

# VOIX AMPLIFIÉES

Volume 2 | Mars 2026



uOttawa





Photo prise par Stephen Thirlwall pour CentretownBuzz (2018)

**Illustration : James O. Gbenle**

**Graphiste : Norélice Mboutou**

L'image représente une hirondelle (famille du pinson). Ce sont des oiseaux très actifs, ne craignant pas de s'approcher des humains. Celle-ci a une posture audacieuse, bien qu'elle soit petite, elle est curieuse et pleine d'esprit. J'y associe un symbole de chance, de dignité et de tendresse.

James O. Gbenle

## Mot du vice-recteur à la Francophonie

C'est avec un immense plaisir que je salue la parution du deuxième numéro de *Voix Amplifiées*, une revue francophone conçue par et pour les étudiantes et étudiants de l'Université d'Ottawa. Dans un contexte où la recherche en français en milieu minoritaire doit sans cesse affirmer sa place, une initiative comme *Voix Amplifiées* revêt une importance particulière. Elle témoigne non seulement de la vitalité intellectuelle de notre communauté étudiante, mais aussi de sa capacité à réfléchir, à analyser et à créer en français.

Ce numéro rassemble des contributions variées, comme des articles scientifiques, des essais ou encore des réflexions critiques, qui illustrent à merveille la profondeur des enjeux abordés et la maturité des voix qui s'y expriment. Il met en valeur de manière concrète cette relève engagée, consciente des réalités linguistiques et culturelles qui façonnent son environnement et désireuse de contribuer activement aux débats actuels.

Créer davantage d'occasions pour les étudiantes et étudiants de présenter leurs propres travaux de recherche enrichit non seulement leur apprentissage et leur développement de carrière, mais contribue également à renforcer l'ensemble du domaine de l'éducation. En mettant en valeur des travaux originaux en français, *Voix Amplifiées* participe à accroître la disponibilité de ressources académiques dans cette langue et à dynamiser une communauté scientifique plus vivante, diversifiée et représentative.

Sur notre campus, la francophonie n'est pas qu'un héritage historique. Elle est un engagement bien vivant et dynamique, porté par l'enseignement, la recherche et l'action communautaire. Elle se construit chaque jour à travers des initiatives comme celle-ci, qui créent des espaces de diffusion et de dialogue en français, tout en renforçant la confiance et la légitimité des voix étudiantes.

Soutenir des projets éditoriaux étudiants en français, c'est selon moi investir dans l'avenir de la recherche et dans le rayonnement d'une francophonie plurielle, ouverte et ancrée dans son milieu. C'est reconnaître que l'excellence académique et l'innovation passent aussi par la capacité de penser et de produire du savoir dans la langue de son choix.

Je tiens à féliciter chaleureusement l'équipe éditoriale et l'ensemble des contributrices et contributeurs pour leur engagement, leur rigueur et leur audace. Leur travail contribue concrètement à faire vivre le français comme langue de savoir et de création au sein de notre université et c'est pour nous une réelle fierté.

**Yves Y. Pelletier, PhD.** Vice-recteur associé, Francophonie, Université d'Ottawa.

## Liminaire

Ce deuxième numéro de *Voix Amplifiées* s'inscrit dans un contexte académique et social où la place du français comme langue de recherche, d'expression et d'identification demeure traversée par de nombreuses tensions. Dans les institutions francophones ou bilingues en contexte anglo-dominé, la vie universitaire en français ne relève pas d'une évidence, mais d'un travail constant de négociation, de résistance et de réinvention. Les parcours étudiants et les pratiques de recherche s'y déploient à l'intersection de dynamiques linguistiques, identitaires et institutionnelles.

Intitulé *Défis, dynamiques et rayonnement des savoirs en français*, ce numéro invitait les étudiant·e·s des cycles supérieurs de l'Université d'Ottawa et d'ailleurs à réfléchir à leur rapport à la francophonie, à leurs conditions d'études et de recherche, ainsi qu'aux enjeux qui structurent les milieux académiques francophones dans lesquels ils évoluent. Les contributions réunies témoignent de la diversité des expériences et des voix étudiantes, tout en faisant émerger des enjeux communs : minorisation linguistique, tensions identitaires, inégalités d'accès aux ressources, domination symbolique, mais aussi formes de résistance, d'engagement et de renouvellement des pratiques scientifiques.

Ouvert à des formats scientifiques plus traditionnels comme à des formes plus créatives et incarnées, ce numéro regroupe huit contributions qui convergent autour de trois axes. Le premier axe porte sur les tensions identitaires et le bien-être au fil du cheminement étudiant en contexte bilingue ou anglo-dominé. **Marie-Ève Chartrand** explore les tensions liées au choix de la langue de rédaction scientifique, articulant son positionnement à l'histoire des luttes franco-ontariennes et à l'affirmation du droit de s'épanouir en français. **Sarah McAllister** analyse les défis d'accès aux ressources de soutien en santé mentale pour la communauté étudiante et plaide pour une meilleure prise en compte des réalités linguistiques dans la programmation universitaire. **Jean Clark Marc Charles** met en lumière les mécanismes institutionnels de minorisation linguistique et leurs effets sur la construction identitaire, le sentiment d'appartenance et la légitimité scientifique négociées tout au long de son parcours doctoral.

Le deuxième axe interroge les transformations des pratiques de recherche en contexte francophone. **Awa Ndiaye** propose, à partir d'une démarche réflexive croisée entre praticienne et étudiante-chercheuse, une posture située et contextualisée de recherche se

voulant attentive aux ancrages identitaires en contexte francophone minoritaire. **Ornella Ngaah** examine les défis de la publication et de la vulgarisation des savoirs en français dans un environnement scientifique dominé par l'anglais, mettant en évidence le dilemme linguistique qui traverse la formation en recherche et la production académique contemporaine.

Le troisième axe porte sur les processus de minoration linguistique et les formes de discrimination en contexte francophone pluriel. **Adakou Atramah** aborde la glottophobie en francisation et les obstacles rencontrés par des femmes immigrantes plurilingues dans leur apprentissage du français. **Laurent Francis Ngoumou** fait part d'une synthèse de ses recherches sur les effets cumulatifs des discriminations linguistiques, raciales et de genre vécues par des personnes LGBTQ+ noires francophones. Enfin, **Siham Yetreb**, à travers l'analyse du récit d'An Antane Kapesh, interroge les mécanismes de domination symbolique et leurs résonances dans les réalités éducatives contemporaines.

Pris ensemble, ces textes de ce numéro dressent une cartographie des expériences étudiantes francophones marquées par des tensions structurelles, mais également par des formes d'initiative, de résistance et d'adaptation. Ils rappellent que la recherche en français ne se réduit pas à une question de langue d'écriture : elle engage des conditions d'accès aux savoirs, des trajectoires identitaires et des rapports de pouvoir au sein des institutions, tout en redéfinissant ce que signifie devenir chercheur·e.

Nous espérons que ce numéro contribuera à nourrir les réflexions sur la place du français dans les milieux académiques, tout en offrant un espace de reconnaissance pour les voix étudiantes. En donnant la parole à celles et ceux qui vivent ces réalités au quotidien, *Voix Amplifiées* poursuit son ambition : faire de la recherche en français un espace d'expression, de réflexion critique et de transformation collective.

**Elie Ndala et Siriram Ramalingam**

Co-rédacteurs en chef

## **Remerciements**

Un proverbe issu de traditions orales panafricaines rappelle qu'*il faut tout un village pour élever un enfant*. Il en va de même pour un projet d'écriture de longue haleine : il faut une communauté pour lui donner forme, souffle et substance.

Ce numéro de *Voix Amplifiées* a d'abord pu voir le jour grâce à l'engagement et la persévérance des membres du comité de rédaction, Elie Ndala, Siriram Ramalingam, Amina Achouri et Martine Simplicite. La confiance, les conseils et le soutien stratégique des professeures Megan Cotnam-Kappel et Phyllis Dalley ont permis d'assurer un équilibre entre créativité et rigueur scientifique. Enfin, le travail attentif des doctorantes et professeures bénévoles du comité d'évaluation dans le cadre des évaluations à l'aveugle ne sauraient passer inaperçu.

Nous remercions également le comité exécutif, le Bureau du vice-doyen à la gouvernance et aux affaires étudiantes ainsi que le décanat de la Faculté d'éducation pour leur appui financier dans le cadre de l'initiative Fonds spéciaux pour enrichir l'expérience étudiante (2024-2025).

Ce « village » intellectuel et institutionnel rend possible l'existence et le rayonnement de cette revue.

### **Direction et coordination**

Elie Ndala, fondateur et responsable de la direction intellectuelle

Siriram Ramalingam, responsable de la direction éditoriale

Amina Achouri, responsable des communications

Martine Simplicite, révision éditoriale et mise en page

### **Partenaires académiques**

Megan Cotnam-Kappel (Chaire de recherche sur l'épanouissement numérique des communautés franco-ontariennes)

Phyllis Dalley (Chantiers d'Action et de Recherche pour des Francophonies plus inclusives)

### **Évaluation par les pairs**

Doctorantes et professeures de l'Université d'Ottawa, l'Université de Moncton et l'Université Sainte-Anne

## Table des Matières

Mettre les accents là où il le faut .....	7
Crise de santé mentale chez les étudiant·e·s universitaires : les cours de psychologie positive peuvent-ils jouer un rôle protecteur ?.....	15
Entre obstacles et perspectives: regards croisés sur les parcours en français à l'Université d'Ottawa.....	24
Chercher à partir de l'autre : la transformation d'une posture en contexte francophone minoritaire.....	35
Défis et opportunités de la recherche en français au Canada.....	46
La glottophobie en francisation : défi à l'opportunité de vivre en français .....	55
Relire ses propres terrains : synthèse critique de recherches communautaires auprès de membres LGBTQ+ noir·e·s et francophones .....	73
Échos volés : l'éducation au service de la disparition des voix .....	84



## Mettre les accents là où il le faut

**Marie-Ève Chartrand**  
Doctorante en éducation  
Université d'Ottawa

### Résumé

Dans cet essai personnel et réflexif, j'explore les tensions linguistiques et identitaires qui jalonnent mon parcours doctoral en éducation, en tant que Franco-Ontarienne évoluant dans un contexte universitaire bilingue. En m'appuyant sur mon vécu à Orléans et à Sudbury, sur les symboles culturels comme la chanson Notre Place et sur des repères personnels, je réfléchis aux dilemmes qui se posent lorsqu'il faut choisir entre écrire en français, langue de mon identité, et en anglais, langue du prestige académique. Cette réflexion est située dans le contexte plus large des défis systémiques vécus par les personnes étudiantes et chercheuses francophones en milieu minoritaire, tels que décrits dans le rapport de l'Acfas (St-Onge et al., 2021). À travers mon témoignage, je propose de « mettre les accents là où il le faut », c'est-à-dire là où ils prennent sens, là où ils résistent à l'effacement. Cet essai est un plaidoyer pour la valorisation de la recherche en français et pour la reconnaissance de nos voix multiples dans l'espace scientifique canadien.

**Mots clés** : *francophonie ontarienne; langue et identité; publication scientifique; recherche en français; bilinguisme*

## **1. Introduction : mettre les accents là où il le faut**

« Pour mettre les accents... OÙ ÇA? Là où il le faut! ». Cette réplique, scandée par des centaines de voix adolescentes lors des célébrations du 25 septembre, journée du drapeau Franco-Ontarien, me résonne encore dans le cœur. Issue de la chanson *Notre Place*, elle est devenue un mot d'ordre identitaire dans les écoles franco-ontariennes, une réponse sonore, fière, à un effacement silencieux. Ces paroles de chanson nous parlent de la lutte pour cet accent. Posé fièrement sur le mot Orléans, comme sur le prénom Marie-Ève, il porte en lui bien plus qu'une règle de typographie : il affirme une présence. Il revendique une histoire. Il résiste.

Cet essai s'inscrit dans cette résistance douce mais tenace. Il explore les dilemmes, parfois discrets mais profondément ancrés, auxquels je fais face comme étudiante au doctorat en éducation à l'Université d'Ottawa, dans un contexte bilingue où la langue anglaise domine l'espace académique. Bien que ma scolarité ait toujours été francophone, je me retrouve aujourd'hui confrontée à un choix qui dépasse la simple préférence linguistique : rédiger ma thèse en français, langue de mes origines et de mon engagement, ou en anglais, langue de la reconnaissance académique mondiale.

Ce questionnement intime s'inscrit dans un enjeu collectif bien documenté : la marginalisation croissante de la recherche en français au Canada, notamment en contexte minoritaire (St-Onge et al., 2021). À travers cet essai personnel et réflexif, je souhaite témoigner de cette tension vécue dans la chair et dans l'esprit, et réfléchir aux moyens concrets de « mettre les accents là où il le faut » – en publication, en communauté, en pédagogie. L'enjeu, au fond, n'est pas seulement de choisir une langue de rédaction. C'est de choisir d'habiter sa langue pleinement, même dans un espace qui la fragilise.

Dans les pages qui suivent, je retrace les tensions linguistiques et identitaires qui ont marqué mon parcours, du français de mon enfance à Sudbury jusqu'à mes choix de rédaction au doctorat. J'explore comment la langue devient à la fois un héritage, une responsabilité et un acte de résistance, et je montre comment cette réflexion intime s'inscrit dans un enjeu collectif pour la francophonie en contexte minoritaire.

## **2. L'expérience vécue : grandir en français dans un monde anglophone**

Je suis née à Sudbury, au nord de la baie Georgienne, dans une ville marquée par les cheminots, les mines et une francophonie tenace. « La ville de Sudbury est la plus

importante ville francophone du nord de l'Ontario», affirme fièrement le site web d'Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (2020, para. 1). Cette francophonie existe parce que des générations entières de Canadiens français ont quitté le Québec pour s'établir en Ontario, y plantant leur langue dans les roches du Bouclier canadien, malgré le froid et la marginalisation.

Chez nous, le français était la langue de la maison, de la table, des histoires qu'on racontait en se penchant autour d'une tasse de thé. Mes deux parents sont franco-ontariens. Mes grands-parents maternels vivaient dans la Basse-Ville d'Ottawa, sur la rue Saint-Patrick, un quartier populaire à forte majorité francophone, longtemps tenu à l'écart des institutions dominantes. Ma grand-mère paternelle, quant à elle, n'a jamais été à l'aise en anglais. Elle avait grandi sur une ferme à Rockland, enracinée dans une communauté où parler anglais n'était ni une priorité ni une nécessité.

Mais même dans cette bulle familiale francophone, l'anglais s'infiltrait partout : dans nos jeux vidéo éducatifs, dans les postes de télévision qu'on captait, dans les stations locales de radio. Les films Disney existaient en version française, mais c'était l'exception. Rapidement, j'ai compris que l'anglais était la langue du dehors, du travail, du pouvoir. Et pourtant, à l'école, on nous rappelait avec ferveur l'importance de préserver notre langue. Chaque 25 septembre, vêtue du vert et du blanc du drapeau franco-ontarien, je chantais à pleins poumons *Notre Place*. Ce chant d'espoir et de résistance nous unissait, tout comme les paroles de Gisèle Lalonde, scandées dans les rassemblements de revendications pour maintenir l'hôpital Montfort ouvert : « Montfort fermé? JAMAIS! ».

Les divisions linguistiques étaient tangibles. À Beacon-Hill, dans la banlieue d'Ottawa où ma mère a grandi, elle raconte qu'il y avait des guerres de mottes de terre entre enfants francophones et anglophones. Adolescente, j'ai témoigné des conflits similaires qui prenaient la forme de rivalités sportives : les parties de hockey entre mon école secondaire Béatrice-Desloges et l'école anglophone à proximité, St. Peter's, se terminaient souvent en bagarre. La langue n'était jamais loin de la fierté ou du ressentiment. À l'école, on pouvait même être pénalisé pour avoir parlé anglais dans les corridors. À l'inverse, les occasions de valoriser la culture franco-ontarienne étaient nombreuses : spectacles, pièces de théâtre sur l'assimilation, capsules radio, projets communautaires. On nous inculquait que le

français était un trésor fragile, à protéger, à honorer. On nous rappelait les luttes de nos ancêtres pour le droit d'être éduqués dans notre langue.

Ces messages ont laissé des traces profondes en moi. Ils ont guidé mes choix d'études postsecondaires, puis mon engagement en tant qu'enseignante dans les écoles francophones d'Ottawa. Transmettre ce legs, cette voix, cette langue à mes élèves est devenu une mission. Mais aujourd'hui, ce même engagement est mis à l'épreuve dans mon parcours doctoral.

À l'Université d'Ottawa, j'ai eu le privilège d'étudier en français tout en ayant accès à une formation bilingue. Je pouvais suivre certains cours en anglais, tout en remettant mes travaux en français. Cette flexibilité m'a permis de naviguer dans les deux langues avec aisance. Mais elle a aussi mis en lumière les déséquilibres : des cohortes anglophones quatre fois plus nombreuses, des présentations obligatoires en anglais même pour des recherches menées en français, des ressources inégalement réparties. Et aujourd'hui, alors que j'approche la rédaction de ma thèse, une question me hante : quelle langue choisir ? Celle qui me ressemble ou celle qui m'ouvre des portes ?

Ces expériences d'enfance, aussi banales qu'elles puissent paraître, préfiguraient déjà les tensions que je retrouverais plus tard dans l'univers académique : comment rester soi-même dans un espace où la langue dominante n'est pas la nôtre ?

### **3. Réflexion : écrire pour exister, écrire pour être lue**

La réalité est brutale dans sa simplicité : en contexte minoritaire, le français peut facilement se perdre. C'est une langue qu'il faut constamment revendiquer, réclamer, porter. Il est plus facile de céder à l'anglais, de consommer des médias anglophones, de communiquer sans demander de services en français. Ce glissement linguistique insidieux, je le reconnais chez moi, chez mes amis, chez mes élèves. Et je le vois aussi se reproduire dans l'univers académique.

Le rapport de l'Association francophone pour le savoir de 2021 le confirme : publier en anglais, c'est accéder à la reconnaissance, aux subventions, aux réseaux de prestige. C'est répondre aux exigences implicites du « publish or perish », ou pire encore, du « publish in English or perish » (St-Onge et al., 2021, p. 17). Selon Warren et Larivière (2018), plus de 74 % des revues scientifiques sont publiées en anglais. Publier en français, c'est parfois choisir l'ombre plutôt que la lumière, le local plutôt que l'universel, la lenteur plutôt que

la visibilité. Et pourtant... publier en français, c'est aussi choisir d'écrire pour sa communauté, pour ses pairs, pour ses élèves, pour ses enfants.

Je me trouve dans ce dilemme douloureux et familier à tant d'autres personnes chercheuses issues des milieux minoritaires (St-Onge et al., 2021). Mon comité de thèse est bilingue. Bien que mes compétences linguistiques me permettent d'interagir sans heurts dans les deux langues, je me retrouve souvent à traduire mes écrits, mes courriels, mes idées – une gymnastique intellectuelle invisible et épuisante. Même lors d'évaluations, je dois parfois présenter mes travaux en anglais, alors qu'ils ont été longuement réfléchis et rédigés en français. Ce va-et-vient constant entre les langues crée un déséquilibre subtil, mais profond.

La situation est d'autant plus préoccupante que la recherche en français en éducation, surtout hors Québec, est encore marginale. Lorsque je cherche des articles dans mon domaine, soit l'éducation environnementale et la décolonisation des pratiques pédagogiques, je trouve surtout des publications québécoises. Rares sont celles qui proviennent de contextes franco-ontariens ou académiques bilingues. Et souvent, même ces travaux québécois sont traduits, republiés en anglais, pour augmenter leur portée. Par exemple, un article publié sur OpenEdition en français peut être disponible en version anglaise afin de répondre aux normes d'accessibilité internationales<sup>1</sup>.

Mais à quel prix ? Lorsque nous traduisons nos idées, nos intuitions, nos contextes, perdons-nous une part de leur essence ? Est-ce que cette traduction est une ouverture ou une assimilation ? Comme le soulignent Bocanegra-Valle (2014) et Curry et Lillis (2004), le choix de publier en anglais peut provoquer un sentiment de trahison culturelle, de perte de sens, voire de mise en danger identitaire. Dans mon cas, ce sentiment s'ancre dans une peur viscérale : celle d'élever des enfants franco-ontariens qui ne sauront pas lire la thèse que j'écris. De mener une recherche enracinée dans des communautés francophones, mais de l'expliquer à un monde qui ne parle pas leur langue.

Et pourtant, je comprends aussi la nécessité stratégique du bilinguisme. Je suis capable d'écrire mes articles en français, puis de les traduire pour répondre aux demandes des revues, des conférences, des comités de lecture. Le service de traduction

---

<sup>1</sup> (voir <https://journals.openedition.org/ere/667?lang=en>)

automatisé DeepL, aujourd'hui, me permet cette transposition avec une efficacité redoutable. Mais cette solution technologique ne suffit pas à combler le vide affectif et politique du choix initial. Écrire en français, c'est toujours un geste de résistance. Et dans mon cas, un geste d'amour.

#### **4. Évolution personnelle : réapprendre à nommer, à exister, à transmettre**

Ce parcours doctoral, dans toutes ses zones d'ombre et de lumière, m'a transformée. Il m'a appris à naviguer dans les marges, à écrire dans l'interstice entre deux langues, deux mondes, deux appartenances. Je suis devenue traductrice de moi-même, non pas pour effacer mon origine, mais pour la rendre lisible à ceux qui ne partagent pas ma langue.

Mais il m'a aussi appris que cette traduction ne doit pas devenir renoncement. Car si je peux écrire en anglais, je choisis d'abord d'écrire en français. C'est la langue de mon prénom, Marie-Ève, avec son trait d'union et son accent qui ne passent jamais inaperçus dans les formulaires gouvernementaux, les bases de données anglophones, ou les logiciels de gestion académique. Chaque fois qu'on me demande de supprimer l'accent ou de coller les deux prénoms ensemble pour « faciliter la lecture », c'est un effacement minuscule mais symboliquement lourd. Je résiste. Je réinscris l'accent. Je rétablis l'espace. Je choisis de « mettre les accents là où il le faut ».

C'est aussi la langue de mes enfants, élevés à Ottawa, bercés par des comptines franco-ontariennes, les mots de leurs grands-parents, les chansons qu'on chante encore ensemble : *Notre Place* et *Mon beau drapeau*. Ils grandissent dans un monde où la majorité parle autrement, mais où leur voix – notre voix – continue de résonner. En tant que mère, je ne peux me contenter d'espérer qu'ils deviennent bilingues. Je veux qu'ils sachent d'où ils viennent, qu'ils puissent lire les récits de leurs ancêtres, comprendre les luttes, reconnaître les symboles. Que mon travail de chercheuse leur soit accessible, lisible, vivant.

Ce désir a aussi ravivé mon engagement comme enseignante. Dans mes classes de sciences au primaire, je choisis des ressources francophones, je raconte des histoires locales, je parle du drapeau vert et blanc, je fais entendre la voix des enfants qui apprennent à nommer le monde dans la langue de leurs émotions. Loin d'être un fardeau, cet enracinement est devenu une force pédagogique, une posture éthique.

Ce que j'ai compris, enfin, c'est que choisir d'écrire en français, même dans un système qui privilégie l'anglais, ce n'est pas se fermer au monde. C'est au contraire offrir au monde une perspective unique, située, ancrée. C'est participer à la pluralité du savoir. Comme l'affirme le rapport de St-Onge et al., la recherche en français « permet de produire des données cruciales pour la prise de décisions éclairées dans tous les secteurs, tout en développant un vocabulaire francophone essentiel » (2021, p. 10). Ce vocabulaire, je veux en faire partie. Je veux y contribuer.

## **5. Conclusion : pour que l'accent ne disparaisse jamais**

Revenir à cette question initiale – en quelle langue rédiger ma thèse – n'est plus aujourd'hui un dilemme purement stratégique. C'est un choix identitaire, politique, affectif. Ce n'est pas seulement une préférence personnelle : c'est une position. Écrire en français, c'est refuser l'effacement. C'est honorer une histoire familiale, communautaire, militante. C'est dire que nos voix comptent, même si elles sont minoritaires. Surtout parce qu'elles sont minoritaires.

Ce que je retiens de ce parcours, c'est que le français ne doit pas seulement être préservé : il doit être vécu, transmis, amplifié. Dans nos institutions, dans nos maisons, dans nos publications. Dans nos prénoms, nos lieux, nos titres. Il faut mettre les accents là où il le faut. Sur Orléans, avec son accent aigu imposé de haute lutte dans les registres officiels. Sur Marie-Ève, nom que je continue d'écrire avec fierté. Sur chacune de nos phrases, de nos recherches, de nos interventions dans l'espace public.

Comme l'écrit St-Onge et ses collègues, il est temps de reconnaître que les personnes chercheuses en milieu francophone minoritaire « ont besoin non seulement de conditions particulières, mais aussi de reconnaissance et de valorisation » (2021, p. 10). Ce soutien structurel est crucial. Mais il doit s'accompagner d'un soutien intime : celui que nous nous donnons à nous-mêmes, en affirmant la légitimité de notre langue, même dans l'arène scientifique.

Je choisis donc d'écrire cette thèse en français, tout en acceptant de la traduire au besoin. Pas pour céder. Pour faire entendre plus loin. Pour faire entendre plus fort. Et peut-être, pour que mes enfants, un jour, puissent la lire sans avoir besoin d'un outil de traduction. Pour qu'ils comprennent que leur place est ici, avec leurs mots, leurs accents et leur histoire. Pour que l'accent ne disparaisse jamais.

## Références

- Bocanegra-Valle, A. (2014). English is my default academic language : Voices from LSP scholars publishing in a multilingual journal. *Ibérica*, 27, 69–88.
- Curry, M. J. et Lillis, T. (2004). Multilingual scholars and the imperative to publish in English: Negotiating interests, demands, and rewards. *TESOL Quarterly*, 38(4), 663–688. <https://doi.org/10.2307/3588284>
- Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. (2020). *Sudbury – Bienvenue !* Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/campagnes/immigration-francophone-hors-quebec/bienvenue/sudbury.html>
- St-Onge, S., Forgues, É., Larivière, V., Riddles, A. et Volkanova, V. (2021). *Portrait et défis de la recherche en français en contexte minoritaire au Canada*. Acfas. [https://www.acfas.ca/sites/default/files/documents\\_utiles/rapport\\_francophonie\\_final.pdf](https://www.acfas.ca/sites/default/files/documents_utiles/rapport_francophonie_final.pdf)
- Warren, J.P. et Larivière, V. (2018). La diffusion des connaissances en langue française en sciences humaines et sociales. Les défis du nouvel environnement international. *Recherches sociographiques*, 59(3), 327–337. <https://doi.org/10.7202/1058717ar>



## **Crise de santé mentale chez les étudiant·e·s universitaires : les cours de psychologie positive peuvent-ils jouer un rôle protecteur ?**

**Sarah McAllister**  
Doctorante en éducation  
Université d'Ottawa

### **Résumé**

Les étudiant·e·s universitaires de premier cycle sont vulnérables aux troubles de santé mentale, particulièrement ceux et celles en contexte francophone minoritaire. Une approche de plus en plus répandue pour favoriser la santé mentale des étudiant·e·s est la mise en œuvre de cours universitaires de psychologie positive. Cependant, ces cours s'avèrent rares pour les étudiant·e·s universitaires canadien·ne·s, surtout francophones. La pénurie de cours de psychologie positive en français au Canada a des conséquences importantes pour ces étudiant·e·s. En plus de ne pas répondre aux taux élevés de troubles de santé mentale qui touchent cette population, elle perpétue les inégalités linguistiques auxquelles font face les étudiant·e·s francophones en contexte anglo-dominé, entraînant ainsi des inégalités sociales en matière de santé. Cet essai réflexif présente un appel à l'action pour lutter contre la crise de santé mentale sur les campus universitaires et les inégalités d'accès linguistique aux ressources de soutien en santé mentale par l'entremise de cours de psychologie positive offerts à tous les étudiant·e·s canadien·ne·s de premier cycle, francophones et anglophones.

**Mots clés :** *santé mentale; étudiant·e·s universitaires; psychologie positive; inégalités linguistiques; inégalités sociales en santé*

## 1. Introduction

En raison des nombreux facteurs de stress qu'ils endurent, tels que les exigences académiques élevées et les responsabilités relatives à l'âge adulte (Pedrelli et al., 2015), les étudiant·e·s universitaires sont particulièrement sujet·te·s aux problèmes de santé mentale (Clapham et al., 2012; Liu et al., 2019). Selon la littérature, 25 % des étudiant·e·s universitaires dans le monde auraient connu une forme d'idéation suicidaire (Mortier et al., 2018) et 35 % des étudiant·e·s de première année universitaire auraient reçu un dépistage positif pour au moins un trouble mental au cours de leur vie (Auerbach et al., 2018). Une revue systématique et méta-analyse menée au Canada a également démontré qu'une proportion importante d'étudiant·e·s universitaires canadien·ne·s de premier cycle rapporte éprouver de la détresse psychologique, reflétant différentes intensités de symptômes dépressifs, anxieux et d'épuisement professionnel (Hamel et al., 2021). Cette vulnérabilité marquée chez la population étudiante ne fait qu'amplifier son risque d'être affectée par des événements stressants de la vie et des crises mondiales, telles que la pandémie de COVID-19 (Ochnik et al., 2021).

D'emblée sujet·te·s à des taux de maladie mentale nettement plus élevés que la population générale (Limone et al., 2022), les étudiant·e·s universitaires ont dû faire face à un fardeau psychologique additionnel causé par la suspension d'événements sociaux et l'accès restreint aux services de santé mentale lors de la pandémie. Aujourd'hui, les étudiant·e·s universitaires se heurtent toujours aux retentissements de la pandémie de COVID-19, aggravant ainsi leurs niveaux préexistants de détresse psychologique. Tel qu'indiqué dans les lignes qui suivent, de nombreuses publications laissent entendre que la santé mentale se détériore chez les étudiant·e·s universitaires depuis l'avènement de la maladie infectieuse. Selon de récentes études transnationales, revues systématiques et méta-analyses, la prévalence mondiale du stress élevé, des symptômes dépressifs et des symptômes d'anxiété chez les étudiant·e·s universitaires pendant la pandémie était de 61,3 %, 40,3 %, et 39,0 % respectivement (Li et al., 2022; Ochnik et al., 2021). Une autre revue systématique a également révélé que cette population se sent plus déprimée, anxieuse, fatiguée et en détresse qu'avant l'écllosion de la COVID-19 (Elharake et al., 2022). Enfin, les services de santé universitaires ont vu une augmentation de 30 % des

demandes de soutien psychologique en 2021 comparativement à l'année 2020 (Arnault, 2021).

Suite à la pandémie de COVID-19, on observe une détérioration continue de la santé mentale au sein de la population étudiante (Emmerton et al., 2024). Bien que les niveaux de stress chez les étudiant·e·s universitaires semblent être restés les mêmes pendant et après la pandémie, les facteurs de stress post-pandémique semblent avoir un impact plus prononcé sur leur santé mentale (Gasser et al., 2025). Une étude transversale suggère ainsi que la période post-pandémique pourrait avoir aggravé les problèmes de santé mentale chez les étudiant·e·s universitaires (Guedes et al., 2025). Ces constatations sont corroborées par une étude comparative qui a montré que les niveaux de symptômes dépressifs et d'idéation suicidaires chez les étudiant·e·s universitaires ont augmenté après la pandémie, passant respectivement de 25,6 % à 40,6 % pour les symptômes dépressifs et de 21,1 % à 29,3 % pour les idées suicidaires (Macalli et al., 2025). Les chercheurs ont effectué une régression logistique segmentée révélant une augmentation d'environ 50 % du risque de symptômes dépressifs et de 100 % du risque d'idées suicidaires pendant la période post-pandémique.

Dans les contextes universitaires francophones et bilingues, tels que celui de l'Université d'Ottawa, ces enjeux de santé mentale peuvent être accentués par des facteurs supplémentaires, telle la minorisation linguistique vécue par les étudiant·e·s francophones et l'accès parfois limité à des ressources (cours, services) de santé mentale en français. Ces réalités peuvent s'ajouter aux facteurs liés à la pandémie et déjà identifiés, contribuant à une vulnérabilité accrue de cette population étudiante. Ainsi, bien que la détérioration de la santé mentale des étudiant·e·s universitaires soit observée à l'échelle internationale, il est essentiel de considérer ces enjeux dans un milieu francophone et bilingue afin de développer des approches de promotion de la santé mentale adaptées aux réalités des étudiant·e·s de l'Université d'Ottawa.

## **2. Les cours de psychologie positive**

Une stratégie empruntée par un nombre croissant d'universités pour promouvoir la santé mentale de leurs étudiant·e·s est la mise en œuvre de cours de psychologie positive, soit l'étude scientifique de l'épanouissement humain (Linley et al., 2006). Conçus pour fournir tant des savoirs académiques traditionnels que des compétences en résilience (Green et al., 2011; Seligman et al., 2009), les cours de psychologie positive ciblent à la

fois le traitement de la maladie mentale et la promotion de la santé mentale dans l'optique de favoriser la qualité de vie et le développement personnel (Csikszentmihalyi et Seligman, 2000; Slade, 2010). La littérature a mis en évidence l'efficacité des cours de psychologie positive pour améliorer divers indicateurs de la santé mentale, notamment l'affect positif (c'est-à-dire les émotions positives; Laakso et al., 2021), les relations sociales (White et Kern, 2018), la satisfaction de vie (Khanna et Singh, 2019) ainsi que la pleine conscience (Maybury, 2013), définie comme une attention bienveillante et sans jugement portée aux expériences vécues dans le moment présent (Germer, 2004).

Un cours de psychologie positive offert à l'Université d'Ottawa est APA 4517 Qualité de vie : Principes théoriques, recherche et application. Réservé aux étudiant·e·s des sciences de l'activité physique, ce cours vise à soutenir la santé mentale et la résilience des étudiant·e·s en leur fournissant des outils de gestion du stress fondés sur des données scientifiques, tels que la gratitude, la pleine conscience et le yoga, une pratique en plein essor reconnue pour ses qualités thérapeutiques (Khalsa, 2013). En fait, une méga-analyse de méta-analyses datant de 2023 a démontré que les pratiques corps-esprit telles que le yoga offrent de plus grands avantages pour le bien-être que d'autres interventions de psychologie positive (Carr et al., 2023).

Néanmoins, l'effet combiné de la psychologie positive et du yoga sur la santé mentale des étudiant·e·s universitaires est insuffisamment étudié, une lacune que j'ai cherché à combler au moyen de ma recherche (McAllister, 2023). Sept étudiant·e·s volontaires de premier cycle en sciences de l'activité physique inscrit·e·s au cours APA 4517 ont participé à un programme de yoga de six semaines comprenant deux cours de yoga hebdomadaires de 45 minutes, tout en suivant le cours de psychologie positive. Les résultats ont révélé que les participant·e·s ont connu une amélioration instantanée (c.-à-d., immédiatement après les séances de yoga) et prolongée (c.-à-d., deux semaines après le programme) de la santé mentale, de l'affect, de la vitalité et de l'auto-compassion (c'est-à-dire être bienveillant.e envers soi-même lors de moments de souffrance; Neff, 2003). Somme toute, la psychologie positive appliquée à l'éducation et le yoga sont des solutions prometteuses pour les problèmes de santé mentale chez les étudiant·e·s universitaires.

### **3. Appel à l'action : inégalités d'accès linguistique aux cours de psychologie positive**

Malheureusement, les cours de psychologie positive, qu'ils comportent ou non un volet yoga, s'avèrent rares pour la population étudiante universitaire. Ce manque d'opportunités de suivre un cours de psychologie positive est d'autant plus marqué pour les étudiant·e·s francophones en raison de la rareté de la littérature francophone dans le domaine de la psychologie positive, ainsi que la pénurie de cours de psychologie positive en français dans les institutions francophones en contexte anglodominé, dont l'Université d'Ottawa.

Lors de mon parcours d'étude de premier cycle à l'Université d'Ottawa, j'aurais grandement apprécié avoir accès à des cours de psychologie positive pour acquérir des outils conçus pour gérer le stress et à améliorer la santé mentale. Cependant, je n'ai eu qu'une seule opportunité de suivre un tel cours, et celui-ci était offert en anglais. Parmi la poignée de cours de psychologie offerts aux quelque 50 000 étudiant·e·s de l'Université d'Ottawa, dont APA 4517 Qualité de vie : Principes théoriques, recherche et application et FSS 1550 Compétences pour la réussite et le bien-être en sciences sociales, plus de sièges et de sections de cours sont réservés aux étudiant·e·s anglophones. Cela peut contribuer à la reproduction d'inégalités linguistiques qui, conséquemment, engendrent des inégalités sociales de santé en entravant l'accès des étudiant·e·s francophones aux ressources de santé mentale disponibles en français (van Kemenade et al., 2024). Ceci ne fait qu'aggraver les défis de santé mentale, sans mention des difficultés académiques, auxquels sont confronté·e·s les étudiant·e·s francophones en milieu universitaire où règnent des valeurs anglomajoritaires (Benoit et al., 2018).

Cet essai réflexif présente un appel à l'action ayant pour but de s'attaquer à la crise de santé mentale sur les campus universitaires et d'adresser les inégalités d'accès linguistique aux ressources de soutien en santé mentale par l'entremise de cours de psychologie positive offerts équitablement à tous les étudiant·e·s de premier cycle au Canada, peu importe leur langue d'instruction. Rendre de tels cours accessibles, voire obligatoires, pour l'ensemble des étudiant·e·s universitaires canadien·ne·s pourrait contribuer à leur épanouissement en soutenant leur santé mentale. Une communauté étudiante épanouie pourrait, à son tour, favoriser le rendement scolaire de tou.te.s et améliorer les taux de rétention des universités (Eisenberg et al., 2009). En outre, offrir autant de cours de psychologie positive en français qu'en anglais revêt une importance capitale, car cela contribuerait à réduire les inégalités

linguistiques et sociales qui limitent l'accès des étudiant·e·s francophones canadien·ne·s en contexte minoritaire aux ressources de soutien en santé mentale. Un autre avantage d'accroître la disponibilité des cours de psychologie positive dans les universités serait la réduction du fardeau pour le système de santé occasionné par les troubles de santé mentale parmi les étudiant·e·s universitaires (Osborn et al., 2022). Bref, il va sans dire que les universités canadiennes auraient tout à gagner à offrir des cours de psychologie positive à l'ensemble des étudiant·e·s de premier cycle.

À la lumière des nombreux bienfaits offerts par les cours de psychologie positive, les personnes éducatrices, les concepteur·rice·s de programmes d'études et les promoteur·rice·s de la santé sont vivement encouragé·e·s à mettre en œuvre les suggestions présentées dans cet essai réflexif afin d'optimiser la santé mentale de tous les étudiant·e·s universitaires canadien·ne·s, francophones comme anglophones. En adoptant cette approche, fondée à la fois sur la psychologie positive et les pratiques inclusives en santé, nous favorisons non seulement le bien-être de la population étudiante, mais posons également les bases d'un environnement universitaire plus sain et inclusif.

## Références

- Arnault, E. (2021). COVID-19: les étudiants face à la crise. *La Presse Médicale Formation*, 2(2), 113-115. <https://doi.org/10.1016/j.lpmfor.2021.03.003>
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M. et Kessler, R. C. (2018). WHO world mental health surveys international college student project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623-638. <https://doi.org/10.1037/abn0000362>
- Benoit, M., Bell, J. et Lavoie, A. M. (2018). La santé mentale de jeunes étudiantes franco-ontariennes d'une université bilingue en Ontario: les effets de la double minorisation et du bilinguisme instrumental sur les études et l'entrée en carrière. *Minorités Linguistiques et Société*, (9), 207-226. <https://doi.org/10.7202/1043503ar>
- Carr, A., Finneran, L., Boyd, C., Shirey, C., Canning, C., Stafford, O., Lyonsa, J., Cullen, K., Prendergast, C., Corbett, C., Drumm, C. et Burke, T. (2023). The evidence-base for positive psychology interventions: A mega-analysis of meta-analyses. *The Journal of Positive Psychology*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2168564>
- Clapham, L., Jahchan, R., Medves, J., Tierney, A. et Walker, D. (2012). *Student mental health and wellness: Framework and recommendations for a comprehensive*

- strategy*. Queen's University Principal's Commission on Mental Health. <https://campusmentalhealth.ca/wp-content/uploads/2018/03/CMHFinalReport.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. et Seligman, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Eisenberg, D., Golberstein, E. et Hunt, J. B. (2009). Mental health and academic success in college. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 9(1). <https://doi.org/10.2202/1935-1682.2191>
- Elharake, J. A., Akbar, F., Malik, A. A., Gilliam, W. et Omer, S. B. (2022). Mental health impact of COVID-19 among children and college students: A systematic review. *Child Psychiatry & Human Development*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01297-1>
- Emmerton, R. W., Camilleri, C. et Sammut, S. (2024). Continued deterioration in university student mental health: Inevitable decline or skirting around the deeper problems? *Journal of Affective Disorders Reports*, 15, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2023.100691>
- Gasser, P., Grajeda, A., Cordova, J. P., La Fuente, I., Cordova, P., Naranjo, H. et Sanjinés, A. (2025). Mental cost in higher education: A comparative study on academic stress as a predictor of mental health in university students during and after the COVID-19 pandemic. *Cogent Education*, 12(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2445968>
- Germer, C. (2004). What is mindfulness. *Insight Journal*, 22(3), 24-29. [https://chrisgermer.com/wp-content/uploads/2020/11/insight\\_germermindfulness-1.pdf](https://chrisgermer.com/wp-content/uploads/2020/11/insight_germermindfulness-1.pdf)
- Green, S., Oades, L. et Robinson, P. (2011). Positive education: Creating flourishing students, staff and schools. *InPsych*, 33(2), 16-17.
- Guedes, B., Silveira, A., Loibl, B., Moreira, M. T., Ferraz, H., Lima, A. et Guimarães, M. I. (2025). Alcohol consumption, depression, stress and anxiety in post-pandemic university students: Exploratory study. *Scientific Letters*, 1(1), 1-2. <https://doi.org/10.48797/sl.2025.328>
- Hamel, S., Lavoie, A. M., Morneau-Sévigny, F. et Belleville, G. (2021). Détresse psychologique chez les étudiants universitaires: recension systématique et méta-analyse. *Revue québécoise de psychologie*, 42(3), 197-226. <https://doi.org/10.7202/1084585ar>
- Khalsa, S. B. S. (2013). Yoga for psychiatry and mental health: An ancient practice with modern relevance. *Indian Journal of Psychiatry*, 55(Suppl 3), 334-336.
- Khanna, P. et Singh, K. (2019). Do all positive psychology exercises work for everyone? Replication of Seligman et al.'s (2005) interventions among adolescents. *Psychological Studies*, 64, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s12646-019-00477-3>
- Laakso, M., Fagerlund, Å., Pesonen, A. K., Lahti-Nuutila, P., Figueiredo, R. A., Karlsson, C. et Eriksson, J. G. (2021). Flourishing students: The efficacy of an extensive positive education program on adolescents' positive and negative affect. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 6(3), 253-276. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00048-2>
- Li, W., Zhao, Z., Chen, D., Peng, Y. et Lu, Z. (2022). Prevalence and associated factors of depression and anxiety symptoms among college students: A systematic review

- and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(11), 1222-1230. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13606>
- Limone, P. et Toto, G. A. (2022). Factors that predispose undergraduates to mental issues: A cumulative literature review for future research perspectives. *Frontiers in Public Health*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.831349>
- Linley, P., Joseph, S., Harrington, S. et Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/17439760500372796>
- Liu, C. H., Stevens, C., Wong, S. H., Yasui, M. et Chen, J. A. (2019). The prevalence and predictors of mental health diagnoses and suicide among US college students: Implications for addressing disparities in service use. *Depression and Anxiety*, 36(1), 8-17. <https://doi.org/10.1002/da.22830>
- Macalli, M., Castel, L., Jacqmin-Gadda, H., Galesne, C., Tournier, M., Galéra, C., Pereira, E. et Tzourio, C. (2025). Depressive symptoms and suicidal ideation among university students before and after the COVID-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders*, 369, 149-154. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.09.093>
- Maybury, K. K. (2013). The influence of a positive psychology course on student well-being. *Teaching of Psychology*, 40(1), 62-65. <https://doi.org/10.1177/0098628312465868>
- McAllister, S. (2023). *A vital mind in a vital body: Integrating yoga practice into an undergraduate positive education course* [Thèse de maîtrise, Université d'Ottawa]. Recherche uO. <https://doi.org/10.20381/ruor-29312>
- Mortier, P., Cuijpers, P., Kiekens, G., Auerbach, R. P., Demyttenaere, K., Green, J. G., Kessler, R. C., Nock, M. K. et Bruffaerts, R. (2018). The prevalence of suicidal thoughts and behaviours among college students: A meta-analysis. *Psychological Medicine*, 48(4), 554-565. <https://doi.org/10.1017/S0033291717002215>
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Ochnik, D., Rogowska, A. M., Kuśnierz, C., Jakubiak, M., Schütz, A., Held, M. J., Arzenšek, A., Benatov, J., Berger, R., Korchagina, E. V., Pavlova, I., Blažková, I., Aslan, I., Çınar, O. et Cuero-Acosta, Y. A. (2021). Mental health prevalence and predictors among university students in nine countries during the COVID-19 pandemic: A cross-national study. *Scientific Reports*, 11(1), 1-13. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-97697-3>
- Osborn, T. G., Li, S., Saunders, R. et Fonagy, P. (2022). University students' use of mental health services: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Mental Health Systems*, 16(57), 1-34. <https://doi.org/10.1186/s13033-022-00569-0>
- Pedrelli, P., Nyer, M., Yeung, A., Zulauf, C. et Wilens, T. (2015). College students: Mental health problems and treatment considerations. *Academic Psychiatry*, 39(5), 503-511. <https://doi.org/10.1007/s40596-014-0205-9>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. et Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>

- Slade, M. (2010). Mental illness and well-being: The central importance of positive psychology and recovery approaches. *BMC Health Services Research*, 10(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-10-26>
- van Kemenade, S., Bouchard, L. et Savard, J. (2024). La santé mentale en contexte francophone minoritaire: état des connaissances. *Minorités Linguistiques et Société*, (22), 1-21. <https://doi.org/10.7202/1110625ar>
- White, M. et Kern, M. (2018). Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.5502/ijw.v8i1.588>



## **Entre obstacles et perspectives: regards croisés sur les parcours en français à l'Université d'Ottawa**

**Jean Clarck Marc Charles**  
Doctorant en développement international  
Université d'Ottawa

### **Résumé**

Cet essai réflexif examine les mécanismes de minorisation linguistique présents dans la mise en œuvre des programmes en langue française à l'Université d'Ottawa (uOttawa) et leur influence sur mon parcours doctoral en développement international. En tant que francophone issu de l'immigration évoluant dans un contexte universitaire officiellement bilingue, je m'interroge sur les tensions entre les principes d'équité linguistique et leur application concrète. En mobilisant un cadre théorique axé sur la minorisation, l'essai met en lumière les tensions entre bilinguisme institutionnel et expérience francophone vécue, ainsi que leurs répercussions sur la construction identitaire, le sentiment d'appartenance et la cohésion universitaire. Il s'intéresse également aux formes de résistance langagière et aux dynamiques socioculturelles qui émergent en réponse à ces asymétries, contribuant ainsi à une compréhension plus fine des enjeux de gouvernance linguistique en milieu minoritaire.

**Mots clés :** *accès; bilinguisme; contexte francophone minoritaire; gouvernance*

## 1. Introduction

Les débats sur les programmes universitaires de langue française à l'uOttawa (Cames, 2019; Knoerr et Weinberg, 2021; Séror et Weinberg, 2021) ont enrichi la compréhension des dynamiques de minorisation linguistique, du bilinguisme institutionnel et des représentations sociales liées à la langue française. En s'appuyant sur ces travaux, cet essai adopte une approche réflexive en mobilisant mes perceptions et mes expériences en tant que francophone évoluant dans un contexte institutionnel bilingue. Il interroge l'usage et la valorisation du français dans le quotidien universitaire, tout en examinant l'impact de la minorisation sur la rétention, le bien-être et la réussite académique. L'analyse ouvre la voie à des recommandations pour renforcer l'usage du français dans les pratiques institutionnelles.

Si les recherches évoquées soulignent les tensions entre les idéaux du bilinguisme et les réalités institutionnelles, elles font parfois omission de l'étude des formes de résistance langagière et des dynamiques socioculturelles qui interagissent avec les cadres normatifs, pourtant essentielle pour comprendre l'expérience éducative des francophones. Elles abordent également de façon secondaire les répercussions de la minorisation sur l'engagement et la cohésion universitaire. Cela justifie, en mon sens, la nécessité d'examiner comment la mise en œuvre des programmes en français influence la construction identitaire et culturelle (Bélanger et Dulude, 2020 ; Gérin-Lajoie, 2003) des membres francophones de l'uOttawa, ainsi que l'impact de l'arrivée de nouvelles populations étudiantes issues de l'immigration sur ces dynamiques.

L'objectif de cet essai est d'aborder les mécanismes de minorisation dans la mise en œuvre des programmes en langue française à l'Université d'Ottawa et d'examiner leurs effets sur la construction identitaire et la visibilité scientifique des chercheurs et chercheuses<sup>2</sup> novices francophones. Il s'articule autour de deux questions principales : l'offre actuelle de programmes en français permet-elle à la communauté francophone de compléter son cursus sans obstacle, conformément au *Règlement sur le bilinguisme* (Université d'Ottawa, 2021) ? Et quelles formes de résistance langagière sont mises en œuvre pour préserver et promouvoir le français dans un contexte bilingue ? Ces

---

<sup>2</sup> Le texte privilégie l'écriture inclusive par doublet (ex. « apprenants et apprenantes ») et non le point-médian, conformément au choix personnel de l'auteur.

interrogations, qui englobent l'accessibilité, la conformité réglementaire, la continuité linguistique, la qualité de l'offre et les stratégies de résistance, ouvrent la voie à des analyses portant sur la gouvernance institutionnelle, les perceptions de la communauté étudiante et les pratiques langagières valorisées ou non.

Le concept de minorisation linguistique éclaire ma réflexion en tant que francophone à l'uOttawa, en articulant mes expériences personnelles aux dynamiques institutionnelles. Il permet d'interpréter les sentiments d'exclusion ou d'invisibilisation vécus dans les interactions quotidiennes, les pratiques pédagogiques et les communications institutionnelles. Ce concept met en lumière les rapports de pouvoir entre les langues et permet d'interpréter comment certaines pratiques (réunions en anglais, absence de ressources francophones) participent à une marginalisation symbolique. Hambye (2019) et Thériault (2017) soulignent que la minorisation ne se limite pas à des données démographiques, mais inclut des dimensions qualitatives : représentations sociales, expériences vécues et formes de discrimination linguistique. Mettant également en lumière les dimensions qualitatives de la minorisation en tant que production sociale et politique, la perspective de Blanchet (2005) m'amène à ne pas seulement insister sur la description d'un état de fait, mais à rendre explicite les tensions entre politiques affichées et réalités des pratiques vécues, révélant les mécanismes de gestion ou d'exclusion de l'altérité.

C'est dans ce contexte que s'inscrit ma réflexion, nourrie par mon expérience de doctorant en développement international évoluant dans un milieu universitaire bilingue. Mon parcours met en lumière les dilemmes liés à la langue de production scientifique : écrire en français, langue de mon identité, ou en anglais, langue du prestige académique. Ce choix, loin d'être neutre, engage des enjeux de légitimité et de reconnaissance. Cet essai s'articule d'ailleurs en quatre temps. La première partie propose une brève mise en contexte institutionnelle des enjeux linguistiques à l'uOttawa. La deuxième examine la francophonie telle qu'intériorisée à travers les témoignages et perceptions d'une communauté francophone plurielle. La troisième section analyse les répercussions des processus de minorisation sur l'engagement et la cohésion universitaire, tandis que la quatrième traite des formes de résistance linguistique en contexte universitaire bilingue. Enfin, la conclusion présente des pistes d'amélioration concrètes pour renforcer l'efficacité et la pérennité des programmes en langue française.

## 2. Contexte institutionnel et enjeux linguistiques

L'uOttawa, souvent décrite comme la plus grande université bilingue au Canada, affirme son engagement envers l'équité linguistique et la promotion du français et de l'anglais à travers des politiques telles que le *Plan stratégique pour la francophonie* (Université d'Ottawa, 2022) et le *Règlement sur le bilinguisme* (Université d'Ottawa, 2021). Ces documents alimentent un discours général de reconnaissance de la diversité, l'inclusion en éducation et la participation équitable à la vie universitaire. Cependant, l'interprétation de ce discours institutionnel ne peut se faire sans interroger la persistance d'obstacles linguistiques et organisationnels qui semblent produire des tensions entre les principes proclamés et leur mise en œuvre concrète. Ces tensions soulèvent des interrogations sur la place réelle du français dans l'espace académique et influencent les parcours individuels, notamment les choix linguistiques et identitaires des chercheurs et chercheuses francophones.

Bien que l'uOttawa se présente comme un modèle institutionnel prônant le bilinguisme, l'examen de la réalité universitaire quotidienne m'amène à vouloir nuancer cette représentation. Certains programmes qualifiés de bilingues semblent accorder une place dominante à l'anglais dans leur offre de cours, ce qui peut restreindre les choix académiques de la population étudiante francophone. Par ailleurs, l'accès aux documents administratifs et aux communications internes en français apparaît variable selon les contextes, soulevant des interrogations quant à l'efficacité du bilinguisme institutionnel. Par exemple, la notion d'offre active du français en tant qu'organisme offrant des services publics en vertu de la *Loi sur les services en français de l'Ontario* implique une obligation de « devancer toute demande de services par une offre active dans les deux langues » (Université d'Ottawa, 2023, p. 1). Bien que le principe d'offre active suppose une présence visible et immédiate du français, son application demeure variable dans les pratiques quotidiennes. De mon expérience, même dans les communications par courriel, certains membres du corps professoral et du personnel administratif privilégient l'anglais pour s'adresser aux membres de la communauté étudiante.

Ces tensions peuvent être lues comme l'expression d'un bilinguisme dont la portée demeure en partie symbolique, la reconnaissance institutionnelle du français ne se traduisant pas toujours par un usage effectif dans les pratiques quotidiennes. Elles invitent

ainsi à interroger la cohérence entre les politiques linguistiques annoncées et leur mise en œuvre, tout en ouvrant une réflexion sur les processus de minorisation susceptibles d'influencer la vitalité du français dans l'espace académique.

Pour comprendre ces tensions, le concept de minorisation linguistique constitue un outil analytique central. Selon Hambye (2019) et Thériault (2017), la minorisation renvoie à des rapports de pouvoir qui hiérarchisent les langues dans les institutions. Elle se manifeste par des pratiques qui réduisent la visibilité et l'usage du français, comme la prédominance de l'anglais dans les réunions, les communications officielles ou les publications scientifiques. Cette dynamique crée un sentiment d'invisibilisation chez les membres francophones qui pèse lourdement sur leurs choix identitaires et professionnels. En ce sens, la minorisation linguistique ne relève pas seulement d'un déficit de ressources, mais d'une logique institutionnelle asymétrique qui privilégie une langue au détriment de l'autre, malgré un cadre réglementaire censé garantir l'équité.

Dans une perspective réflexive, et sans prétendre à une généralisation, je peux avancer que certains mécanismes perçus comme relevant de dynamiques de minorisation ont marqué mon parcours doctoral et influencé ma construction identitaire en tant que francophone dans un contexte universitaire bilingue. Le choix de la langue de production scientifique s'est progressivement imposé à moi comme un dilemme récurrent : écrire en français pour affirmer une identité francophone et contribuer, à mon échelle, à sa vitalité, ou privilégier l'anglais afin de répondre aux exigences de visibilité et de reconnaissance académique à l'échelle internationale. Ce dilemme, loin d'être uniquement linguistique, a façonné mes stratégies de recherche, orienté mes choix de publication et modulé mon sentiment d'appartenance au milieu universitaire. Dans mon expérience quotidienne, il s'est articulé à des enjeux perçus de pouvoir, de légitimité et de justice sociale, qui ont parfois affecté mon bien-être ainsi que mon sentiment de sécurité linguistique. Cette réflexion m'amène ainsi à considérer la langue non seulement comme un outil de communication scientifique, mais comme un vecteur potentiel d'inclusion ou d'exclusion au sein de l'espace académique.

À ce titre, mon parcours ne saurait être compris comme exemplaire, mais il offre un éclairage situé sur la manière dont des dynamiques de minorisation peuvent être vécues et ressenties subjectivement par des chercheurs et chercheuses novices francophones

évoluant dans des environnements institutionnels bilingues. La section suivante explore cette francophonie vécue à travers des récits et des observations qui mettent en lumière les défis partagés, les stratégies de résistance et les représentations sociales liées à l'usage du français dans un contexte institutionnel bilingue. Ces interprétations subjectives se veulent des moyens collectifs de dépasser une posture isolée pour comprendre les dynamiques socioculturelles qui façonnent la vie universitaire francophone.

### **3. La francophonie vécue : témoignages et perceptions de membres francophones**

Ma perception de l'usage et de la valorisation du français à l'uOttawa demeure contrastée, malgré son statut bilingue affiché et ses objectifs de promotion de la francophonie. Ainsi, mes observations au sein de mon institution, notamment mon École de développement international et de mondialisation (ÉDIM), confirment ce décalage entre les politiques linguistiques et les pratiques vécues. Bien que des initiatives existent, telles que le Fonds de soutien aux initiatives francophones, les activités culturelles et scientifiques en français (conférences, colloques), ainsi que la présence d'unités et de réseaux francophones, des obstacles institutionnels persistent. Ceux-ci concernent l'accès limité à l'information administrative en français et le manque de soutien linguistique, ce qui génère chez plusieurs étudiants et étudiantes un sentiment d'insécurité linguistique affectant leurs choix académiques. En tant qu'observateur et étudiant francophone, ces constats m'amènent à réfléchir à la manière dont je navigue moi-même dans cet environnement bilingue et à reconnaître comment ces dynamiques façonnent mes pratiques, mes attentes et mes stratégies d'adaptation.

Lors de discussions informelles avec mes pairs francophones, plusieurs m'ont confié leurs difficultés à obtenir des renseignements essentiels dans leur langue, qu'il s'agisse des procédures d'inscription, de communications liées aux bourses ou de directives académiques. Ces échanges, souvent tenus après les cours ou dans des espaces associatifs de confiance, ont mis en lumière une impression largement partagée selon laquelle le français reste marginal dans les pratiques quotidiennes de l'institution, ce qui contribue à renforcer le sentiment d'insécurité linguistique observé. C'est à la suite de ces échanges récurrents que je me suis engagé comme représentant des étudiants et étudiantes francophones de l'ÉDIM. Les difficultés rapportées telles que le manque au niveau du corps professoral francophone, les communications institutionnelles

principalement en anglais et la faible visibilité des initiatives en français ont motivé mon implication afin de porter ces enjeux auprès des instances facultaires et de favoriser la création d'espaces de dialogue inclusifs. Cette expérience renforce ma conviction qu'une approche institutionnelle proactive est indispensable pour préserver la diversité linguistique et culturelle au sein de l'université.

#### **4. Minorisation francophone : répercussions sur l'engagement et la cohésion universitaire**

Dans un contexte académique prônant un bilinguisme parfois inégal, la minorisation perçue fragilise la rétention en accentuant l'exclusion et le manque de soutien (Cames, 2019). Elle compromet également les performances académiques et les perspectives professionnelles de la population étudiante (Bouchard et al., 2018). Ces expériences peuvent se traduire par un accès limité à l'information en français, une faible représentation dans les instances décisionnelles et une difficulté à faire valoir les droits linguistiques dans les espaces administratifs et académiques.

En tant que représentant de l'ÉDİM au sein de l'Association des étudiantes et étudiants diplômés (GSAÉD), j'ai été directement confronté aux réalités de la minorisation linguistique sur le campus, à travers les préoccupations exprimées par mes pairs et les limites institutionnelles rencontrées dans l'exercice de mes fonctions. Ces limites se manifestaient notamment par la difficulté d'accéder à des documents administratifs en français tels que les procès-verbaux, les directives internes ainsi que par la prédominance systématique de l'anglais dans les réunions et communications internes. L'absence de ressources linguistiques permettant une participation équitable, de même que la faible représentation francophone au sein de certaines instances décisionnelles, renforçait ce sentiment d'inégalité. De plus, l'organisation d'activités ou d'initiatives francophones se heurtait fréquemment à des procédures administratives peu accessibles, voire non disponibles en français, ce qui contribuait à accentuer l'impression que la francophonie occupait une place secondaire dans les pratiques institutionnelles.

Selon Hambye (2019), le sentiment d'altérité vécu par les membres de la communauté francophone favorise l'isolement social. Ces expériences d'altérité vécues dans mon propre contexte universitaire bilingue ont entraîné des répercussions significatives sur mon parcours. Elles ont favorisé un sentiment d'isolement social, réduisant mon accès aux

réseaux de soutien et affaiblissant mon sentiment d'appartenance à la communauté universitaire. Cette situation a parfois engendré des moments de doute identitaire et de détresse psychologique, nuisant à la confiance et à l'engagement dans certaines activités académiques. Ces effets, en lien avec les perceptions de minorisation linguistique, ont exigé un effort supplémentaire de ma part pour maintenir la motivation et la réussite. Par exemple, devant l'impression de supériorité de l'anglais, il n'a pas été rare que mes pairs et moi considérions, malgré nous, suivre des cours de perfectionnement en anglais, convaincus que ce serait l'unique façon de réduire les obstacles à nos aspirations académiques et professionnelles.

Pour atténuer ces impacts, il est essentiel de mettre en place des stratégies institutionnelles et communautaires. Cela inclut le renforcement des espaces de dialogue francophones afin de favoriser la cohésion et la visibilité, ainsi que la création de programmes de mentorat pour offrir un accompagnement académique et psychosocial. Enfin, la sensibilisation interculturelle auprès des membres du corps professoral et du personnel de soutien constitue un levier important pour reconnaître les défis liés à la minorisation et prévenir leurs effets sur le bien-être et l'engagement universitaire dans un contexte pluriel accru où le rapport aux diverses pratiques langagières est en redéfinition (français créole, parisien, ouest-africain, acadien, etc.) (Dalley et Tcheumtchoua Nzali, 2022). Dans la prochaine section, des stratégies de résistance viennent clore cette réflexion.

## **5. Formes de résistance linguistique en contexte universitaire bilingue**

À l'uOttawa, les formes de résistance linguistique mises en œuvre par les francophones peuvent être comprises comme des stratégies individuelles et collectives visant à préserver, valoriser et revendiquer l'usage du français dans un environnement institutionnel souvent perçu comme dominé par l'anglais, malgré le statut officiel du bilinguisme.

### **5.1 Choix affirmé du français dans les communications**

Le choix affirmé du français dans les communications universitaires, tel que pratiqué par plusieurs étudiants et étudiantes francophones, résonne avec ma propre démarche réflexive. En insistant pour utiliser le français dans les échanges écrits et oraux, même en contexte majoritairement anglophone, j'ai constaté que cette pratique constitue une forme

de résistance symbolique face aux dynamiques institutionnelles qui tendent à marginaliser les usages francophones. Elle permet non seulement de revendiquer une pleine légitimité linguistique, mais aussi de visibiliser les tensions vécues au quotidien dans un cadre bilingue.

## **5.2 Création ou participation à des espaces francophones**

La création et la participation à des espaces francophones, tels que le cercle littéraire de l'ambassade d'Haïti à Ottawa ainsi que la revue étudiante *Voix Amplifiées* de la Faculté d'éducation de l'uOttawa, constituent des formes concrètes de résistance face à l'hégémonie linguistique. En premier lieu, ma participation active au club littéraire de l'ambassade d'Haïti à Ottawa s'inscrit dans une dynamique de résistance culturelle et linguistique, en dehors des cadres institutionnels universitaires. Cet espace de dialogue et de création permet non seulement de valoriser la langue française et les expressions culturelles haïtiennes, mais aussi de renforcer les liens communautaires et de promouvoir une francophonie plurielle. Il constitue un lieu alternatif de reconnaissance et d'affirmation identitaire, en écho aux limites du bilinguisme universitaire tel que vécu au quotidien.

En second lieu, avoir une opportunité de soumettre un texte auprès d'une revue étudiante telle que *Voix amplifiées* de la Faculté d'éducation me permet d'inscrire ma réflexion dans un espace de valorisation du français, de transmission culturelle et de prise de parole critique. Cet effort de publication s'inscrit dans une démarche de visibilisation des expériences francophones en milieu universitaire bilingue, en mettant en lumière les tensions vécues, les formes de marginalisation linguistique et les stratégies de résistance. Il participe à la construction d'une mémoire collective engagée, qui dépasse le cadre institutionnel pour interpeller les dynamiques systémiques et affirmer l'importance de lieux autonomes où les voix francophones peuvent pleinement s'exprimer.

## **5.3 Revendications politiques et institutionnelles**

Les revendications politiques et institutionnelles, portées par certaines voix de la communauté étudiante s'identifiant comme francophone, font écho à ma propre réflexion sur les limites du bilinguisme universitaire. En tant qu'acteur engagé, j'ai observé comment la réduction de cours en français, l'absence de matériel pédagogique traduit en français, ou le manque de soutien aux initiatives francophones suscitent des mobilisations publiques visant à rétablir une équité linguistique. Ces actions traduisent une volonté de

transformation des structures, en réponse aux tensions vécues au quotidien dans un environnement bilingue.

## **6. Conclusion**

Cet essai a mis en lumière l'engagement institutionnel déployé par l'uOttawa en faveur du bilinguisme tout en révélant les tensions sociolinguistiques persistantes et leurs répercussions sur la communauté francophone en situation minoritaire. Si la minorisation demeure une réalité tangible, les formes de résistance recensées illustrent la capacité des membres francophones à contester les asymétries linguistiques et à revendiquer une francophonie universitaire plus inclusive et équitable.

L'analyse des tensions partagées par mes pairs durant mes fonctions de représentant académique suggère que le maintien d'une francophonie vivante ne peut reposer uniquement sur des déclarations d'intention. Pour pallier les processus de minorisation identifiés, plusieurs axes de transformation peuvent s'en dégager. Il s'avère crucial d'instaurer des mécanismes de reddition de comptes, tels que des indicateurs linguistiques publics par faculté ou l'intégration de la francophonie dans les rapports de gouvernance financière. Parallèlement, le renforcement du recrutement de membres du corps professoral francophones, notamment autochtones et issus de la diversité, constituerait un levier essentiel pour passer d'un bilinguisme de gestion à une véritable équité durable. En mon sens, ces mesures demeurent des suggestions envisageables afin de renforcer l'objectif louable de promouvoir une francophonie universitaire où tous et toutes se sentent à leur place.

Bien que cette analyse repose sur mon vécu personnel au sein de la communauté francophone, elle ne prétend nullement refléter l'ensemble des réalités vécues par ses membres. Mon expérience, singulière et située, peut certes éclairer certaines dynamiques institutionnelles, mais elle ne saurait en épuiser la complexité. C'est pourquoi il me semble essentiel d'ouvrir cette réflexion à d'autres voix, d'autres parcours, afin de construire une compréhension plus riche et plus nuancée des enjeux qui traversent une communauté qui m'est chère.

## Références

- Bélangier, N., et Dulude, É. (2020). La francophonie : un objet à redéfinir. *Éducation et francophonie*, 48(1), 1–16.
- Blanchet, P. (2005). Minorations, minorisations, minorités : essai de théorisation d'un processus complexe, *Cahiers de sociolinguistique*, 10, 17-47. [https://shs.cairn.info/article/CSL\\_0501\\_0017/pdf?lang=fr](https://shs.cairn.info/article/CSL_0501_0017/pdf?lang=fr)
- Bouchard, L., Colman, I., et Batista, R. (2018). *Santé mentale chez les francophones en situation linguistique minoritaire*. Reflets : Revue d'intervention sociale et communautaire, 24(2), 74–96. <https://doi.org/10.7202/1053864ar>
- Cames, M. (2019). *Expériences du bilinguisme officiel chez des étudiants internationaux inscrits dans des programmes en français à l'Université d'Ottawa* [Mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa]. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-24230>
- Dalley, P., et Tcheumtchoua Nzali, W. (2022). D'hier à demain : vers une francophonie inclusive en contexte minoritaire canadien. *Éducation et francophonie*, 50(3), 1–16.
- Gérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury, Canada: Éditions Prise de parole.
- Hambye, P. (2019). La minorisation linguistique, entre discrimination et domination symbolique. Différences et enjeux de deux lectures des inégalités dans *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (12), 15–30. <https://www.erudit.org/fr/revues/minling/2019-n12-minling05056/1066519ar.pdf>
- Knoerr, H., et Weinberg, A. (2021). Quand bilinguisme rime avec immersion en français à l'Université d'Ottawa. Dans H. Knoerr, A. Weinberg et A. Gohard-Radenkovic (Dir.), *L'immersion en français à l'université : Politiques et pédagogies* (pp. 45-68). Presses de l'Université Laval.
- Séror, J., et Weinberg, A. (2021). Bilinguisme et immersion universitaire. Vers la réalisation d'un idéal politique. *Anthropologie linguistique : langage et sociétés*, 1(172), 151-173. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-1-page-151.htm>
- Thériault, J.-Y. (2017). À quoi sert la Franco-Amérique ? Dans D. Louder et É. Waddell (Dir.), *Franco-Amérique* (pp. 379-389). Septentrion.
- Université d'Ottawa. (2021). *Règlement sur le bilinguisme*. <https://www.uottawa.ca/notre-universite/leadership-gouvernance/politiques-reglements/bilinguisme>
- Université d'Ottawa (2022). *Plan stratégique pour la francophonie*. <https://www.uottawa.ca/notre-universite/plan-strategique-francophonie>
- Université d'Ottawa (2023). *L'Offre active des services dans les deux langues officielles*. <https://www.uottawa.ca/notre-universite/sites/g/files/bhrsksd336/files/2023-10/Offre%20active.pdf>



## **Chercher à partir de l'autre : la transformation d'une posture en contexte francophone minoritaire**

**Awa Ndiaye**  
Doctorante en éducation  
Université d'Ottawa

### **Résumé**

Dans un champ de recherche en mutation, marqué par la volonté d'amplifier les voix éducatives en contexte francophone minoritaire, cet essai réflexif propose une mise en résonance entre le parcours d'une professionnelle chevronnée, Madame Nadine Bourgeois, et celui d'une étudiante-chercheuse en transformation identitaire. Nourri d'un dialogue inspiré de l'entretien compréhensif, le texte déploie une double réflexivité croisée : celle d'une praticienne expérimentée qui analyse l'évolution de son métier à travers son expérience, et celle de la chercheuse en devenir qui interroge sa propre posture. Dans une perspective que l'auteure propose humblement de nommer Recherche-intervention ancrée [RIA], l'essai explore les tensions, les résonances et les déplacements identitaires qui accompagnent une posture émergente de praticienne-chercheuse ancrée. Loin d'une simple introspection, le récit du soi professionnel devient ici un vecteur de reconnaissance, de transmission et de repositionnement épistémologique. En assumant un ancrage subjectif situé, l'essai plaide pour des méthodologies plus créatives, intégratives et transformatrices, sensibles à la pluralité des savoirs et aux dynamiques francophones minoritaires. Il s'inscrit ainsi dans une démarche de justice épistémique, appelant à faire place à des écologies du savoir plus résonantes, et à repenser les lieux, les voix et les vecteurs de la recherche en sciences de l'éducation.

**Mots clés :** *récit du soi professionnel; éducation francophone en contexte minoritaire; posture de praticienne-chercheure ancrée; recherche-intervention ancrée [RIA]*

### **1. (Re)penser les lieux de la recherche en contexte francophone minoritaire : un cadre d'émergence**

Qu'est-ce que cela signifie aujourd'hui de faire de la recherche en éducation en français, au sein d'un espace minoritaire, tout en y étant soi-même actrice engagée ? Cette question, à la fois intime et politique, a traversé tout le processus qui m'a conduit à entamer un dialogue réflexif avec Madame Nadine Bourgeois, professionnelle de l'éducation expérimentée du milieu franco-ontarien. Dans ce contexte marqué par des tensions identitaires, sociales et professionnelles, la recherche en éducation en contexte francophone minoritaire s'inscrit dans une dynamique souvent ambivalente (Bélanger, 2007 ; Cavanagh et al., 2016). D'un côté, elle est mobilisée comme un levier de reconnaissance, d'innovation et de transformation, notamment pour soutenir le développement professionnel, le leadership scolaire ou la construction identitaire des élèves et du personnel éducatif. D'un autre côté, elle est parfois perçue comme une entreprise éloignée des besoins réels du terrain, produite dans des sphères universitaires déconnectées, et appuyée sur des méthodologies qui peinent à rendre compte de la complexité des situations éducatives vécues. Bélanger (2007) souligne ainsi la difficulté, pour les milieux scolaires francophones minoritaires, de se reconnaître dans une recherche souvent « importée », dont les cadres théoriques et linguistiques sont dominés par des références anglophones. De leur côté, Cavanagh et al. (2016) mettent en lumière l'importance de repenser les relations entre recherche et pratique, notamment en valorisant les savoirs expérientiels, les récits professionnels et les dynamiques locales d'engagement. Ce décalage entre la recherche instituée et les pratiques éducatives vécues appelle, selon eux, des formes alternatives de production du savoir, plus ancrées, plus collaboratives et plus sensibles aux réalités contextuelles.

C'est donc à partir de ce lieu d'entre-deux, entre posture scientifique et engagement professionnel, entre voix institutionnelle et subjectivité assumée, que s'est construit cet essai. Il ne s'agit pas ici de présenter un résultat de recherche au sens classique, mais bien d'exposer un processus de déplacement épistémologique et identitaire, où le récit de

vie professionnelle dialogué (Bertaux, 2005; Prophète, 2022) devient un espace de co-construction et de résonance (Bochner et Ellis, 1995).

## **2. Le récit du soi professionnel comme geste de recherche**

Le point de départ de ce texte est une rencontre : celle d'une étudiante-chercheuse en démarche doctorale et d'une praticienne de terrain, forte de plusieurs décennies d'engagement professionnel. Le format retenu, un dialogue inspiré de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2016), permet de faire émerger un récit du soi professionnel qui ne se limite pas à une simple chronologie d'expériences, mais qui déploie une réflexion incarnée sur les tensions, les choix, les renoncements et les aspirations. Ce type de récit, tel que conceptualisé par Bliez-Sullerot (2003), dépasse le registre autobiographique, dans le sens où il devient un dispositif de subjectivation critique, dans lequel la personne est amenée à mettre en mots les continuités et les ruptures de son itinéraire professionnel, en les situant dans leur contexte historique, social et institutionnel. De son côté, Vacher (2015) insiste sur le pouvoir heuristique du récit du soi pour penser la professionnalité enseignante dans sa dimension évolutive. Il y voit une démarche de clarification existentielle qui permet aux acteurs éducatifs de redonner sens à leur trajectoire et de repositionner leur engagement dans un monde éducatif en mutation.

Par ailleurs, ce récit se situe à la croisée de l'intime et du collectif, du vécu et du symbolique. Il devient un outil de médiation réflexive, un espace tiers à partir duquel il devient possible de penser les mutations de l'école canadienne francophone minoritaire à travers le prisme des acteurs qui la font vivre. En ce sens, il rejoint les travaux de Dominicé (2007), qui met en évidence la portée formatrice et épistémologique des récits de vie dans la production de savoirs professionnels, tout en soulignant leur capacité à articuler expériences vécues, réflexivité et transformation identitaire. Le récit n'est donc pas seulement un témoignage personnel; il devient un geste de recherche à part entière, porteur de savoirs situés et de sens partagés.

## **3. (Re)découvrir le contexte éducatif franco-ontarien à travers une voix qui résonne**

Madame Nadine Bourgeois, enseignante puis direction adjointe dans une école francophone du sud de l'Ontario, partage un regard lucide et nuancé sur l'évolution du

système scolaire en contexte minoritaire. Son parcours est marqué par une constante : celle de toujours chercher à « *faire différemment pour mieux répondre aux besoins des élèves* ». Cette approche se déploie dans un contexte exigeant, où les enseignantes et enseignants<sup>3</sup> francophones doivent conjuguer de multiples pressions telles que répondre aux impératifs de performance scolaire et aux attentes institutionnelles, tout en tenant compte de la complexité des dynamiques linguistiques et identitaires propres aux milieux minoritaires. Plusieurs travaux ont permis de documenter ces tensions dans le contexte ontarien. Bélanger (2007) souligne les défis systémiques auxquels font face les écoles francophones de l'Ontario en matière de gouvernance, d'identité et d'inclusion. Plus récemment, Alphonse (2025) illustre, à travers le cas de futurs membres du personnel enseignant issus de l'immigration, l'importance des ajustements identitaires et réflexifs nécessaires pour s'inscrire dans la profession enseignante en milieu francophone minoritaire ontarien.

D'autres recherches menées dans des provinces comme le Nouveau-Brunswick ou la Nouvelle-Écosse viennent enrichir la compréhension globale de ces enjeux. Kamano et Benimmas (2017) mettent en lumière les défis quotidiens rencontrés par le personnel enseignant francophone dans la gestion de la diversité ethnoculturelle, en particulier lorsqu'il s'agit de concilier inclusion et réussite scolaire. Liboy et Patouma (2021) questionnent, quant à eux, la capacité réelle de l'école francophone minoritaire à répondre de manière adéquate aux besoins des élèves immigrants et réfugiés nouvellement arrivés, interrogeant ainsi la pertinence des dispositifs d'accueil existants. C'est dans cette réalité à la fois complexe et mouvante que s'ancre le témoignage de Madame Bourgeois, apportant un éclairage de terrain précieux sur les ajustements, les arbitrages et les valeurs qui façonnent l'agir professionnel en milieu scolaire francophone minoritaire.

Loin de verser dans la nostalgie, le récit de Madame Bourgeois met en lumière les adaptations constantes nécessaires pour exercer son métier. Elle y insiste : « *l'écoute, la collaboration et l'ancrage communautaire sont devenus les piliers de mon action* ». Ce sont ces mêmes piliers qui m'ont guidée dans ma propre posture de recherche.

---

<sup>3</sup> Le texte privilégie l'écriture inclusive par doublet (ex. « apprenants et apprenantes ») et non le point-médian, conformément au choix personnel de l'auteure.

Ce dialogue, bien qu'unique, n'a pas été univoque. À travers les récits de Madame Bourgeois, des tensions, nuances et résonances ont émergé, me conduisant à interroger mes propres certitudes. Loin d'une simple juxtaposition de points de vue, cet échange a constitué un espace de co-construction, où les voix se sont croisées, parfois en écho, parfois en contraste. Je pense par exemple à notre échange sur la communication école-famille. Alors que je plaçais pour une approche plus systémique et préventive, intégrant les parents comme partenaires pédagogiques à part entière, Madame Bourgeois insistait sur la réalité d'un manque de temps, notamment pour les directions, qui empêche la mise en place de communications positives régulières. Elle soulignait pourtant combien il serait important que les enseignantes et enseignants puissent développer « *une relation humaine, de confiance* », par exemple en appelant les familles pour transmettre aussi des commentaires positifs. Cette remarque ne visait pas à pointer des défaillances individuelles, mais plutôt à reconnaître un défi collectif dans la consolidation des liens école-famille, en particulier dans un contexte minoritaire où chaque interaction compte. Cette dissonance m'a permis d'élargir ma réflexion sur le co-enseignement parent-enseignant, objet de ma recherche doctorale en cours, non pas en remettant en question sa pertinence, mais plutôt en approfondissant la compréhension des conditions qui en permettent l'ancrage durable. En écoutant Madame Bourgeois, j'ai saisi combien les réalités systémiques et de gestion pouvaient façonner, voire freiner, certaines initiatives, même porteuses. Ce va-et-vient entre idéal et faisabilité m'a amenée à penser ce type de partenariat école-famille non seulement comme une pratique innovante et émergente, mais aussi et surtout comme un enjeu stratégique d'organisation scolaire, en cohérence avec les leviers identifiés dans un précédent article sur les implications du co-enseignement parent-enseignant pour les directions d'école (Ndiaye et Ruminot, 2024).

#### **4. Une posture en transformation : du milieu à la recherche**

Si ce dialogue m'a profondément marquée, c'est qu'il a suscité un véritable déplacement dans ma manière de concevoir le savoir. Formée initialement en biologie cellulaire et moléculaire en France, puis devenue enseignante en mathématiques et en sciences au secondaire dans un contexte minoritaire franco-ontarien, je suis entrée en recherche avec le souci d'articuler rigueur, réalité et praticabilité. Cette rencontre m'a cependant permis de prendre conscience à quel point ma posture demeurait encore

influencée par des attentes académiques implicites, parfois éloignées de l'expérience vécue sur le terrain. Je mesurais, par exemple, combien j'avais intériorisé l'idée selon laquelle une bonne recherche devait d'abord produire un cadre théorique solide, quitte à ce que les voix du terrain y soient reléguées au second plan ou simplement convoquées pour illustrer une modélisation déjà pensée. Ou encore, combien il me semblait risqué, presque illégitime, de mobiliser mon propre vécu d'enseignante ou de direction d'école en formation comme point d'ancrage pour une réflexion scientifique. Pourtant, au fil de mon parcours doctoral, ces injonctions se heurtaient aux exigences de mon engagement professionnel : comment parler de co-enseignement parent-enseignant sans reconnaître les émotions, les rapports de pouvoir et les enjeux relationnels vécus dans les salles de classe ? Comment prétendre étudier le leadership éducatif sans entendre, dans leur complexité, les voix de celles et ceux qui le pratiquent au quotidien dans des contextes fragiles ?

La conversation avec Madame Bourgeois a opéré comme un révélateur. En valorisant pleinement sa propre trajectoire d'enseignante devenue leader éducative, elle m'autorisait symboliquement à en faire autant : à assumer mon expérience, à interroger les modèles dominants, et à penser autrement la relation entre recherche, pratique, créativité et transformation en contexte francophone minoritaire. Un moment charnière a été notre échange sur la place des parents dans le processus éducatif. « *Établir un partenariat avec le parent, pour que l'enfant comprenne que l'école et les parents veulent son bien* », a-t-elle affirmé, soulignant que la communication avec les familles relève d'une compétence pédagogique essentielle. Cette phrase, à la fois simple et puissante, a résonné en moi comme une confirmation : repenser l'école, c'est aussi repenser les relations qui la fondent. Ce dialogue m'a ainsi donné l'élan de repositionner ma posture de praticienne-chercheure, en assumant davantage les liens entre ancrage professionnel et engagement épistémique.

Ce que je propose désormais comme posture de *praticienne-chercheure ancrée* s'inscrit dans une forme située de recherche-intervention, que je désigne sous le nom de Recherche-intervention ancrée [RIA]. Cette démarche méthodologique et épistémologique, portée par des praticiens et praticiennes-chercheures, vise à générer des connaissances scientifiquement fondées à partir d'une problématique émergente du terrain, tout en agissant de manière concrète sur ce même terrain. Elle repose sur une dynamique itérative entre action et réflexion, dans une visée à la fois compréhensive, transformatrice et ancrée

dans les réalités professionnelles vécues. En ce sens, la RIA valorise l'engagement de la personne chercheuse dans son propre milieu d'intervention, en s'appuyant sur une co-construction des savoirs avec les actrices et acteurs impliqués et sur une réflexivité constante. Dans cette optique, elle s'inscrit dans la continuité des travaux de Marcel (2016), pour qui la recherche-intervention en sciences de l'éducation permet d'accompagner les dynamiques de changement tout en reconnaissant la place de la personne chercheuse comme co-actrice de la transformation. La posture de RIA s'en distingue toutefois par une insistance particulière sur l'ancrage identitaire du praticien-chercheur, ainsi que sur la dimension située, critique et structurée de la transformation engagée.

Cette posture s'inscrit également dans une perspective que l'on pourrait rapprocher de la « *science avec conscience* » défendue par Morin (1982), c'est-à-dire une manière de faire de la recherche qui ne dissocie pas rigueur, engagement et responsabilité sociale. Elle invite à reconnaître la complexité des réalités éducatives en contexte minoritaire francophone et à articuler les savoirs scientifiques avec les vécus, les valeurs et les finalités humaines.

Trois grandes postures sont aujourd'hui reconnues dans le champ de la recherche en éducation : la posture du *chercheur neutre*, souvent associée à des approches positivistes (Creswell et Creswell, 2017; Guba et Lincoln, 1994) ; celle du *chercheur engagé*, propre aux recherches critiques (Carr et Kemmis, 2003) ; ou encore celle du *praticien-chercheur*, telle que décrite par Schön et DeSanctis (1986). La posture de *praticienne-chercheuse ancrée* proposée ici s'en distingue en ce qu'elle intègre à la fois le positionnement situé du sujet, l'intention d'action et une dynamique de co-construction du savoir dans et avec le terrain, dans une logique de réciprocité, de réflexivité et de reconnaissance. Elle vise à dépasser les oppositions classiques entre recherche fondamentale (ou théorique) et appliquée, mais aussi à ouvrir un espace pour des démarches épistémologiques émergentes, ancrées et co-construites, capables de répondre aux défis éthiques et pratiques des milieux éducatifs, en l'occurrence francophones minoritaires.

Dans cette perspective, il semble nécessaire d'élargir les cadres méthodologiques actuellement dominants, souvent peu adaptés à la multiplicité des vécus et des ancrages professionnels. Sans prétendre proposer une méthode universelle, cette posture esquisse

les contours d'approches plus souples, créatives, réflexives et transversales, capables de conjuguer rigueur théorique et pertinence pratique. Elle trace ainsi, en filigrane, la voie vers des méthodologies qui se veulent à la fois intégratives et transformatrices, sensibles à la pluralité des savoirs et des positions épistémiques. Cette réflexion constitue un jalon dans une démarche plus large amorcée dans un précédent article (Ndiaye, 2025), où le cadre méthodologique *CRITICA* a été mobilisé pour analyser les modèles de développement professionnel du personnel enseignant en contexte de transition numérique. Bien que non encore évaluée empiriquement, cette approche a permis de structurer une lecture critique et prospective des dispositifs existants. La présente contribution s'inscrit dans la continuité de cette réflexion, en approfondissant la dimension réflexive et ancrée des méthodologies de recherche, au-delà du seul champ de la formation, afin de mieux répondre aux défis contemporains de transformation éducative. D'autres travaux à venir prolongeront cette réflexion, dans l'optique de proposer des cadres méthodologiques renouvelés, capables de conjuguer créativité, rigueur, action et résonance avec les savoirs du, avec et pour les milieux considérés.

## **5. Amplifier les voix : vers une écologie de la recherche en français**

L'enjeu est donc épistémologique. En contexte minoritaire, la recherche en français ne peut se contenter de reproduire les cadres anglophones, universalistes ou francophones majoritaires (notamment issus du contexte hexagonal). Elle doit aussi affirmer sa capacité à penser depuis l'intérieur des expériences francophones plurielles, en tenant compte de leurs tensions, de leurs aspérités et de leur richesse propre. Cela implique de créer des espaces où les voix des praticiens et praticiennes, des parents et des élèves puissent être entendues, non comme objets d'étude ou sources de données instrumentalisées, mais comme sujets à part entière de la co-construction de sens. Des voix qui portent des savoirs d'expérience, des récits incarnés et des intuitions pédagogiques souvent invisibilisées ou sous-valorisées par les méthodologies classiques dominantes, alors même qu'elles constituent une richesse pour penser la transformation éducative (Malo, 2000).

C'est cette ambition plurielle qui sous-tend la démarche de *Voix Amplifiées*, mais aussi, plus largement, celle d'une recherche située, relationnelle et sensible aux enjeux de reconnaissance dans un champ encore trop souvent balisé par des normes implicites. Il

s'agit, au fond, de faire place à des écologies de recherche plus inclusives, où le savoir ne s'impose pas du haut vers le bas, mais se tisse dans l'écoute, le dialogue et la réciprocité.

Dans cette perspective, mon dialogue avec Madame Bourgeois est apparu comme un geste fondateur. Non pas une fin en soi, mais un point de départ. Une manière d'apprendre à entendre, dans toute leur complexité, les voix de celles et ceux qui font l'éducation au quotidien. Et, en retour, une manière d'assumer que ma propre voix de chercheure en devenir puisse elle aussi être traversée, déplacée, enrichie au détour de mes rencontres.

Ce que ce dialogue m'a offert, au fond, c'est une invitation à penser une recherche en français qui assume sa porosité, son ancrage et sa part d'incertitude. Une recherche qui ne prétend pas détenir des vérités, mais qui s'ouvre à des vérités situées, partielles, parfois dissonantes, et c'est précisément là qu'émerge la possibilité de la transformation. Car parfois, il ne suffit que d'écouter l'autre pour apprendre à savoir résonner, et non raisonner, autrement. Dans cette résonance, c'est toute une conception du savoir qui se rejoue, à savoir plus horizontale, plus humaine, et plus enracinée dans les milieux qui la portent et la nourrissent.

## **6. Le savoir-résonner pour transformer, transmettre et se repositionner**

En assumant pleinement le récit du soi professionnel comme levier réflexif, cet essai plaide pour une recherche qui reconnaît la valeur des trajectoires individuelles dans la compréhension des mutations collectives. Il appelle à une écologie du savoir en éducation, pour reprendre le concept proposé par Santos (2011), où la posture de chercheure peut se réinventer en interaction avec le terrain, les acteurs et actrices ainsi que les contextes.

Au-delà de la trajectoire individuelle, ce travail s'inscrit dans une démarche plus large de justice épistémique (Fricker, 2007), qui vise à redonner légitimité aux voix trop souvent marginalisées dans les espaces savants. Il s'agit notamment des voix des enseignantes et enseignants de terrain, des directions d'école, des parents engagés, des élèves eux-mêmes, ou encore des éducateurs communautaires francophones minoritaires, dont les savoirs situés restent souvent absents ou périphériques dans les productions scientifiques dominantes. Reconnaître les savoirs expérientiels, les récits du soi professionnels, les dialogues de terrain, c'est refuser que la recherche demeure l'apanage d'une élite académique perçue trop souvent comme déconnectée des réalités vécues. C'est œuvrer

pour un rééquilibrage des légitimités, où les actrices et acteurs de l'éducation, notamment en milieu francophone minoritaire, deviennent aussi des productrices et producteurs de sens.

En somme, ce texte n'est ni un modèle, ni un manifeste. Il est une expérience, mon expérience. Celle d'un déplacement intérieur, d'une tentative de faire résonner, en *savoir-résonner*, ce qui demeure souvent en marge du discours académique : la transformation identitaire de la chercheuse en cours de parcours doctoral. Une transformation qui, ici, prend racine dans l'altérité, dans l'écoute, dans le partage d'un vécu éducatif contextualisé, et qui esquisse, peut-être, les contours d'une recherche plus juste, plus incarnée, plus résonnante avec le monde.

### Références

- Alphonse, J. R. (2025). Processus de construction de l'identité enseignante : cas de futurs enseignants issus de l'immigration en contexte scolaire franco-ontarien. *Alterstice*, 13(1), 35–51. <https://doi.org/10.7202/1118364ar>
- Bélangier, N. (2007). Une école, des langues... ? L'enseignement du français en milieu minoritaire en Ontario. *Le français aujourd'hui*, n° 158(3), 49-57. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0049>
- Bertaux, D. (2005). *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie*. Armand Colin.
- Bochner, A. P. et Ellis, C. (1995). Telling and living: narrative co-construction and the practices of interpersonal relationships. Dans W. Leeds-Hurwitz (Éd.), *Social approaches to communication* (pp. 201-213). New York, NY: Guilford Press.
- Bliez-Sullerot, N. (2003). L'utilisation du récit de vie en formation des enseignants. *Enseignant-Formateur: la construction de l'identité professionnelle*, Paris, L'Harmattan, 271-288.
- Carr, W. et Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: education knowledge and action research*. Routledge.
- Cavanagh, M., Cammarata, L., et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-32.
- Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Dominicé, P. (2007). Histoire de vie, formation et production de savoir. *P. Dominicé, La formation biographique*. Paris: L'Harmattan.
- Fricke, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University press.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.

- Kamano, L. et Benimmas, A. (2017). La diversité ethnoculturelle et les enjeux de la pratique pédagogique à l'école francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick. *Minorités linguistiques et société*, (8), 19-39.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin. <https://shs.cairn.info/l-entretien-comprehensif--9782200613976?lang=fr>
- Liboy, M. G. et Patouma, J. (2021). L'école francophone en milieu minoritaire est-elle apte à intégrer les élèves immigrants et réfugiés récemment arrivés au pays?. *Canadian ethnic studies*, 53(2), 23-40.
- Malo, A. (2000). Savoirs de formation et savoir d'expérience : un processus de transformation. *Éducation et francophonie*, 28(2), 216–235. <https://doi.org/10.7202/1080453ar>
- Marcel, J.-F. (2016). La recherche-intervention : question(s) de forme(s) Dans J. Marcel La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : Accompagner le changement. Éducagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.marce.2016.01.0223>.
- Morin, E. (1982). *Science avec conscience*. Éditions du Seuil
- Ndiaye, A. (2025). Développement professionnel des enseignants à l'ère de l'IA : une réflexion critique pour un modèle efficace de changement durable. *Médiations Et médiatisations*, (22). <https://doi.org/10.52358/mm.vi22.447>
- Ndiaye, A. et Ruminot, C. (2024). Cultiver l'innovation, l'engagement et le leadership partagé à travers le coenseignement parent-enseignant : quelles implications pour les directions d'école ? *Éducation et francophonie*, 52(2). <https://doi.org/10.7202/1115413ar>
- Prophète, A. (2022). L'identité professionnelle des immigrants francophones en contexte francophone minoritaire : une reconstruction de soi. *Éducation et francophonie*, 50(3). <https://doi.org/10.7202/1091116ar>
- Santos, B. D. S. (2011). Épistémologies du sud. *Études rurales*, (187), 21-50.
- Schön, D. A. et DeSanctis, V. (1986). The reflective practitioner: How professionals think in action.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : Comprendre et agir*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.vachr.2015.01>



## Défis et opportunités de la recherche en français au Canada

**Ornella Ngaah**  
Doctorante en éducation  
Université d'Ottawa

### Résumé

Cet essai réflexif analyse les défis et les opportunités liés à la publication et à la diffusion des savoirs en français au Canada, dans un contexte marqué par la prédominance de l'anglais comme langue dominante de la recherche. S'appuyant sur une revue récente de la littérature, le texte examine quatre enjeux majeurs : la pression linguistique qui oriente stratégiquement les choix de publication, les contraintes liées aux perspectives de carrière, la fragilité des infrastructures de soutien en milieu francophone minoritaire et les inégalités persistantes dans l'accès au financement. Malgré ces tensions structurelles, l'analyse met en lumière plusieurs leviers d'action, notamment l'aisance linguistique comme facteur de productivité et de précision conceptuelle, l'impact sociétal direct de la recherche en français et le potentiel de la science ouverte pour renforcer la visibilité des travaux francophones. L'essai se conclut par des pistes d'action visant à promouvoir une équité linguistique réelle dans les structures de gouvernance scientifique canadiennes.

**Mots clés :** *recherche en français; francophonie minoritaire; pression linguistique; équité linguistique; science ouverte*

## 1. Introduction

La majorité des recherches nationales et internationales reconnaissent la forte tendance à publier en anglais, considérée depuis longtemps comme la *lingua franca*, la langue qui réunit les chercheurs et chercheuses<sup>4</sup> d'horizons linguistiques divers pour se rencontrer et partager leurs savoirs (Acfas, 2021; Altbach et de Wit, 2020; Warren et Larivière, 2018). Le Canada n'est pas en reste face à cette réalité. Cette dynamique prend des formes spécifiques selon les contextes, notamment dans les milieux francophones minoritaires (Bélanger et Dulude, 2020). En effet, force est de constater que la diffusion des connaissances dans tous les domaines demeure fortement marquée par la prédominance de l'anglais (de Gaudemar, 2018; Warren et Larivière, 2018). Toutefois, cette réalité ne doit pas occulter les efforts soutenus et les espaces de rayonnement qui se consolident pour la science en français au Canada.

En tant que doctorante francophone, je me trouve, comme d'autres membres de la relève scientifique, confrontée à un véritable dilemme linguistique au cœur de ma pratique scientifique. Comment naviguer entre l'impératif souvent perçu de publier en anglais pour une visibilité internationale et le désir profond de valoriser notre pensée scientifique en français, une langue de précision et de nuance ? Cet essai est pour moi l'occasion de synthétiser la littérature sur les défis que la prédominance de l'anglais impose aux chercheurs et chercheuses francophones, mais aussi de réfléchir à ces enjeux qui touchent directement mon parcours et celui de plusieurs collègues, particulièrement en contexte francophone minoritaire où la production scientifique en français participe à la vitalité institutionnelle et communautaire. Enfin, je termine par une présentation de recommandations fournies dans de récents rapports de recherche sur la question.

## 2. Défis liés à la vulgarisation des savoirs

Si des avancées significatives ont été faites pour structurer et soutenir un écosystème de recherche en français, celui-ci continue de faire face à des défis de divers ordres, comme la pression linguistique de l'anglais, la fragilité des infrastructures et une marginalisation persistante des publications en français.

---

<sup>4</sup> Le texte privilégie l'écriture inclusive par doublet (ex. « apprenants et apprenantes ») et non le point-médian, conformément au choix personnel de l'auteure.

## 2.1 La pression linguistique de l'anglais

L'omniprésence de l'anglais dans les sphères académiques, professionnelles et médiatiques marginalise l'usage du français comme langue de production des savoirs. Selon le rapport signé en 2024 par le Comité intersectoriel étudiant (CIE), la littérature disponible étant majoritairement diffusée en anglais, la participation au débat scientifique et la production des écrits requiert la maîtrise de l'anglais. Cela conduit des chercheurs et chercheuses francophones à écrire en anglais, non en raison d'une aisance rédactionnelle dans cette langue, mais par souci de rayonnement au sein de la communauté scientifique majoritairement dominée par l'anglais, comme nous le verrons dans les lignes qui suivent.

Par ailleurs, généralement, les revues anglophones permettent la publication à un rythme plus frénétique, offrent une meilleure visibilité et atteignent un lectorat beaucoup plus important que celles d'expression francophone (Acfas, 2025; Warren et Larivière, 2018). En ce sens, les chercheurs et chercheuses qui publient en langue française risquent de voir leurs publications être moins citées (Imbeau et Ouimet, 2012), ce qui est une source de découragement quant au choix d'écrire dans leur langue maternelle. Selon de récentes données, à l'échelle internationale, l'anglais est la langue utilisée dans près de 70% des revues créées depuis les années 1960 (CIE, 2024), tandis que le nombre de revues en français ne représente qu'environ 8% depuis la même date (Acfas, 2021). Ces données illustrent un environnement où l'anglais exerce une attraction forte. Une étude de Bégin-Caouette et al. (2024) apporte une nuance essentielle en distinguant la langue de travail de la langue de diffusion. Si le français demeure la langue privilégiée du travail quotidien et des collaborations entre francophones au Québec, le passage à l'anglais pour la publication est perçu par les chercheurs et chercheuses comme une quasi-nécessité stratégique pour être lu, cité et reconnu sur la scène internationale.

Prenons par exemple Marie<sup>5</sup>, doctorante en sociologie dans une université ontarienne, avec qui j'ai eu une discussion. Durant un échange informel, elle nous a révélé que dans le cadre de sa recherche portant sur les communautés franco-ontariennes, son enquête de terrain et ses notes sont en français. Pourtant, son directeur de thèse l'encourage vivement à publier ses premiers résultats en anglais dans une « bonne revue » internationale pour

---

<sup>5</sup> Nom fictif.

assurer la visibilité de son travail et la compétitivité de son CV. Elle ressent un tiraillement aigu entre la fidélité à son objet d'étude ancré dans la francophonie et les impératifs de carrière, perçus comme incompatibles avec une publication en français. Un tel récit corrobore certains constats du CIE (2024) indiquant que les chercheurs et chercheuses canadiens ont tendance à privilégier l'anglais au moment de publier leurs travaux par souci de maximiser leurs chances de décrocher un poste convoité. En effet, des opportunités limitées en français comparativement aux institutions anglophones du reste du Canada peuvent mener à des décisions stratégiques de leur part (CIE, 2024).

## **2.2 La fragilité des infrastructures et l'isolement en recherche**

Le rapport de l'Acfas publié en 2021 révèle qu'une proportion de chercheurs et chercheuses des communautés francophones œuvrant au sein de petites universités francophones ou bilingues ont peu d'opportunités de collaborer. En raison de cette fragmentation démographique, l'accès aux ressources et aux supports de vulgarisation (livres, médias, conférences) s'avère inégalitaire, particulièrement en régions rurales.

Des mesures sont à prendre pour rehausser les opportunités d'accès aux ressources pour les chercheurs et chercheuses d'expression française. Par exemple, le groupe consultatif externe sur la création et la diffusion des savoirs scientifiques en français, inauguré par le ministère du Patrimoine canadien (2024), est composé de spécialistes chargés de formuler des avis à la ministre responsable des Langues Officielles sur l'élaboration d'une stratégie fédérale visant à soutenir la recherche scientifique en français au Canada. Toutefois, cette action gouvernementale à elle seule ne suffit pas.

## **2.3 Le financement de la recherche**

Même en contexte francophone majoritaire, les chercheurs et chercheuses francophones sont souvent contraints à produire des écrits en anglais, plutôt qu'en français, dans l'espoir de décrocher des subventions visant à soutenir leurs travaux (Bégin-Caouette et al., 2024). C'est ici qu'un chiffre frappant illustre l'ampleur du défi : alors que les francophones représentent 21% de la population universitaire canadienne en recherche, à peine 5% à 12% des demandes de subvention aux grands conseils fédéraux sont rédigées en français (Montreuil et al., 2025). Ce fossé témoigne d'un déséquilibre systémique

profond. Une étude récente des Fonds de recherche du Québec (2023) vient nuancer ce tableau en montrant que si les demandes en français sont soumises en proportion équitable au Québec, des disparités subtiles persistent dans les taux de succès pour certains programmes, soulignant la nécessité d'une vigilance continue dans les processus d'évaluation pour garantir une équité linguistique réelle.

Par ailleurs, les chercheurs et chercheuses qui travaillent de façon isolée perçoivent que leur financement limité est corollaire à l'absence de partenariats ou de collaboration avec leurs collègues. Des préoccupations se font entendre quant au manque de soutien de la recherche, particulièrement pour le perfectionnement des demandes de subventions en recherche ou encore pour le service de révision d'articles (Acfas, 2021).

Pour répondre à cet enjeu, l'Acfas a lancé en mai 2023 le Service d'aide à la recherche en français (SARF) pour soutenir le développement et la vitalité de la recherche en français en milieu minoritaire en offrant un accompagnement aux chercheurs d'expression française en milieu minoritaire.

### **3. Des opportunités de publication en français et pistes de solution face aux défis rencontrés**

Malgré les nombreux défis qui constituent un frein à la vulgarisation des savoirs en français au Canada, la littérature révèle de nombreux facteurs pouvant encourager les chercheurs et chercheuses à publier en français, à l'instar de la maîtrise de la langue et la pertinence sociale de la recherche en français.

#### **3.1 L'aisance linguistique et la productivité**

Plusieurs variables entrent en ligne de compte lorsqu'un chercheur ou une chercheuse fait face au choix de la langue dans laquelle entreprendre de publier son travail, dont : 1) la langue officielle parlée, 2) la langue de formation, et 3) la langue maternelle. Dans cet ordre d'idées, rédiger et publier un travail en anglais peut représenter un défi considérable et conduire à un stress énorme pour certains francophones qui, selon le CIE (2024), mentionnent ne pas avoir suffisamment confiance en leur maîtrise de l'anglais. Pour des soucis de productivité, les chercheurs et chercheuses francophones préfèrent dès lors publier dans la langue le plus maîtrisée, car le processus d'écriture d'un article en anglais,

pour une personne d'expression française, peut être chronophage (CIE, 2024) et augmenter leur charge de travail (Acfas, 2021).

Mon expérience personnelle et celle de mes pairs lors d'échanges informels semblent confirmer une réalité : la maîtrise de notre langue maternelle offre une capacité inégalée à conceptualiser et à articuler des idées complexes. En effet, une aisance avérée en français me permet, et à bien d'autres chercheurs et chercheuses, d'exprimer des idées avec une précision et une nuance difficile à atteindre dans une langue seconde. Le français n'est pas qu'un simple véhicule de communication pour moi ; il façonne mon mode de pensée, mon épistémologie, et me permet de développer des cadres théoriques originaux qui pourraient être altérés ou simplifiés lors d'une traduction hâtive vers une langue que je maîtrise moins bien.

### **3.2 L'impact sociétal de la recherche francophone et l'implication personnelle**

La communication scientifique en français joue un rôle clé pour renforcer la pertinence sociale de la recherche. En éliminant les barrières linguistiques, elle rend les connaissances accessibles à divers publics : membres de réseaux communautaires, professionnels ou étudiants qui n'ont pas toujours la capacité ou le temps de consulter des ressources en anglais. Le français favorise ainsi une meilleure appropriation des savoirs, notamment dans un contexte pédagogique, où les institutions et les médias communautaires jouent un rôle clé dans leur vulgarisation. Des initiatives comme l'ACELF (Association canadienne d'éducation de langue française) contribuent à la production de contenus variés, adaptés et en français. Il convient de fait que des investissements soient orientés dans de telles initiatives pour encourager les chercheurs et chercheuses à publier des écrits pour enrichir ces plateformes francophones.

Par ailleurs, les recherches en sciences humaines et sociales, traitant d'objets culturels et linguistiques, requièrent une certaine proximité avec le terrain. Cela incite à produire en français dans le souci de rendre compte fidèlement des réalités du terrain. Au-delà de l'aisance linguistique, publier en français représente un levier d'impact sociétal direct et de construction de réseaux collaboratifs francophones solides (CIE, 2024). Ainsi, selon cette publication, pour assurer la pertinence sociale d'une étude, celle-ci doit porter sur un enjeu local et être diffusée dans la langue locale.

### **3.3 La science ouverte comme levier stratégique**

Le mouvement mondial de la science ouverte représente une opportunité stratégique à saisir pour la recherche en français. En effet, le développement d'infrastructures numériques francophones robustes (telles que les plateformes de prépublication, d'archivage des données et de publication en accès libre en français) peut contrecarrer la domination des géants anglo-saxons et offrir une nouvelle visibilité aux travaux francophones.

Des initiatives comme la création d'un groupe de travail sur la science ouverte à l'Université d'Ottawa (2025), démontrent un fort investissement dans ce modèle. Pour assurer le mandat de bilinguisme de l'Université d'Ottawa et la science ouverte dans la francophonie, le groupe envisage d'encourager la création et la diffusion des travaux en français en libre accès afin d'accroître leur rayonnement. En investissant dans ces infrastructures numériques dédiées, la communauté francophone peut s'appropriier les outils de la science ouverte pour renforcer sa propre capacité à créer, diffuser et préserver les savoirs en français, tout en participant aux réseaux scientifiques internationaux.

### **4. Quelques pistes d'action issues des recherches**

Le développement de la recherche en français nécessite une mobilisation concertée. Comme le soulignent plusieurs prises de position récentes de la relève scientifique francophone et des instances consultatives sur la recherche en français (Acfas, 2021 ; CIE, 2024), il s'agit non seulement de mettre en place des mesures structurelles, mais aussi d'opérer un changement de mentalité pour que le français soit perçu comme une force et non une contrainte dans l'écosystème de la recherche. Parmi les recommandations formulées dans la littérature consultée, je retiens les suivantes comme étant les plus prometteuses :

- La révision des processus d'évaluation pour garantir un traitement véritablement équitable des demandes de subvention soumises en français (Fonds de recherche du Québec, 2023; CIE, 2024).
- L'augmentation de ressources financières pour soutenir de manière récurrente et significative les recherches menées en français, incluant des fonds destinés à traduire des documents, à soutenir l'accès aux publications dans les revues

francophones, et à améliorer la visibilité des travaux en français (Acfas, 2021; CIE, 2024).

- La formation de la relève en français, afin de les outiller à l'écriture et la production des savoirs en français, dès les premières années universitaires (Acfas, 2025).
- L'intégration de la dualité linguistique dès la conception des nouvelles structures de gouvernance scientifique, pour que le français ne soit plus une réflexion après-coup, mais un pilier fondateur.
- La mobilisation des parties prenantes (décideurs politiques, représentants économiques), au travers de forums, de tables rondes en vue de la promotion de la recherche en français (Patrimoine canadien, 2024).

## 5. Conclusion

Ce tour d'horizon révèle que la publication et la vulgarisation des savoirs en français au Canada se heurtent à des défis structurels profonds, de la pression hégémonique de l'anglais à la fragilité des infrastructures de soutien. Pourtant, en regardant au-delà des obstacles, notamment en contexte francophone minoritaire, je perçois un écosystème riche d'opportunités. L'aisance linguistique, l'impact sociétal immédiat et la pertinence locale sont des atouts indéniables du français. Il s'agit d'un véritable enjeu de souveraineté scientifique pour le Canada. En outre, les recommandations des rapports de l'Acfas (2021) et du CIE (2024) vont au-delà des simples exhortations. Elles proposent des leviers d'action concrets et financés dont un suivi peut faire de la recherche en français un levier stratégique pour l'innovation, l'inclusion et les relations internationales du Canada. Pour ma part, dans mon propre parcours de recherche doctoral, je choisis de voir dans ces défis une invitation à l'engagement plutôt qu'une raison au renoncement. La vitalité du français dans le paysage scientifique canadien n'est pas seulement une question de politique linguistique ; c'est une question de choix personnel et collectif, un engagement pour une science à la fois excellente et ancrée dans ses communautés.

## Références

Altbach, P. et de Wit, H. (2020). The dilemma of English. *International Higher Education*, (100), 28-30.

- Acfas (2021). *Portrait et défis de la recherche en français en contexte minoritaire au Canada*.  
[https://www.acfas.ca/sites/default/files/documents\\_utiles/rapport\\_francophonie\\_final\\_1.pdf](https://www.acfas.ca/sites/default/files/documents_utiles/rapport_francophonie_final_1.pdf)
- Acfas (2025, 20 mars). La promotion du français : favoriser l'équité au sein de la relève en recherche. <https://www.acfas.ca/publications/magazine/2025/03/rapport-recherche-francais-equite-releve>
- Bégin-Caouette, O., Papi, C. et Benhassine, E. (2024). La recherche en français au cœur des dynamiques de concurrence internationale : la perspective des chercheurs québécois. *Enjeux et société*, 11(1), 52–80. <https://doi.org/10.7202/1112127ar>
- Bélanger, N. et Dulude, É. (2020). La francophonie : un objet à redéfinir. *Éducation et francophonie*, 48(1), 1–16. <https://doi.org/10.7202/1070097ar>
- Comité intersectoriel étudiant (2024). *Soutenir et rehausser la recherche en langue française : vers une action structurante et concertée*. Fonds de recherche du Québec. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2024/06/20240329\\_rapport-langue-francaise\\_cie-frq\\_versionfinale.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2024/06/20240329_rapport-langue-francaise_cie-frq_versionfinale.pdf)
- de Gaudemar, J. P. (2018). La francophonie dans un monde universitaire en transformation. *Hérodote*, 168(1), 101-108.
- Fonds de recherche du Québec. (2023). *Évaluation de l'équité linguistique dans les concours des Fonds de recherche du Québec (FRQ)*. <https://frq.gouv.qc.ca/fr/actualite/lequite-linguistique-dans-les-concours-des-fonds-de-recherche-du-quebec/>
- Imbeau, L. M. et Ouimet, M. (2012). Langue de publication et performance en recherche : publier en français a-t-il un impact sur les performances bibliométriques des chercheurs francophones en science politique ? *Politique et Sociétés*, 31(3), 39-65. <https://doi.org/10.7202/1014959ar>
- Montreuil, S., Maltais, M. et Perreault, J-P. (2025, 21 juillet). *La reconnaissance des sciences en français : un impératif*. La Presse.  
<https://www.lapresse.ca/dialogue/opinions/2025-07-21/recherche-scientifique/la-reconnaissance-des-sciences-en-francais-un-imperatif.php>
- Patrimoine canadien (2024, 22 octobre). Le gouvernement du Canada annonce la formation d'un groupe consultatif externe sur la création et la diffusion d'information scientifique en français. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/nouvelles/2024/10/le-gouvernement-du-canada-annonce-la-formation-dun-groupe-consultatif-externe-sur-la-creation-et-la-diffusion-dinformation-scientifique-en-francais.html>
- Université d'Ottawa. (2025, 9 avril). *La science ouverte : une révolution en marche à l'Université d'Ottawa*. Cabinet de la vice-rectrice à la recherche et à l'innovation.  
<https://www.uottawa.ca/recherche-innovation/toutes-nouvelles/science-ouverte-revolution-marche-luniversite-dottawa>
- Warren, J.-P. et Larivière, V. (2018). La diffusion des connaissances en langue française en sciences humaines et sociales. Les défis du nouvel environnement international. *Recherches sociographiques*, 59(3), 327–337.  
<https://doi.org/10.7202/1058717ar>



## **La glottophobie en francisation : défi à l'opportunité de vivre en français**

**Adakou Atramah**

M.A (linguistique) et M.A (didactique des langues)

Université du Québec à Montréal

### **Résumé**

Vivre en français devrait constituer une expérience valorisante et enrichissante pour les francophones évoluant en contexte anglo dominé, notamment en Ontario. Or, plusieurs travaux de recherche montrent que cette réalité est loin d'être acquise. Des études ont mis en évidence la persistance de formes de discrimination linguistique, et plus spécifiquement de glottophobie, dans cette province. Par ailleurs, de manière paradoxale, le Québec, où le français occupe à la fois une position majoritaire à l'échelle provinciale et minoritaire à l'échelle canadienne, n'est pas exempt de telles dynamiques. La glottophobie y constitue également un défi majeur dans le parcours de francisation des personnes immigrantes. Ces apprenants et apprenantes doivent ainsi composer avec de multiples obstacles afin d'atteindre leurs objectifs d'intégration sociale, culturelle et linguistique. Cet article vise à identifier les défis concrets rencontrés par les personnes immigrantes au cours de leur apprentissage du français, ainsi qu'à mettre en lumière les postures et réactions qu'elles adoptent pour maintenir ou renforcer leur engagement envers la langue, malgré les discriminations vécues. Une étude qualitative descriptive à visée inductive a été menée auprès de sept femmes immigrantes plurilingues, qui ont partagé leurs expériences de glottophobie vécue en classe de francisation montréalaise.

**Mots clés :** *glottophobie; francisation; immigrants; plurilinguisme; vivre-ensemble*

## 1. Introduction

Au Canada, le bilinguisme officiel offre théoriquement à sa population la possibilité de vivre en français ou en anglais, peu importe sa province de résidence, selon les articles 16 à 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*. Toutefois, dans la réalité quotidienne, choisir de vivre en français représente un parcours semé d'embûches, que ce soit en contexte minoritaire ou majoritaire. Ce choix linguistique, bien qu'encouragé par certaines politiques, s'accompagne souvent de défis liés à l'accès aux services, à la reconnaissance linguistique et à l'intégration sociale.

En contexte francophone ontarien, Bergeron, Blanchet et Lebon-Eyquem (2022) estiment que plus de 43 % des étudiants et étudiantes<sup>6</sup> franco-ontariens interrogés ont déclaré avoir été victimes ou témoins de glottophobie au cours des trois dernières années. Plus de 30 % ont adopté des stratégies d'autocensure ou d'évitement linguistique à la suite de ces expériences. L'étude souligne que différentes variétés du français (variétés régionales, accents) peuvent être des facteurs de discrimination au sein même des espaces francophones minoritaires. Sur le plan institutionnel, même si le Code des droits de la personne de l'Ontario ne définit pas la langue comme motif autonome de discrimination, la Commission ontarienne des droits de la personne (2024) reconnaît que la langue peut être un facteur dans des discriminations basées sur divers motifs. Des cas ont été admis devant le Tribunal des droits de la personne où le fait de parler français et d'avoir un accent a été un élément contributif de traitement différentiel ou de harcèlement.

Concernant les politiques des langues, pratiques langagières et parcours d'intégration d'adultes issus de l'immigration à une communauté francophone en contexte minoritaire, Jezak (2018) conclut qu'il existe des divergences entre les résultats escomptés des politiques et la réalité d'intégration dans un environnement linguistiquement complexe.

Au Québec, province majoritairement francophone, les mêmes défis se présentent, particulièrement face aux personnes issues de l'immigration et à celles qui s'engagent dans une francisation active (Bourhis et al., 2007; Payant et al., 2024). La discrimination fondée sur la langue et l'accent étant l'un des enjeux les plus persistants (Jantzen, 2005), ces

---

<sup>6</sup> Le texte privilégie l'écriture inclusive par doublet (ex. « apprenants et apprenantes ») et non le point-médian, conformément au choix personnel de l'auteure.

constats empiriques s'inscrivent dans les analyses sociolinguistiques plus récentes de la glottophobie. Selon Blanchet (2016), il s'agit d'une forme de discrimination sociale et humaine qui se manifeste par un jugement négatif, une exclusion ou une stigmatisation d'un individu en raison de sa manière de parler, que ce soit son accent, son usage d'une langue ou d'un registre linguistique jugé illégitime.

Or, la recherche en sociolinguistique critique souligne que la glottophobie au Québec ne s'exerce pas uniquement entre groupes linguistiques majoritaires (français) et minoritaires (anglais), mais également au sein même de la francophonie, notamment à l'encontre des locuteurs dont le français est perçu comme non standard ou insuffisamment conforme à la norme dominante. Les écrits mettent en évidence certaines dynamiques de pouvoir entre le français québécois et celui de l'extérieur de la province, ou le français des différentes régions du Québec et celui des personnes issues de l'immigration (Blondeau et Tremblay, 2016; Li, 2023; Corbeil et Houle, 2025). Cette situation révèle un paradoxe : dans un espace où le français est institutionnellement protégé, certaines pratiques sociales contribuent néanmoins à fragiliser l'appropriation et la légitimité du français chez des apprenants et apprenantes en processus d'intégration (Bourhis et al., 2007; Payant et al., 2024).

À travers les récits d'immigrantes inscrites en cours de francisation à Montréal, cet article présente une partie des résultats de la thèse de maîtrise de l'auteure. Il y relève les tensions entre l'opportunité de vivre en français et les obstacles systémiques, sociaux et éducatifs qui freinent ce choix. Cette contribution vise d'autant plus l'approfondissement des conditions de possibilité ou d'impossibilité de vivre en français dans un pays officiellement bilingue. Ainsi, sur le plan scientifique, elle éclaire les dynamiques entre apprentissage du français, identité linguistique et expériences de discrimination, tout en mettant en évidence les stratégies de résilience et d'engagement linguistique des apprenants et apprenantes issus de l'immigration. Sur le plan social, elle réaffirme l'importance de concevoir la francisation non comme un simple apprentissage linguistique, mais comme un levier d'inclusion et de reconnaissance, essentiel à la vitalité du français et à la réussite du vivre-ensemble au Canada.

## 2. Politiques de francisation et tensions normatives

Les politiques linguistiques et d'immigration fondées sur la francisation et l'évaluation des compétences en français peuvent, malgré leurs objectifs d'intégration, reproduire des logiques d'exclusion implicites. En effet, un test de français est obligatoire pour obtenir le Certificat de sélection du Québec (CSQ) dans la plupart des programmes d'immigration. Plus largement, les dispositifs institutionnels de francisation s'inscrivent dans un cadre politico-linguistique où le français constitue à la fois un instrument d'intégration, un mécanisme de sélection et un marqueur de reconnaissance symbolique (Bourhis, 2001, 2019; Armand et De Koninck, 2010; Armand, 2011). Bien que ces politiques visent officiellement la protection et la vitalité du français, elles reposent souvent sur une conception normative de la langue, valorisant un français dit standard et des usages jugés conformes aux attentes institutionnelles, notamment à travers les exigences linguistiques liées à l'immigration et à l'accès aux programmes de francisation (Barbeau, 2018; Depecker, 2008). Cette normativité linguistique contribue à instaurer une hiérarchisation implicite des répertoires, des accents et des trajectoires langagières, plaçant les personnes immigrantes francisées dans une position d'apprenantes perpétuelles, rarement reconnues comme locutrices légitimes du français (Blanchet, 2016; Magnan et al., 2022).

La glottophobie qui en découle ne se manifeste pas uniquement par des actes ouvertement discriminatoires, mais également à travers des pratiques pédagogiques ordinaires, des attentes implicites de performance linguistique et des mécanismes d'évaluation qui tendent à invisibiliser la dimension identitaire, sociale et plurilingue de l'apprentissage (Jantzen, 2005; Jezak, 2018; Dovchin, 2020). Dans cette perspective, la francisation apparaît moins comme un simple processus d'acquisition linguistique que comme un espace de tensions entre normes institutionnelles, reconnaissance symbolique et expériences vécues, susceptible de générer insécurité linguistique et sentiment d'exclusion (Blondeau et Tremblay, 2016; Li, 2023; Corbeil et Houle, 2025). C'est précisément dans cet espace de tensions que s'inscrit la présente étude, qui cherche à comprendre, à partir du point de vue des principales concernées, comment des apprenantes immigrantes interprètent, ressentent et négocient les manifestations de glottophobie dans leur parcours de francisation. Afin d'explorer ces dynamiques de manière inductive et ancrée dans les expériences vécues, une approche qualitative descriptive a été privilégiée.

### 3. Méthodologie

Cette étude adopte une approche qualitative descriptive à visée inductive, particulièrement adaptée à l'exploration d'un phénomène peu documenté : la glottophobie vécue en classe de francisation. L'objectif est de comprendre en profondeur les expériences personnelles des participantes, à partir de leurs récits. La démarche repose sur des principes inspirés de la théorie ancrée (Strauss et Glaser, 1967), qui permet de faire émerger les catégories d'analyse directement à partir des données recueillies. Le recrutement s'est fait par échantillonnage par convenance, principalement dans une école de langue à Montréal, spécialisée dans l'apprentissage et la pratique d'une langue étrangère. Dans cette école, on peut apprendre une multitude de langues, incluant le français langue seconde, l'anglais et la langue des signes québécoise.

Après une présentation sommaire du projet de recherche en classe, les apprenants et apprenantes ont été invités à participer à l'étude. Sept apprenantes adultes, ayant suivi des cours de francisation ailleurs à Montréal puis dans cette école, ont été recrutées. Toutes sont immigrantes, plurilingues et de cultures diverses : mexicaine, colombienne, brésilienne et chinoise (Tableau 1). Elles ont accepté de participer à une entrevue semi-dirigée, individuelle ou de groupe. Les entrevues se sont déroulées en ligne ou en présentiel, selon la disponibilité des participantes et ont permis de recueillir leurs expériences de la glottophobie vécue en contexte de francisation, et dans certains cas, en dehors du cadre scolaire.

**Tableau 1: Informations démographiques des participantes**

Participant	Pays d'origine	Langues maternelles	Langues secondes	Niveau d'étude/Travail actuel	Sexe
<b>Rosa<sup>1</sup></b>	Mexique	Espagnol	Anglais, français	BAC en administration et affaires internationales	F
<b>Renata</b>	Brésil	Portugais	Français, anglais, allemand, espagnol	CÉGEP (1er cycle), Caissière au restaurant	F
<b>Sandra</b>	Colombie	Espagnol	Anglais, français.	Marketing web	F
<b>Chun</b>	Chine	Mandarin	Taïwanais, anglais, français	Baccalauréat en journalisme	F
<b>Jing</b>	Chine	Mandarin	Anglais, français	Cours de français et anglais	F
<b>Fang</b>	Chine	Mandarin	Taïwanais, anglais, français	Cours de français	F
<b>Angelica</b>	Colombie	Espagnol	Français, anglais	Baccalauréat en commerce international et Diplôme de 2e cycle en administration	F

Un guide d'entretien structuré a orienté la collecte de données. Il comprenait deux volets : 1) une section sociodémographique visant à recueillir des informations sur la langue maternelle, les langues additionnelles parlées et le niveau de formation des participantes; et 2) une section thématique explorant divers aspects du vécu en francisation, notamment les interactions et dynamiques d'échanges entre apprenantes et enseignants, les relations entre pairs, les ressentis émotionnels, ainsi que les réactions face aux propos ou comportements discriminatoires, aux attentes linguistiques, aux préjugés et interdictions d'usage d'autres langues. Le guide d'entretien comprenait une vingtaine de questions ouvertes, permettant aux participantes d'exprimer librement leurs perceptions, leurs émotions et les stratégies qu'elles mobilisent face aux situations de glottophobie.

Ce format a permis d'explorer librement et en profondeur les vécus et les perceptions des participantes. Par la suite, les données ont été transcrites et analysées par codification thématique en suivant une logique inductive. Les catégories initiales, inspirées du guide d'entretien de l'auteure, ont été ajustées à mesure de l'analyse pour intégrer les thématiques émergentes. Un tableau Excel a servi à organiser les occurrences et à identifier les cinq grandes catégories de résultats : les pratiques enseignantes, les interactions entre pairs, les réactions émotionnelles, les stratégies comportementales des apprenantes et les manifestations de glottophobie en dehors du cadre éducatif.

#### **4. Résultats et analyse**

Les entretiens révèlent que l'expérience de la francisation est traversée par des tensions entre pratiques perçues comme excluantes et pratiques favorisant l'inclusion. Les participantes rapportent des manifestations de glottophobie dans les interactions pédagogiques et sociales, ainsi que des réactions émotionnelles majoritairement négatives qui influencent leur engagement linguistique. Parallèlement, elles identifient des pratiques enseignantes et relationnelles perçues comme inclusives, susceptibles de soutenir leur persévérance et leur sentiment de légitimité à vivre en français.

##### **4.1 Pratiques enseignantes : glottophobie, ambiguïtés et marges d'inclusion**

Selon les participantes, certaines pratiques du personnel enseignant en francisation sont perçues comme glottophobes. Elles se manifestent principalement par l'évitement de certains apprenants et apprenantes, l'imposition du français comme unique langue de

communication, les comparaisons d'accents et les attentes implicites en matière de performance linguistique. À titre d'exemple, *Renata* partage son inconfort avec la sensation que l'accent québécois est une attente implicite de la part du personnel enseignant responsable de sa formation:

Il y a des enseignants qui veulent qu'on ait un accent québécois. Moi je suis pas à l'aise avec ça parce que c'est comme ma culture, mon être, je vais avoir, j'aurai un accent même si je vis ici pendant je sais pas moi 20 ans. [...] C'est une chose qui à mon avis peut-être ils pensent qu'on doit sortir d'ici en parlant d'une façon que ça va sonner un peu plus québécois.

Si certaines de ces pratiques s'inscrivent dans une visée pédagogique, elles peuvent être vécues comme excluantes, car les participantes collaborent mieux dans leur apprentissage quand leurs répertoires plurilingues sont acceptés et valorisés en classe.

Cela dit, d'autres pratiques enseignantes relèvent d'une zone d'ambiguïté, leur interprétation variant selon le ton adopté ou le contexte d'énonciation. Ces dernières suscitent tout de même des interrogations de la part des participantes. Trois types de situations ressortent : la non-intervention à la suite d'erreurs linguistiques, le choix de ne donner la parole qu'aux apprenants et apprenantes qui lèvent la main, ainsi qu'un traitement différencié entre groupes selon leur langue maternelle. Ces situations illustrent la zone grise entre pédagogie différenciée et discrimination linguistique. Les participantes perçoivent ces pratiques comme problématiques, sans pouvoir toutefois les qualifier explicitement de glottophobes. Dans ce contexte, *Sandra* nous rapporte :

J'ai trouvé une fois en classe, quelqu'un de colombienne aussi, que la personne ne parle pas bien le français c'est une réalité, mais personne n'a dit quelque chose. Je trouvais... rare parce que, on était là pour apprendre et l'enseignant non plus, il a [pas] dit comment faire bien la prononciation. La personne a continué avec des erreurs et ça sans savoir que il le fait pas bien.

L'ambiguïté réside souvent dans l'absence de clarté sur les intentions pédagogiques ou dans le déséquilibre entre le traitement juste et le traitement égal. Malgré ces défis, les opportunités de vivre en français en classe sont renforcées grâce à certaines pratiques inclusives des enseignants.

## 4.2 Pratiques enseignantes inclusives et climat d'apprentissage

Les propos des participantes mettent également en lumière des pratiques enseignantes qui valorisent la diversité linguistique et préviennent les comportements glottophobes. Ces pratiques inclusives se manifestent à travers trois dimensions : la participation équitable des apprenants et apprenantes, l'ouverture à l'usage des langues maternelles en contexte pédagogique et informel, et les interventions enseignantes face aux comportements glottophobes des apprenants et apprenantes.

En classe, certains membres du personnel enseignant utilisent les langues maternelles des apprenants et apprenantes pour illustrer ou expliquer des notions, particulièrement au niveau débutant. *Fang* témoigne ainsi : « tu peux communiquer, utiliser le mandarin pour aider ». *Jing* confirme également en vue d'aider un collègue : « le professeur m'a demandé pour l'aider à étudier en chinois ». Même en dehors de la classe, les membres du personnel n'interdisent pas l'utilisation des langues maternelles. *Rosa* l'exprime clairement : « dans les couloirs, on parle notre langue [...] on pouvait parler ». Cette liberté témoigne d'un climat respectueux et exempt de pression linguistique, qui met en valeur les pratiques inclusives favorables à l'expression plurilingue et, par extension, bénéfiques à l'apprentissage du français, d'après les expériences rapportées. D'ailleurs, *Angelica* raconte une situation où une apprenante a refusé de faire équipe avec elle en raison de sa langue d'origine. L'enseignante est alors intervenue fermement : « la Madame a dit non ce n'est pas correct, parce qu'on doit être équitable ». Cette réaction démontre une posture d'engagement en faveur de l'inclusion et du vivre-ensemble en français. Toutes ces pratiques rapportées témoignent d'un environnement pédagogique globalement respectueux de la diversité linguistique.

## 4.3 Interactions entre apprenants et apprenantes: tensions, malentendus et solidarités

Concernant les expériences de propos ou comportements glottophobes entre apprenants et apprenantes en tant que groupe-classe, les participantes rapportent que des formes de glottophobie peuvent émerger telles que le rejet de collaboration, le manque de patience, le manque d'effort d'intercompréhension et les réactions faciales négatives, représentant ainsi des obstacles dans leur apprentissage. Toutefois, après une analyse personnelle, des

participantes reconnaissent que certains contextes peuvent les induire en erreur. Des comportements pouvant être interprétés comme glottophobes ne relèvent pas nécessairement de la glottophobie. Deux cas de figure ont été relevés. D'abord, un manque de collaboration entre apprenants et apprenantes peut se dégager et être lié à une expérience personnelle antérieure. *Renata* rapporte: « les gens vont éviter de travailler avec d'autres personnes à cause de l'expérience qu'on a eu avant. Pas à cause de l'accent ». Dans le deuxième cas, une difficulté d'intercompréhension entre groupes de langues maternelles différentes peut expliquer d'autres comportements comme le rejet de collaboration ou le silence. En soi, ce n'est pas un rejet de l'autre mais une expression de ses propres incapacités, nous a expliqué *Fang*. Au-delà de ces enjeux, des occasions d'interactions positives peuvent également se vivre entre apprenants et apprenantes.

En parallèle des comportements glottophobes et ambiguës, certaines participantes ont observé des attitudes inclusives. Cinq aspects ont été identifiés : le respect mutuel, la similitude des niveaux d'étude, les mêmes objectifs d'apprentissage, la correction bienveillante et l'auto-critique. Dans cette optique, un environnement respectueux, collaboratif et empreint d'empathie peut exister entre apprenants et apprenantes, favorisant un climat d'apprentissage plus harmonieux et offrant en conséquence une opportunité de vivre agréablement en français.

#### **4.4 Réactions émotionnelles et stratégies d'adaptation**

Abordant les réactions émotionnelles des apprenants et apprenantes en lien avec la glottophobie, les participantes ont exprimé une diversité de ressentis que l'on peut regrouper en deux catégories : des réactions émotionnelles majoritairement négatives et, plus rarement, des réactions émotionnelles positives. Les émotions négatives évoquées incluent la tristesse, la peur de s'exprimer, le mal-être, le découragement, la colère contre soi, la frustration, la fatigue et le manque de motivation. Concernant la fatigue par exemple, *Renata* relate sa lassitude et son agacement face à des remarques répétées sur sa langue d'origine.

Malgré ces défis, certaines participantes ont fait preuve de résilience ou ont bénéficié d'un soutien. Par exemple, *Jing* et *Fang* ont rencontré des personnes bienveillantes qui les ont encouragées dans leur apprentissage. D'autres, telles que *Rosa*, relativisent les propos

blessants d'autrui en les attribuant à des facteurs culturels, religieux ou personnels. Pour *Chun* et *Rosa*, les épreuves deviennent une source de motivation et de fierté dans leur volonté de s'améliorer.

Face à des comportements glottophobes du personnel enseignant, les participantes adoptent une posture calme, sans confrontation ni recours à une instance externe. Par exemple, *Angelica* choisit de ne rien dire et de rester calme lorsqu'elle se sent discriminée. Quant à *Rosa*, lors d'une évaluation professorale, elle préfère taire son inconfort pour éviter d'éventuelles conséquences ou critiques. Ces réactions sont donc caractérisées par le silence, l'auto-contrôle et l'absence de médiation. Par ailleurs, certaines participantes réagissent par autocensure : elles cessent de participer en classe ou se retirent physiquement vers l'arrière de la salle en raison de leur accent.

Par contre, entre apprenants et apprenantes, trois formes de réaction se dégagent : des réactions pacifiques non visibles, des réactions pacifiques visibles entre pairs avec ou sans recours au personnel enseignant et des suggestions de réactions idéales. En effet, certaines participantes préfèrent garder le silence pour éviter d'être jugées par leurs pairs. À titre d'exemple, *Angelica* évite de parler à l'enseignant afin de ne pas attirer l'attention ou les mauvaises perceptions. D'autres préfèrent des confrontations directes ou l'appel à un membre du personnel. *Fang* témoigne en entretien avoir confronté un apprenant qui la discriminait à l'université, avoir corrigé les idées reçues et avoir affirmé son droit linguistique. *Rosa*, elle, privilégie d'abord la discussion avec le pair concerné, puis, en cas d'échec, envisage de solliciter un membre du personnel enseignant. Certaines participantes trouvent qu'idéalement, il faudrait être pacifique, et parfois faire recours à une médiation.

En dehors de la classe, avec la famille ou les proches, certaines participantes préfèrent partager leurs expériences glottophobes avec leurs proches ou leurs connaissances. *Angelica* exprime sa tristesse ou sa colère à sa famille. Quant à *Sandra*, isolée familialement, elle évite d'inquiéter ses proches à l'étranger et choisit plutôt de se confier à des amis vivants au Québec, souvent dans une situation similaire. Somme toute, malgré les défis quotidiens des personnes immigrantes à vivre en français au Canada dans les institutions éducatives, elles parviennent à adopter des postures et réactions en vue d'intégrer leur société d'accueil.

#### 4.5 Défis et opportunités de vivre en français en société

Hors du cadre éducatif, les défis de vivre en français sont évidemment prégnants. Les participantes ont rapporté des expériences de glottophobie vécues en dehors du cadre scolaire, qui ont marqué leurs émotions et identités. Ces manifestations se sont produites dans divers contextes : à l'aéroport, au téléphone, au restaurant, à la pharmacie lors d'une prise de photo, et dans d'autres cours que ceux de francisation. À l'aéroport, *Chun* raconte avoir été rejetée par un agent de douane à son arrivée à Montréal en raison de son incapacité à parler anglais. Cette interaction, empreinte de jugement, a provoqué chez elle une grande détresse émotionnelle, à tel point qu'elle en pleure encore aujourd'hui en y repensant. Elle est contre les préjugés qui allèguent que tous les Chinois sont forcément capables de se débrouiller en anglais. Elle estime que « non, tous les Chinois ne parlent pas anglais ». Au téléphone, *Renata* évoque une conversation téléphonique difficile avec une agente de taxi, qui ne cessait de lui demander de répéter à cause de son accent, avant de lui raccrocher au nez à deux reprises. Cette expérience l'a marquée par le manque de patience et d'empathie dont elle a été victime. Dans son emploi au sein d'un restaurant en région majoritairement francophone, *Renata* mentionne également subir des remarques sur son accent. Elle est parfois contrainte de demander à un collègue d'intervenir pour satisfaire la clientèle. Elle dit se sentir beaucoup plus à l'aise avec les allophones qu'avec les Québécois francophones, car les premiers sont plus tolérants linguistiquement.

Une autre expérience lors d'une prise de photo à la pharmacie a été rapportée par *Sandra*. Elle a vécu un moment humiliant lorsqu'un employé de pharmacie s'est moqué de sa prononciation du mot « citoyenneté », devant sa fille. Elle a quitté les lieux en larmes et a exprimé sa frustration dans un commentaire en ligne. Cette expérience a laissé une empreinte douloureuse et elle évite depuis toute interaction avec la même personne. Par ailleurs, *Jing* souligne les remarques blessantes qu'elle entend souvent dans la société du type : « Pourquoi tu es ici si tu ne parles pas français ou anglais ? », ce qui remet en question sa légitimité au Canada. Tout compte fait, les expériences hors des classes de francisation démontrent à plus d'un titre, sinon crûment, l'existence de la glottophobie dans la société canadienne.

## 5. Discussion

Parmi les pratiques enseignantes, celles perçues comme glottophobes par les participantes s'inscrivent dans une idéologie monolingue qui tend à dévaloriser les langues autres que le français (Barbeau, 2018; Bourhis, 2001) et laissent entrevoir des formes de glottophobie institutionnelle ou intériorisée. Dans une telle dynamique, quand certains membres du personnel enseignant évitent de donner la parole à des élèves difficiles à comprendre, par exemple, les apprenants et apprenantes le perçoivent et le vivent comme une discrimination. De même, plusieurs études montrent que la survalorisation de l'accent natif affecte autant les personnes enseignantes non natives que les apprenants et apprenantes (Ekwere, 2022; Rincón-Restrepo, 2020; Torres-Castillo, 2020).

Concernant les ambiguïtés qui peuvent surgir, Dovchin (2020) estime que des conseils pédagogiques peuvent être mal perçus comme des formes de racisme ou de catégorisation culturelle. Par exemple, dans la présente étude, le fait qu'un enseignant ne donne la parole qu'aux apprenants ou apprenantes levant la main peut être vu comme de la glottophobie, bien que ce soit une méthode de gestion de classe. De même, lorsqu'une personne enseignante retient en classe certains individus selon leur langue maternelle tout en laissant partir les autres, cette différenciation est interprétée par une participante comme un traitement inéquitable ou glottophobe alors qu'elle peut répondre à un besoin pédagogique. De plus, l'absence de correction d'erreurs linguistiques soulève aussi des interrogations : laisser un élève répéter une erreur est perçu comme une négligence glottophobe par une participante, mais cela peut être vu comme une marque de respect ou une stratégie pédagogique en classe de francisation. De même, l'exigence de s'exprimer uniquement en français, bien qu'elle puisse être justifiée pédagogiquement, est aussi perçue comme ambivalente. Cette exigence peut être vécue comme glottophobe selon le contexte d'implantation et la perception des apprenants et apprenantes (Dovchin, 2020).

Enfin, comme une note positive, l'attention portée à la participation équitable, à l'usage des langues maternelles et aux interventions contre les discriminations entre pairs traduit une posture inclusive. Ces personnes éducatrices, selon les participantes, semblent jouer un rôle positif dans la prévention de la glottophobie, au point où l'on pourrait parler ici d'une approche glottophile valorisant la légitimité linguistique plurielle dans le contexte d'apprentissage du français (Dalley et Tcheumtchoua-Nzali, 2022). Comparativement aux

pratiques glottophobes, les pratiques inclusives des membres du personnel enseignant viennent suggérer que certains d'entre eux sont déjà sensibilisés à l'enjeu de la glottophobie, même s'ils ne connaissent probablement pas ce concept. Ce constat conforte l'idée selon laquelle une société est capable de faire vivre en harmonie toutes les communautés linguistiques (Depecker, 2008).

Par ailleurs, dans les interactions entre apprenants et apprenantes, quand il y a un refus de faire équipe en raison de l'accent ou l'origine, ces comportements rejoignent les observations de rejet glottophobe abordé dans d'autres études comme celle de Blanchet et al. (2022) ou celle de Lindemann (2005) dans laquelle la langue parlée par les étudiants étrangers aux États-Unis est qualifiée de « cassée » ou de *broken english*. Cependant, MacIntyre (2007) propose d'analyser les situations de rejet à travers le prisme de la volonté de communiquer, afin de ne pas confondre difficultés personnelles et discrimination. Dewaele et MacIntyre (2014, 2016) recommandent également des environnements pédagogiques rassurants et motivants pour réduire l'anxiété langagière. Ces situations soulignent l'importance de ne pas tirer de conclusions hâtives : certains comportements entre apprenants et apprenantes, bien que perçus comme glottophobes, peuvent relever d'autres dynamiques interpersonnelles ou linguistiques. L'ambiguïté résiderait en conséquence de l'absence d'éléments contextuels clairs permettant de qualifier ces comportements ou interactions de manière tranchée. Certains comportements, comme le rejet d'un pair ou le silence entre groupes linguistiques, peuvent sembler glottophobes sans réellement l'être. Ces situations relèvent parfois de malentendus ou de difficultés d'intercompréhension, et non d'une intention discriminatoire. Les perceptions des interactions varient d'un individu à l'autre, ce qui complique toute interprétation univoque (Dewaele et MacIntyre, 2014, 2016; MacIntyre, 2007). Cependant, les apprenants et apprenantes peuvent également vivre des moments d'apprentissage bienveillants. Les participantes de l'étude ont d'ailleurs souligné être parfois plongées dans un climat de respect, d'humilité partagée et d'ouverture à la correction constructive, favorisant une dynamique de classe positive (Raby et Narcy-Combes, 2009), contrastant ainsi avec les expériences jugées glottophobes.

Concernant la notion d'émotion, elle joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des langues secondes ou additionnelles (Fredrickson, 2001; Payant et Zuniga, 2022). Si les

émotions sont négatives, elles peuvent freiner l'intégration et le cheminement académique. À l'inverse, les émotions positives peuvent favoriser l'apprentissage (Puozzo et Piccardo, 2013). Les expériences rapportées par les participantes concordent avec les constats d'autres recherches sur les réactions émotionnelles (Magnan et al., 2022; Zuniga, 2022). Les manifestations de glottophobie peuvent effectivement susciter des émotions négatives susceptibles de freiner l'apprentissage, comme l'ont montré Blanchet (2016) ainsi que Dewaele et MacIntyre (2014, 2016).

Soulignant son impact destructeur sur l'estime de soi et la performance, Ekwere (2022) résume cette violence symbolique en affirmant que : « Language discrimination is a killer » (p.10). Cette résilience, qualifiée de langagière (Dalley et Sutherland, 2023), constitue une réponse active face aux discriminations symboliques, c'est-à-dire une forme de domination douce, invisible et intériorisée, exercée à travers les mots, les normes culturelles, les façons de parler ou de se comporter (Bourdieu, 1991). Cette résilience langagière permet de préserver le bien-être émotionnel malgré la glottophobie (Freynet et Clément, 2018; Levasseur et al., 2023). De plus, Puozzo et Piccardo (2013) encouragent le personnel enseignant à favoriser des environnements stimulant les émotions positives grâce à une autorégulation émotionnelle ciblée. En somme, les témoignages des participantes montrent que la glottophobie génère majoritairement des émotions négatives susceptibles de nuire à l'apprentissage et de vivre en français. Toutefois, certaines réactions positives ou des soutiens extérieurs peuvent atténuer ces effets et favoriser la persévérance et la résilience langagière.

Abordant les postures des apprenants et apprenantes en réaction face à la glottophobie, elles sont caractérisées par le silence, l'auto-contrôle et l'absence de médiation. Ce sont des réactions comportementales logiques subséquentes aux réactions émotionnelles. Ces postures rejoignent le corpus de récits de vie recueillis par Blanchet et Clerc Conan (2018). Par ailleurs, certaines participantes réagissent par autocensure. Elles cessent de participer en classe ou se retirent physiquement vers l'arrière de la salle en raison de leur accent. Cet acte illustre un retrait défensif lié à une charge émotionnelle négative. Eysenck et Calvo (1992) par leur théorie démontrent que l'anxiété, qui est une charge émotionnelle négative, réduit l'efficacité de la mémoire de travail en détournant des ressources

cognitives. Ce faisant, elle diminue l'efficacité du traitement, et oblige à produire plus d'efforts pour un même résultat.

Entre apprenants et apprenantes, les réactions comportementales des participantes varient selon leur personnalité et le contexte, avec une tendance générale à privilégier des réponses pacifiques ou à solliciter une médiation (Fredrickson, 2001; Blanchet et al., 2022). Volontaires ou involontaires, les comportements glottophobes peuvent entraver l'apprentissage ou exclure certains apprenants et apprenantes. Le fait de les dénoncer et de les sensibiliser à cette discrimination en prônant des stratégies pacifiques peut se révéler bénéfique pour la société canadienne.

## **6. Conclusion**

Les récits dans la présente étude renforcent l'idée selon laquelle vivre en français peut constituer une expérience profondément valorisante, épanouissante et significative, à condition que cette expérience s'inscrive dans une dynamique inclusive, respectueuse de la diversité linguistique et culturelle des individus. Lorsqu'on reconnaît et valorise la langue d'origine, les référents culturels et les trajectoires singulières des personnes, le français ne devient pas un instrument de domination, mais plutôt un levier d'émancipation, de communication et d'ouverture. Cependant, cette opportunité peut rapidement se transformer en défi dès lors que la légitimité linguistique et culturelle des apprenants et apprenantes est remise en question. Lorsque le principe du vivre-ensemble est affaibli par des pratiques excluantes ou normatives, lorsque la pluralité des accents, des expressions ou des parcours est déconsidérée, plusieurs interrogations demeurent : comment les institutions éducatives et les membres du personnel peuvent-ils reconnaître et déconstruire les biais linguistiques qui traversent les pratiques de francisation ? Dans quelle mesure la formation initiale et continue du personnel enseignant prépare-t-elle à gérer la diversité linguistique et culturelle dans les classes ? Quels mécanismes institutionnels pourraient être mis en place pour prévenir ou corriger les situations de glottophobie, souvent invisibilisées dans les milieux d'apprentissage ?

De futures pistes de recherche pourraient explorer le rôle des politiques linguistiques locales dans la reproduction ou la réduction des inégalités linguistiques, ainsi que l'impact des approches pédagogiques inclusives sur le sentiment d'appartenance et la réussite des apprenants et apprenantes plurilingues. Des études comparatives entre différentes

provinces canadiennes ou entre divers types d'institutions (publiques, communautaires, privées) permettraient également d'enrichir la compréhension des dynamiques de francisation. En somme, c'est en plaçant l'inclusivité, la reconnaissance mutuelle et l'équité au cœur des dispositifs d'enseignement et des relations pédagogiques que l'on peut véritablement faire du français un espace de convergence, d'appartenance et de co-construction identitaire pour tous et toutes, quelle que soit leur origine.

## Références

- Armand, F. (2011). *La francisation des immigrants adultes au Québec : enjeux, limites et perspectives*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Armand, F., et De Koninck, Z. (2010). Francisation, intégration et citoyenneté linguistique. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 1–22.
- Barbeau, B. (2018). *Politiques linguistiques et francophonie canadienne : défis contemporains et pistes de réflexion*. *Minorités linguistiques et société*, 10, 7–30.
- Bergeron, C., Blanchet, P. et Lebon-Eyquem, M. (2022). Étude exploratoire de l'insécurité linguistique et de la glottophobie chez des étudiants universitaires de l'Ontario. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (19), 3–25. <https://doi.org/10.7202/1094396ar>
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Textuel. Réédition mise à jour 2019, LambertLucas.
- Blanchet, P., Bergeron, C., et Lebon-Eyquem, M. (2022). Étude exploratoire d'expériences de glottophobie en Provence réalisée auprès d'étudiants et d'étudiantes de l'université d'Aix-Marseille. *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, (36).
- Blanchet, P., et Clerc Conan, S. (2018). Je n'ai plus osé ouvrir la bouche... Témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre. LambertLucas.
- Blondeau, H., & Tremblay, M. (2016). Le traditionnel et l'émergent: l'apport de jeunes Montréalais issus de l'immigration au français vernaculaire. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 10(2), 19-45.
- Bourdieu, P. (1991). *Langage et pouvoir symbolique*. Seuil.
- Bourhis, R. Y. (2001). Reversing language shift in Quebec. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(2), 125–153.
- Bourhis, R. Y. (2019). *Language planning and language vitality*. Palgrave Macmillan.
- Bourhis, R. Y., Montreuil, A., Barrette, G. et Montreuil, A. (2007). Acculturation and immigrant-host community relations in Quebec. Dans R. Y. Bourhis (Dir.), *The vitality of the English-speaking communities of Quebec: From community decline to revival* (pp. 39-73). CEETUM, Université de Montréal.
- Corbeil, J.-P., et Houle, R. (2025). Les immigrants et la langue française au Québec : réflexion sur la notion d'intégration linguistique. *Recherches sociographiques*, 66(1), 57–88. <https://doi.org/10.7202/1117184ar>
- Dalley, P., et Tcheumtchoua-Nzali, W. (2022). Langues, pouvoir et subjectivité : pistes pour une éducation francophone plurilingue en contexte minoritaire. *Revue*

- canadienne de linguistique appliquée*, 25(1), 90–112. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/32979>
- Dalley, P., et Sutherland, H. (2023). Résilience langagière et émancipation. *Cahiers de l'ILOB, De l'insécurité à la sécurité linguistique: complexité et diversité de contextes*, 13, 105. <https://doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6628>
- Depecker, L. (2008). Jean-Claude Corbeil, L'embarras des langues. Origine, conception et évolution de la politique linguistique québécoise, Montréal, Québec Amérique, 2007, 548p. *Recherches sociographiques*, 49(2), 355-357.
- Dewaele, J. M., et MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in second language learning and teaching*, 4(2), 237-274.
- Dewaele, J. M., et MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of the language learner. *Positive psychology in SLA*, 215(236), 9781783095360-010.
- Dovchin, S. (2020). Introduction to special issue: Linguistic racism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(7), 773-777.
- Ekwere, E. (2022). Language identity and discrimination in a multicultural society. *European Journal of Linguistics*, 1(2), 1–12.
- Eysenck, M. W., et Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition and Emotion*, 6(6), 409–434.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218-226.
- Freynt, N., et Clément, R. (2018). Perceived Accent Discrimination: Psychosocial Consequences and Perceived Legitimacy as a Factor of Resilience. *STIGMATISATION ET ACCENTS* ii, 59.
- Glaser, B. G., et Strauss, A. L. (1995). La production de la théorie à partir des données. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, (1), 183-195.
- Jantzen, L. (2005). *Discrimination et linguicisme au Québec : enquête sur la diversité ethnique au Canada*. Canadian Ethnic Studies, 37(1), 1–23.
- Jezak, M. (2018). Politiques des langues, pratiques langagières et parcours d'intégration des immigrants adultes à la communauté francophone minoritaire d'Ottawa. *Francophonies d'Amérique*, (46-47), 97–125. <https://doi.org/10.7202/1064889ar>
- Levasseur, C., Bouchard, M. E., et Ntiranyibagira, C. (2023). Introduction.: De l'insécurité à la sécurité linguistique: complexité et diversité de contextes. *OLBI Journal*, 13, 1-15.
- Li, J. (2023). Language attitudes towards French: A mixed-method investigation on potential Chinese immigrants in Ontario and Quebec Canada. *Journal of Language Teaching*, 3(7), 1-18. <https://doi.org/10.54475/jlt.2023.017>
- Lindemann, S. (2005). Who speaks “broken English”? US undergraduates' perceptions of non-native English 1. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 187-212.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564–576.

- Magnan, M. O., de Oliveira Soares, R., Russo, K., Levasseur, C., et Dessureault, J. (2022). « Est-ce que je suis assez bonne pour être ici? »: anxiété langagière et discrimination linguistique en contexte scolaire québécois. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 128-155.
- Ontario Human Rights Commission. (2024). *Policy statement on Francophones, language and discrimination*.
- Payant, C., et Zuniga, M. (2022). Introduction: dimensions sociales, émotionnelles et cognitives dans l'apprentissage des langues additionnelles. *La Revue de l'AQEFLS*, 35(1).
- Payant, C., Potvin-Cloutier, E., et Atramah, A. (2024). « La discrimination linguistique : une prise de conscience de participantes en contexte franco-québécois ». *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity (J-BILD) / Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance (R-LIDA)*, 8(2), 52-69.
- Puozzo Capron, I., et Piccardo, E. (2013). « Au commencement était l'émotion »: Introduction. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (48), 5-16.
- Raby, C., et NarcyCombes, J.-P. (2009). *Autocritique et correction entre pairs en apprentissage du FLE*. Actes d'un colloque.
- Rincón Restrepo, C. (2020). Insécurité linguistique chez les enseignants non natifs de FLE: le cas des Colombiens. *Circula*, (12), 177-196.
- Torres Castillo, C. (2020). Hiérarchies imaginées des locuteurs et des langues-cultures au Mexique. *Circula*, (12), 42-64.
- Zuniga, M. (2022). Naviguer dans le paysage émotionnel de la classe de langue seconde vers de meilleures conditions d'apprentissage. *La Revue de l'AQEFLS*, 35(1).



## **Relire ses propres terrains : synthèse critique de recherches communautaires auprès de membres LGBTQ+ noir·e·s et francophones**

**Laurent Francis Ngoumou**

Doctorat en travail social et professeur à temps partiel  
Université Laval et Université d'Ottawa

### **Résumé**

Cette synthèse porte sur les défis auxquels font face les personnes LGBTQ+ noires et francophones au Canada, en particulier celles vivant au sein de communautés francophones en situation minoritaire. Elle vise à mettre en valeur les travaux de recherche réalisés par le chercheur Laurent Francis Ngoumou auprès d'OCASI et de FrancoQueer entre 2022 et 2024. FrancoQueer est un organisme voué à la défense des droits des personnes LGBTQ+ francophones. Il œuvre à la sensibilisation aux enjeux touchant cette communauté, promeut la diversité et contribue à la création d'environnements sécuritaires pour ses membres. OCASI, pour sa part, est un organisme qui soutient l'intégration des personnes immigrantes et racisées en offrant des services d'orientation et d'accompagnement communautaire. Les travaux menés au sein de ces deux organisations ont mis en évidence des obstacles spécifiques rencontrés par les personnes LGBTQ+, noires et francophones. Ces personnes sont confrontées à des discriminations liées à leur orientation sexuelle, à leur identité de genre et à leur origine ethnique, complexifiant davantage leurs parcours d'intégration. Les recherches ont également souligné l'impact des barrières linguistiques, qui entravent l'accès aux services essentiels, particulièrement pour les personnes au statut de réfugié·e. De plus, les préjugés culturels et religieux présents dans certaines communautés renforcent les sentiments de rejet et d'isolement.

**Mots clés :** *francophonie minoritaire; identité de genre; santé mentale; racisme systémique; inclusion*

## **1. Entre langue, race et sexualité : obstacles à l'intégration des réfugié·e·s LGBTQ+ noir·e·s et francophones**

Les personnes réfugiées s'identifiant comme lesbiennes, gaies, bisexuelles, trans, queer ou d'orientations diverses (LGBTQ+), ainsi que noires et francophones, en régions majoritairement anglophones au Canada font face à une série d'obstacles qui compliquent profondément leur processus d'intégration et affectent leur qualité de vie. Bien souvent, ces personnes arrivent au pays après avoir fui des contextes de violence, de persécution et de discrimination dans leur pays d'origine. Les communautés francophones canadiennes représentent alors un espace d'espoir, perçu comme un lieu possible de protection linguistique, culturelle et identitaire. Or, cette promesse d'accueil se révèle fréquemment plus fragile qu'anticipé.

C'est dans ce contexte que j'ai mené, en collaboration avec FrancoQueer et OCASI, une enquête communautaire visant à mieux comprendre les réalités vécues par des personnes réfugiées LGBTQ+, noires et francophones établies principalement en milieu urbain anglodominé du sud de l'Ontario (Ngoumou et al., 2022). Cette recherche s'inscrivait dans une volonté de documenter des expériences largement absentes des discours institutionnels, malgré leur récurrence dans les milieux communautaires. Elle reposait sur la participation volontaire de personnes issues de divers parcours migratoires, majoritairement originaires d'Afrique et des Caraïbes (n=20), ayant en commun une trajectoire marquée par l'exil, la précarité administrative et la négociation constante de leur identité dans l'espace public. S'en est suivie d'une seconde enquête de type ethnographique où les chercheurs se sont déplacés dans les quartiers habités par les personnes participantes s'identifiant comme LGBTQ+, racisées et francophones (n=15) afin de mener des entrevues semi-dirigées auprès d'une clientèle de FrancoQueer qui n'a pas forcément accès à ses bureaux (Charles et Ngoumou, 2024).

Les échanges menés dans le cadre de cette enquête et les réponses à un questionnaire préalablement administré ont rapidement mis en évidence une stigmatisation multiple, à la fois sociale, culturelle et linguistique. Être noir·e, LGBTQ+ et francophone en contexte minoritaire place ces personnes dans une position d'extrême marginalité, où les formes de discrimination ne s'additionnent pas simplement, mais se renforcent mutuellement. Cette réalité intersectionnelle façonne de manière déterminante leurs trajectoires d'intégration et engendre des conséquences psychosociales importantes (Ngoumou et al., 2022).

La stigmatisation vécue limite ainsi l'accès à des ressources essentielles, tout en accentuant le stress, l'anxiété et les tensions quotidiennes. Les personnes concernées rapportent des expériences marquées par des pensées intrusives, des stratégies d'adaptation fragilisées et des troubles psychologiques tels que la dépression, l'anxiété et, dans certains cas, des idées suicidaires (Charles et Ngoumou, 2024). Ces manifestations ne relèvent pas uniquement de vulnérabilités individuelles, mais s'inscrivent dans des environnements sociaux et institutionnels qui peinent à reconnaître la complexité de leurs vécus.

À ces défis s'ajoute un manque de visibilité médiatique et sociale, qui contribue à l'invisibilisation de leurs réalités dans l'espace public. Cette absence de reconnaissance complique davantage leur insertion sociale, particulièrement en milieu anglophone, où les référents francophones et racisés demeurent limités. Les démarches d'immigration, déjà longues et exigeantes, ont par ailleurs été aggravées par la pandémie de COVID-19, accentuant la précarité administrative et émotionnelle de ces personnes. L'incertitude prolongée liée au statut migratoire a eu pour effet d'intensifier des difficultés psychosociales déjà présentes.

En élargissant notre perspective, il est essentiel de noter que ces problèmes touchent également le Québec, malgré le fait que cette région soit majoritairement francophone. El-Hage et Lee (2016) mettent en lumière, à travers une étude exploratoire réalisée auprès de personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles, trans et queer racisées ainsi que des spécialistes du milieu de la santé publique et communautaire, les perceptions et les expériences de marginalisation directe ou indirecte. L'étude souligne le rôle crucial des associations LGBTQ+ dans l'assistance à l'intégration des personnes immigrantes, affirmant leur importance en tant qu'alliées dans la quête d'une vie meilleure pour ces populations.

Les principaux enjeux soulevés peuvent ainsi être regroupés autour de trois dimensions, toujours selon El-Hage et Lee (2016):

- Les déficiences structurelles. Certaines associations manquent de ressources et de soutien, ce qui limite leur capacité à répondre adéquatement aux besoins des personnes concernées.
- Les contraintes financières. Le sous-financement entraîne la réduction ou l'annulation de programmes essentiels à l'intégration et au bien-être des personnes LGBTQ+ racisées.

- Le manque de sensibilisation. De nombreuses personnes immigrantes et racisées ne connaissent pas l'existence de ces ressources spécialisées, ce qui restreint leur accès à l'aide disponible.

Afin d'approfondir ces constats, il convient maintenant d'examiner plus spécifiquement les expériences de discrimination, de rejet et les barrières linguistiques qui structurent le quotidien des personnes réfugiées, LGBTQ+, noires et francophones suites aux résultats des enquêtes menées en contexte francophone minoritaire.

## **2. Discriminations ordinaires et logiques d'exclusion en contexte minoritaire**

Les enquêtes que j'ai menées au cours des dernières années auprès de personnes LGBTQ+, noires et francophones, notamment en collaboration avec FrancoQueer, m'ont confronté à une réalité troublante par sa constance. Les formes de discrimination rapportées, qu'elles se produisent au sein d'organismes LGBTQ+ anglophones ou dans des organisations non spécifiquement LGBTQ+, se répètent d'un terrain à l'autre, comme si leur caractère désormais bien documenté n'avait que peu d'effet sur les pratiques institutionnelles. Plusieurs personnes participantes, d'origine africaine et caribéenne, ont signalé qu'elles avaient rencontré des obstacles importants lorsqu'elles cherchaient à accéder à un logement. Avant la pandémie, ce défi était déjà présent, mais les restrictions supplémentaires liées à la pandémie ont rendu cette quête encore plus ardue, intensifiant le stress et l'anxiété parmi ces individus (Charles et Ngoumou, 2024). Il est courant que ces personnes soient contraintes de quitter leur colocation après avoir révélé leur orientation sexuelle, surtout si elles vivent avec des cohabitants qui manifestent des comportements ou des attitudes homophobes (Ngoumou et al., 2022). Par exemple, une participante a décrit comment son amie a été obligée de quitter son logement lorsque ses colocataires ont appris son identité de genre, illustrant les effets dévastateurs de la stigmatisation sur les relations interpersonnelles. Ce qui frappe ici, ce n'est pas seulement la difficulté à se loger, mais la manière dont la révélation de l'orientation sexuelle ou de l'identité de genre peut soudainement transformer un espace de cohabitation en un lieu d'exclusion. Quitter un logement après un dévoilement, retourner dans des conditions précaires ou se réfugier dans des hébergements collectifs deviennent alors des stratégies de survie plutôt que des choix.

Ces situations exposent les personnes concernées à des micro-agressions quotidiennes (commentaires désobligeants, regards soupçonneux, climat de méfiance) qui

s'accumulent et participent à un sentiment durable d'insécurité. Face à cette hostilité diffuse, certaines adoptent l'invisibilité comme mécanisme de protection. Vivre dans le secret, taire son orientation sexuelle ou son identité de genre dans les milieux professionnels ou communautaires, apparaît alors comme un compromis nécessaire pour éviter le rejet ou le harcèlement. Cette stratégie, bien qu'efficace à court terme, impose une charge émotionnelle considérable. Un participant a exprimé sa peur de partager son orientation sexuelle avec ses collègues, évoquant des cas de harcèlement à la suite de révélations similaires (Ngoumou et al., 2022).

Par ailleurs, les témoignages des répondants mettent en évidence des expériences souvent difficiles au sein d'organismes anglophones. Être francophone en contexte minoritaire, à Toronto notamment, s'accompagne souvent d'attitudes stéréotypées, d'un accueil distant ou d'un manque de reconnaissance professionnelle. Certains témoins ont rapporté avoir reçu un accueil froid et désinvolte, incluant un manque de professionnalisme dans leur interaction, ainsi que la stupeur d'une présence noire et LGBTQ+. Ces interactions donnent le sentiment que certaines identités sont tolérées à condition de ne pas troubler les normes dominantes.

À ces formes de discrimination s'ajoutent des barrières plus discrètes, mais tout aussi structurantes, liées à l'accès aux technologies et à la littératie numérique. L'exigence croissante de remplir des formulaires en ligne ou de naviguer des plateformes administratives constitue un obstacle pour des personnes peu outillées sur le plan numérique. De plus, l'absence d'options inclusives concernant le sexe et l'identité de genre dans de nombreux formulaires administratifs traduit une rigidité institutionnelle qui rend l'accès aux services encore plus complexe pour les personnes LGBTQ+. Beaucoup de services exigent l'utilisation de formulaires électroniques, un processus qui peut être intimidant, en particulier pour les personnes qui ne sont pas à l'aise avec les technologies numériques. Cela limite davantage leur capacité à naviguer efficacement dans les systèmes nécessaires à leur bien-être.

Ces constats rejoignent ceux formulés à l'échelle pancanadienne dans les travaux portant sur les communautés francoqueers en contexte linguistique minoritaire. Séguin et ses collègues (2024) soulignent que lors des consultations auprès de ces communautés en contexte linguistique minoritaire au Canada, notamment 11 provinces et deux territoires,

les difficultés rencontrées par les personnes francophones au sein de ces communautés sont souvent plus complexes qu'il n'y paraît. Ces défis touchent non seulement les immigrants francophones LGBTQ+, mais aussi les personnes d'ascendance eurocanadienne qui s'identifient comme francoqueers. Au Canada, cette réalité est marquée par une double discrimination. D'une part, les individus font face à des préjugés en raison de leur identité de genre et de leur orientation sexuelle. D'autre part, ils subissent des discriminations en lien avec leur langue et leur culture francophone (Tougas, 2019).

Cette double lutte se manifeste de différentes manières dans la vie quotidienne. Les personnes francoqueers doivent souvent se battre pour faire reconnaître leurs droits. Cela inclut non seulement le droit de s'exprimer librement sur leur orientation sexuelle, mais aussi l'affirmation de leur existence en tant que personnes valables et dignes de respect (Prada et al., 2021). Ce constat m'amène ainsi à déplacer le regard. Il ne s'agit plus seulement de rendre visibles les obstacles rencontrés par les réfugié·e·s, LGBTQ+, noir·e·s et francophones, mais d'interroger les cadres mêmes dans lesquels l'inclusion est pensée et mise en œuvre. C'est dans cette perspective critique qu'il devient nécessaire d'examiner les effets de ces discriminations sur la santé mentale et le bien-être des personnes concernées, objet de la section suivante.

### **3. Impacts sur la Santé Mentale**

Ce que les enquêtes menées auprès de nos personnes participantes mettent en lumière dépasse largement la description de troubles psychologiques individuels. La détresse psychologique observée ne peut être comprise uniquement comme l'effet cumulatif de traumatismes passés, mais comme un indicateur structurel des conditions dans lesquelles ces personnes sont accueillies, reconnues ou maintenues dans l'incertitude.

Presque toutes les personnes interrogées dans notre enquête (Ngoumou et al., 2022), appartenant à la communauté LGBTQ+ noire et francophone souffrent de problèmes de santé mentale variés, tels que la dépression, des idées suicidaires, l'isolement, un stress intense et des traumatismes liés à la stigmatisation subie dans leur pays d'origine. Ce qui affecte la santé mentale, ce n'est pas seulement l'exil ou la stigmatisation antérieure, mais la prolongation de l'insécurité après l'arrivée au Canada. L'attente d'un statut, l'obligation de se justifier en permanence, l'impossibilité de se projeter dans un avenir stable produisent un climat psychique où la vigilance devient constante. Il est tout aussi préoccupant de noter

que bon nombre de ces individus n'ont jamais eu l'occasion de consulter un psychologue, un travailleur social ou un spécialiste des questions LGBTQ+ conscient des réalités des personnes racisées francophones. En mon sens, l'accès limité à des services de santé mentale adaptés, tant sur le plan linguistique que culturel, n'est pas un problème secondaire. Il participe à la normalisation de la souffrance, comme si celle-ci était un passage obligé du parcours migratoire. La difficulté à consulter en français, à rencontrer des intervenants sensibles aux réalités identitaires, ou simplement à nommer son vécu sans crainte d'être jugé, contribue à l'isolement et à l'intériorisation de la détresse.

Mon rapport (Charles et Ngoumou, 2024) souligne que ce contexte difficile est accentué par l'absence d'un environnement sûr, le manque d'accès à des services de santé adaptés en français, ou spécifiquement destinés à la communauté LGBTQ+, et la difficulté à trouver un avocat abordable sans éligibilité à l'aide juridique en Ontario. De plus, la nécessité de prouver son identité LGBTQ+ aux juges constitue un défi considérable (Ngoumou et al., 2022). Les politiques migratoires jouent ici un rôle central. Elles structurent non seulement le statut légal des personnes, mais aussi leur rapport au temps, à la sécurité et à la dignité. Les délais prolongés, la séparation familiale, la menace de la détention ou du refus maintiennent les individus dans un état de suspension qui entrave toute possibilité de rétablissement psychologique. La santé mentale devient alors le lieu où se cristallisent les effets cumulés de décisions administratives présentées comme neutres. Lire la santé mentale uniquement à travers le prisme du trauma individuel revient à invisibiliser ces dynamiques. À l'inverse, la considérer comme un révélateur permet de poser une question dérangeante : quelles formes de souffrance un système d'accueil est-il prêt à tolérer pour fonctionner tel qu'il est ? Dans cette perspective, les difficultés psychologiques des réfugié·e·s LGBTQ+, noir·e·s et francophones ne constituent pas un échec personnel, mais un symptôme collectif qui indique les limites actuelles d'un modèle d'accueil et d'inclusion.

Reconnaître la santé mentale comme un symptôme collectif des conditions d'accueil impose de dépasser les réponses ponctuelles ou individuelles. La section suivante s'intéresse aux pistes d'action et aux recommandations non pas comme des solutions techniques, mais comme des leviers potentiels de transformation des cadres actuels d'intervention et d'inclusion.

#### **4. Mesures de sensibilisation et d'inclusion**

Les analyses issues des enquêtes menées montrent que les réponses apportées aux personnes LGBTQ+, noires et francophones ne peuvent se limiter à des interventions standardisées ou décontextualisées. Les obstacles documentés dans les sections précédentes invitent plutôt à repenser les cadres d'intervention à partir des réalités culturelles, relationnelles et politiques propres à ces communautés.

Une première orientation concerne la reconnaissance des référents culturels africains et caribéens dans les pratiques d'accompagnement. Les réponses obtenues lors des procédés d'enquête suggèrent que les interventions qui ignorent ces dimensions risquent de renforcer le sentiment de décalage et d'incompréhension. À l'inverse, des approches qui tiennent compte des pratiques culturelles, des modes de socialisation et des formes de solidarité propres à ces communautés peuvent contribuer à créer des espaces perçus comme plus sécuritaires et légitimes. Toutefois, cette intégration ne peut être envisagée comme un simple ajout symbolique ; elle exige une compréhension fine des dynamiques culturelles et une collaboration étroite avec les personnes concernées.

Les trajectoires de rupture familiale rapportées par plusieurs personnes rencontrées soulèvent également la question délicate de la médiation et de la réconciliation. Si le maintien ou la reconstruction des liens familiaux peut constituer une source de soutien significative, les enquêtes montrent que ces démarches comportent aussi des risques lorsqu'elles sont imposées ou mal encadrées. Toute initiative visant à favoriser le dialogue familial doit ainsi être pensée comme une possibilité, et non comme une injonction, en tenant compte des rapports de pouvoir, des violences passées et du droit des personnes à se protéger. Souvent, les personnes LGBTQ+ sont rejetées par leurs familles. Pour mobiliser des moyens de réparer ces relations, il serait utile de créer des programmes de médiation familiale. Des ateliers pourraient être organisés où les membres de la famille et leurs proches LGBTQ+ peuvent discuter de leurs sentiments avec l'aide d'une personne jouant le rôle de médiatrice formée pour de tels interventions. Cette expertise ne relève pas uniquement de la formation académique, mais aussi de la reconnaissance des savoirs expérientiels. La présence de professionnels issus des communautés concernées, ou ayant une expérience directe de ces réalités, apparaît comme un levier important pour réduire la distance entre les services offerts et les besoins exprimés.

Les espaces de socialisation et de soutien communautaire émergent également comme des lieux clés, à condition qu'ils soient conçus en fonction des besoins réels des personnes LGBTQ+, noires et francophones. Les enquêtes montrent que ces espaces peuvent favoriser le sentiment d'appartenance et rompre l'isolement, mais seulement s'ils évitent la folklorisation ou la reproduction de normes excluantes. Leur pertinence repose sur leur capacité à reconnaître la pluralité des identités et des trajectoires au sein même de ces communautés. En organisant des festivals ou des ateliers artistiques afin de rassembler les membres de la communauté, cela offrirait davantage d'opportunités de célébrer leur culture tout en créant des liens sociaux.

Enfin, les limites observées dans les pratiques institutionnelles soulignent la nécessité d'un renforcement des compétences personnes intervenantes et d'une représentation accrue des personnes noires LGBTQ+ dans les instances décisionnelles. La formation continue à l'intersectionnalité apparaît ici comme une condition minimale, mais insuffisante en soi. Sans une présence réelle de ces voix dans les lieux où se définissent les politiques et les priorités organisationnelles, les efforts de sensibilisation risquent de demeurer symboliques.

Ces orientations ne constituent pas des solutions clés en main. Elles mettent plutôt en évidence les conditions sous lesquelles des mesures de sensibilisation et d'inclusion peuvent éviter de reproduire les logiques d'exclusion qu'elles prétendent combattre. Elles invitent à penser l'intervention non comme une réponse technique à des « besoins », mais comme un espace de transformation des cadres institutionnels eux-mêmes.

## **5. Conclusion**

Écrire sur les trajectoires des ressortissant·e·s LGBTQ+, noir·e·s et francophones ne consiste pas uniquement à rendre compte de données ou à documenter des obstacles déjà bien identifiés. Au fil des enquêtes menées et des analyses présentées dans cet essai, une impression persistante s'est imposée : celle d'un décalage profond entre la connaissance accumulée et les transformations réelles qu'elle parvient à susciter. Les discriminations, les fragilités psychologiques et les formes d'exclusion décrites ici ne sont ni nouvelles ni marginales. Elles se répètent, d'un terrain à l'autre, comme si leur reconnaissance ne suffisait plus à en freiner les effets.

Ce constat m'oblige à un retour réflexif sur ma propre posture de chercheur. À force d'écouter les mêmes récits de rejet, d'isolement et d'incertitude, une question demeure en suspens : que produit réellement la recherche lorsqu'elle décrit des souffrances qui, malgré leur documentation répétée, continuent d'être tolérées par les cadres institutionnels en place ? La santé mentale des membres de ces communautés apparaît alors moins comme un problème individuel à corriger que comme un révélateur des conditions d'accueil, de reconnaissance et de dignité offertes ou refusées par nos sociétés.

Ce travail m'a également confronté aux limites des réponses que l'on qualifie trop rapidement d'« inclusives ». Les mesures de sensibilisation, les formations et les initiatives communautaires sont nécessaires, mais elles demeurent insuffisantes lorsqu'elles ne s'accompagnent pas d'une remise en question plus profonde des normes linguistiques, raciales et genrées qui structurent l'accès aux ressources, aux droits et à la sécurité. L'inclusion, lorsqu'elle n'est pensée qu'en surface, risque de devenir un discours rassurant qui masque la persistance des inégalités qu'elle prétend combattre.

Si cet essai se présente comme une synthèse critique de travaux antérieurs, il se veut aussi une prise de position. Il ne s'agit pas simplement d'appeler à davantage de recherches, bien que le manque de travaux portant sur cette population au Canada demeure frappant, mais d'interroger la finalité même de cette recherche. Rendre visibles des réalités invisibilisées n'a de sens que si cette visibilité ouvre un espace de transformation réelle, tant sur le plan institutionnel que politique. Il est essentiel de promouvoir des études plus approfondies afin de mieux comprendre les obstacles psychosociaux auxquels cette communauté est confrontée. Cela permettra non seulement d'éclairer les décideurs politiques, mais aussi de favoriser des initiatives qui soutiennent l'intégration de ces réfugiés au sein de nos sociétés. Il est temps de se pencher sérieusement sur cette question et d'agir.

En donnant à lire ces expériences, ce texte n'entend pas parler à la place des personnes concernées, mais rappeler l'urgence de prendre leurs vécus au sérieux, au-delà des discours de bonne volonté. Les voix des personnes réfugiées LGBTQ+, noires et francophones ne demandent pas seulement à être entendues ; elles exigent que l'on s'interroge sur les conditions mêmes qui rendent leur souffrance si ordinaire. C'est à cette responsabilité

collective inconfortable, mais nécessaire, que cet essai souhaite finalement convier le lectorat.

### Références

- Charles, C. H. et Ngoumou, L. F. (2024). *Favoriser le bien-être et l'intégration sociale de la communauté racisée francophone LGBTQA+ de Toronto et Ottawa : Rapport de recherche ethnographique communautaire*. FrancoQueer.  
[https://drive.google.com/file/d/1dx8o25gM1ID\\_yg0UU1f05wCwzJlXsar5/view](https://drive.google.com/file/d/1dx8o25gM1ID_yg0UU1f05wCwzJlXsar5/view)
- El-Hage, H. et Lee, E. J. (2016). LGBTQ racisés : Frontières identitaires et barrières structurelles. *Alterstice*, 6(2), 13–27. <https://doi.org/10.7202/1040629ar>
- Ngoumou, L. F., Baudry, A. et Inkingi, S. (2022). *Guide des conseils pratiques et des techniques d'intervention pour le bien-être en santé mentale des personnes noires LGBTQI+ francophones d'origines africaines et caribéennes*. FrancoQueer ; OCASI. [https://drive.google.com/file/d/1lu3\\_PDA4qQ9V0YNy2eMY1f3RcNysXX6q/view](https://drive.google.com/file/d/1lu3_PDA4qQ9V0YNy2eMY1f3RcNysXX6q/view)
- Prada, K., De Moissac, D. et Gueye, N. R. (2021). *Des nôtres : Une analyse des besoins des personnes LGBTQ2S d'expression française du Manitoba*. Université de Saint-Boniface ; Collectif LGBTQ+ du Manitoba. <https://collectiflgbtq.ca/Des%20n%C3%B4tres%20-%20RAPPORT-FINAL%20-%20WEB.pdf>
- Séguin, L. J., Blais, M., Myles, D. et Millette, M. (2024). *Consultations auprès des communautés francoqueers en contexte linguistique minoritaire au Canada : Contexte, besoins en matière de recherche et recommandations*. Chaire de recherche sur la diversité sexuelle et la pluralité des genres, Université du Québec à Montréal.
- Tougas, G. (2019). *Cela était notre message* [Film]. Conseil jeunesse provincial. <https://player.vimeo.com/video/336792634>



## Échos volés : l'éducation au service de la disparition des voix

**Siham Yetreb**  
Doctorante en sciences humaines  
Université Laurentienne

### Résumé

Dans cet essai réflexif, je propose une analyse critique du récit *Je suis une maudite Sauvagesse* d'An Antane Kapesh, en portant une attention particulière aux formes de domination symbolique dans les sphères scolaire, linguistique et institutionnelle, à partir de cinq extraits significatifs. Cette réflexion s'inscrit dans une posture à la fois analytique et réflexive, nourrie par une expérience d'enseignement en milieu francophone minoritaire. L'objectif est de montrer comment ce concept permet de saisir les formes de contrôle exercées sur les Innus, tout en établissant des liens avec des situations éducatives contemporaines, notamment dans les écoles francophones en contexte minoritaire au Canada. L'analyse mobilise les concepts de Bourdieu (domination symbolique), Boudreau (langue légitime) et Hambye (minorisation linguistique) pour éclairer les mécanismes ayant contribué à l'effacement culturel des Innus. En croisant étude littéraire et réflexion éducative, cet essai vise à nourrir les débats sur l'inclusion scolaire et la reconnaissance des identités minoritaires.

**Mots clés** : *domination symbolique; langue légitime; éducation; minorisation linguistique*

## 1. Introduction

Lorsque j'ai débuté ma carrière d'enseignante au Maroc, ma première affectation s'est déroulée à Tandrara, une petite ville située dans la région de l'Oriental, historiquement associée à la tribu arabe des Bni Guil, connue pour son mode de vie semi-nomade et son attachement au territoire désertique du sud-est marocain. Les élèves formaient une communauté homogène, partageant la même langue, la même religion et les mêmes traditions. L'arrivée d'un élève originaire du nord du pays, dont l'accent et certaines habitudes différaient légèrement, a pourtant suscité des réactions de rejet de la part de ses camarades. Cette expérience m'a amenée à réfléchir au rapport entre le groupe et la différence, à ces frontières invisibles qui se dessinent même lorsque tout semble commun.

Plus tard, en immigrant au Canada, j'ai travaillé comme suppléante dans des écoles francophones en milieu minoritaire, où la diversité culturelle et linguistique était beaucoup plus marquée. Les différences de langue, de culture et de religion rendaient parfois les interactions délicates, mais elles ouvraient aussi la voie à un dialogue riche et formateur. Ces expériences m'ont amenée à réfléchir aux tensions qui traversent l'école francophone minoritaire, partagée entre l'idéal d'inclusion et la persistance de normes culturelles dominantes.

Cette prise de conscience s'est approfondie à la lecture du récit *Je suis une maudite Sauvagesse* d'An Antane Kapesh, un texte à la fois littéraire et politique, d'une force singulière. Publié pour la première fois en 1976, ce récit témoigne de l'expérience coloniale du peuple innu et dénonce, avec une lucidité saisissante, les effets destructeurs de l'école et de la langue imposée. À travers une parole à la fois intime et collective, Kapesh met en lumière les mécanismes de la domination symbolique, dévoilant comment l'éducation peut devenir un instrument d'effacement culturel : « D'après moi, tout ce à quoi pensait le Blanc quand il a construit un pensionnat pour instruire les enfants indiens, c'était à détruire leur culture ». (Kapesh, 2019, p.45).

En lisant ce récit, j'ai été frappée par la résonance entre les réalités décrites par Kapesh et celles observées aujourd'hui dans les écoles francophones en milieu minoritaire au Canada. Malgré la différence de contexte, on y retrouve des rapports de pouvoir persistants : la quête de reconnaissance, le sentiment d'exclusion linguistique et la difficulté d'exister dans une langue perçue comme légitime, mais parfois distante de son

expérience vécue. Ces échos m'ont conduite à approfondir ma réflexion sur le rôle que jouent l'école et la langue dans la reproduction ou la remise en question des rapports de domination symbolique.

Cet essai propose ainsi une lecture réflexive du texte de Kapesch à la lumière des concepts de domination symbolique (Bourdieu, 2001), de langue légitime (Boudreau, 2016) et de minorisation linguistique (Hambye, 2019). À partir de ces concepts théoriques, l'analyse mettra en évidence les mécanismes de pouvoir symbolique à l'œuvre dans le texte, avant d'en examiner les résonances dans les écoles francophones en contexte minoritaire au Canada. Ce double regard, littéraire et éducatif, permettra d'interroger le rôle de la langue et de l'école dans la reproduction ou la remise en question des rapports de domination, tout en ouvrant la voie à une réflexion sur l'éducation comme espace de reconnaissance et d'inclusion.

## **2. Penser avec Bourdieu, Boudreau et Hambye**

L'approche proposée dans cet essai repose sur l'idée que la domination ne se limite pas à des formes visibles et explicites (juridiques, économiques, militaires), mais agit également à travers des mécanismes plus subtils et durables, dits symboliques. Pour appréhender ces formes de pouvoir invisibles, l'analyse mobilise principalement le concept de domination symbolique tel que défini par Bourdieu (2001), en le complétant par les notions de langue légitime (Boudreau, 2016) et de minorisation linguistique (Hambye, 2019). Ces trois notions permettent de préciser comment cette domination s'exerce particulièrement dans le domaine linguistique, scolaire ou institutionnel.

Je suis toutefois consciente que ces outils théoriques ne suffisent pas à saisir toute la portée du récit de Kapesch. Les cadres théoriques de Bourdieu, Boudreau et Hambye n'ont pas été élaborés à partir des réalités autochtones nord-américaines et leurs concepts n'expliquent pas les dimensions historiques, spirituelles ou territoriales au cœur des savoirs innus. Bien que certaines des premières études de Bourdieu aient été menées dans des contextes non occidentaux, si je choisis de m'appuyer sur leurs travaux, ce n'est pas pour interpréter l'autochtonie, mais bien pour éclairer certains mécanismes de pouvoir que Kapesch dénonce. Son récit porte une expérience qui lui est propre, que je ne peux qu'approcher sans en saisir entièrement la profondeur.

## **2.1 La domination symbolique : un pouvoir invisible et intériorisé**

Le concept de domination symbolique, tel qu'entendu par Pierre Bourdieu (2001), désigne une forme de pouvoir qui s'exerce sans recours à la contrainte physique, mais par des mécanismes de légitimation et d'intériorisation des normes et des valeurs du groupe dominant. Ce pouvoir agit de manière diffuse, à travers les mots, les gestes, les institutions et les représentations, et se caractérise par son invisibilité. Les êtres dominé·e·s finissent par intérioriser ces hiérarchies sociales au point de les percevoir comme allant de soi, contribuant parfois inconsciemment à leur propre marginalisation.

Un des mécanismes centraux de cette domination est illustré par la notion de « marché linguistique » (Bourdieu, 2001). Dans cet espace social, les prises de parole sont évaluées selon des critères implicites définis par celles et ceux qui détiennent le pouvoir symbolique. Les locuteur·rice·s qui maîtrisent la langue socialement reconnue comme légitime détiennent un capital linguistique valorisé, tandis que celles et ceux qui utilisent d'autres variétés linguistiques (accent, registre local ou forme hybride) sont perçus comme illégitimes, dans une perspective bourdieusienne. Cette hiérarchisation linguistique produit des effets concrets : exclusion, disqualification sociale et sentiment d'infériorité.

La domination symbolique est d'autant plus efficace qu'elle repose sur l'adhésion implicite des dominé·es à l'ordre établi. Toujours selon Bourdieu (2001), les institutions, notamment l'école, jouent un rôle central dans la reproduction de cette forme de pouvoir : sous couvert de neutralité, elles imposent les normes du groupe dominant et contribuent à rendre invisibles les langues, cultures et savoirs minoritaires. Ce processus est au cœur des dynamiques de dépossession culturelle et linguistique que ce cadre conceptuel cherche à éclairer.

## **2.2 Domination symbolique, langue légitime et minorisation linguistique : un même mécanisme de pouvoir**

En prolongement de l'analyse de Bourdieu, les travaux d'Annette Boudreau (2016) et de Philippe Hambye (2019) permettent d'affiner la compréhension des rapports de pouvoir liés à la langue, en les intégrant pleinement dans le cadre plus large de la domination symbolique.

Pour Boudreau, la notion de langue légitime constitue un prolongement essentiel de cette réflexion. Elle démontre que la reconnaissance d'une langue comme légitime n'est pas fondée sur ses qualités linguistiques intrinsèques, mais résulte d'un processus de valorisation institutionnelle et sociale. En effet, il est assez courant de penser la langue comme une essence, comme une donnée préconstruite, et de croire qu'il est naturel de parler le « standard » (sans penser aux conditions sociales et politiques de son appropriation) (Bourdieu, 2001, p.21). La langue légitime est celle qui est promue par les institutions officielles : école, administration, médias. Elle devient une référence obligatoire pour accéder à la réussite scolaire et à la mobilité sociale. En contrepartie, les autres langues (souvent celles des groupes minoritaires) sont perçues comme fautives, incomplètes ou inadaptées aux espaces publics formels. Cette hiérarchisation produit des effets concrets : difficultés scolaires, sentiment d'infériorité, insécurité linguistique, voire honte chez les locuteur·rice·s minorisé·e·s. Ici encore, la domination agit par la violence symbolique, en incitant les dominé·e·s à adhérer aux normes qui les excluent.

Dans le même esprit, Philippe Hambye (2019) introduit la notion de minorisation linguistique pour désigner un processus social structurel, plus large que la simple discrimination linguistique ponctuelle. La minorisation linguistique se manifeste à travers des institutions, des discours et des pratiques sociales qui relèguent certaines langues et leurs locuteur·rice·s en position d'infériorité. Hambye insiste sur le fait que cette domination ne repose pas uniquement sur des décisions politiques explicites : elle est souvent invisible, intériorisée et durable. L'imaginaire national joue un rôle clé dans ce processus, en liant la langue dominante à l'identité collective, ce qui justifie l'exclusion des autres langues.

Ainsi, les apports de Boudreau et de Hambye permettent de penser ensemble la domination symbolique, la langue légitime et la minorisation linguistique comme les différentes expressions d'un même mécanisme de pouvoir. Il ne s'agit pas seulement d'une question linguistique, mais bien d'une dynamique globale de dépossession culturelle, éducative et institutionnelle.

Ce cadre conceptuel, centré sur la domination symbolique dans ses diverses dimensions, constitue la base théorique de la réflexion proposée dans cet essai. Bien qu'il soit centré sur la dimension linguistique, ce cadre permet d'observer comment celle-ci

s'articule avec d'autres formes de domination présentes dans le récit, notamment scolaire, institutionnelle, intergénérationnelle ou discursive. Il importe toutefois de reconnaître que ce cadre, s'il permet d'analyser finement certains mécanismes de domination et d'exclusion, demeure ancré dans une approche sociopolitique occidentale qui ne permet pas de saisir pleinement la dimension ontologique de l'expérience autochtone, où la langue et la culture ne relèvent pas uniquement de rapports de pouvoir, mais aussi d'un rapport existentiel à des terres non-cédées. À partir d'une lecture attentive de l'ouvrage *Je suis une maudite Sauvagesse*, cinq extraits ont été choisis pour leur richesse en représentations de la domination scolaire, linguistique, intergénérationnelle, institutionnelle et discursive. Leur interprétation s'inscrit dans une démarche réflexive et critique visant à mettre en lumière les mécanismes de pouvoir à l'œuvre dans le récit et à en dégager la portée éducative contemporaine.

### **3. Analyse de cinq extraits de *Je suis une maudite Sauvagesse***

Dans la continuité du cadre conceptuel exposé, cette section propose une lecture commentée du récit de Kapesh à travers une sélection d'extraits significatifs. Il s'agit d'observer concrètement comment les formes de domination théorisées se manifestent dans le texte, en prêtant attention aux mots, aux situations et aux rapports de pouvoir qu'ils traduisent.

#### **3.1 L'assimilation par l'école : un pouvoir symbolique déguisé**

À l'époque où nous, les Indiens montagnais, vivions dans le bois, on nous a construit une école. C'était en 1953. Quand nous l'avons vu construire, jamais nous n'avons pensé que cette école nous ferait perdre notre culture et jamais nous n'avons imaginé qu'elle serait source de misères pour nous plus tard. Quand on a voulu nous construire une école, on nous a dit toutes sortes de bonnes choses et on nous a montré toutes sortes de belles choses. On a procédé de cette façon au début, seulement pour ne pas nous mécontenter. Quand le Blanc a ainsi songé à donner à nos enfants une éducation de Blancs, moi je crois que lui devait alors savoir parfaitement que dans l'avenir il nous créerait des embêtements, nous qui sommes Indiens. Et il est vrai que nous, les Indiens, quand le Blanc nous a autrefois parlé de vivre comme lui, nous n'avons rien compris à cela et nous n'avons pas du tout pensé à ce qui nous arriverait dans l'avenir. (Kapesh, 2019, p. 44).

Ce passage met en évidence l'irruption soudaine de l'école dans un mode de vie autonome, soulignant l'absence de consultation et l'origine extérieure de cette transformation. L'école n'est pas une demande de la communauté, mais une initiative

coloniale qui s'impose comme une évidence, voire un « cadeau ». Ce geste, en apparence bienveillant, initie l'un des premiers moyens par lesquels le pouvoir colonial intervient dans les modes d'apprentissage et de transmission innus.

L'expression « une éducation de Blancs » montre que le but n'était pas seulement de transmettre des connaissances, mais d'imposer un modèle culturel précisément associé au monde du groupe colonisateur. Cette logique illustre la domination symbolique définie par Bourdieu (2001), où l'école agit comme un instrument de pouvoir en inculquant les normes du groupe dominant, perçues comme naturelles et légitimes, et en reléguant les savoirs autochtones à l'invisible.

Kapesh souligne aussi l'usage d'un discours enjôleur pour masquer l'intention réelle : « on nous a dit toutes sortes de bonnes choses ». Cette formule met en lumière une stratégie de séduction politique, qui prépare l'adhésion des peuples autochtones aux normes imposées. Cette logique correspond à ce que Bourdieu (2001) décrit comme une violence symbolique : plutôt que de contraindre par la force, le pouvoir colonial cherche à rendre désirables les valeurs qui serviront ensuite à marginaliser les savoirs innus.

Enfin, la phrase « nous n'avons rien compris à cela » révèle l'asymétrie des savoirs et le décalage de compréhension face à une domination structurelle déjà en place. Ce passage illustre ainsi comment l'école devient un outil de transformation identitaire au service d'un système colonial, sans recours à la contrainte directe, mais avec des effets profonds et durables.

Mais cette domination ne se limite pas aux contenus éducatifs : elle s'exprime aussi de manière plus insidieuse par l'imposition d'une langue étrangère, au détriment de la langue innue. Le passage suivant mettra en lumière la dimension linguistique de cette domination, révélant comment le langage devient un vecteur de contrôle et d'effacement culturel.

### **3.2 La domination linguistique : effacement et dévalorisation de la langue innue**

Nous les enfants indiens, on nous brime, on nous insulte et on rit de nous. Par exemple, les enfants blancs – et même les enseignants – nous appellent Pikauish. » Le mot PIKAUIISH n'est pas un de nos mots à nous, il ne fait pas partie de la langue montagnaise. Nous ignorons totalement d'où vient cette expression et nous ne comprenons pas ce qu'elle signifie. Mais voici comment les enfants indiens, eux, la comprennent : « On se moque ainsi de notre langue indienne. » C'est la raison pour laquelle ils ne sont pas contents d'entendre quelqu'un, à l'école de la Commission scolaire, dire « Pikauish ! » ou « maudit Pikauish ! ». (Kapesh, 2019, p. 46).

Ce passage souligne comment l'espace scolaire devient un lieu d'imposition linguistique, où l'innu-aimun est non seulement dévalorisé, mais ouvertement ridiculisé. Le mot « Pikauish », dont le sens reste flou, mais dont la charge péjorative est évidente pour les enfants innus, agit ici comme un marqueur puissant de violence symbolique, puisque c'est l'humiliation qui dévalorise la langue, et non la signification du terme. En mobilisant la théorie de Bourdieu (2001), cette forme de domination ne s'exerce pas par des interdits explicites, mais par l'intériorisation du mépris et de la hiérarchisation des langues, à travers des pratiques apparemment anodines.

La situation décrite par Kapesh illustre également la notion de langue légitime définie par Boudreau (2016) : en instituant le français comme seule langue valorisée à l'école, les enseignant·e·s participent à l'exclusion des langues autochtones du cadre scolaire. La langue minoritaire devient socialement illégitime, reléguée au rang de langue privée ou disqualifiée.

Dans une perspective plus large, ce phénomène rejoint ce que Hambye (2019) désigne sous le terme de minorisation linguistique : un processus social qui va au-delà de la discrimination ponctuelle, en s'inscrivant dans des pratiques institutionnelles et des représentations collectives durables. Ici, l'école devient l'un des vecteurs principaux de cette minorisation, transformant la langue innue en objet de honte et de renoncement identitaire. Kapesh le formule explicitement en affirmant que « c'est lui qui a enterré notre culture et notre langue indiennes » (Kapesh, 2019, p. 48).

Au-delà des humiliations immédiates, cette violence symbolique entraîne des effets durables : Kapesh montre que les enfants finissent par rejeter leur propre langue, compromettant ainsi la transmission intergénérationnelle des savoirs culturels. La domination linguistique apparaît donc comme un levier central du contrôle social exercé sur les Innus, au cœur même de l'institution scolaire.

### **3.3 La rupture intergénérationnelle comme effet durable de la domination**

On nous a fait croire que si on construisait cette école pour nous, c'était pour y garder nos enfants afin que l'Indien qui montait toujours dans le bois n'en soit pas empêché par ses enfants, qu'il puisse quand même aller à l'intérieur des terres. Mais l'Indien dont on avait pris les enfants pour les mettre à l'école a su très tôt que rien ne marcherait dans toutes les affaires de sa vie, car une fois terminée la construction de l'école, ce sont les prêtres, les frères et les religieuses qui prenaient soin des enfants indiens. (Kapesh, 2019, p.45).

Ce passage met en lumière une forme particulièrement insidieuse de domination : la dépossession parentale et éducative. L'expression « On nous a fait croire » révèle une stratégie de persuasion typique de la violence symbolique (Bourdieu, 2001), où l'imposition d'un modèle éducatif extérieur se présente sous les apparences d'un service ou d'un avantage. Mais cette dépossession va au-delà du cadre scolaire : en retirant les enfants à leurs familles pour les confier à des figures d'autorité extérieures (« prêtres, frères, religieuses »), c'est l'ensemble du système éducatif et social des Innus qui se trouve marginalisé et invisibilisé.

Dans cette logique, ce que décrit Kapesch ne relève pas uniquement d'une domination linguistique ponctuelle, mais correspond à ce que Hambye (2019) nomme une minorisation linguistique et culturelle institutionnalisée. Selon Hambye, la minorisation ne se limite pas à l'interdiction d'une langue, mais s'inscrit dans un processus social structurel où les institutions, en imposant leurs propres normes éducatives, dévalorisent l'ensemble des pratiques sociales, éducatives et culturelles du groupe dominé. Kapesch (2019) mentionne : « À cause de l'éducation de Blancs qu'ils ont reçue, aujourd'hui mes enfants ne connaissent rien de leur culture indienne » (p. 48). Ici, ce n'est pas simplement la langue des parents qui est mise de côté, mais leur savoir, leur rôle éducatif et leur place dans la transmission culturelle.

Ainsi, à travers l'école et les institutions religieuses, le pouvoir colonial impose non seulement une langue légitime au sens de Boudreau (2016), mais aussi un modèle éducatif dominant qui efface les formes autochtones de socialisation et d'apprentissage. Cela illustre pleinement comment la domination symbolique agit : non par la force physique, mais en rendant « naturelles » des pratiques institutionnelles qui participent à la dépossession identitaire et culturelle des peuples minorisés.

### **3.4 Domination institutionnelle et hiérarchie raciale légitimée**

Quand les policiers arrêtent un Indien sans raison, ils réfléchissent à ce qu'ils feront pour faire de l'argent avec lui. Alors ils rédigent le dossier de cet Indien. Eux savent quoi écrire dans son dossier pour que cela suffise à le faire passer devant le tribunal. (Kapesch, 2019, p.80).

Cet extrait met en évidence une dimension institutionnelle de la domination : l'application inégalitaire de la justice. Ce passage ne décrit pas seulement un traitement défavorable, mais une oppression ciblée envers les peuples autochtones, révélant un rapport de force où l'État contribue activement à criminaliser ceux qu'il devrait protéger. L'expression « arrête un Indien sans raison » révèle une présomption systématique de culpabilité envers les Autochtones, en l'occurrence les Innus. Le verbe « réfléchir » souligne que cette criminalisation relève d'une stratégie consciente, inscrite dans un fonctionnement organisé et structuré.

La mention de l'argent montre une dimension économique : les Autochtones deviennent des ressources à exploiter dans un système judiciaire marchandisé. L'arrestation elle-même prend valeur de profit, transformant la personne innue en source de revenus pour les institutions. Ce fonctionnement renvoie à des mécanismes institutionnels de domination, qui « ne s'exercent que par l'intermédiaire de tout un ensemble d'institutions et de mécanismes spécifiques » (Bourdieu, 2001, p.79). Cela dit, l'essentiel réside dans la phrase : « ils savent quoi écrire dans son dossier ». Le pouvoir se manifeste ici à travers la maîtrise du récit. Les policiers fabriquent une version des faits qui justifie la répression, reléguant la parole autochtone au silence.

Ce passage montre que la domination ne se limite pas à l'école ou à la langue : elle s'exerce aussi à travers les récits officiels produits par l'État. La parole autochtone est étouffée non par l'interdiction explicite, mais par la saturation du discours dominant, préparant ainsi le terrain à la confiscation médiatique analysée dans l'extrait suivant.

### **3.5 Confiscation de la parole autochtone : domination discursive et effacement**

Aujourd'hui, quand vous voyez qu'on parle de nous, les Indiens, dans les journaux, moi j'estime qu'il n'y a rien de vrai là-dedans, et quand vous voyez qu'on nous fait paraître au cinéma et à la télévision, il n'y a rien de vrai là-dedans. (Kapesh, 2019, p. 91).

Par la double affirmation, « il n'y a rien de vrai là-dedans », Kapesh exprime une rupture profonde entre ce que vivent les Innus dont elle parle et ce que les médias rapportent. Ce n'est pas seulement une question d'erreur ou de mauvaise interprétation : il s'agit d'une expropriation symbolique, où l'Autochtone devient un objet de discours, et non le sujet de sa propre parole.

Le pronom indéfini « on », répété plusieurs fois, évoque, dans ma lecture, un pouvoir diffus, mais omniprésent, car les journalistes, les réalisateur·rice·s et les médias au sens large participent à cette confiscation de la voix autochtone. Cette confiscation ne consiste pas seulement à ignorer la parole innue, mais à la remplacer, à dire à leur place ce qu’elles et ils sont censés être. Cette substitution constitue une forme aiguë de domination symbolique (Bourdieu, 2001), où la parole légitime est monopolisée par le groupe dominant, au détriment des voix minorisées.

Kapesh insiste aussi sur le décalage entre représentation et réalité, ce qui renforce le sentiment d’aliénation : les Indiens représentés dans les médias ne sont pas une représentation fiable. L’image diffusée est déformée, instrumentalisée, souvent stigmatisante. Cela conduit à ce que Kapesh nomme ailleurs comme une forme d’étrangeté à soi-même, où l’on ne se retrouve plus dans les images que l’on voit de soi.

Ce passage illustre avec force une autre forme de contrôle : le contrôle narratif. Il ne s’agit pas seulement d’imposer une langue ou une culture dans l’école ; il s’agit aussi de dominer les récits, les symboles, les cadres d’interprétation dans l’espace public. Dans ce contexte, la parole autochtone n’est pas simplement oubliée : elle est déformée, dominée, et reconfigurée selon les intérêts du groupe majoritaire.

#### **4. Discussion**

Les constats formulés par Kapesh dans *Je suis une maudite Sauvagesse* ont profondément résonné avec mes observations dans les écoles francophones minoritaires et m’ont amenée à examiner comment certaines formes de domination symbolique persistent, sous des formes plus discrètes, dans les pratiques et interactions scolaires.

Je tiens toutefois à préciser que ce rapprochement ne vise pas à établir une équivalence entre les violences coloniales dénoncées par Kapesh et les dynamiques linguistiques présentes dans les écoles francophones minoritaires. Ces réalités n’émergent pas des mêmes histoires, des mêmes rapports, ni des mêmes implications politiques. Mon intention est plutôt d’explorer certains échos, parfois silencieux, parfois dissonants, qui ont nourri ma réflexion en tant qu’enseignante.

Ces établissements, dont la mission est de préserver et de promouvoir la langue française dans un environnement largement anglophone, ne sont pas exempts de tensions internes : les normes linguistiques qu’ils valorisent peuvent devenir des instruments

d'exclusion symbolique, où la légitimité à « bien parler » français se transforme en critère implicite d'appartenance.

Dans plusieurs classes où j'ai eu l'occasion d'enseigner, j'ai constaté que les élèves n'ont pas tous la même relation à la langue française. Certain·e·s la parlent à la maison, d'autres la découvrent à l'école, certain·e·s ont un accent régional, d'autres un accent étranger. Pourtant, malgré cette diversité, la norme du « bon français » reste souvent perçue comme la seule voie de réussite. Cette conception crée un climat où les variations linguistiques, pourtant naturelles et riches, sont corrigées, voire stigmatisées.

C'est dans ce contexte qu'un épisode particulier m'a profondément marquée. Lors d'une suppléance dans une classe de deuxième année, j'ai pris un moment pour me présenter et inviter les élèves à me parler de leurs rôles dans la vie de la classe. L'ambiance était légère : certain·e·s se disaient distributeur·trice·s, d'autres technicien·ne·s du tableau blanc interactif. Puis, deux élèves ont déclaré fièrement : « Nous sommes les policiers de la langue française ! ».

Intriguée, je leur ai demandé ce que cela voulait dire exactement. Elles et ils m'ont répondu, sans hésiter, que leur rôle consistait à noter le nom des camarades qui parlaient une autre langue que le français et à remettre cette liste à l'enseignante. J'ai été frappée par la simplicité avec laquelle cette règle était intégrée : parler une autre langue devenait une faute, presque un crime.

Le mot *policier* résonnait fortement en moi. Il impliquait beaucoup de choses : la surveillance, le contrôle, mais aussi la peur et la culpabilité associées à la langue. Derrière ce jeu apparemment anodin se cachait une logique de pouvoir intériorisée, celle d'un contrôle linguistique où la diversité devient suspecte. Cette expérience m'a profondément fait réfléchir, car elle illustre comment, même dans un contexte où l'on cherche à protéger la langue française, on peut en venir à la défendre au prix du silence des autres langues.

Ce type de situation met l'accent sur une tension qui traverse plusieurs écoles francophones minoritaires, à savoir, les conditions nécessaires pour défendre une langue menacée sans imposer une vision unique et normative du français. Les enseignant·e·s se trouvent souvent pris·e·s entre deux missions contradictoires : protéger une langue minoritaire tout en favorisant l'inclusion de la diversité linguistique et culturelle des élèves. Cette dualité, bien que compréhensible dans un contexte de fragilité linguistique, peut

entraîner des effets paradoxaux : au moment même où l'école cherche à préserver le français, elle risque d'exclure celles et ceux qui ne s'y conforment pas parfaitement.

Ces constats invitent à repenser les pratiques pédagogiques et les politiques linguistiques à l'école. Plutôt que de chercher à uniformiser les usages, il serait plus juste et plus fécond de reconnaître la pluralité des voix présentes en classe. Accueillir les variétés régionales, les accents et les interférences linguistiques ne signifie pas renoncer à la qualité du français, mais élargir sa légitimité. C'est aussi une manière de permettre à chaque élève d'atteindre un véritable bien-être langagier, cette capacité à s'exprimer sans honte, dans une langue qui reflète son identité et son parcours (Dalley et Sutherland, 2023).

En prolongeant la réflexion amorcée par Kapesh, je crois que l'école francophone minoritaire peut devenir un lieu de résistance symbolique plutôt que de reproduction des hiérarchies linguistiques. Cela suppose d'accepter que la francophonie ne soit pas une essence unique, mais un ensemble de voix en dialogue. Repenser l'école sous cet angle, c'est lui redonner sa mission la plus noble : celle de permettre à chaque apprenant·e de se reconnaître dans la langue apprise, enseignée ou transmise.

## **5. Conclusion**

À travers une lecture réflexive du récit *Je suis une maudite Sauvagesse*, cette étude a mis en lumière comment la domination symbolique s'inscrit dans le langage, les institutions et les pratiques éducatives. En mobilisant les concepts de Bourdieu, Boudreau et Hambye, elle a permis de comprendre que ces formes de pouvoir, bien qu'ancrées dans un contexte colonial, continuent de se manifester sous des formes plus discrètes dans les écoles francophones minoritaires, notamment à travers la valorisation d'un français perçu comme légitime et l'exclusion implicite des autres formes d'expression linguistique.

L'un des apports majeurs de cette réflexion réside dans le lien établi entre le témoignage de Kapesh et certaines dynamiques éducatives actuelles. L'expérience des « policiers de la langue française », bien que située dans un tout autre contexte, illustre de manière concrète comment un idéal linguistique peut se transformer en instrument de contrôle symbolique, même dans des contextes où la langue minoritaire est censée être protégée. Ainsi, ce travail met en évidence le paradoxe d'une école qui, tout en cherchant à préserver la langue française, peut involontairement reproduire des mécanismes d'exclusion.

Toutefois, cette réflexion présente certaines limites. Elle ne prétend pas rendre compte de la diversité des réalités vécues dans l'ensemble des écoles francophones minoritaires, ni offrir un modèle unique de transformation. Elle se veut plutôt une invitation à penser autrement, à partir d'un regard situé et sensible, celui d'une enseignante qui interroge les effets symboliques des pratiques quotidiennes.

Sur le plan éducatif, les implications sont claires : repenser la place des langues et des identités à l'école exige de concevoir la francophonie comme un espace pluriel, traversé par des histoires, des accents et des appartenances multiples. Promouvoir un véritable bien-être langagier suppose de valoriser la diversité plutôt que de la corriger. En ce sens, l'école francophone minoritaire peut devenir un espace de reconnaissance symbolique, un lieu où la langue cesse d'être un instrument de distinction pour redevenir un moyen de lien, de dialogue et d'inclusion.

### Références

- Boudreau, A. (2016). *À l'ombre de la langue légitime : L'Acadie dans la francophonie*. Classiques Garnier.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Éditions du Seuil.
- Dalley, P., et Sutherland, H. (2023). Résilience langagière et émancipation. *Cahiers de l'ILOB, De l'insécurité à la sécurité linguistique: complexité et diversité de contextes*, 13, 105. <https://doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6628>
- Hambye, P. (2019). La minorisation linguistique, entre discrimination et domination symbolique. *Minorités linguistiques et société*, 12, 15–30. <https://doi.org/10.7202/1066519ar>
- Kapesh, A. A. (2019). *Je suis une maudite Sauvagesse/Eukuan nin matshi-manitu innushkueu*. Mémoire d'encrier. [Ouvrage original publié en 1976].