler français et les encourager davantage à développer leur identité linguistique francophone pour contrecarrer les effets assimilatoires linguistiques émergents du foyer. Les écoles fransaskoises doivent continuer à se montrer fortes en tant que groupe ethnolinguistique capable de fonctionner au sein de la communauté majoritaire sans avoir besoin de s'isoler.

Les histoires partagées et les expériences vécues par rapport à la perte de la langue première étaient captivantes. Cependant, celles-ci sont loin d'être terminées. Les histoires des participantes continueront à se développer et leurs expériences à se manifester à travers le temps et l'espace. Les réalités exposées dans cette étude illustrent le phénomène de la perte de la langue première comme phénomène concret nécessitant une prise de conscience. Cette perte affecte non seulement les Fransaskois et les francophones vivant en SLM, mais aussi, la société dans son ensemble.

La correspondance devrait être adressée à Anna Von Staden.
Courriel : a.vonstaden@rcsd.ca

Références

- Appel, R. et Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London, Royaume-Uni : Edward Arnold.
- Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 509-526.
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue Française*, 34, 17-34.
- Bourdieu, P. (1980). L'identité et la représentation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 35, 63-72.
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7(1), 14-25.
- Cardinal, L. (1994). Ruptures et fragmentations de l'identité francophone en milieu minoritaire ; un bilan critique. *Sociologie et sociétés*, 26(1), 71-86.
- Castonguay, C. (1997). Évolution de l'assimilation linguistique au Québec et au Canada entre 1971 et 1991. *Recherches sociographiques*, 38(3), 469-490.
- Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Revue de didactologie des langues-cultures*, 3-4(123), 341-348.
- Charmaz, K. (2001). Grounded theory. Dans R. M. Emerson (dir.), *Contemporary field research* (2^e éd., p. 335-352). Long Grove, IL : Waveland Press.
- Charmaz, K. (2003). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. Dans N. Denzin et Y. Lincoln (dir.), *Strategies of qualitative inquiry* (p. 249-291). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 19, 15-20.
- Dalley, P. (2008). Principes sociolinguistiques pour l'encadrement pédagogique. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie* (p. 281-300). Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Denis, W. (2006). Francophone education in Saskatchewan: Resisting anglo-hegemony. Dans B. Noonan, D. Hallman et M. Scharf (dirs.), *A history of education in Saskatchewan: Selected readings* (p. 87-108). Regina, SK : Canadian Plains Research Center.
- Encyclopedia of Saskatchewan. (2012). *French education in Saskatchewan* [En ligne]. Repéré à http://esask.uregina.ca/entry/french_education_in_saskatchewan.html
- Gaudet, S. et Clément, R. (2005). Identity maintenance and loss: Concurrent processes among the Fransaskois. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37(2), 110-122.
- Gouvernement du Québec. (1977). Charte de la langue française. *Projet de loi, 101*.
- Guardado, M. (2002). Loss and maintenance of first language skills: Case studies of Hispanic families in Vancouver. *Canadian Modern Language Review*, 58(3), 341-463.
- Hakuta, K. et D'Andrea, D. (1992). Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high-school students. *Applied Linguistics*, 13(1), 72-99.
- Hansen, L. (2001). Language attrition: The fate of the start. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 60-73.
- Heller, M. (1987). The role of language in the formation of ethnic identity. Dans J. Phinney et M. Rotheram (dir.), *Children's ethnic socialization, pluralism and development* (p. 180-200). Thousand Oaks, CA : A Sage Focus Edition.
- Iqbal, I. (2005). Mother tongue and motherhood: Implications for French language maintenance in Canada. *Canadian Modern Language Review*, 61(3), 305-323.

- Järvinen, M. (2004). Life histories and the perspective of the present. *Narrative Inquiry*, 14(1), 45-68.
- Jaspaert, K. et Kroon, S. (1989). Social determinants of language loss. *ITL-Review of Applied Linguistics*, 83-84, 75-98.
- Kaufman, D. (2005). Acquisition, attrition, and revitalization of Hebrew in immigrant children. Dans D. Ravid et H. Bat-Zeev Shyldkrot (dir.), *Perspectives on language and language development* (p. 407-418). Dordrecht, Netherlands : Kluwer.
- Kouritzin, S. (1999). *Face[t]s of first language loss*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Labrie, N. (2010). La construction identitaire en milieu francophone à l'épreuve de l'analyse du discours. Dans N. Garant, P. Dalley et T. Desabrais (dir.), *Produire et reproduire la francophonie en la nommant* (p. 21-34). Sudbury, ON : Prise de parole.
- Lambert, W. et Taylor, D. (1996). Language in the lives of ethnic minorities: Cuban American families in Miami. *Applied Linguistics*, 17(4), 477-500.
- Landry, R. et Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 561-592.
- Mackey, W. F. (2010). History and origins of language policies in Canada. Dans M. Morris (dir.), *Canadian language policies in comparative perspective* (p. 18-66). Montréal, QC et Kingston, ON : McGill-Queen's University Press.
- May, S. (2008). *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism and the politics of language*. New York, NY : Routledge.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender ethnicity and educational change*. Harlow, Royaume-Uni : Pearson Education Limited.
- Skutnabb-Kangas, T. (2002, avril). *Language policies and education: The role of education in destroying or supporting the world's linguistic diversity*. Communication présentée au World Congress on Language Policies, Barcelone, Espagne.
- Statistique Canada. (2012). *Le français et la francophonie au Canada*. Numéro de catalogue : 98-314-X2011003 [En ligne]. Repéré à http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011003_1-fra.pdf
- Wong Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323-346.
- Woods, P. (1985). Conversations with teachers: Some aspects of life-history method. *British Educational Research Journal*, 11(1), 13-26.