

le/the Journal

VOLUME 5, numéro spécial

Les actes de la Matinée-conférences sur la francophonie 2016

VOLUME 5, Special Edition

The Proceedings of la Matinée-conférences sur la francophonie 2016

Une publication de
l'Association des étudiant.e.s diplômé.e.s en éducation
de l'Université d'Ottawa

A publication of the
Education Graduate Students Association
of the University of Ottawa

Ce numéro spécial du le/the Journal est consacré aux actes de la *Matinée-conférences sur la francophonie 2016*, dont la mission comporte les trois volets suivants : d'abord, celui de promouvoir la recherche dans le domaine de la francophonie; ensuite, celui de permettre à des étudiantes et à des étudiants des deuxième et troisième cycles de l'Université d'Ottawa de présenter une communication sur un aspect de la francophonie ou de présenter leur projet de recherche, ayant un lien avec la francophonie; enfin, celui de permettre aux citoyens de découvrir des aspects de la francophonie qui leur étaient jusqu'alors inconnus — que cette francophonie soit ontarienne, canadienne ou internationale.

Voici un aperçu de l'article des conférencières et des conférenciers qui ont accepté de convertir en article la communication prononcée au cours de la *Matinée-conférences sur la francophonie 2016*, qui s'est tenue le mercredi 23 mars 2016 à l'Université d'Ottawa. Cette *Matinée-conférences* s'inscrivait dans le cadre des activités organisées à l'Université d'Ottawa pendant le *Mois de la francophonie 2016*.

D'abord, l'article de **Sara-Ève Valiquette-Tessier** porte sur le premier ministre de l'Éducation au Québec : Paul Gérin-Lajoie, lequel fut, par ailleurs, professeur invité à l'Université d'Ottawa en 1969 et en 1970. Paul Gérin-Lajoie nous permet bien de faire le lien entre la francophonie canadienne et la francophonie internationale parce qu'il s'était donné la mission de démocratiser l'éducation, d'abord ici, au Canada, et ensuite, à l'étranger, dans les pays francophones.

Ensuite, l'article d'**Alexandre Lillo** présente un parallèle entre le Québec et la France, plus précisément celui du droit et de la gestion de l'eau au Québec et en France.

Puis, l'article de **Djamel Chikh** nous fait découvrir plus en détail la réalité sociopolitique des langues en Algérie à travers la question de la langue amazighe.

Enfin, l'article de **Brigitte Murray** expose les marques d'insécurité linguistique à l'écrit en français et en anglais qu'elle a relevées dans les propos des participants à sa recherche de maîtrise, laquelle porte sur le rapport à l'écrit en français et en anglais d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire canadien.

This special edition of le/the Journal presents the conference proceedings of the lectures of the *Matinée-conférences sur la francophonie 2016*, whose mission is composed of the following three parts: first, to promote research related to la francophonie; second, to allow University of Ottawa graduate students to present a paper on an aspect of la francophonie or, rather, to link their research project to la francophonie; and finally, to allow all people to discover new aspects of la francophonie, whether in Ontario, in Canada, or internationally.

Below is a preview of the proceedings of the *Matinée-conférences sur la francophonie 2016*, based on communications that the presenters delivered during the event, held Wednesday, March 23, 2016 at the University of Ottawa, as part of the planned activities during the *Mois de la francophonie 2016*.

First, **Sara-Ève Valiquette-Tessier's** article is on the subject of the first Minister of Education in Quebec: Paul Gérin-Lajoie. This man, a visiting professor at the University of Ottawa in 1969 and 1970, was notably given the mission to democratize education, first here in Canada and then abroad, in Francophone countries.

Next, **Alexander Lillo's** article presents a parallel between Quebec and France, specifically that of law and water management.

Next, **Djamel Chikh's** article shows us the socio-political reality of coexisting languages in Algeria, particularly dealing with the Amazigh language.

Finally, **Brigitte Murray's** article presents and explains the profiles of linguistic insecurity in reading and writing (in French and in English) she found in her participants' discourses. Her Master's thesis work was on the relationship with reading and writing, in French and in English, by francophone university students from a minority francophone community in Canada.

le/the Journal

VOLUME 5, numéro spécial
VOLUME 5, Special Edition

Les actes de la
Matinée-conférences sur la francophonie
2016

Proceedings of the
Matinée-conférences sur la francophonie
2016

Une publication de l'Education
Graduate Students Association
Association des étudiant.e.s
diplômé.e.s en éducation
(EGSA-AÉDÉ) de
l'Université d'Ottawa

A publication of the Education
Graduate Students Association
Association des étudiant.e.s
diplômé.e.s en éducation
(EGSA-AÉDÉ) of the
University of Ottawa

EDITOR-IN-CHIEF (INVITED)
RÉDACTRICE EN CHEF INVITÉE
Brigitte Murray

PRODUCTION EDITOR
RÉDACTEUR, PRODUCTION
Jonathan Weber



Chères lectrices, chers lecteurs,

C'est avec un immense plaisir que je vous présente aujourd'hui les actes¹ de la première édition de la *Matinée-conférences sur la francophonie*, qui s'est tenue le mercredi 23 mars 2016 à l'Université d'Ottawa. Cette *Matinée-conférences* s'inscrivait dans le cadre des activités organisées à l'Université d'Ottawa pendant le *Mois de la francophonie 2016*.

Mission de la *Matinée-conférences sur la francophonie*

La *Matinée-conférences sur la francophonie* se veut une activité fédératrice, dont la mission comporte les trois volets suivants : d'abord, celui de promouvoir la recherche dans le domaine de la francophonie; ensuite, celui de permettre à des étudiantes et à des étudiants des deuxième et troisième cycles de l'Université d'Ottawa de présenter une communication sur un aspect de la francophonie ou de présenter leur projet de recherche, ayant un lien avec la francophonie; enfin, celui de permettre aux citoyens de découvrir des aspects de la francophonie qui leur étaient jusqu'alors inconnus — que cette francophonie soit ontarienne, canadienne ou internationale.

Le succès qu'a connu la première édition de la *Matinée-conférences sur la francophonie* est attribuable notamment au soutien des cinq partenaires suivants : l'Association des étudiant.e.s diplômé.e.s en éducation (EGSA-AÉDÉ), le Service de vie communautaire, la Faculté d'éducation, le Cabinet du vice-recteur aux études et la Librairie de l'Université d'Ottawa.

Je tiens également à souligner la collaboration des personnes ressources suivantes : Isabelle Décarie, chef de la programmation socioculturelle et éducationnelle au Service de vie communautaire; Marie-Claude Lanouette, agente principale des politiques linguistiques au Cabinet du vice-recteur aux études; Mélanie Cossette, agente de marketing et de communications à l'Institut des langues officielles et du bilinguisme; Alexandre Boileau, agent de marketing et de communications au Service de vie communautaire.

Je remercie également mes collègues de l'EGSA-AÉDÉ pour leur soutien. Je remercie plus particulièrement Jonathan Weber pour son apport dans la diffusion de la publicité de cette *Matinée-conférences*. Je remercie également Maud Mediell et Heather Woods qui ont apporté leur soutien tout au long de l'évènement.

Je tiens également à témoigner ma reconnaissance envers Marie-Josée Vignola, ma directrice de thèse de maîtrise, pour tout le soutien qu'elle m'a apporté dans les divers projets que j'ai entrepris dans le cadre de mes études de maîtrise à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

Quelques mots sur la francophonie

Pour ce qui est de l'univers francophone, il importe d'abord de savoir que les locuteurs du français sont légion partout dans le monde.

Rédactrice en chef invitée

Brigitte Murray, M. A.

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Étudiante au certificat en études des francophonies, Faculté des Arts, Université d'Ottawa

Représentante de l'Association des étudiant.e.s diplômé.e.s en éducation (EGSA-AÉDÉ)

Représentante du Service de vie communautaire

En effet, selon l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), 274 millions de francophones sont répartis sur plus de 75 pays et territoires, sur les cinq continents. Ces locuteurs emploient le français comme langue première (communément appelée « langue maternelle »), comme langue seconde ou, encore, comme langue étrangère.

Si la francophonie est présente aux quatre coins du monde et, par voie de conséquence, qu'elle est vaste, elle ne saurait se limiter à la langue, à la littérature, à la culture et aux voyages. La francophonie, c'est aussi le monde des affaires, l'économie, la recherche, l'éducation, les soins de santé, les services offerts à la population, l'engagement social, l'industrie de l'humour et la construction identitaire, pour ne nommer que ces exemples.

La francophonie est non seulement un élément rassembleur pour les différentes communautés francophones, mais constitue également un moteur économique, générateur d'un grand nombre d'emplois et d'une grande source de revenus directe et indirecte pour les instances gouvernementales.

Les actes de la *Matinée-conférences sur la francophonie 2016*

J'aimerais souligner la contribution des conférencières et des conférenciers qui ont accepté d'emblée et avec grand enthousiasme de poursuivre l'aventure de la *Matinée-conférences sur la francophonie 2016* en rédigeant un article pour ces actes. Je vous remercie Sara-Ève, Djamel et Alexandre de votre collaboration, de votre enthousiasme et de la passion que vous avez manifestés si généreusement à l'égard de la francophonie et de la recherche.

Il me serait impossible de passer sous silence la généreuse collaboration des membres du comité de lecture : Joannie Saint-Pierre et Karine Turner, toutes deux doctorantes à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa; Stéphanie Bacher, doctorante au département de sciences politiques à l'Université d'Ottawa et commissaire à l'équité à la GSAED (Graduate Students' Association des étudiant.e.s diplômé.e.s); Sara-Ève Valiquette-Tessier, étudiante à la maîtrise en sociologie (M. A.) à l'Université d'Ottawa. L'enthousiasme qu'elles ont manifesté à participer avec moi à cette aventure de relecture, leur bonne humeur et leur souci du travail bien fait me charment. La première page de ces actes a été traduite par Shawn Philip Hunsdale, de la GSAED. Un grand merci! Je remercie également les membres de l'équipe informatique de l'EGSA-AÉDÉ pour leur empressement à rendre publics ces actes. Leur diligence est grandement appréciée.

Chères lectrices, chers lecteurs, je vous souhaite bonne lecture.

1 Il importe de noter que les articles publiés dans ce numéro spécial du le/the Journal de l'EGSA-AÉDÉ n'ont pas fait l'objet d'une évaluation par les pairs.

Pour un Canada dans le monde : la francophonie internationale de Paul Gérin-Lajoie

Sara-Ève Valiquette-Tessier

Bien des gens savent que Paul Gérin-Lajoie (P.G.L.) a été le fondateur du ministère de l'Éducation du Québec et qu'il en a été le premier titulaire. Certains savent qu'il est le président fondateur de la Fondation P.G.L. et l'homme derrière les dictées P.G.L. Néanmoins, peu se rappellent le rôle phare qu'il a joué au sein de l'Agence canadienne de développement international (ACDI). En effet, P.G.L. en a été le président de 1970 à 1977. Dans le domaine du développement international au Canada, ces sept ans demeurent un point de référence en matière d'aide publique au développement. Les années P.G.L. sont, le cas échéant, décrites comme les plus prometteuses en matière d'aide internationale canadienne, surtout au prisme de l'objectif de 0,7 %¹ adopté par tous les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (Beaudet, 2009).

Dans cet article², nous comptons cerner la vision globale de P. G. L. En rappelant le rôle qu'il a joué au sein de l'ACDI, il est possible de comprendre de quelle façon sa vision a favorisé le développement de la francophonie dans le monde³. Cela dit, le présent article rappellera, dans un premier temps, l'apport de quelques projets internationaux entrepris par P.G.L., particulièrement ceux ayant fait la promotion de la francophonie (I). Nous présenterons, dans cette section, les projets que P.G.L. a mis en œuvre alors qu'il était ministre au Québec — d'abord, de la Jeunesse; ensuite, de l'Éducation (I.I.). Nous ferons de même pour ses années de présidence à l'ACDI

(I.II.). Les propos de Marcel Messier, un de ses bras droits pendant ses années de fonction à l'Agence, seront énoncés à cet égard. Nous concluons le tout avec un aperçu des prises de position plus actuelles de P.G.L. sur le plan de la francophonie à l'international (II.).

I. Aperçu chronologique : les projets internationaux mis en œuvre par P.G.L.

La carrière politique de P.G.L. ne sera que le panache de ses accomplissements. Vers la fin de ses études, la prestigieuse bourse Rhodes⁴ lui a permis de mener un projet doctoral en droit constitutionnel. Plus tard, au cours des années 1950, P.G.L. sera très actif sur la scène juridique canadienne, notamment en étant membre du Barreau québécois. Il s'engagera également sur la scène scolaire en tant que conseiller de la Fédération des collèges classiques et de la Fédération des commissions scolaires du Québec, marquant son intérêt pour la cause de l'éducation. P.G.L. sera pour la première fois élu dans la circonscription de Vaudreuil-Soulanges en 1960, sous le gouvernement Lesage (Assemblée nationale du Québec, 2011).

I.I. Ministre de la Jeunesse (de juillet 1960 à mai 1964) et ministre de l'Éducation (de mai 1964 à juin 1966)

Durant ses années comme ministre québécois, P.G.L. aura entrepris les premiers engagements internationaux du Québec (Fondation Paul Gérin-Lajoie, 2015). Il

est à noter qu'en tant que ministre de la Jeunesse — soit entre juillet 1960 et mai 1964 —, ce dernier possédait déjà la charge du Département de l'Instruction publique. En conséquence, les premiers engagements internationaux du Québec concerneront l'éducation et la formation.

Parler du Québec et de son ouverture sur le monde nécessite une mention, au passage, de la doctrine P.G.L. En octobre 1961, le ministre P.G.L. accompagnait le premier ministre Lesage pour l'inauguration d'une délégation du Québec à Paris. Lors d'un discours improvisé dans les Cévennes, P.G.L. lance que le Québec « a le droit d'ambition d'être associé dans le rayonnement de la propagation de la culture française à travers le monde » (Gérin-Lajoie, 1961, cité par Cardinal, 2007, p. 320). Il stipule à ce moment que le Québec compte collaborer avec la France en vue d'une coopération en Afrique francophone. Cette collaboration se concrétisera avec la doctrine P.G.L., laquelle se réfère au droit dont la province québécoise dispose pour exercer ses compétences non seulement sur son territoire, mais aussi à l'international (St-Pierre, 2015). En fait, c'est depuis le 12 avril 1965 que le gouvernement du Québec peut officiellement entretenir d'étroites relations avec les organisations ainsi qu'avec les gouvernements étrangers (Cardinal).

Au début de sa carrière de ministre, P.G.L. note que les textes de la Constitution ne limitent point l'exercice de négociations internationales à l'État fédéral uniquement. Il considère que les

1 Datant des années 1970, cet objectif vise une enveloppe d'aide publique au développement équivalente à 0,7 % du produit intérieur brut (PIB). Bien que sa conceptualisation ait beaucoup évolué au fil du temps, cet objectif découle d'une suggestion de l'Église. En 1958, le Conseil œcuménique des Églises aurait suggéré une enveloppe d'aide équivalant à 1 % du PIB (Comité d'aide au développement, 2010).

2 À l'aube de notre maîtrise en sociologie, nous pensions faire notre thèse sur l'équipe fondatrice de l'ACDI. Nous nous intéressions en particulier à la sécularisation de l'aide au Canada, ayant pris la forme antérieure de missions à l'étranger. Dans le cadre de nos recherches, nous nous sommes mise à lire sur P. G. L., qui a été le deuxième président de l'ACDI. À l'heure actuelle, notre objet de thèse a complètement changé. Malgré cette réorientation, nous comptons toujours travailler sporadiquement sur les acteurs-clés dans la fondation de l'ACDI. Cette communication sur P. G. L. en est une première tentative.

3 La francophonie peut prendre plusieurs sens, surtout selon ses origines senghorienne : communauté internationale de gens qui emploient le français dans des contextes divers et à des niveaux variés; espace politique réunissant les États membres de l'Organisation internationale de la Francophonie; espace culturel réunissant tous ceux qui partagent un sentiment d'appartenance envers la langue française et toute culture francophone. (Encyclopédie de la Francophonie, n.d.; Le Droit, n.d.)

4 La bourse Rhodes est décernée depuis 1903 à des étudiants pour les soutenir financièrement pendant leur parcours universitaire à Oxford, en Angleterre (The Rhodes Trust, 2016).

« collectivités » faisant partie de la fédération canadienne peuvent négocier directement à l'international dans le cadre de conventions les touchant (Gérin-Lajoie, 1965, cité par Turp, 2006, p. 54). Cette considération est celle qui fondera la doctrine Gérin-Lajoie⁵ (Cardinal, 2007). Dès son premier mandat de ministre en juillet 1960, P.G.L. tente ainsi de tisser des liens entre le Québec et la France. En août 1960, il rencontre le recteur de l'Université de Montréal, M^{gr} Irénée Lussier, pour discuter du budget de l'institution. Tous deux conviennent, entre autres négociations, d'organiser un congrès international pour instituer l'association d'universités partiellement ou entièrement francophones. Cette première idée aboutira à la fondation de l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française (AUPELF), désormais connue sous la bannière de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF)⁶. Il s'agira là des premiers souffles de « l'action internationale du Québec » (Cardinal, 2007, p. 319).

En juillet 1964, P.G.L. s'entretient avec Raymond Bousquet, l'ambassadeur de France au Canada. P.G.L. compte mettre en place un programme d'échanges pour les étudiants et les professeurs de la France et du Québec, et ce, malgré le fait qu'une entente similaire se prépare alors entre le Canada et la France. Il s'agira de l'Entente franco-québécoise sur l'éducation, signée le 27 février 1965. À Paris, cette entente sera vue comme la prolongation de la vision de P.G.L. au sujet du développement d'une « communauté culturelle des peuples de langue française, une sorte de Commonwealth français » (Gérin-Lajoie, 1965, cité par Cardinal, 2007, p. 322)⁷.

Au terme de sa carrière de ministre, P.G.L. accorde une importance de haut niveau à la coopération du Québec avec les autres pays francophones. Vers 1966-1967, il fait grimper l'enveloppe de la coopération

avec les pays en voie de développement à 300 000 \$ (Cardinal, 2007; Fondation Paul Gérin-Lajoie, 2015). Nous avons passé en revue quelques initiatives entreprises par P.G.L. alors qu'il était ministre. Nous aborderons maintenant la carrière de P.G.L. à la tête de l'ACDI.

I.II. Président de l'Agence canadienne de développement international (1970-1977)

Outre les nombreux accords internationaux qu'il a mis en oeuvre durant sa carrière de ministre de l'Éducation du Québec, P.G.L. a contribué à l'essor de l'aide publique au développement entre le Canada et l'Afrique francophone de 1970 à 1977 (Beaudet, 2009). Le Québec rayonnait déjà dans le monde par ses missionnaires, compétents en matière de développement. P.G.L. en fait le constat dans son autobiographie :

Pendant mes années de présidence à l'ACDI, j'ai bénéficié de la formation et de l'expérience de plusieurs Québécois qui avaient œuvré comme missionnaires-éducateurs en Amérique latine et qui ont constitué un important (en grande partie le premier) noyau de fonctionnaires inspirant la création d'une direction générale de l'Amérique latine : les Marcel Messier, André Mailhot, Pierre Tanguay, Gabriel Dicaire, André Godin, Gilles Bernier, Gérard Bourgeois. (Gérin-Lajoie, 1989, p. 100)

Avant de nous entretenir avec l'internationaliste Marcel Messier, fidèle ami et collaborateur de P.G.L., nous avons formulé l'hypothèse que P.G.L. avait mis en valeur la francophonie à l'international lors de sa présidence à l'ACDI. Messier a cherché à corriger cette perspective des choses :

Je ne crois pas que la promotion de la francophonie ait été un objectif

primordial au cours de la présidence de P.G.L. à l'ACDI. P.G.L. a toujours eu une vision d'équilibre; il n'aurait jamais fait la promotion de quelque langue au détriment d'une autre. Il cherchait plutôt à faire ressortir le meilleur d'une culture, en l'occurrence la culture de la langue française dans le monde. Cependant, il a promu des projets internationaux qui se sont réalisés dans des pays de la francophonie. Suite à la mission Chevrier⁸, les programmes d'aide du Canada ont pris de l'ampleur en Afrique francophone (au Sénégal et au Mali, notamment) et plus tard en Haïti, le seul pays francophone des Amériques. L'ACDI permettait à ces pays d'avoir accès aux technologies de pointe dans la langue française. Plus tard, la Fondation P.G.L. s'est d'ailleurs concentrée dans ces régions francophones : Haïti et Afrique francophone. (M. Messier, communication personnelle, 2016)

Messier (communication personnelle, 2016) a attiré notre attention sur le fait que P.G.L. était avant tout un inspirateur. Les ressources canadiennes dont il assurait la gestion devaient, selon lui, permettre aux pays récipiendaires d'inventer eux-mêmes leur avenir. De plus, il envisageait non seulement la participation du Québec à cet effort, mais aussi celles des autres communautés francophones du Canada.

Somme toute, cet esprit de valorisation des ressources disponibles dans le monde francophone est celui qui a fait de P.G.L. un promoteur de la francophonie. Messier (communication personnelle, 2016) pense que P.G.L. avait une vision équilibrée du Canada, le poussant à élaborer des mécanismes administratifs pour que la communauté francophone du Canada puisse elle aussi contribuer au développement des pays les plus pauvres.

5 Inévitablement, le constat du constitutionnaliste suscitera quelques discordes avec le gouvernement fédéral (Cardinal, 2007). Nous ne considérons pas l'objet de ces discordes d'une quelconque pertinence ici, mais nous pondérons plutôt l'effectivité de la doctrine Gérin-Lajoie encore à ce jour, cela en dépit des oppositions que la vision de P.G.L. aurait suscitées à l'époque de la part d'Ottawa.

6 Aujourd'hui, l'AUF réunit 817 membres provenant d'une variété de 106 pays. Cette agence se dit « l'opérateur pour l'enseignement supérieur et la recherche » lors des sommets de la Francophonie (Agence universitaire de la francophonie, 2015, para. 2).

7 Plus tôt, en 1964, une autre entente avait été établie entre le Canada et la France en vertu de laquelle une brochette d'ingénieurs et de techniciens québécois iraient suivre un stage en France (Cardinal, 2007).

8 En 1968, le gouvernement canadien envoie l'ancien ministre senior francophone Lionel Chevrier en Afrique. Dans le cadre de cette mission, Chevrier est responsable d'étayer des recommandations pour améliorer le programme canadien d'aide à l'Afrique dite francophone. L'écho de cette mission a eu pour effet d'accroître l'enveloppe d'aide du Canada à l'endroit de l'Afrique de 40 millions de dollars entre 1968 et 1973 (rappelons l'arrivée de Gérin-Lajoie à la tête de l'ACDI en 1970); de diversifier les activités de développement du Canada en Afrique. D'un point de vue strictement politique, cette mission a eu pour effet de rendre la présence du Canada en Afrique francophone bien plus crédible. (Painchaud, 1989, p. 232-233)

II. Les prises de position plus actuelles de P.G.L.

Dans ses discours plus actuels, P.G.L. dénonce l'état de l'aide internationale au développement. Il se concentre notamment sur les carences relatives à l'éducation des jeunes dans les pays francophones, là où sa Fondation travaille actuellement. Dans un discours prononcé en 2008, il appelle à une « pleine intégration de l'éducation et de la culture » dans nos politiques nationales et internationales de développement (Gérin-Lajoie, 2008, p. 10). Pour accomplir pareille tâche, P.G.L. pense que l'Organisation internationale de la francophonie (OIF) devrait se focaliser sur la participation internationale de la jeunesse francophone, notamment en lui donnant un rôle de prédilection dans les forums sociaux mondiaux. De plus, il propose la création d'un fonds d'appui pour la mise en œuvre

d'un tel programme. Enfin, il suggère la sélection annuelle de cent stagiaires parmi les différents États et gouvernements membres de l'OIF. Ces cent stagiaires iraient, après avoir été sélectionnés, travailler à l'Organisation des Nations Unies (Gérin-Lajoie, 2008).

En somme, la vision de P.G.L. se situe encore à ce jour au carrefour des grands projets qui ont toujours ponctué sa carrière.

Conclusion

Au final, il semble crucial de commémorer la vision d'un politicien aussi important que P.G.L. Au cours de sa carrière de ministre, le constitutionnaliste a certainement permis au Québec de s'ouvrir sur le monde différemment. Plus tard, une fois à la tête de l'ACDI, les premiers projets entrepris par P.G.L. se sont faits en territoires francophones. Aujourd'hui, la Fondation P.G.L. est en quelque sorte la conjonction des enjeux qui ont marqué la carrière de

l'homme : l'éducation, le développement international, la jeunesse et, surtout, la francophonie dans le monde. La contribution de P.G.L. au chapitre de la francophonie est encore à ce jour reconnue. À titre d'exemple, la ministre québécoise des Relations internationales et de la Francophonie, Christine St-Pierre, mentionnait en avril 2015 l'apport considérable de la vision de P.G.L. dans l'insertion internationale du Québec (St-Pierre, 2015). Nous partageons nous aussi ces propos de la ministre St-Pierre.

Sara-Ève aimerait remercier l'internationaliste Marcel Messier pour ses conseils de lecture, son travail de révision ainsi que ses précieuses paroles à l'égard de Paul Gérin-Lajoie. En outre, elle aimerait remercier son directeur de thèse, le docteur E.-Martin Meunier, pour son soutien dans tous les projets qu'elle entreprend en lien avec ses études supérieures.

Références

- Agence universitaire de la francophonie (2015). *Présentation de l'AUF*. Récupéré le 15 février 2016 du site de l'AUF : <http://www.auf.org/auf/en-bref/>
- Assemblée nationale du Québec (2011). *Paul Gérin-Lajoie – Biographie*. Récupéré le 4 novembre 2015 du site de l'Assemblée nationale du Québec, section Députés : <http://www.assnat.qc.ca/fr/deputes/gerin-lajoie-paul-3417/biographie.html>
- Beudet, P. (2009). *Qui aide qui? Une brève histoire de la solidarité internationale du Québec*. Montréal, Canada : Boréal.
- Cardinal, M. (2007). *Paul Gérin-Lajoie : L'homme qui veut changer le monde*. Montréal, Canada : Éditions Libre Expression.
- Comité d'aide au développement. (2010). *Historique de l'objectif de 0,7 %*. Récupéré le 3 novembre 2015 du site du Comité d'aide au développement : <http://www.oecd.org/fr/cad/stats/45539389.pdf>
- Encyclopédie de la francophonie (n.d.). *Dossier Paul Gérin-Lajoie*. Récupéré le 16 février 2016 du site de l'Encyclopédie de la francophonie, section Politique internationale : http://agora-2.org/francophonie.nsf/Dossiers/Paul_Gerin-Lajoie
- Fondation Paul Gérin-Lajoie (2015). *Le fondateur*. Récupéré le 3 novembre 2015 du site de la Fondation Paul Gérin-Lajoie : <http://fondationpjl.ca/accueil/la-fondation-pjl/le-fondateur/>
- Gérin-Lajoie, P. (1989). *Combats d'un révolutionnaire tranquille*. Montréal, Canada : Centre Éducatif et Culturel inc.
- Gérin-Lajoie, P. (2008). *La Francophonie dans la coopération internationale : une valeur ajoutée?* Récupéré le 4 novembre 2015 du site de la Fondation Paul Gérin-Lajoie : http://fondationpjl.ca/accueil/docs/discourssept2008_16_octobre_2008_version_finale.pdf
- Le Droit. (n.d.). *Senghor, à l'aube du Sommet de la Francophonie*. Récupéré le 17 février 2016 du site du quotidien Le Droit : <http://www.lapresse.ca/le-droit/opinions/votre-opinion/200810/14/01-29252-senghor-a-laube-du-sommet-de-la-francophonie.php>
- Painchaud, P. (1989). *De Mackenzie King à Pierre Trudeau : Quarante ans de diplomatie canadienne, 1945-1985*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- St-Pierre, C. (2015). *La doctrine Gérin-Lajoie, un socle solide*. Récupéré le 17 février 2016 du site du quotidien Le Devoir, section Libre opinion : <http://www.ledevoir.com/politique/quebec/437068/la-doctrine-gerin-lajoie-un-socle-solide>
- The Rhodes Trust. (2016). *History of the Rhodes Trust*. Récupéré le 10 février 2016 du site The Rhodes Trust : <http://www.rhodeshouse.ox.ac.uk/history>
- Turp, D. (2006). La doctrine Gérin-Lajoie et l'émergence d'un droit québécois des relations internationales. Dans S. Paquin (dir.), *Les relations internationales du Québec depuis la Doctrine Gérin-Lajoie (1965-2005) – Le prolongement externe des compétences internes* (p. 49-78). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

La gestion de l'eau du Québec à la France, ou les limites intrinsèques d'un bagage culturel et juridique francophone commun

Alexandre Lillo

À première vue, les rapports entre francophonie et gestion de l'eau ne relèvent pas de l'évidence. Pourtant, les recherches autour des thématiques de la gouvernance et de la gestion de cette ressource peuvent prétendre le contraire. En effet, l'étude de la gestion de l'eau dans le contexte canadien révèle un constat central à cette assertion : les systèmes franco-européen et québécois de gestion de l'eau présentent les fondements d'une politique en la matière marquée par des dimensions communes. Autrement dit, malgré la pluralité des théories de gestion de l'eau, le Québec et la France disposent d'orientations politico-juridiques explicitement analogues au regard de cette ressource. De ce fait, il semble pertinent de s'interroger sur cet état de fait. Nous émettons l'hypothèse que l'héritage francophone commun québécois et français, lequel se traduit aussi bien culturellement que juridiquement, joue un rôle d'importance en matière de gestion de l'eau. Effectivement, le Québec et la France partagent non seulement une langue et des traditions communes, mais ils ont recours à un même type de système juridique, à savoir celui du droit civil. Dès lors, il est à se demander si la francophonie, qui, dans le cadre de cette étude sera définie et encadrée de façon restreinte, constitue un facteur d'influence des orientations choisies en matière de gestion de l'eau au Québec et en France. Après avoir établi les fondements d'une orientation commune à la gestion de l'eau québécoise et française (1), l'hypothèse qui sera soulevée appuiera le concept de relativisme culturel (2). De cette analyse ressortiront finalement les limites d'une telle approche et, plus spécifiquement, l'éventuelle *reconceptualisation* dont l'eau peut faire l'objet (3).

1. La gestion de l'eau au Québec et en France : les fondements d'une orientation commune

De nos jours, l'eau constitue une ressource essentielle aux yeux de tous. Ce nouveau statut a fait de la protection, de la préservation et du partage de l'eau des principes fondamentaux de nos sociétés modernes. Traditionnellement associés à l'idée de gestion, ces objectifs ont assurément fait l'objet d'une construction historique, notamment sous l'influence de la doctrine des ressources communes (Hardin, 1968; Ostrom, 1990). Cette dernière a principalement appuyé le développement d'une théorisation de la gestion environnementale, laquelle s'est progressivement orientée vers les ressources en eau. C'est en ce sens que plusieurs théories de gestion de l'eau ont été développées, comme la gestion adaptative des ressources en eau (Walter et Hilborn, 1978), la gestion spatiale de l'eau (Narcy, 2004) et la gestion intégrée des ressources en eau (Global Water Partnership, 2000). Pour les besoins de cet article, seule cette dernière approche sera explorée parce qu'elle a le bénéfice d'avoir été implantée aussi bien au Québec qu'en France.

La gestion intégrée des ressources en eau (GIRE) se définit comme « un processus favorisant le développement et la gestion coordonnés des ressources en eau, du sol et des ressources associées, permettant de maximiser les bénéfices économiques et sociaux, de façon équitable sans compromettre la pérennité des écosystèmes vitaux » (Global Water Partnership, 2000, p. 24). La GIRE se distingue également par quatre caractéristiques cumulatives qui lui sont propres : une unité territoriale spécifique, des structures institutionnelles

dédiées, des outils de planification ainsi que le regroupement et la participation des acteurs concernés. Il est à noter que la France et le Québec appliquent l'ensemble de ces caractéristiques. L'échelle du bassin versant¹ a été reconnue comme un territoire d'action en matière de gestion de l'eau, sur laquelle des institutions ont été mises en place. Il s'agit des Organismes de bassin versant au Québec ainsi que des Agences de l'eau et des Comités de bassins en France. Ces institutions prévoient le regroupement des acteurs publics ou privés concernés afin d'établir un outil de planification, notamment le Plan directeur de l'eau au Québec ainsi que le Schéma directeur d'aménagement et de gestion des eaux en France.

Résumés en de grandes lignes, les mécanismes de gestion de l'eau français et québécois présentent néanmoins d'importantes similitudes². Ce constat mérite d'être analysé. Effectivement, en explorant cette piste, il est possible de constater que le parallélisme politico-juridique favorise le lien avec la thématique de la francophonie.

2. Les similarités propres à la gestion de l'eau au Québec et en France : l'implication d'un relativisme culturel francophone

La comparaison et la description des rouages articulant ces deux régimes de gestion de l'eau permettent d'émettre l'hypothèse selon laquelle un bagage culturel francophone commun et l'héritage d'un système de droit civil partagé ont encouragé la mise en place d'une politique et d'une gestion de la ressource aux contours similaires. Autrement dit, nous ferions face à un relativisme culturel marquant les traditions hydrauliques du

1 Le bassin versant est une unité hydrographique définie comme « une portion de territoire délimitée par des lignes de crêtes, dont les eaux alimentent un exutoire commun (cours ou plan d'eau, mer). La ligne séparant deux bassins versants adjacents est une ligne de partage des eaux. Chaque bassin versant se subdivise en sous-bassins correspondant à l'aire d'alimentation des affluents se jetant dans le cours d'eau principal » (Brun et Lasserre, 2012, p. 2-3).

2 Il existe évidemment quelques spécificités propres à chacun, qui se justifient notamment par l'ancienneté respective de la gestion de l'eau (1964 pour la France et 2002 pour le Québec), mais également par l'application de ces mécanismes au sein de systèmes politico-juridiques différents (l'Union européenne pour la France et un système fédéral pour le Québec).

Québec et de la France. Pouvant faire l'objet d'une variabilité sémantique, il est essentiel de déterminer la portée du relativisme culturel. Pour ce qui est du cas présent, ce concept s'appréhende comme la qualité de chaque individu (ou communauté) à traduire des situations, des concepts ou des faits en fonction de ses croyances et du contexte social qui l'entoure (Fernando, 2013; Massé, 2008). Sans toutefois s'inscrire dans une perspective de conformisme ou d'acceptation de toute pratique culturelle³, il n'en demeure pas moins que la nature des valeurs d'un individu (ou d'une communauté) serait *relative* à la culture, aux « référents symboliques » (Côté, 2004, p. 1), dont il (ou elle) est imprégné(e). Dès lors, la culture se définit en l'occurrence par les « référents symboliques » (Côté) que sont le bagage culturel francophone commun et l'héritage juridique du droit civil. Ainsi, pour rapporter ce raisonnement au cas présent d'étude, les similarités des systèmes de gestion de l'eau au Québec et en France reposeraient sur le fait que l'eau, et par extension la nature, est appréhendée au travers d'un filtre commun, à savoir celui d'une culture partagée; l'eau devient dès lors un objet social, un objet polycontextuel, dont la définition et la conception sont déterminées par les pratiques culturelles et le contexte social en présence. De ce fait, la francophonie deviendrait un facteur d'uniformisation qui aurait pour conséquence de définir des lignes directrices communes aux communautés la partageant. En matière de gestion de l'eau, le Québec et la France répondent en ce sens à ce constat, notamment de par le partage d'un bagage culturel francophone commun et l'influence d'un système de droit civil.

Cette perspective de l'eau en tant qu'objet de construction et de finalité sociale est une conception répandue dans la doctrine spécialisée (Davidson, Linton et Mabee, 2015; Linton, 2010; Swyngedouw, 2004; Trottier, 2012). Le lien existant entre l'eau, la francophonie, la culture, la société et le droit peut ainsi être appréhendé comme un vecteur de justification des similitudes et du parallélisme spécifique aux cas étudiés. Toutefois, bien que cette analyse confirme un état de fait, elle semble présenter certaines limites parce que le partage d'un bagage

culturel et juridique ne doit pas se traduire par l'ignorance ou la renonciation aux spécificités du contexte naturel en présence.

3. Les limites d'une approche exclusivement fondée sur la culture : le caractère hybride de l'eau

Comme nous l'avons exposé précédemment, la tendance est de considérer les dimensions sociales dont l'eau fait l'objet. Bien que cette approche soit essentielle afin de mieux « penser » cette ressource, l'appréhension de l'eau ne se limite pas à la culture. Le fait de concevoir la gestion de l'eau uniquement sur le fondement de critères sociaux reviendrait à universaliser et à uniformiser la nature. Sur ce fondement, si la culture est la même, alors l'aperception de la nature serait similaire; c'est la limite des systèmes de gestion de l'eau qui a été exposée dans les cas français et québécois.

Dès lors, les rouages de la gestion de l'eau doivent également respecter les spécificités qui lui sont propres, à savoir les caractéristiques naturelles du territoire concerné. Il est néanmoins fondamental de clarifier la portée de cette assertion. La dimension naturelle de l'eau dépasse celle de la conception humaine. En effet, lorsque l'être humain fait référence à la nature, il le fait la plupart du temps en rapport à des principes socialement construits, tels que le développement durable, la gestion équitable ou, encore, l'idée de patrimoine commun de l'humanité. C'est ici un moyen détourné, et difficilement perceptible, ayant pour effet de rapporter la nature à l'être humain, à ses activités et à son avenir, c'est-à-dire à des finalités sociales (Linton, 2010)⁴. À l'inverse, lorsqu'il est question des caractéristiques naturelles de l'eau, il est en réalité question de l'eau en tant que réalité indépendante de toute dimension socioculturelle (*mind independent reality*). En effet, l'eau gèle, s'évapore, se condense, ruissèle, s'infiltre et ressurgit en dehors de toutes corrélations humaines. Dès lors, l'eau se caractérise tout aussi bien par les interactions qu'elle entretient avec la société que par son indépendance vis-à-vis de celles-ci, en ce qu'elle se lie conjointement à la nature, à la culture et à la société

(Swyngedouw, 1999). Ainsi, puisque l'eau ne se limite pas à la périphérie du social, elle peut être appréhendée comme un objet hybride socio-naturel (Latour, 1991; Linton, 2010) caractérisé par la concomitance d'un pôle naturel et d'un pôle socioculturel.

Ainsi la nature est présente, mais hors cultures; et ces dernières ont toutes un point de vue plus ou moins précis et défini sur elle (Latour, 1991). Autrement dit, même si les cultures ont toutes une approche intrinsèque de la nature (en l'occurrence la façon dont la francophonie peut appréhender l'eau), il n'en demeure pas moins que celle-ci se traduit comme une entité à part entière, indépendante du duo culture et société. En ce sens, la nature offre donc une spécificité et un particularisme propres à chaque territoire considéré, lesquels doivent faire l'objet d'une considération particulière dans le développement d'une politique environnementale à son échelle. Finalement, même si les similitudes que génère le partage d'un bagage culturel et juridique francophone commun constituent un fait indéniable, ce constat ne doit pas pour autant transcender certaines réalités naturelles qui dépassent la culture au sens strict.

Dans le cadre de cette étude, la francophonie s'apparente à un vecteur d'uniformisation et de construction de la gestion de l'eau qui permet d'observer les enjeux transversaux propres à cette ressource. En effet, cette analyse a permis de mettre en exergue la conception hybride caractérisant l'eau, laquelle traduit le fait que la dimension socioculturelle de cette ressource ne constitue que l'une de ses dimensions. Son *alter ego* est la dimension naturelle de l'eau, laquelle peut être traduite par un particularisme environnemental spécifique au territoire observé. Finalement, l'analyse des interactions entre francophonie et gestion de l'eau est prolifique. Elle permet à la fois d'exposer la nature hybride de l'eau, mais également de soutenir la nécessité de considérer cette caractéristique, et ce, afin de délimiter les contours et la portée de politiques de gestion et de gouvernance de l'eau.

3 En effet, la culture est une « chose » mouvante et évolutive. Cette dernière ne permet pas de justifier une pratique particulière à un moment donné. C'est son influence que le concept de relativisme culturel permet de mettre en évidence (Côté, 2004).

4 Dans son ouvrage *What is Water?*, Linton (2010) décrit le concept d'*eau moderne* ainsi que l'abstraction qui en découle. Par cette sémantique, l'auteur démontre le fait que nous masquons la « réalité » naturelle de l'eau par une réalité que l'être humain croit naturelle, mais qui est en tout état de cause le résultat des relations entre l'eau et la société.

Références

- Brun, A. et Lasserre, F. (2012). *Gestion de l'eau, approche territoriale et institutionnelle*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Côté, D. (2004). *Le respect de la différence – Relativisme culturel, droit et démocratie. Le Devoir*, A7.
- Davidson, S. L., Linton, J. et Mabee, W. E. (2015). *Water as a Social Opportunity*. Kingston, Canada : Queen's University Press.
- Fernando, M. (2013). *Cultural Relativism*. Oxford, Angleterre. Oxford University Press.
- Global Water Partnership. (2000). *Integrated Water Resources Management*. Récupéré du site de l'organisme : [http://www.gwp.org/Global/ToolBox/Publications/Background%20papers/04%20Integrated%20Water%20Resources%20Management%20\(2000\)%20French.pdf](http://www.gwp.org/Global/ToolBox/Publications/Background%20papers/04%20Integrated%20Water%20Resources%20Management%20(2000)%20French.pdf)
- Hardin, G. (1968). The Tragedy of the Commons. *Science*, 162 (3859), 1243-1248.
- Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été moderne – Essai d'anthropologie symétrique*. Paris, France : La Découverte.
- Linton, J. (2010). *What is Water? The History of a Modern Abstraction*. Vancouver, Canada : UBC Press.
- Massé, R. (2008). Relativisme culturel et relativisme éthique. Pour une approche critique dans l'engagement face aux populations locales. Dans C. Bellas Cabane (dir.), *Soins de santé et pratiques culturelles* (p. 101-123). Paris, France : Karthala.
- Narcy, J.-B. (2004). *Pour une gestion spatiale de l'eau. Comment sortir du tuyau?* Bern, Suisse : Peter Lang.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.
- Swyngedouw, E. (1999). Modernity and Hybridity: Nature, Regeneracionismo, and the Production of the Spanish Waterscape, *Annals of the Association of American Geographers*, 89 (3), 443-465.
- Swyngedouw, E. (2004). *Social Power and Urbanization of Water: Flows of Power*. Oxford, Angleterre : Oxford University Press.
- Trottier, J. (2012). L'avènement de la gestion intégrée des ressources en eau. Dans A. Brun et F. Lasserre (dir.), *Gestion de l'eau, approche territoriale et institutionnelle* (p. 179-197). Québec, Canada : Presse de l'Université du Québec.
- Walter, C. et Hilborn, R. (1978). Ecological optimization and adaptive management. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 9, 157-188.

La mise en conflit des langues dans l'espace postcolonial francophone : le cas de la langue amazighe en Algérie

Djamel Chikh

Cet article s'intéresse à un cas particulier : celui de la langue amazighe en Algérie eu égard aux conséquences complexes de la colonisation/postcolonisation. Les conséquences de la colonisation sur les situations linguistiques sont manifestes (Calvet, 1974; Memmi, 1957). Néanmoins, l'incidence de la colonisation française semble caractéristique par rapport à sa nature et à ses conséquences (Ivekovic, 2007). Celle-ci est encore plus particulière quand il s'agit de l'Algérie (Benrabah, 2013; Saada, 2005).

Si, d'un côté, la langue française — à travers une littérature savante —, a su traduire un certain imaginaire linguistique (Houdebine-Gravaud, 2002) amazigh, la politique linguistique colonialiste et ses conséquences ont, par contre, pénalisé la langue amazighe. Cette ambivalence, qui peut être discernable en théorie, s'avère équivoque, voire sournoise, sur le terrain. Après avoir combattu « seuls contre tous » pendant des décennies, les défenseurs de la langue amazighe se voient stratégiquement soutenus/reconnus par une certaine concordance d'intérêts qui regroupe à la fois « le nouveau discours de l'ancien colonisateur » (Albaugh, 2014), soit celui des ONG et des organisations internationales, comme l'Organisation internationale de la Francophonie ainsi que le pouvoir étatique central. Cependant, malgré ce consensus dans le discours, la langue amazighe demeure prise entre des logiques rationalistes (Laitin, 2006) et des considérations idéologiques (Chaker, 1991; Miller et Haeri, 2008) qui ne lui sont point favorables.

Discours et pratiques contradictoires aux conséquences néfastes

Nous partons de deux constats qui ont été affirmés par plusieurs spécialistes. Le premier stipule que les conséquences de la colonisation française dans le domaine des langues sont nettement différentes des autres

colonisations (Ageron, 1967; Benrabah, 2009, 2013; Ivekovic, 2007; Lapierre, 1988). De plus, l'un des aspects majeurs de cette différence se manifeste dans la conflictualité dans laquelle se trouve le domaine linguistique des pays qui ont connu la colonisation française. Le second constat affirme que parmi tous les cas de colonisation française, celui de l'Algérie est particulier (Burbank et Cooper, 2008; Saada, 2003) pour les raisons suivantes : le type de colonisation de peuplement et non celui d'exploitation; son statut juridique unique, parce que l'Algérie était considérée comme un territoire français; la durée de sa colonisation, qui a duré 132 ans (c'est-à-dire pendant quatre générations); la violence extrême qui a sévi au cours de la période de colonisation.

La gestion réservée aux langues en Algérie par l'administration coloniale était ambivalente et pouvait même paraître contradictoire. Celle-ci agissait des deux manières suivantes :

1. Sur le plan officiel, on retrouve une politique linguistique cohérente et rationnelle qui répond à la logique colonialiste et à une relation de dominants/dominés. Elle consiste à imposer et à favoriser la langue française ainsi qu'à opprimer et à déprécier les langues locales (Morsly, 1990). Ce qu'a déclaré le Duc de Rovigo, commandant en chef des troupes françaises en Algérie en 1832, reflète bien la logique de ce que la littérature appelle la « colonisation linguistique ou culturelle » : « Je regarde la propagation de l'instruction de notre langue comme le moyen le plus efficace de faire faire des progrès à notre domination dans ce pays. » (Chikh, 1988). Cette pensée s'est traduite par une série de mesures et de traitements, comme la consécration de la langue française en tant que seule langue légitime; l'interdiction (formelle ou informelle) d'enseigner les langues locales (la langue arabe et amazighe, en l'occurrence); la péjoration des langues maternelles des colonisés, qualifiées même par d'éminents universitaires de « vulgaires »,

de « bizarres » et même de « patois grossiers » (Morsly, 1990). On retrouve aussi des lois qui formalisent cette domination, comme le décret de 1938, qui déclare la langue arabe comme une langue étrangère. Ce qui peut être relevé à propos de ces mesures, c'est leur rationalité et leur cohérence avec le contexte et l'esprit colonialistes.

2. Sur le plan non officiel, il y a un certain nombre de faits, de croyances, de mesures et d'attitudes aussi bien ambiguës que contradictoires. Cela semble commencer par le « projet du grand royaume arabe » de Napoléon III, qui est un cas typique de ce que Saïd appelle « l'orientalisme » ou « l'orient créé par l'occident ». Il s'agit d'« un échange dynamique entre des auteurs individuels et les vastes entreprises politiques formées par les empires coloniaux » (Saïd, 1980, p. 27). Pour Saïd, ce type d'échange explique un certain amalgame entre un travail savant et un désir de coloniser, ce qui a donné lieu « à travers un territoire intellectuel et imaginaire » (Saïd) à un discours¹ complètement intéressé et dépouillé de tout sens éthique. Il s'agit d'un système de représentations construit par les orientalistes qui n'est en fait qu'une production au service de la domination coloniale.

En effet, le projet de Napoléon est directement concerné par la critique de Saïd. Napoléon voulait faire de la Méditerranée « *un lac presque français* », comme il disait (Rivet, 1991). Le but de Napoléon était d'être l'empereur d'une certaine « nation arabe », pour reprendre l'expression de Saïd. Pour ce dernier, cette « nation arabe » n'existait que dans l'imagination de Napoléon. Cependant, voici une première contradiction : si, d'une part, l'administration coloniale soutenait le projet d'un royaume arabe homogène de la péninsule arabique à l'océan Atlantique, celle-ci a, d'autre part, érigé tout un discours fondé sur l'opposition entre « populations berbères » et « populations arabes » et, notamment, sur ce qui était appelé « la singularité kabyle ». Or, tout en distinguant

1 Discours au sens foucauldien du terme. Autrement dit, un élément constitutif de la réalité, notamment à travers les pratiques et les non-dits (Foucault, 2008).

les « kabyles » des « arabes », la région de Kabylie était investie par ce qui est appelé « les bureaux arabes » (Yacono, 1992). Il s'agit des structures administratives réservées à la gestion des indigènes. Ces bureaux procédaient à l'arabisation des noms patronymiques et à l'arabisation ou à la francisation de la toponymie. Malgré le fait que cela ne se faisait pas d'une manière systématique, force est de constater que les premiers noms de famille et de lieu à consonance arabe ont été l'œuvre de ces bureaux. De plus, comme le mentionne l'historien Yacono, l'enseignement de la langue arabe généralement non autorisé, ou du moins non encouragé dans le reste de l'Algérie, était plutôt toléré dans les régions berbérophones.

Ainsi, aussi paradoxal que cela puisse paraître, les premiers actes d'arabisation politique en Algérie étaient l'œuvre de la colonisation française. Alors que la langue arabe était généralement opprimée dans les régions arabophones, elle semblait moins stigmatisée, voire encouragée, dans les régions amazighophones.

La colonisation à l'origine du conflit linguistique

C'est dans ces conditions que le conflit entre la langue amazighe et la langue arabe a germé : en effet, avant cette époque et ce traitement différencié des langues, il n'a été question d'aucun conflit linguistique dans la littérature. C'est lors de la colonisation française que cet antagonisme a connu ses balbutiements. Celui-ci a été alimenté par ce qui est appelé « le mythe kabyle », qui est un jugement de valeur « favorable » aux kabyles que les missionnaires, ethnographes et autres auteurs qualifient de « différents », de « civilisés », et de « perfectibles ». Par la suite, cette idée a eu d'autres conséquences, à l'instar de la « crise berbériste » de 1949, quand un conflit interne au mouvement national pour l'indépendance de l'Algérie a éclaté (Ouerdane, 1987). Des militants de ce mouvement qui ont exprimé leur opposition au choix idéologique adopté par leur hiérarchie, qui définissait l'Algérie comme un pays arabe, se sont vus écartés, stigmatisés, et même liquidés physiquement. Ce conflit fratricide a été considéré comme une tache noire dans l'histoire du mouvement national

pour l'indépendance, ce qui a contribué à alimenter le conflit identitaire et linguistique en Algérie.

Toujours sur un plan non officiel, lequel vient en contradiction avec la politique officielle qui prônait la promotion de la langue française, l'apprentissage du français était en réalité restreint et sélectif. Ce capital linguistique a été distribué parcimonieusement, de façon à faire de la langue française un moyen d'exclusion ou d'inclusion sociale (Goheneix, 2012). Permettre à une personne indigène de maîtriser la langue française devait être perçu comme un privilège. Celle-ci permettait l'accès à un statut social élevé. En échange, ces éléments privilégiés servaient de relais entre l'administration coloniale et les masses indigènes, qui auraient tout au plus bénéficié d'une maîtrise de la langue bien différenciée. Cette situation maintenait les citoyens « à la périphérie de la communauté politique » (Goheneix), autrement dit des non-citoyens (Salhi, 2010). Une citation d'un écrivain qui a bénéficié de ce privilège d'accéder à la langue française illustre parfaitement cette politique :

La langue à vocation universelle apportée par un colonisateur est toujours considérée par lui comme sa propriété, comme un don gracieux, qu'il fait au colonisé. Mais le colonisé lorsqu'il utilise cette langue et même quand il l'illustre et contribue à sa gloire ne doit jamais oublier que cette langue n'est pas à lui, qu'elle lui est en quelque sorte cédée, en vue d'un seul mode d'utilisation, le louange du colonisateur. (J. M. Mouhoub Amrouche, 1957, cité par Benrabah, 2014²)

Ambivalence et domination

À partir de tous ces constats concernant le domaine linguistique pendant la colonisation, nous pouvons avancer les deux remarques suivantes :

1. La politique linguistique adoptée par l'administration coloniale en Algérie est à la fois complexe et ambiguë parce que des pratiques non officielles allaient à l'encontre de la politique officielle et visaient une instrumentalisation inavouée de la langue.

2. Cette politique linguistique coloniale a des répercussions majeures dans le domaine des langues dans l'Algérie postcoloniale.

Ces conséquences peuvent être classées en fonction des deux catégories suivantes :

- Des conséquences linguistiques et culturelles enrichissantes : le contact fécond entre la langue française et l'imaginaire linguistique amazigh.
- Des conséquences politiques défavorables, qui se traduisent par une situation linguistique conflictuelle et la perpétuation de la domination vis-à-vis de la langue amazighe.

En effet, le contact entre la langue française et la langue amazighe a donné lieu à une littérature foisonnante qu'on ne retrouve dans aucune autre langue. Ni la langue arabe, malgré son contact avec la langue amazighe qui remonte au 7^e siècle, ni la langue anglaise, malgré sa domination mondiale, n'égalent la production en français sur la langue et la culture amazighe en général. Par ce fait, la langue française a su interpréter, transposer le monde berbère, ou, pour utiliser un concept sociolinguistique, a su traduire un certain « imaginaire linguistique³ » amazigh (Houdebine-Gravaud, 2002).

Quant aux conséquences politiques défavorables à la langue amazighe, il est nécessaire de rappeler que le conflit linguistique s'est non seulement perpétué lors de la période de postindépendance, mais qu'il s'est même amplifié à travers la répression qu'a subi la langue amazighe, notamment de l'indépendance en 1962 jusqu'au début des années 1980. À compter de cette époque, bien que rien n'ait changé par rapport au statut de la langue, la revendication linguistique amazighe s'est imposée. Cet état de fait revient en premier lieu au militantisme qui a bravé l'interdit ainsi qu'au soutien de certaines ONG et de ce que Albaugh (2014) appelle « le nouveau discours de l'ancien colonisateur » qui, malgré le fait qu'il continuait à ignorer les langues régionales dans son propre pays, gardait un semblant de bienveillance sur la question amazighe en Algérie.

Conclusion

En conclusion, aujourd'hui, malgré la reconnaissance de la langue amazighe, celle-ci demeure dominée, que ce soit au niveau du

2 Communication présentée à l'université de Béjaia le 18 novembre 2014 : <http://webtv.univ-bejaia.dz/index.php/2014/11/communication-presentee-par-pr-benrabah-mohamed/> (dernière consultation, le 23/08/2016).

3 Selon Houdebine-Gravaud (2002, p. 11), « l'imaginaire linguistique » s'intéresse aux « rapports des sujets parlants à la langue ».

statut juridique ou dans la pratique. En effet, sur le terrain, la langue amazighe se trouve dominée par le français et l'arabe. D'une part, la langue amazighe est prise dans une logique

rationaliste qui privilégie davantage la langue française parce que cette dernière est « la langue vivante » la plus maîtrisée en Algérie. D'autre part, une certaine logique idéologique

en l'Algérie favorise la langue arabe et son lien ombilical avec la religion musulmane.

Références

- Ageron, C.-R. (1967). La politique kabyle sous le Second Empire, *Revue française d'histoire d'Outremer*, 190-191.
- Albaugh, E. (2014). *State-Building and Multilingual Education in Africa*. Cambridge, États-Unis : Cambridge University Press.
- Benrabah, M. (2009). *Devenir langue dominante mondiale. Un défi pour l'arabe*. Genève, Suisse : Librairie Droz.
- Benrabah, M. (2013). *Language Conflict in Algeria. From Colonialism to Post-Independence*. Bristol, Angleterre : Multilingual Matters.
- Burbank, J. et Cooper, F. (2008). Empire, droits et citoyenneté, de 212 à 1946, *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 3.
- Calvet, L.-J. (1974). *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*. Paris, France : Payot.
- Chaker, S. (1991). Réflexions sur les Études Berbères pendant la période coloniale, *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, 34 (1), 81-89.
- Chikh, S. (1988). *Le Maghreb et la francophonie*. Paris, France : Économica.
- Foucault, M. (2008). *L'archéologie du savoir*. Paris, France : Gallimard.
- Goheneix, A. (2012). Stratification linguistique et ségrégation politique dans l'empire français : l'exemple de l'AOF (1903-1945), *Revue de sociolinguistique en ligne*, (20).
- Houdebine-Gravaud, A.-M. (2002). *L'imaginaire linguistique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Ivekovic, R. (2007). Langue coloniale, langue globale, langue locale, *Rue Descartes*, 4 (58), 26-36.
- Laitin, D. (2006). *Language Repertoires and State Construction in Africa*. Cambridge, États-Unis : Cambridge University Press.
- Lapierre, J.-W. (1988). *Le pouvoir politique et les langues*. Paris, France : PUF.
- Memmi, A. (1957). *Portrait du colonisé. Précédé de portrait du colonisateur*. Paris, France : Buchet-Castel.
- Miller, C. et Haieri, N. (2009). *Langues, religion et modernité dans l'espace musulman*. Marseille, France : Publication université Provence.
- Morsly, D. (1990). Attitudes et représentations linguistiques, *La linguistique*, 26 (2), 77-86.
- Ouerdane, A. (1987). La crise berbériste de 1949, un conflit à plusieurs faces, *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, 44 (1), 35-47.
- Rivet, D. (1991). Le rêve arabe de Napoléon III. *L'Histoire*, 140.
- Saada, E. (2003). Citoyens et sujets de l'Empire français. Les usages du droit en situation coloniale, *Genèses* 4 (53), 4-24.
- Saada, E. (2005). Une nationalité par degré. Civilité et citoyenneté en situation coloniale. Dans P. Weil et S. Dufoix (dir.), *L'esclavage, la colonisation, et après...* (p. 193-227) Paris, France : PUF.
- Saïd, E. (1980) *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*. Paris, France : Seuil.
- Salhi, M. B. (2010). *Citoyenneté et identité*. Tizi Ouzou, Algérie : Éditions Achab.
- Yacono, X. (1992). Bureaux arabes, *Encyclopédie berbère*, 11, Bracelets – Caprarienses, Aix-en-Provence, France : Edisud, 1657-1668.

Les marques d'insécurité linguistique à l'écrit que manifestent des étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire canadien

Brigitte Murray

Dans le cadre du projet de recherche de maîtrise que nous avons mené à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, nous sommes intéressée au rapport à l'écrit en français et en anglais d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire. Au cours de l'analyse de données, il nous a été possible de relever dans les propos des participantes des marques d'insécurité linguistique à l'écrit en français et en anglais.

Dans le cadre de cet article, nous présenterons d'abord les grandes lignes de notre étude; nous définirons ensuite l'insécurité linguistique à l'écrit; enfin, nous exposerons les différents profils d'insécurité linguistique à l'écrit qui ont émergé au cours de l'analyse de données.

Aperçu de notre projet de thèse de maîtrise

Tout d'abord, notre projet de thèse de maîtrise s'intitule *Le rapport à l'écrit en français et en anglais d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire*. L'objectif général de notre étude, dont le contexte est canadien, était de dresser le portrait global du rapport à l'écrit en français et en anglais d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire canadien.

Pour comprendre la pertinence de cette recherche et prendre connaissance des éléments qui la caractérisent, nous exposerons d'abord plus en détail les composantes du titre de notre thèse. Nous présenterons ensuite les raisons pour lesquelles il importe de s'intéresser aux étudiants qui fréquentent un établissement postsecondaire. Puis, nous précisons les raisons pour lesquelles il est important de s'intéresser plus particulièrement aux étudiants qui vivent en milieu francophone minoritaire. Enfin, nous soulignerons les raisons pour lesquelles il est de mise de faire l'analyse du rapport à l'écrit des étudiants francophones universitaires issus d'un milieu

francophone minoritaire non pas seulement en français, mais également en anglais.

Ce qu'est le rapport à l'écrit et son utilité dans l'enseignement du français écrit

Tout d'abord, le rapport à l'écrit, c'est la relation qu'une personne entretient à la fois avec la lecture et avec l'écriture (Chartrand et Prince, 2009). Ce type de relation peut se traduire par les réponses qu'une personne pourrait donner aux questions suivantes : Est-ce que la personne aime lire? Est-ce que la personne écrit en dehors des cours? La personne préfère-t-elle lire sur support papier ou à l'écran? La personne écrit-elle le plus souvent à la main ou au clavier? Quel genre de lecture la personne fait-elle? Est-ce que la personne fait un plan avant de rédiger un texte? Est-ce que la personne trouve qu'il est important de savoir bien rédiger un texte?

Que des études portent à la fois sur la lecture et l'écriture n'est pas le fruit du hasard. En effet, les recherches ont montré que la lecture et l'écriture sont des activités à la fois indissociables (Chartrand et Blaser, 2008; Dabène, 1987; Rosenblatt, 1988), interactives (Bourque, 1991) et complémentaires (Reuter, 1994). Les activités de lecture et d'écriture soutiennent non seulement les compétences en lecture et en écriture (Abdelilah-Bauer, 2008), mais également les apprentissages dans les autres matières scolaires (Allan, Ellis et Pearson, 2005; Cox et Guthrie, 2001; Leleux, 2000; Merisuo-Storm, 2006; OCDE, 2011).

Les recherches portant sur la lecture et l'écriture ont également montré que ces deux activités s'appuient et se renforcent de façon réciproque (Giguère, Giasson et Simard, 2002). En conséquence, il a été possible d'établir des liens entre l'habileté à lire et l'habileté à écrire. D'une part, la lecture a une influence sur l'écriture (Bourque, 1991; Fijalkow, 2003) parce qu'elle aide le scripteur à trouver des idées, qu'elle favorise l'enrichissement de

son vocabulaire et de son style et qu'elle permet la mémorisation de certaines structures textuelles particulières (Fijalkow; Noël-Gaudreault, 1996). D'autre part, les activités d'écriture bonifient les capacités relatives à la lecture (Bourque; Fijalkow) et permettent de mieux comprendre le travail des rédacteurs et des écrivains ainsi que de reconnaître plus facilement la structure de différents genres de textes (Noël-Gaudreault). D'ailleurs, à ce sujet, Jaffré (2004) précise que lorsque les activités de lecture et d'écriture sont employées indépendamment l'une de l'autre, ces dernières ne sont pas en mesure de permettre le développement d'une compétence scripturale complexe et unifiée.

Il est important de déployer tous les efforts possibles pour que les élèves bonifient leurs compétences en matière de lecture et d'écriture parce que les exigences relatives à ces deux types d'activités augmentent au rythme de l'évolution des sociétés. En effet, depuis une cinquantaine d'années, le niveau de compétences nécessaires dans ces deux disciplines a grandement augmenté. En conséquence, une connaissance élémentaire de la lecture et de l'écriture n'est plus suffisante pour participer activement à la vie en société (Desrochers et Berger, 2011; Gausse, 2015; Jaffré, 2004; Morais, 1999; Pierre, 1991; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010). Ainsi les élèves ne doivent-ils pas seulement acquérir un plus grand nombre de connaissances qu'auparavant, mais ils doivent se les approprier plus rapidement (Pierre, 2003). En effet, à titre d'exemple, au Québec, le niveau de maîtrise de la lecture exigé après la quatrième année de scolarisation dans les années 1950 l'est maintenant après deux années de scolarisation (Pierre).

Le rapport à l'écrit, qui consiste en un outil à la fois heuristique, multidimensionnel et interactif, permet de bonifier les compétences en lecture et en écriture. En effet, il permet d'abord de relever les sentiments, les émotions, les conceptions, les représentations et les pratiques d'une personne par rapport à la lecture et à l'écriture.

Si certaines de ses dispositions à l'égard des activités de lecture et d'écriture semblent défavorables à l'apprentissage du français écrit, il est alors possible de mettre en œuvre des moyens de remédiation adaptés à cette personne et, ainsi, favoriser l'amélioration de ses compétences en matière de lecture et d'écriture (Chartrand et Prince, 2009). De nombreux moyens de remédiation peuvent être proposés, comme celui d'enseigner à un élève à faire un plan ou, encore, de proposer à un élève de relire son texte une fois par jour pendant quelques jours avant de remettre son texte, et ce, pour qu'il puisse se rendre compte concrètement que des améliorations peuvent être apportées au cours de chacune des lectures qu'il fait d'un même texte.

Raisons pour lesquelles il importe de s'intéresser aux étudiants universitaires

La fin de la scolarité obligatoire ne devrait pas signifier que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture prend fin à ce moment-là (Lefrançois, 2004). C'est que l'apprentissage — dans tous les domaines — est l'œuvre de toute une vie. L'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture ne font donc pas exception à cet état de fait. Il importe de préciser qu'au postsecondaire, les exigences en matière de lecture et d'écriture sont à la fois plus nombreuses et plus élevées que celles attendues à la fin du secondaire (Lampron et Blaser, 2012). En effet, les étudiants doivent acquérir de nouveaux mots de vocabulaire, appliquer des règles de grammaire moins employées, découvrir de nouveaux styles d'écriture et de nouveaux genres de rédaction ainsi qu'apprendre à avoir recours à l'écriture comme moyen de construction des savoirs.

De plus, certaines compétences scripturales ne peuvent s'acquérir qu'au postsecondaire parce que ces dernières ne s'appliquent qu'à une discipline en particulier. Autrement dit, elles sont spécialisées. À titre d'exemple, la rédaction d'une plaidoirie ne sera enseignée que dans les cours de droit parce que ce genre de rédaction n'est pas indispensable à l'ensemble de la population.

Raisons pour lesquelles il importe de s'intéresser aux étudiants francophones issus d'un milieu francophone minoritaire

Deux réalités sociolinguistiques sont plus présentes en milieu minoritaire qu'en milieu majoritaire. Il s'agit du bilinguisme et de l'insécurité linguistique.

Tout d'abord, pour ce qui est du bilinguisme, au Canada, les groupes qui affichent les taux de bilinguisme les plus élevés sont les groupes francophones vivant en milieu francophone minoritaire (Gouvernement du Canada, 2013).

Ensuite vient l'insécurité linguistique. Ce phénomène sociolinguistique se caractérise par un sentiment de malaise que ressent un locuteur qui a l'impression que sa façon de s'exprimer (accent, vocabulaire, syntaxe, etc.) semble ne pas correspondre à la norme établie ou à une variété de langue particulière. Bien que les locuteurs de tous les groupes — tous milieux confondus — soient susceptibles de ressentir un certain niveau d'insécurité linguistique dans une situation particulière à un moment donné (Gueunier, 1998), les locuteurs francophones qui vivent en milieu francophone minoritaire y sont davantage sujets que ceux qui résident dans un milieu francophone majoritaire. Cette situation est attribuable au fait qu'en milieu francophone minoritaire, l'insécurité linguistique touche non seulement les différentes variétés d'une même langue (comme c'est le cas dans un contexte unilingue), mais également des langues distinctes (dans un contexte bilingue ou plurilingue — lorsqu'une personne parle une langue seconde ou étrangère et quelle compare sa façon de parler avec les locuteurs natifs de la langue seconde ou étrangère) (Calvet, 1999).

Ainsi nous semble-t-il important d'analyser le rapport à l'écrit à la fois en français et en anglais des participants à notre étude parce que ces derniers sont exposés régulièrement à l'anglais et sont, par voie de conséquence, susceptibles d'écrire et de lire plus souvent en anglais qu'en français en dehors des classes.

Participants et instruments

Plus concrètement par rapport à notre projet de recherche, voici quelques mots sur les participants à notre étude ainsi que les

instruments que nous avons utilisés pour recueillir les propos des participants.

Participants

Parmi les sept participantes à notre étude, cinq d'entre elles venaient de l'Ontario (Kathleen, Valérie, Caroline, Jennie, Roseline); une, du Manitoba (Joannie); une, du Nouveau-Brunswick (Érika¹). Pour être en mesure de participer à notre projet de recherche, ces participantes devaient avoir vécu seulement en milieu francophone minoritaire au Canada, devaient avoir fréquenté une école de langue française à l'élémentaire ou au secondaire ou, encore, à ces deux paliers d'enseignement, devaient être inscrites dans un programme universitaire de langue française, devaient n'employer régulièrement que le français et l'anglais et devaient avoir suivi, sur une base volontaire, un cours de perfectionnement du français écrit à l'automne 2014.

Instruments

Dans le cadre de notre étude, les participantes ont rempli un questionnaire écrit dans lequel figuraient des questions pour chacune des dimensions du rapport à l'écrit : affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique. Les réponses étaient présentées selon une échelle de Likert. Ainsi, les participantes n'avaient-elles qu'à cocher une option proposée. Par la suite, les participantes étaient invitées à participer à un entretien individuel semi-dirigé pour approfondir les options qu'elles avaient retenues dans le questionnaire écrit. Pour chacune des questions du questionnaire écrit, nous leur avons posé la question suivante : « Pourquoi avez-vous choisi cette option-là plutôt qu'une autre? » C'est dans le cadre de cet entretien individuel semi-dirigé que se sont manifestées des marques d'insécurité linguistique à l'écrit en français et en anglais.

Insécurité linguistique à l'écrit

Selon Dabène (1987), l'insécurité linguistique à l'écrit serait la manifestation de comportements inadéquats par rapport à certaines tâches liées à la lecture et à l'écriture ainsi que la manifestation de représentations contradictoires concernant ces deux activités. Dabène soutient que tous les scripteurs, peu importe qu'ils soient débutants ou experts, sont susceptibles de souffrir d'insécurité

1 Aux fins d'anonymat, le nom de chaque participante à notre étude a été remplacé par un pseudonyme.

linguistique à l'écrit. Il est possible d'expliquer cette situation par le fait que chaque ordre d'enseignement et chaque domaine de spécialisation disposent de leurs propres genres écrits (Lampron et Blaser, 2012; Lebel, 2011) et que les scripteurs doivent prendre le temps de s'approprier les types d'écrits qu'ils découvrent.

Selon Buisson-Buellet (2010), les scripteurs qui ressentent ce type d'insécurité linguistique en viennent à éviter et même à rejeter l'activité d'écriture [ou l'activité de lecture] ainsi que toutes les situations dans lesquelles s'inscrit le type d'activité qui leur cause un malaise. Par ailleurs, Francard (1989) souligne le fait que les manifestations du sentiment d'insécurité linguistique à l'écrit peuvent être exacerbées dans le milieu scolaire en raison de la grande importance accordée aux activités de lecture et d'écriture ainsi qu'à la grammaire.

Profils d'insécurité linguistique à l'écrit en français et en anglais

Lorsque nous avons effectué l'analyse des données sur le rapport à l'écrit des participantes, nous avons relevé dans les propos de ces dernières des marques d'insécurité linguistique à la lecture et à l'écriture en français et en anglais. Il nous a été possible de regrouper ces marques d'insécurité linguistique à l'écrit en fonction des quatre profils suivants :

- 1 – Joannie, Kathleen et Valérie ont manifesté une **insécurité linguistique à la lecture et à l'écriture en français**.
- 2 – Caroline a manifesté une **insécurité linguistique à la lecture en français et à l'écriture en anglais**.
- 3 – Jennie a manifesté une **insécurité linguistique à la lecture en français ainsi qu'une insécurité linguistique à l'écriture en français et en anglais**.
- 4 – Érika et Roseline ont manifesté une **insécurité linguistique à la lecture et à l'écriture en anglais**.

D'abord, pour ce qui est de l'**insécurité linguistique à la lecture en français**, Joannie, Kathleen, Valérie, Caroline et Jennie ont affirmé préférer lire en anglais parce qu'elles ne comprennent pas tous les mots de vocabulaire auxquels elles sont exposées lorsqu'elles lisent en français.

Ensuite, quant à l'**insécurité linguistique à l'écriture en français**, Joannie, Kathleen, Valérie et Jennie affirment qu'il

leur est plus facile d'écrire en anglais parce que la grammaire anglaise leur semble moins difficile et moins complexe que la grammaire française. Selon elles, il y aurait moins de règles de grammaire, moins de participes passés et moins d'exceptions en anglais qu'il y en aurait en français.

Puis, pour ce qui est de l'**insécurité linguistique à la lecture en anglais**, Érika et Roseline ont déclaré que lorsqu'elles ont le choix de lire en français ou en anglais, elles privilégient la lecture en français, et ce, même si elles sont en mesure de lire en anglais. Ces deux participantes ont justifié cette situation par le fait qu'elles sont plus habituées à lire en français qu'en anglais parce qu'elles ont toujours lu en français depuis qu'elles ont commencé à fréquenter l'école (sauf dans les cours d'anglais).

Enfin, concernant l'**insécurité linguistique à l'écriture en anglais**, Caroline, Jennie, Érika et Roseline ont affirmé préférer écrire en français parce qu'elles ont écrit plus souvent en français qu'en anglais depuis le début de la scolarité obligatoire et qu'elles trouvent qu'il leur est plus facile d'écrire en français qu'en anglais.

Constats

De l'analyse que nous avons effectuée sur l'insécurité linguistique à l'écrit des participantes, nous pouvons établir les deux constats suivants. D'abord, pour ce qui est de la lecture, un plus grand nombre de participantes semblent ressentir une plus grande insécurité linguistique en français qu'en anglais. En effet, concernant la lecture, nous avons relevé des marques d'insécurité linguistique en français auprès de cinq participantes (Joannie, Kathleen, Valérie, Caroline et Jennie), alors qu'il nous a été possible de déceler des marques d'insécurité linguistique en anglais auprès de deux participantes (Érika et Roseline). Pour ce qui est de l'insécurité linguistique à l'écriture, des marques d'insécurité linguistique ont été relevées auprès d'un même nombre de participantes pour ce qui est du français et de l'anglais. En effet, quatre participantes (Joannie, Kathleen, Valérie et Jennie) semblent vivre de l'insécurité linguistique à l'écriture en français et quatre participantes (Caroline, Jennie, Érika et Roseline) semblent ressentir de l'insécurité linguistique à l'écriture en anglais.

À la lumière de l'analyse des marques d'insécurité linguistique à l'écrit en français et en anglais que nous avons relevées dans le cadre de notre étude sur le rapport à

l'écrit, nous avons constaté que l'insécurité linguistique à la lecture semblait être attribuable à une connaissance lacunaire du vocabulaire, en français ou en anglais — selon le cas —, et que l'insécurité linguistique à l'écriture semblait relever, quant à elle, d'une maîtrise déficiente des règles de grammaire, en français ou en anglais — selon le cas.

Nos résultats sur l'insécurité linguistique à l'écrit appuient ceux de chercheurs qui se sont penchés sur cette question. D'une part, pour ce qui est de la lecture, nos résultats soutiennent ceux de Buisson-Buillet (2010). Selon ce chercheur, les scripteurs sont susceptibles de délaisser l'activité d'écriture [ou de lecture] si cette dernière leur cause de l'insécurité linguistique. Nous avons constaté que les participantes à notre étude lisent dans la langue dans laquelle elles se sentent le plus à l'aise de lire lorsque le choix de la langue, le français ou l'anglais, ne constitue pas une contrainte. D'autre part, concernant l'écriture, nous formulons l'hypothèse que nos résultats puissent révéler les mêmes que ceux de Ledegen (1998), selon lesquels le niveau d'insécurité linguistique est inversement proportionnel à la maîtrise de la norme. Autrement dit, une personne qui démontrerait une faible maîtrise de la norme écrite souffrirait d'une plus grande insécurité linguistique qu'une personne qui en détiendrait une plus grande. Toutefois, nous ne pouvons pas nous prononcer à ce sujet concernant les participantes à notre étude parce que nous n'avons pas eu accès à des productions écrites qu'elles auraient rédigées. Nous ne sommes donc pas en mesure de vérifier s'il y a un lien entre l'insécurité linguistique à l'écrit qu'elles semblent manifester et les compétences qu'elles ont réellement en rédaction française.

Conclusion

Il est manifeste qu'un lien étroit peut être établi entre les normes linguistiques à l'écrit, l'insécurité linguistique à l'écrit et les méthodes d'évaluation de l'écrit présentes dans les différents milieux scolaires, comme le soutient Francard (1989). Dans les établissements postsecondaires, les centres d'aide en français écrit à la disposition des étudiants ainsi que les cours de perfectionnement du français écrit qui leur sont offerts sont des moyens de pallier les lacunes scripturales avec lesquelles ces derniers sont aux prises. Aussi reconnaissons-nous tous les efforts déployés par les différents intervenants du milieu d'éducation pour aider les étudiants du postsecondaire à bonifier leurs compétences

en français écrit. Néanmoins, un travail en amont est nécessaire, plus précisément au palier secondaire — et même au palier élémentaire —, et ce, dans le but de réduire le plus possible l'écart actuellement perceptible,

voire tangible, entre les exigences devant être satisfaites à la fin des études secondaires et celles attendues au début des études postsecondaires. La réduction de cet écart permettrait à un grand nombre d'étudiants

de vivre une première rentrée postsecondaire qui soit la plus harmonieuse possible et contribuerait, par le fait même, à hausser le taux de réussite en première année des études postsecondaires.

Références

- Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues – Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris, France : La Découverte.
- Allan, J., Ellis, S. et Pearson, C. (2005). *Literature circles, gender and reading for enjoyment*. Récupéré du site du Scottish executive education department : <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/930/0021345.pdf>.
- Bourque, G. (1991). L'articulation lecture/écriture. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage* (p. 19-29). Montréal, Canada : Éditions logiques.
- Buisson-Buellet, I. (2010). *Atelier d'écriture auprès d'élèves de Cap : Écriture accompagnée et (re)construction du scripteur*. Mémoire de maîtrise. Université Stendhal Grenoble 3, France.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris, France : Plon.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion du rapport à l'écrit. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 107-127). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). Dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32 (2), 317-343.
- Cox, K. E. et Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26 (1), 116-131.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Desrochers, A. et Berger, M.-J. (2011). Littératie, éducation et société. Dans M.-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 7-27). Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Fijalkow, J. (2003). *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire?* EURED-CREFI, Université de Toulouse le Mirail, France.
- Francard, M. (1989). Insécurité linguistique en situation de diglossie : le cas de l'Ardenne belge. *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 8 (2), 133-163.
- Gausse, M. (2015). Lire pour apprendre, lire pour comprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 101. Lyon, France. Récupéré de <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/101-mai-2015.pdf>.
- Giguère, J., Giasson, J. et Simard, C. (2002). Les relations entre la lecture et l'écriture : Représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 5 (1-2), 23-50.
- Gouvernement du Canada (2013). *Chapitre 2 – La connaissance des langues*. Récupéré le 5 septembre 2015 du site de Patrimoine Canada : www.pch.gc.ca/fr/135880064/47201/1358800894052.
- Gueunier, N. (1998). L'insécurité linguistique : objet divers, approches multiples. Dans A. Bretegnier et G. Ledegen (dir.), *Sécurité/Insécurité linguistique – Terrains et approches diversifiées, propositions théoriques et méthodologiques* (p. 35-50). Paris, France : L'Harmattan.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.), *La littéracie – Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21-41). Paris, France : L'Harmattan.
- Lampron, R. et Blaser, C. (2012). La maîtrise des compétences langagières dans la formation postsecondaire : regard sur les pratiques étatsuniennes. *Correspondance*, 18 (1).
- Label, M.-É. (2011). L'enseignement du français à l'Université de Moncton : une formation axée sur les genres de l'écrit et de l'oral. *Correspondance*, 16 (2).
- Ledegen, G. (1998). Les variables linguistiques de l'insécurité linguistique relèvent-elles des domaines « marginaux » ou « profonds »? Dans A. Bretegnier et G. Ledegen (dir.), *Sécurité/Insécurité linguistique – Terrains et approches diversifiées, propositions théoriques et méthodologiques* (p. 51 à 76). Paris, France : L'Harmattan.
- Lefrançois, P. (2004). Stratégies de résolution de problèmes orthographiques d'étudiants à l'Université. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.), *La littéracie – Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-réécriture* (p. 233-244). France, Paris : L'Harmattan.
- Leleux, M. (2000). Le français, facteur d'échec : le point de vue du secondaire. Dans J.-M. Defays, M. Maréchal et S. Mélon (dir.), *La maîtrise du français – Du niveau secondaire au niveau supérieur* (p. 51-58). Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck Université.
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (2), 111-125.
- Morais, J. (1999). *L'art de lire*. Paris, France : Éditions Odile Jacob.
- Noël-Gaudreault, M. (1996). Lire et écrire des romans interactifs de scène-fiction. *Éducation et francophonie*, 24 (1-2), 35-41.
- OCDE (2011). Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE. Éditions de l'OCDE. Récupéré du site de l'OCDE : <http://oecd.org/dagaoecd/61/1/48631602.pdf>.
- Pierre, R. (1991). De l'alphabétisation à la littéracie : pour une réforme en profondeur de l'enseignement. *Scientia Paedagogica Experimentalis XXVIII*, 2, 151-186.
- Pierre, R. (2003). L'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation*. 29 (1), 3-35.
- Reuter, Y. (1994). *Les interactions lecture-écriture*. Paris, France : Peter Lang S.A.

Rosenblatt, L. M. (1998). *Writing and reading : the transactional theory*. New York, États-Unis : New York University.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles, Belgique :

Éditions de Boeck Université.

