

# Variation dans l'emploi du français et de l'anglais par les élèves des écoles de langue française de Toronto

Monica HELLER

Centre de recherches en éducation franco-ontarienne  
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

## 1. Introduction

Le présent article porte sur l'emploi variable du français et de l'anglais par les élèves inscrits dans les écoles minoritaires de langue française de Toronto. Cette variation d'emploi correspond à deux types de comportement: (1) l'emploi du français *ou* de l'anglais (choix de langue) dans certaines situations de communication, et (2) l'emploi du français *et* de l'anglais (alternances de code) dans d'autres situations de communication. Cette étude tentera d'expliquer les raisons qui amènent ces deux types de comportement et de prédire les conditions sociales qui favorisent les alternances de code.

L'emploi variable des codes ne se manifeste pas dans toutes les communautés multilingues (voir Woolard sous presse) ni dans toutes les situations sociales (Helier 1984; Gal 1979; Gumperz 19820). Une explication de cette distribution différentielle pourrait servir de base à une description théorique de l'emploi des langues dans des situations de contact linguistique. L'analyse des caractéristiques linguistiques des alternances de code n'entre pas dans les limites de cette étude, même si l'on peut penser que ces caractéristiques formelles sont liées aux conditions sociales dans lesquelles se produisent les alternances de code.

Dans un premier temps, j'examinerai les trois fonctions communicatives de l'emploi variable des codes telles que décrites dans la littérature, à savoir les fonctions discursive (ou stylistique), conversationnelle et sociale. Dans un deuxième temps, je ferai une description détaillée de la façon dont l'emploi variable des codes remplit ces fonctions et je donnerai les raisons pour lesquelles

elles ne sont disponibles à des fins stratégiques que dans certaines situations sociales. Je compléterai cette description par des données ayant trait au comportement verbal des élèves franco-torontois.

## 2. Fonctions communicatives de l'emploi variable des codes

Il existe plusieurs exemples de l'emploi variable des codes à des fins stylistiques ou discursives, pour adoucir ou renforcer des actes conversationnels tels que les demandes, les négations, les validations, les clarifications, etc. (voir, entre autres, Gal 1979; McClure 1981; Gumperz et Hernandez-Chavez 1972). La plupart de ces analyses portent sur les alternances de code. On peut rapporter l'exemple donné par Gumperz (1982b : 78), dans lequel une mère américaine hispanophone demande à ses enfants de venir auprès d'elle: « Ven acá ! Ven acá! » (Viens ici! Viens ici !) Voyant qu'ils n'obéissent pas, elle renforce sa demande en la répétant en anglais: « Come here ! » Gal (1979: 115,116), pour sa part, fournit un exemple d'une dispute familiale dans un village bilingue (hongrois / allemand) en Autriche, où le fait de passer du hongrois à l'allemand a pour fonction de renforcer le sérieux de la dispute.

Les alternances de code peuvent aussi être employées pour organiser et diriger une conversation dans la mesure où elles servent à indiquer des changements de sujet de conversation, à souligner des aspects saillants, à inclure des interlocuteurs dans la conversation ou à les en exclure, à faire des commentaires, etc. (McClure 1981; Genishi 1981; Gumperz 1982b). Un exemple tiré de Genishi (1981: 147, 148) illustre ces fonctions de l'emploi variable des codes. Arturo, un élève californien d'origine mexicaine, veut attirer l'attention de l'enseignante, Liz, pour lui montrer ce que son camarade Miguel a fait.

- (1) Arturo (à Miguel) : *Mire, que hiciste.* (Regarde ce que tu as fait.)  
 Arturo (à Liz) : *Leez! Lookit, que hizo Miguel. El raya mi papel con la tinta.*  
 (Liz ! regarde ce que Miguel a fait. Il a rayé mon papier avec de l'encre.)

Finalement, les alternances de code peuvent servir à la communication de la signification sociale, c'est-à-dire à transmettre un message qui a trait au degré d'insertion de l'interlocuteur au sein d'un groupe social. Dans l'exemple qui suit, Claude, directeur commercial francophone dans une entreprise montréalaise, fait son rapport hebdomadaire lors d'une réunion de secteur. Jusqu'à tout récemment il faisait ses rapports en anglais, puisque tous les autres membres du groupe étaient anglophones. Maintenant, un de ses collègues et son patron sont francophones; il n'y a plus qu'un seul de ses collègues qui soit anglophone. De plus, c'est l'époque de la francisation des entreprises qui suit l'entrée en vigueur de la loi 101 au Québec en 1977. Claude fait son rapport surtout en anglais, comme dans le passé, mais a recours à des alternances de code

que l'on peut interpréter comme des indices d'appartenance au groupe francophone:

- (2) Claude: *Oui* uh vacation staff Roland Masse, George Kovacs *cette semaine: la semaine prochaine* Roland Masse, George Kovacs *again*; uh uh temp Denis Blais he's on the lubrication survey; Léo Charette uh working on the expense budget but he's going off for two weeks, *hein? il prend deux semaines de vacances ça je l'avais donné ça y a un bout de temps.* ([...] personnel en vacances [...] encore euh euh un employé temporaire Denis Blais il fait le contrôle de la lubrification; Léo Charette euh s'occupe du budget des dépenses mais il s'en va pendant deux semaines [ ... ])

La difficulté est d'arriver à relier les fonctions et à comprendre comment les interlocuteurs les interprètent (et les définissent). L'argument que je présenterai est basé sur la supposition que la signification accordée à l'emploi variable des codes est reliée directement à l'association des langues à différents domaines d'activité sociale, activités qui sont organisées en fonction d'un ensemble de réseaux et de rôles sociaux caractérisés par un ensemble d'obligations et de droits sociaux. Les langues sont donc associées de façon conventionnelle à des activités et à des groupes sociaux. À ma connaissance, les descriptions ethnographiques des milieux dans lesquels on observe l'emploi variable des codes indiquent, jusqu'à preuve du contraire, l'existence d'une séparation des domaines d'emploi des langues, que ce soit entre le foyer et la communauté, entre la vie rurale et la vie urbaine, etc. (voir, entre autres, Blom et Gumperz 1972; Woolard sous presse; Helier 1982; Scotton 1976; Poplack 1980; Gumperz 1982a; Eckert 1980). C'est cette séparation qui rend possible et significatif l'emploi variable des codes et ce, par le biais de l'association de ces codes à des situations qui nécessitent des rapports sociaux et qui ont des conséquences sociales.

Le deuxième niveau de signification découle des rapports entre les locuteurs dans le contexte spécifique de leur interaction. Il est important de souligner que ce rapport à la fois interpersonnel et situationnel est lié aux rôles que les membres de certains groupes peuvent remplir et aux réseaux sociaux auxquels ils peuvent avoir accès. Dans ce cas, l'interprétation de la signification sociale, interpersonnelle ou stylistique de l'emploi variable des codes dépend de la connaissance des différents niveaux contextuels pertinents pour l'interaction, des conséquences conversationnelles et sociales des choix de langue et des alternances de code, et des conventions conversationnelles préférées des interlocuteurs. Cette connaissance sera partagée par les membres d'un même groupe.

Le troisième niveau de signification, sémantique celui-ci, nous concerne moins dans la mesure où l'association sémantique d'une langue à son domaine d'emploi n'a pas d'influence sur la possibilité de signification sociale, interpersonnelle ou stylistique. Elle serait plutôt le produit d'une convention d'interprétation établie par le biais de l'emploi des alternances spécifiques dans des types

spécifiques d'interaction sociale. Par exemple, la différence sémantique en anglais entre *pork* (porc) et *pig* (cochon) découle d'une distinction sociale entre l'emploi du français et celui de l'anglais au moment historique où ces deux langues se trouvaient en contact en Angleterre. Ce phénomène se trouve donc à la limite des mots d'emprunt. Une fois répandues et tenues pour acquises dans la communauté, ces distinctions ne servent plus aux emplois stratégiques. En d'autres termes, la convention d'interprétation est liée à l'effondrement des distinctions sociales entre les situations d'emploi des codes. Ce qui nous intéresse plutôt ici, c'est l'origine de ces phénomènes dans des situations où les distinctions sociales existent et où les choix non marqués des langues sont en parallèle avec ces distinctions. Cependant, on peut y trouver justement un emploi linguistique qui brise, en fait, cette frontière.

Je considère que la signification de l'emploi variable des codes est rendue possible par le fait qu'en faisant tomber les frontières sociales cette variation dans l'emploi des codes crée une ambiguïté surtout aux niveaux de la signification sociale et de la signification interpersonnelle. Grâce à cette ambiguïté, certaines actions sociales sont rendues possibles alors qu'autrement elles seraient interdites. J'aimerais tout d'abord examiner la façon dont l'emploi variable des codes crée cette ambiguïté pour ensuite aborder la question de ses conséquences sociales et, donc, de ce que l'étude de la distribution sociale des types d'emploi des codes peut nous dire sur l'organisation sociale des communautés multilingues.

L'emploi variable des codes engendre l'ambiguïté par le biais de la violation de l'association conventionnelle d'une langue à une situation: (1) un emploi inattendu peut enfreindre une association qui existe déjà, (2) il peut rendre impossible l'établissement d'une association qui n'existe pas ou (3) il peut mettre en vigueur différentes associations conventionnelles en même temps sans en choisir une en particulier. Cela s'applique surtout aux alternances de code où plus d'une langue est employée dans une même situation. Parmi les raisons qui font que certains locuteurs bilingues emploient ces stratégies de création d'ambiguïté, on peut mentionner les suivantes: (1) « [to] suggest inferences without actually putting [themselves] on record and risking loss of face » (Gumperz 1982b: 98); (2) « [to] neutralize those potentially salient attributes of one variety which may have an unfavourable value » (Scotton 1976 : 919); et (3) « [to] gain access to roles in situations defined by [a] norm » (Helier 1981 : II), sans nécessairement adopter l'identité sociale qui est normalement associée à ces rôles, soit parce que les locuteurs n'y ont pas vraiment droit, soit parce que le coût de cette adoption permanente d'une nouvelle identité serait trop élevé.

L'exemple de Claude cité plus haut illustre de quelle façon on peut se servir des alternances de code pour conserver des rôles qui en d'autres circonstances pourraient s'exclure. Ainsi, Claude se maintient dans le rôle d'anglophone qu'il a dû adopter au sein de l'entreprise en même temps qu'il établit sa légitimité en

tant que francophone. De même, son collègue anglophone Bob se sert des alternances de code pour avoir accès aux situations francophones sans abandonner son identité anglophone; leur patron, Albert, s'en sert, d'une part, pour établir le caractère francophone de la situation (dont dépend la légitimité de son statut - il a eu le poste puisque c'est un *francophone* qualifié, tandis que Bob, anglophone, avait beaucoup plus d'expérience que lui) et, d'autre part, pour ne pas exclure Bob de la réunion.

Dans l'exemple qui suit, Bob se sert des alternances de code pour clore une discussion et éviter que les participants ne perdent la face:

- (3) Bob: Okay, good, but I think I'm just not sure if Claude ... (O. K., c'est bien, mais je pense que je ne suis pas certain si Claude ...)  
 Claude: No, I don't need to prepare that because I already got it. (Non, je n'ai pas besoin de préparer ça parce que je l'ai déjà.)  
 Bob: Okay, good! (O. K., c'est bien!)  
 Claude: I'm only summarizing. (Je fais tout simplement un résumé.)  
 Bob: mm Fine, *fini*? (mm C'est bien ...)  
 Claude: *Vendu*.

L'emploi marqué des codes permet donc au locuteur d'éviter certains conflits ethnolinguistiques symbolisés par le choix catégorique d'une langue et ainsi d'entreprendre certaines tâches et d'établir certains rapports sociaux qui seraient impossibles autrement. Par contre, dans d'autres situations, cet emploi des codes peut créer un conflit dans la mesure où il représente la résistance à une norme symbolisée par un choix d'une langue ou d'une autre. Ce qui importe, c'est que la création de l'ambiguïté au niveau des choix de langue se manifeste en même temps au niveau de l'appartenance ethnolinguistique des locuteurs et à tous les niveaux de rapports interpersonnels.

Mais il reste que l'emploi marqué des codes, même là où il est disponible, n'est pas toujours employé. À mon avis, les conditions qui favorisent son emploi sont celles où le choix catégorique d'une langue signifierait que l'on appartient au groupe ethnolinguistique associé à cette langue, alors que le locuteur veut justement s'éloigner de cette identité ou éviter les obligations, voire les droits, associés à cette identité. En d'autres termes, l'emploi marqué des codes est favorisé dans des situations où le locuteur veut remplir un rôle auquel il n'aurait normalement pas recours, ou encore souhaite échapper au rôle qu'il devrait jouer. On peut de la sorte tout aussi facilement neutraliser que créer un conflit social.

Les situations concrètes dans lesquelles ces possibilités seront réalisées dépendent entièrement de l'organisation sociale des langues et des groupes sociaux dans la communauté. Quoique basée sur l'association conventionnelle (ou non marquée) d'une langue à un groupe social, la réalisation de l'emploi marqué des codes est influencée aussi par la stabilité des frontières sociales, les

rapports de pouvoir entre les groupes sociaux et les critères d'accès aux réseaux sociaux et aux activités sociales.

Ce sont ceux qui se trouvent à la frontière des groupes ethnolinguistique~ et qui ont accès aux activités associées à plus d'une langue, et donc au bilinguisme (ou au multilinguisme), qui se prévaudront de l'emploi marqué des codes comme stratégie verbale. L'emploi variable des codes devient donc un problème de délimitation sociale.

Il est évident que l'emploi marqué de l'alternance des codes n'est pas généralisé en communauté multilingue. Certains membres d'une telle communauté, de par leur position sociale, peuvent être unilingues ou peu bilingues, et donc se situer loin des points de contact entre les différents groupes ethnolinguistiques. De plus, même ceux qui sont bilingues ne se servent pas toujours de l'emploi variable des codes.

Si l'on accepte que la signification de l'emploi variable des codes est basée sur une association langue-domaine qui est connue de tous les membres d'un groupe, y compris ceux qui se situent près des frontières intergroupes (c'est-à-dire là où il y a perméabilité), il est logique de conclure que l'emploi variable des codes sera moins fréquent, voire absent, loin des frontières et là où les limites d'un réseau social sont perméables, mais où l'on cherche à les renforcer. Dans des situations où l'on ne peut savoir à l'avance, dans une interaction quelconque, quelles personnes sont susceptibles d'être membres d'un même groupe et donc de connaître et d'interpréter de la même façon les associations entre les langues et les domaines, les choix de langue catégoriques demeurent le seul moyen sûr de reconnaître l'appartenance sociale des individus. Cela semble être important, par exemple, à Barcelone en Catalogne, où la distinction sociale entre ceux qui parlent catalan et ceux qui parlent castillan n'est pas très claire (Woolard sous presse). Il serait cependant dangereux de confondre les deux groupes, de prendre par exemple un Catalan pour un Castillan puisque, en général, les Catalans (bourgeois pour la plupart) ont des intérêts de classe et des intérêts nationalistes à sauvegarder alors que, d'une part, les Castillans de la haute bourgeoisie ont des liens avec le gouvernement fédéral à Madrid et que, d'autre part, il existe également une classe ouvrière castillanophone - elle fournit la plus grande partie de la main-d'œuvre dans les industries qui font la richesse des Catalans - qui pourrait vouloir s'intégrer à la population catalane. L'emploi des alternances de code, que ce soit dans les relations intergroupes ou intragroupes, risque d'être interprété comme une identification avec l'autre groupe, une prétention qui ne serait pas forcément appréciée par le groupe cible ni par le groupe d'origine (exception faite peut-être des ouvriers castillanophones). On peut même supposer que certains individus éviteraient le risque de s'identifier à l'autre groupe.

L'emploi variable des codes peut donc servir de stratégie d'interaction sociale à la frontière des réseaux sociaux d'une communauté multilingue ou

dans des situations concrètes de contact interethnique et linguistique (par exemple, au marché ou au bureau), ou encore parmi les membres de la communauté qui participent à des situations de contact (Barth 1969). L'emploi variable des codes est toutefois limité aux situations où ce comportement a pour effet de réduire ou de neutraliser les frontières intergroupes.

### 3. Études de cas

Jusqu'ici j'ai traité surtout de « communautés » bilingues ou multilingues.

Le groupe que je vais examiner maintenant, les élèves inscrits dans les écoles de la minorité francophone de Toronto, ne représente pas une communauté au sens strict, même si l'on inclut leur famille. Par contre, ce groupe constitue un réseau social, ou plutôt une série de réseaux sociaux, la structure sociale qui sous-tend le concept de communauté. Les mêmes méthodes devraient donc être valables pour ce genre d'organisation sociale, fût-elle plus ou moins différenciée. Il est question d'un groupe qui partage au moins deux types d'expériences: le milieu scolaire francophone et le milieu environnant, surtout anglophone, de Toronto.

Les données présentées ici découlent d'un projet de recherche ethnographique dans les écoles de langue française de Toronto<sup>1</sup> qui a pour but de cerner le rôle de l'école dans le maintien de la langue et de la culture françaises à Toronto. Dans les limites de ce projet, l'équipe a effectué des séances d'observation directe ou participante dans sept des neuf écoles de langue française de Toronto entre janvier 1983 et juin 1985. Sont représentés l'unique école secondaire à l'époque (une école publique), le module de langue française d'une école secondaire publique de langue anglaise, une école élémentaire publique (c'est-à-dire non confessionnelle) et quatre écoles élémentaires séparées (c'est-à-dire catholiques). Les observations ont eu lieu dans des classes à tous les niveaux, de la première à la 13<sup>e</sup> année. Nous avons aussi effectué des enregistrements de quatre élèves de 7<sup>e</sup> année et de quatre élèves de 8<sup>e</sup> année dans une même école pendant deux journées scolaires complètes pour chacun des élèves.

Avant d'aborder les données, il convient de décrire un peu le contexte dans lequel le comportement verbal des élèves se situe. De prime abord, il est

<sup>1</sup> J'aimerais remercier Multiculturalisme Canada (Secrétariat d'État), l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario et un conseil scolaire auquel on a promis l'anonymat, d'avoir subventionné cette recherche. Mes remerciements vont aussi au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada qui a subventionné le projet « Développement de la compétence bilingue » (chercheurs principaux: J. P. B. Allen, J. Cummins, B. Harley et M. Swain) au cours duquel une partie de la présente recherche a été réalisée. Je dois souligner la participation de valeur inestimable à ce projet de Monique Bélanger et de Jacinthe Fraser (assistantes de recherche) et de Monique Nicole qui a apporté plusieurs améliorations stylistiques au présent texte. J'ai tiré profit de discussions avec John Gumperz, Kit Woolard, Shana Poplack, Guy Ewing, Nina Spada, Raymond Mougeon, Édouard Beniak et Tim Kaiser au sujet de versions antérieures de cet article; les opinions exprimées ici sont évidemment celles de l'auteur.

nécessaire de souligner qu'il n'y a pas de communauté francophone en tant que telle à Toronto. Dès ses débuts, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la population francophone de Toronto se composait de Canadiens français du Nord de l'Ontario, du Québec et du Nouveau-Brunswick et de Franco-Américains (Maxwell 1977; Gravel 1984)<sup>2</sup>. Depuis, cette population est devenue de plus en plus hétérogène, non seulement de par ses origines régionales ou nationales, mais aussi de par ses origines sociales (Helier et Swain 1985). Il y a donc maintenant à Toronto des francophones de presque toutes les régions francophones du monde, éparpillés un peu partout dans la ville. De plus, le taux d'exogamie à l'intérieur de cette population est très élevé (environ 34 p. 100; Richard, communication personnelle). Finalement, pour des raisons politiques et économiques, plusieurs enfants de familles d'origine non francophone sont inscrits dans les écoles de langue française de Toronto (voir Mougéon et Heller 1986, pour une discussion plus détaillée de l'arrière-plan de cette situation). La population des écoles de langue française de Toronto est donc encore plus hétérogène que la population francophone torontoise, elle-même déjà très diversifiée.

En gros, environ la moitié des élèves des écoles franco-torontoises (et 90 p. 100 de leurs parents) sont nés à l'extérieur de Toronto. Environ 30 p. 100 des familles incluent des parents francophones, environ 30 p. 100, seulement un parent francophone (le plus souvent la mère), environ 20 p. 100, des parents anglophones et environ 20 p. 100 enfin, des parents qui n'ont ni le français ni l'anglais comme langue première (y compris des familles mixtes dont les membres ne partagent pas la même langue première).

Parmi les élèves, il y a donc énormément de variation pour ce qui est de l'emploi du français au foyer, mais aussi de la résidence dans une communauté majoritairement francophone. À ce sujet, étant donné que l'immigration des francophones vers Toronto est assez constante, la population estudiantine est régulièrement alimentée par des enfants venus de milieux majoritairement francophones et qui, assez souvent, connaissent peu ou pas l'anglais. À l'école de langue française, ils rencontrent des camarades qui, pour la plupart, ont passé une période de temps assez considérable en situation minoritaire et dont plusieurs emploient très peu ou pas du tout le français à l'extérieur de l'école. Ils sont donc bilingues ou même anglo-dominants.

L'école de langue française à Toronto donne donc lieu à une minisituation de contact à deux points de vue: elle représente, pour les élèves, un domaine important associé au français, un des seuls à Toronto; de plus, elle est un point de contact entre les élèves franco-dominants, les enseignants (eux aussi

<sup>2</sup> Je ne tiens pas compte ici des francophones qui se sont établis dans la région depuis l'arrivée des premiers français au XVII<sup>e</sup> siècle, puisqu'ils n'étaient pas assez nombreux à Toronto même, ou ne s'y sont pas établis de façon permanente.



franco-dominants) et les élèves bilingues, d'une part, et entre ces derniers et les élèves anglo-dominants, d'autre part. Une autre façon de décrire la situation serait de dire que la limite du groupe francophone à Toronto est perméable, peut-être plus à l'école même qu'ailleurs. C'est donc une situation où la variation dans l'emploi des codes devrait se produire, puisqu'on est justement à une frontière des réseaux francophones et des réseaux anglophones.

En fait, la communication à l'école est plutôt caractérisée par l'association de choix de langues non variables à des réseaux sociaux et à des activités sociales bien spécifiques. Officiellement, toutes les écoles fonctionnent uniquement en français; les documents, le matériel pédagogique (sauf évidemment pour les cours d'anglais), les annonces, les affiches, etc. sont tous en français. Les enseignants, le personnel administratif et les secrétaires s'adressent aux élèves uniquement en français (le personnel d'entretien, par contre, n'est pas toujours francophone). De plus, ils insistent pour que les élèves s'adressent à eux et se parlent entre eux en français<sup>3</sup>. Évidemment, cela ne serait pas nécessaire si les élèves ne parlaient que le français en milieu scolaire, mais c'est un fait que lorsqu'une communauté se trouve en situation très minoritaire, la langue de la majorité entre dans ses institutions (y compris l'école).

Les choix de langues se répartissent selon les réseaux sociaux et selon les activités que les membres des différents réseaux dominant. Il va de soi que toute activité menée par un enseignant (ou, en général, par tout adulte à l'école) requiert l'emploi du français. Il s'agit surtout des activités de classe dirigées par l'enseignant, auxquelles doivent participer tous les élèves de la classe. Selon sa compétence en français, l'élève participe plus ou moins aisément à ce genre d'activités (voir Helier 1984 et Mougeon et ses collaborateurs 1984 pour une discussion plus détaillée du fonctionnement de cette participation). Le français symbolise donc l'autorité de l'école, et il fait partie de ses efforts socialisateurs. Pour résister, les élèves n'ont qu'à parler anglais:

(4) Enseignante: Parlez français! André, à quelle page sommes-nous?

André: *Page forty-three.*

Enseignante (fâchée) : André!

André: Page quarante-trois.

(5) Enseignant: Parlez français!

Élève: *Its not nine o'clock yet, monsieur.* (Il n'est pas encore neuf heures [...])

L'exemple (5) démontre que pour les élèves, l'autorité de l'enseignant n'est en vigueur que pendant les heures de cours, c'est-à-dire seulement à partir de neuf heures; il signifie également, toujours selon eux, que ce sont les élèves

<sup>3</sup> La situation dans le module de langue française est un peu différente, étant donné le contexte scolaire anglophone dans lequel il se trouve.

qui sont maîtres des activités en dehors des heures de cours et qu'alors ils peuvent imposer leur langue préférée, en l'occurrence l'anglais. Donc, la fonction de l'emploi de l'anglais est justement, ici, de faire valoir les normes de « l'autre situation », c'est-à-dire de résister à l'hégémonie des normes conventionnelles qui opèrent dans ces situations d'emploi variable des codes.

Toutefois, il est important de signaler que ce ne sont pas uniquement les enseignants (ni les autres adultes en milieu scolaire) qui déterminent que le français est la langue d'usage dans les situations qu'ils régissent: les élèves franco-dominants ou unilingues francophones peuvent faire de même. Ainsi, en agissant surtout à l'intérieur d'un réseau limité aux francophones, ils peuvent imposer l'emploi du français à ceux qui n'appartiennent pas à ce réseau. Par exemple, Johanne, élève francophone de 7<sup>e</sup> année arrivée récemment du Québec, s'est liée d'amitié avec une fille bilingue du Nord de l'Ontario, Sylvie. Elles se parlaient uniquement en français, et les autres élèves, lorsqu'ils leur adressaient la parole, le faisaient en français aussi. Ils disaient même explicitement qu'il fallait parler avec Johanne et Sylvie (surtout avec Johanne) en français, mais qu'ils parlaient surtout en anglais avec les autres élèves. U ne fois même les deux filles ont demandé à des élèves qui s'adressaient à elles en anglais: « Êtes-vous capables de le dire dans notre langage? »

Toutefois, si les élèves préfèrent se conformer aux conventions de la majorité de leurs pairs, ils doivent avoir recours à l'anglais. Le frère de Johanne, Robert, se trouvait dans une classe de 6<sup>e</sup> année où les réseaux d'amitié étaient moins fermés que ceux de la 7<sup>e</sup> année. De plus, comme il y avait peu de garçons, ils avaient tendance à se grouper. Robert, doué d'une personnalité plus extrovertie que celle de sa sœur, a commencé à observer les activités des autres garçons plutôt que de s'isoler avec un ou deux amis francophones. Petit à petit, il a appris quelques phrases figées, qu'il lançait de la périphérie d'abord, mais qui rapidement lui ont permis de participer aux activités des autres : « *Shut up!* » (Tais-toi !); « *Stop doing that!* » (Arrête de faire ça !) À vrai dire, pour la plupart des francophones, comme pour Robert, il ne s'agit que d'un « demi-choix », puisque la plupart des classes n'offrent que quelques candidats pour la formation d'un réseau francophone. En résumé, soit que les francophones essaient de former un petit réseau à part, soit qu'ils apprennent rapidement l'anglais et s'intègrent au groupe de pairs dominant.

Les anglo-dominants, quant à eux, n'ont pas de problèmes pour s'intégrer au réseau des pairs, malgré leurs difficultés en salle de classe. Patrick, élève anglo-dominant de 6<sup>e</sup> année, s'est facilement fait des amis à son arrivée à l'école. Cependant, il éprouvait certaines difficultés à participer aux activités dirigées par l'enseignant. Par exemple, il avait été choisi pour improviser le rôle d'un petit garçon qui rentre tard chez lui et qui doit s'expliquer auprès de sa mère. Après une longue période de silence, il a pu finalement sortir une phrase: « Je jouais au parc »; lorsque l'enseignant lui a demandé de dire quelque chose de plus, la phrase se réduisait progressivement: « Je jouais », « Jouais ».

Toutefois, la majorité des élèves, dans la mesure où ils sont bilingues, servent de pont entre les francophones (les enseignants et les élèves unilingues) et les anglo-dominants. Par exemple, une chercheure jouait dans la cour avec deux élèves de première année, Nancy et Catherine. Nancy était anglo-dominante, Catherine plutôt franco-dominante, mais parlait bien l'anglais. Nancy s'est adressée à la chercheure : « *What are you eating ?* » (Qu'est-ce que tu manges ?) La chercheure a répondu : « Je ne mange rien, qu'est-ce que tu manges, toi? » Nancy paraissait confuse. Elle a répété sa question plusieurs fois et a reçu toujours la même réponse de la part de la chercheure. Finalement, Nancy s'est retournée vers Catherine et lui a dit : « *Ask her what she's eating !* » (Demande-lui ce qu'elle mange !) Catherine alors a dit à la chercheure : « Elle veut savoir ce que tu manges ! » De la même façon, les élèves doivent faire le pont entre le milieu scolaire, où l'on exige l'emploi du français, et le milieu environnant, qui requiert l'emploi de l'anglais.

Donc, les groupes d'élèves doivent faire face à différents problèmes de communication selon les ressources linguistiques qu'ils possèdent déjà et selon leurs objectifs d'intégration sociale dans le milieu scolaire. Il faut parler anglais pour participer à la majorité des activités des élèves et français pour participer aux activités pédagogiques dirigées par les enseignants. L'acquisition d'une deuxième langue représente une stratégie d'intégration, mais certains élèves francophones peuvent choisir d'établir un mini-réseau francophone, et certains élèves anglophones peuvent préférer agir par l'entremise d'intermédiaires bilingues. Cela correspond au modèle de Breton (1985), pour qui des locuteurs minoritaires peuvent adopter différentes stratégies pour avoir accès à des ressources valorisées, soit (1) l'assimilation au groupe qui contrôle l'accès à ces ressources (le cas de Robert), soit (2) la mobilisation collective du groupe « dominé » ou exclu, soit (3) l'utilisation d'intermédiaires (le cas de Nancy) (Barth 1969). On peut également ajouter, cependant, que le groupe peut décider de se replier sur lui-même et de ne pas tenter d'avoir accès aux ressources de l'autre groupe (le cas de Johanne et de Sylvie).

L'emploi de l'anglais parmi les élèves lors d'activités qu'ils contrôlent (par exemple, dans le couloir, dans la cour) correspond à l'usage linguistique dominant à l'extérieur de l'école. En fait, la plupart du temps, le domaine du français et celui de l'anglais sont bien distincts. Même si les élèves se situent à la frontière de ces domaines, ce qui leur donne accès à l'emploi variable des codes, il n'est pas toujours possible de savoir dans quelle mesure ils ont avantage à franchir cette barrière ou dans quelle mesure ils doivent le faire, à moins qu'ils ne veuillent résister à l'autorité scolaire.

En effet, la seule situation où il y a conflit de domaines est celle où le domaine du français et celui de l'anglais se chevauchent, à savoir lorsque les élèves s'adressent à l'enseignant et aux camarades de classe en même temps, ou encore lorsqu'ils participent à une activité qui est normalement menée par un enseignant, même si celui-ci est absent (il s'agit en principe d'activités reliées à

une matière). On peut mentionner, à titre d'exemple, la présentation de projets en classe devant les camarades et l'enseignant. Dans ce cas, on constate très fréquemment que si le mes~e...principal est communiqué en français, il est accompagné de commentaires en anglais: « *Gimme a chance* » (Donne-moi une chance); « *Uh, wait a minute* » (Euh, attends une minute); « *I'm getting there* » (J'y arrive), etc. Ces commentaires ont pour effet d'établir une distance entre le locuteur et ses paroles et ce, à plusieurs points de vue. En effet, l'élève indique qu'il n'est pas entièrement absorbé par son travail et qu'il n'est pas prêt à en assumer la responsabilité totale, deux aspects de la façon dont il joue son rôle (*role management*, dans les termes de Goffman 1963). Un élève ne peut pas se prendre trop au sérieux puisque ce serait perçu comme une trahison de la part des pairs. De plus, il évite le coût de tout risquer pour obtenir l'approbation de l'enseignant en demandant à celui-ci de comprendre qu'il fait de son mieux et de ne pas le juger selon des critères trop sévères. L'emploi de l'anglais va de pair avec cette distanciation du rôle de l'élève, puisque l'anglais est associé à la vie des camarades de classe en dehors des activités scolaires proprement dites. On trouve le même genre de distanciation dans l'exemple suivant, alors qu'un élève se présente à la porte d'une autre classe pendant un cours pour demander à l'enseignant (donc devant les élèves) :

- (6) Élève: Euh, monsieur, je m'excuse de vous déranger *I know I better be*,  
 mais est-ce que je pourrais avoir le poids rond et le poids à distance<sup>4</sup>? ([...]  
 je sais que je ferais mieux [...])

Dans cet exemple, l'élève s'excuse devant l'enseignant, mais indique dans son commentaire qu'il le fait par obligation, et non parce qu'il veut sincèrement s'excuser. Dans un certain sens, son commentaire en anglais neutralise ou nie le sérieux de son excuse. Puisqu'il est en anglais, il est évident qu'il est destiné aux élèves et non à l'enseignant; l'élève évite ainsi les conséquences d'un manquement direct aux obligations liées au rapport enseignant-élève (la colère de l'enseignant) *et* d'une conformité complète à celles-ci (le dédain des pairs).

L'exemple le plus clair du phénomène de distanciation est peut-être celui de l'élève qui, interrompu pendant un exposé devant la classe et voulant le reprendre, demande la permission d'abord à l'enseignant en français (« Est-ce que je peux continuer ? ») et ensuite en anglais aux camarades de classe (« *Can I continue?* »). L'emploi variable des codes permet donc aux élèves de maintenir deux systèmes de rapports sociaux qui normalement s'excluent dans une situation qui les met en contact. On retrouve donc le même genre de comportement

<sup>4</sup> Il est à noter ici que la phrase *I know I better be* semble être liée à la phrase anglaise *I'm sorry to disturb you* qui est l'équivalent fonctionnel de « Je m'excuse de vous déranger » (c'est-à-dire *I know I better be sorry*).

au cours de conversations chuchotées pendant les cours magistraux, ou même au cours de conversations à haute voix lorsqu'un adulte est aux alentours:

- (7) Élève 1 : J'ai toujours ton petit crayon, mais je ne vais pas te le rendre.  
 Élève 2: *Yeah, you 'll never see it again.* (Ouais, tu ne le reverras jamais.)  
 Élève 3 : *I won 't ?* (Je ne le reverrai plus ?)
- (8) Élève 1 : As-tu vu le film *I Want to Live, I Want to Live?*  
 Élève 2: *Yeah, so do I.* (Ouais, moi aussi.)  
 Élève 1 : Non, le film, l'as-tu vu?  
 Élève 2 : *No (?) Love this Planet.* (Non (?) [...])  
 Élève 1 : *Not I Love this Planet. I Love this Planet no it's about a a prostitute.* (Non, pas [...] c'est à propos d'une prostituée.)

Les enseignants peuvent, eux aussi, profiter de l'association de l'anglais et du français dans leurs rapports sociaux avec les élèves pour se rapprocher de ceux-ci en employant certaines formes figées en anglais: *come on* (allez), *whatever* (peu importe), *ready* (prêt), etc. Tout comme les commentaires des élèves en anglais, cet emploi de l'anglais permet à l'enseignant d'établir un rapport auquel, normalement, il n'a pas droit, tout en maintenant son rôle habituel. Les deux exemples qui suivent indiquent de quelle façon l'emploi de l'anglais par l'enseignant lui permet de se distancier de son rôle d'enseignant (relié à l'autorité) et, en même temps, de se rapprocher des élèves:

- (9) Un enseignant de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années essaie de convaincre certains élèves de se taire: « J'attends jusqu' à ce que vous vouliez bien vous taire [pause] *all right ?... vous vous assurez que vous dérangez toute la classe [pause] you just make sure.* (« [...] d'accord? [...] assurez-vous-en bien. »)
- (10) Le même enseignant écrit au tableau : Vous n'avez pas de devoirs au mois de juin *if* (et il y a toujours un *if*) vous faites parfaitement d'ici au 31 mai. *Is it a deal?* ([...] si ([...] si) [...] Marché conclu?)

Dans les deux cas, cette stratégie permet à l'enseignant de renforcer le sérieux de son message en faisant appel à d'autres obligations que celles du rapport normal entre enseignant et élèves.

Il est essentiel de noter que l'interprétation de ces alternances de code dépend du fait que les interlocuteurs partagent la même association entre les langues, leurs domaines d'emploi et les rapports sociaux qui font partie des activités à l'intérieur de ces domaines. Il est donc significatif que seul un groupe restreint ait la capacité d'employer les codes de façon variable et d'intégrer des emplois marqués dans leurs interactions ; ce groupe comprend, finalement, tous ceux qui ont vécu depuis un certain temps la séparation des domaines et qui ont intérêt à maintenir leur accès à ces domaines.

Les élèves récemment arrivés et venant d'un milieu majoritairement francophone n'ont pas recours aux emplois marqués des codes. Ils ne savent pas

vraiment ce que c'est que de vivre en situation minoritaire. Ne connaissant pas assez l'anglais, ils ne sont pas encore intégrés à la communauté anglophone. Il en est de même des élèves anglo-dominants qui, à cause de leur accès limité aux contextes francophones (les seuls contextes auxquels ils ont accès sont ceux de la salle de classe), sont moins bilingues. Leur participation aux activités de la classe est souvent passive à cause de la nature même de ces activités (*participant structure*, dans les termes de Philips 1972; voir aussi Carrasco *et al.* 1981). En fait, ils peuvent, s'ils le veulent, tout simplement éviter de participer aux activités, puisque la classe est souvent dominée par l'enseignant et qu'ils peuvent compter sur l'aide des camarades de classe dont la compétence en français est meilleure que la leur. En fait, plusieurs de ces élèves ne s'identifient pas à la francophonie de l'école et ne sont pas très intéressés à défendre la légitimité de leur présence dans ce domaine.

Ce sont les élèves qui vivent dans les deux mondes associés du français et de l'anglais qui auront accès au bilinguisme. Pour une raison ou pour une autre, ils pourront vouloir affirmer la légitimité de leur participation dans ces deux mondes. Ils sont capables de produire des emplois marqués des codes et peuvent s'en servir comme stratégie de neutralisation du conflit entre deux séries de rapports sociaux ou comme stratégie de maintien des deux séries dans des situations où conventionnellement on ne s'attend qu'à une seule d'entre elles.

#### 4. Conclusion

Les phénomènes que nous avons décrits ici ne sont pas spécifiques aux communautés multilingues; ils sont caractéristiques de n'importe quelle communauté stratifiée et correspondent aux délimitations sociales basées non seulement sur l'ethnie, mais aussi sur le sexe, l'âge, la classe ou la caste, etc. Cependant, la délimitation ethnique qui correspond au multilinguisme peut recouper les autres formes de stratification et donc s'avérer être un facteur puissant dans l'organisation sociale de la communauté. De plus, elle permet, selon les conditions historiques spécifiques à chaque communauté, le développement de multiples rapports sociaux entre les individus. Ce sont justement ces rapports multiples qui peuvent donner lieu à l'emploi variable des codes lorsque ces rapports peuvent se réaliser à l'intérieur d'une même interaction.

Ce que l'étude de l'emploi variable des codes nous permet de comprendre, c'est dans quelle mesure les membres d'une communauté multilingue peuvent ou doivent franchir la frontière entre les groupes par le biais de la réalisation du chevauchement de leurs rapports sociaux. Par cette étude, nous pouvons reconnaître les processus de délimitation sociale et mieux comprendre leur fonctionnement.

Nous pouvons également prendre conscience des processus sociaux qui sous-tendent l'accès au bilinguisme chez les individus et les différentes formes

que peuvent prendre le phénomène de contact linguistique. Bien que ce ne soit pas le sujet de cette étude, les données présentées ici indiquent que la forme linguistique de l'alternance (par exemple, le degré de son intégration syntaxique) est liée au contexte interactionnel de son emploi. Ainsi, la nécessité de maintenir le sérieux de son rôle en tant qu'élève francophone tout en s'en éloignant de façon temporaire est liée à l'emploi d'alternances de code qui prennent la forme de commentaires plus ou moins ponctuels.

Ces données indiquent donc trois voies principales à suivre dans l'étude de l'emploi variable des codes: la première concerne le lien entre la variation des formes linguistiques des phénomènes de contact et leur contexte social; la deuxième a trait aux processus sociaux qui favorisent ou non la perméabilité des frontières sociales entre groupes ethnolinguistiques; et la troisième aurait pour but d'examiner les différences et les similarités entre la délimitation sociale en situation de contact linguistique et d'autres formes de délimitation sociale.

Pour ce faire, la situation de contact entre francophones et non-francophones au Canada offre un milieu idéal, non seulement pour l'examen des aspects théoriques de la question, mais aussi pour mieux saisir le lien qui existe entre la façon dont les individus exploitent les ressources linguistiques auxquelles ils ont accès et leurs tentatives de maîtriser et de diriger leurs propres rapports sociaux. Pour réussir l'exploit de maintenir une langue en situation minoritaire, il faut bien comprendre comment les individus s'y insèrent et dans quelle mesure ils peuvent influencer les processus sociaux qui déterminent le contexte du maintien ou de l'effondrement des frontières sociales.

## Références

- BARTH, F. (dir.). 1969. *Ethnic groups and boundaries*, Boston, Little, Brown.
- BLOM, J.-P., et J. GUMPERZ. 1972. « Social meaning in linguistic structures: Code-switching in Norway », dans J. GUMPERZ et D. HYMES (dir.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 407-434.
- BRETON, R. 1985. « L'intégration des francophones hors Québec dans des communautés de langue française », *Revue de l'Université d'Ottawa*, 55 : 77-90.
- CARRASCO, R., A. VERA et C. CAZDEN. 1981. « Aspects of bilingual students' communicative competence in the classroom: A case study », dans R. DURAN (dir.), *Latino language and communicative behavior*, Norwood (N. J.), Ablex, 237-250.

- ECKERT, P. 1980. « Diglossia: Separate and unequal », *Linguistics*, 18: 1053-1064. GAL, S. 1979. *Language shift: Social determinants of linguistic change in bilingual Austria*, New York, Academic Press.
- GENISHI, C. 1981. « Code-switching in Chicano six-year-olds. », dans R. DURAN (dir.), *Latina language and communicative behavior*, Norwood (N. J.), Ablex, 133-152.
- GOFFMAN, E. 1963. *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*, Englewood Cliffs (N. J.), Prentice-Hall.
- G RAVEL, J. 1984. *Pro- F- Ont : Toronto*, Ottawa, Le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- GUMPERZ, J. 1982a. « Social network and language shift », dans J. GUMPERZ (dir.), *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press, 38-58.
- GUMPERZ, J. 1982b. « Conversational code-switching », dans J. GUMPERZ (dir.), *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press, 59-99.
- GUMPERZ, J., et E. HERNANDEZ-CHAVEZ. 1972. « Bilingualism, bidialectalism and classroom interaction », dans J. GUMPERZ (dir.), *Language in social groups*, Stanford, Stanford University Press, 311-339.
- HELLER, M. 1981. « Language shift in Montréal : Verbal strategies in the workplace », communication présentée au 80e congrès annuel de l'American Anthropological Association, Los Angeles, décembre 1981.
- HELLER, M. 1982. « « Bonjour, hello? » : Negotiations of language choice in Montréal », dans J. GUMPERZ (dir.), *Language and social identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 108-118.
- HELLER, M. 1984. « Language and ethnic identity in a Toronto French-language school », *Canadian ethnic studies*, 16: 1-14.
- HELLER, M., et M. SWAIN. 1985. *Le rôle de l'école de langue française dans la formation de l'identité française à Toronto*, rapport soumis à Multiculturalisme Canada (Secrétariat d'État), Gouvernement du Canada.
- MAXWELL, T. 1977. *The invisible French: The French in metropolitan Toronto*, Waterloo (Ontario), Wilfrid Laurier University Press.
- MCCLURE, E. 1981. « Formal and functional aspects of codeswitched discourse of bilingual children », dans R. DURAN (dir.), *Latina language and communicative behavior*, Norwood (N. J.), Ablex, 69-94.
- MOUGEON, R., et M. HELLER. 1986. « The social and historical context of minority French-language education in Ontario », *Journal of multilingual and multicultural development*, 7 : 199-227.
- MOUGEON, R., M. HELLER, É. BENIAK et M. CANALE. 1984. « Acquisition et enseignement du français en situation minoritaire: Le cas des Franco-Ontariens », *Revue canadienne des langues vivantes*, 41 : 315-335.
- PHILIPS, S. 1972. « Participant structures and communicative competence: Warm Springs Indian children in community and classroom », dans C. CAZDEN, V. JOHN et D. HYMES (dir.), *Functions of language in the classroom*, New York, Teachers College Press, 370-394.
- POPLACK, S. 1980. « « Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español » : Toward a typology of code-switching », *Linguistics*, 18 : 581-618.
- SCOTTON, C. M. 1976. « Strategies of neutrality: Language choice in uncertain situations », *Language*, 52: 919-941.
- WOOLARD, K. Sous presse. *The politics of language and ethnicity in Barcelona*, Stanford, Stanford University Press.