

**LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE  
D'UNE EXILÉE VOLONTAIRE  
- PARCOURS À TRAVERS LES LANGUES ET LES DISCOURS -**

by

**Noëlle Mathis**

Maîtrise de Sciences de Gestion, Université Paris XII, 1990

Post Baccalaureate Diploma in Ethnic Relations, Sociology and Anthropology,  
Simon Fraser University, 1998

THESIS SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF  
THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF

MASTER OF ARTS

in the Faculty

of

Education

© Noëlle Mathis 2004  
SIMON FRASER UNIVERSITY  
Fall 2004

All rights reserved. This work may not be  
reproduced in whole or in part, by photocopy  
or other means, without permission of the author.

## APPROVAL

**NAME** Noëlle Mathis  
**DEGREE** Master of Arts  
**TITLE** La construction identitaire d'une exilée volontaire - parcours à travers les langues et les discours -

### EXAMINING COMMITTEE:

**Chair** Heesoon Bai

---

Diane Dagenais, Associate Professor  
Senior Supervisor

---

June Beynon, Associate Professor  
Member

---

Marianne Jacquet, Assistant Professor  
Member

---

Daniele Moore, Associate Professor, Faculty of Education  
Examiner

**Date** October 15, 2004

# SIMON FRASER UNIVERSITY



## PARTIAL COPYRIGHT LICENCE

The author, whose copyright is declared on the title page of this work, has granted to Simon Fraser University the right to lend this thesis, project or extended essay to users of the Simon Fraser University Library, and to make partial or single copies only for such users or in response to a request from the library of any other university, or other educational institution, on its own behalf or for one of its users.

The author has further granted permission to Simon Fraser University to keep or make a digital copy for use in its circulating collection.

The author has further agreed that permission for multiple copying of this work for scholarly purposes may be granted by either the author or the Dean of Graduate Studies.

It is understood that copying or publication of this work for financial gain shall not be allowed without the author's written permission.

Permission for public performance, or limited permission for private scholarly use, of any multimedia materials forming part of this work, may have been granted by the author. This information may be found on the separately catalogued multimedia material and in the signed Partial Copyright Licence.

The original Partial Copyright Licence attesting to these terms, and signed by this author, may be found in the original bound copy of this work, retained in the Simon Fraser University Archive.

W. A. C. Bennett Library  
Simon Fraser University  
Burnaby, BC, Canada

## Résumé

Ce mémoire explore la problématique générale de la construction identitaire et du processus de transformation personnelle et idéologique à travers l'expérience de la migration et le contact avec les langues. J'explore les questions de l'émergence de la voix de l'auteure, du pouvoir des langues, de l'hybridité associée au statut d'exilée volontaire et de l'écriture comme lieu de négociation de l'identité multiple. Plus particulièrement, j'analyse ma propre condition en tant qu'exilée française plurilingue et mon retour à l'écriture en français dans un contexte anglophone (Vancouver, Canada).

Le cadre théorique de l'étude s'articule autour de concepts socio-constructivistes liés à l'identité, la langue et l'écriture. J'adopte notamment un concept de l'identité qui tient compte de la multiplicité des positionnements du sujet, de sa relation à l'Autre dans un contexte d'inégalités sociales et de la nature dynamique de la construction identitaire. J'explore comment l'individu se construit de nouvelles identités mixtes en milieu linguistique minoritaire et en situation d'exil, et comment celles-ci se manifestent dans le processus d'écriture.

L'examen de mes origines linguistiques, du statut du français et des langues minoritaires en France et au Canada, met en valeur les défis que représentent la préservation et la transmission d'une langue en contexte linguistique minoritaire. La méthodologie adoptée consiste en la rédaction et l'interprétation de récits de vie autobiographiques et de textes poétiques qui

mettent à jour les thèmes de l'exil, la tension entre différentes langues et deux continents, la pluralité des voix et l'émergence d'un espace pluriel offrant de nouvelles possibilités.

L'étude a engendré une prise de conscience personnelle et idéologique face à la richesse linguistique et a permis de cerner certaines implications pédagogiques que constituent les identités multiples dans le cadre scolaire. Elle a permis d'adopter une position engagée face à la langue en contexte minoritaire et au plurilinguisme présent dans nos sociétés contemporaines. Elle a également ouvert des pistes d'exploration de la construction identitaire et de l'inclusion de la diversité linguistique dans les salles de classe.

## **Abstract**

This study addresses issues of identity construction and processes of personal and ideological transformation through the experience of migration and contact with languages. I examine several questions such as the emergence of author's voice, language and power, migrants' hybridity, and writing as locations for negotiating multiple identities. More specifically, I analyze my own situation as a multilingual French person in exile and my return to French writing in an Anglophone context (Vancouver, British Columbia).

The theoretical framework of the study is based on socio-constructivist concepts linked to identity, language and writing. I adopt a view of identity that considers the multiplicity of subject positions, the relationship to the Other in socially unequal contexts and the fluid nature of identity construction. I examine how a person constructs new mixed identities in a linguistic minority context and in exile, and how they are expressed in the writing process.

The study of my linguistic origins, as well as of the status of the French language and minority languages in France and in Canada reveals the challenges of maintaining a language in a minority context. The methodology used in this research consists of writing and interpreting autobiographical narratives and poetry. These texts reveal themes such as challenges linked to exile, tension amongst languages, multiplicity of voices and the emergence of a creative plural space.

This research fostered a personal and ideological awareness in regard to linguistic richness and brought to light pedagogical implications linked to multiple identities in school settings. It provides a forum for extended reflection on languages in minority contexts and plurilingualism in our contemporary societies. It also opens avenues for further exploration of identity construction and inclusion of linguistic diversity in classrooms.

À mes parents.



## Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma gratitude à ma superviseure, Dr. Diane Dagenais, qui a cru en mon projet, soutenu mes efforts de recherche et d'écriture, et m'a encouragée durant tout ce processus de transformation.

J'adresse également mes remerciements à Dr. June Beynon pour m'avoir invitée à exprimer ma voix identitaire, pour avoir partagé mes larmes et mes rires et pour m'avoir accompagnée dans ce processus de réconciliation.

Je remercie aussi Dr. Marianne Jacquet pour ses précieux commentaires et ses réflexions essentielles à l'aboutissement de ce mémoire.

Je tiens aussi à remercier Sylvain Aumont pour m'avoir accompagnée dans mon retour au français et pour ses encouragements constants, Danielle Arsenault pour nos inoubliables échanges et Pascal Roussel pour ses travaux d'édition.

Enfin à mes ami(e)s et mes familles d'ici et là, j'envoie une pensée affectueuse pour l'amitié, le soutien et la chaleur qu'ils m'offrent. Sans eux, ce travail n'aurait pas abouti.

## Table des matières

Approbation .....	ii
Résumé .....	iii
Abstract .....	v
Dédicace .....	vii
Remerciements.....	viii
<b>Chapitre 1 : Introduction .....</b>	<b>1</b>
L'origine personnelle de l'étude.....	2
Les questions de recherche .....	5
La rédaction des récits autobiographiques.....	6
Les thèmes.....	6
Sommaire.....	10
Organisation du mémoire.....	11
<b>Poème : Ma voix.....</b>	<b>12</b>
<b>Chapitre 2 : Théories sur l'identité, la langue et l'écriture.....</b>	<b>16</b>
Introduction .....	16
Première partie : l'identité .....	18
L'identité socio-linguistique.....	18
L'identité dynamique et multiple .....	20
L'identité et l'étranger .....	22
L'identité et le pouvoir symbolique .....	24
Le pouvoir de l'apprentissages des langues.....	25
L'identité et la transformation .....	25
Écrire : un geste de construction identitaire .....	27
Deuxième partie : la littérature de la migration.....	29
L'écriture migrante .....	29
L'hybridité littéraire.....	31

La polyphonie linguistique .....	33
L'écriture déracinée .....	36
À la frontière franco-allemande.....	38
Sommaire.....	41
<b>Chapitre 3 : Origines et politiques linguistiques .....</b>	<b>43</b>
Introduction .....	43
Première partie : le contexte linguistique de la France.....	44
Mes origines linguistiques.....	44
Historique de la langue française .....	48
Les langues de France.....	50
L'enseignement des langues de France.....	53
Un engagement politique .....	55
Les premières Assises nationales des langues de France .....	57
Deuxième partie : le contexte linguistique du Canada.....	59
Les sources de la dualité linguistique canadienne .....	59
La loi sur les langues officielles .....	62
La politique du multiculturalisme.....	63
Les droits des minorités de langues officielles .....	65
La situation du français et la transmission du français en Colombie-Britannique .....	67
Sommaire.....	69
<b>Chapitre 4 : Méthodologie .....</b>	<b>72</b>
La méthode narrative .....	73
La lecture attentive .....	76
“L'écriture-échappée-belle” .....	79
L'écriture incarnée.....	80
Le texte pluriel .....	81
Quel est le ‘je’ qui écrit? .....	82
Sommaire.....	83

<b>Chapitre 5 : L'exil et les langues .....</b>	<b>84</b>
Introduction .....	84
Le départ .....	85
L'acquisition de l'allemand.....	90
Bienvenue au Canada - <i>Welcome to Canada</i> .....	93
Le sort des exilés volontaires .....	96
Avoir un accent.....	98
La transformation de la langue .....	101
L'anglais s'installe .....	103
Le sentiment de non-appartenance .....	104
Le retour au français.....	106
Trois angles de réflexion .....	108
<b>Chapitre 6 : Au coeur du souffle.....</b>	<b>111</b>
Introduction .....	111
La fugue : un récit polyphonique avec contre-point poétique .....	112
<b>Chapitre 7 : Les voix multiples .....</b>	<b>121</b>
Introduction .....	121
Voix d'autorité et voix personnelle.....	122
Expression de la souffrance .....	125
Expression de la cacophonie.....	127
Expression de l'abandon.....	128
Écrire, un outil de création .....	129
Écrire, un outil de découverte .....	130
Expression poétique de l'identité.....	131

<b>Chapitre 8 : Les commentaires de conclusion .....</b>	<b>133</b>
Première partie : une prise de conscience personnelle et idéologique.....	134
Expression de la voix identitaire.....	134
Libération des tensions .....	135
L'altérité de la langue maternelle .....	136
Les accents du texte .....	137
L'acceptation d'une identité multiple .....	137
Les langues en contexte minoritaire .....	138
La célébration du plurilinguisme .....	139
Deuxième partie : les implications pédagogiques .....	140
L'écriture autobiographique, pratique réflexive pour l'enseignant.....	141
La salle de classe, expression de la diversité .....	142
Rôle de l'enseignant : orchestrer la diversité .....	143
We teach 'who we are' .....	144
Sommaire .....	145
Pour aller plus loin.....	146
 <b>Annexe .....</b>	 <b>149</b>
 <b>Références.....</b>	 <b>150</b>

## Chapitre 1 : Introduction

*Je suis une femme dans l'exil, c'est-à-dire toujours à la lisière, frontalière, en position de franc-tireur, à l'écart, au bord toujours, d'un côté et de l'autre, en déséquilibre permanent. Un déséquilibre qui aujourd'hui ... me fait exister, me fait écrire. (Nancy Huston, 1986, p. 28)*

*In liberation struggles, the important initial stage of transformation - that historical moment - begins when one thinks critically about the self and identity in relation to one's political circumstance . (bell hooks, 1994, p. 47)*

Ce mémoire est l'étude de mon processus de construction identitaire et de transformation idéologique à travers l'expérience de la migration et le contact avec les langues. Plus particulièrement, j'explore les questions de l'émergence de la voix de l'auteure, du pouvoir des langues et des discours, de l'hybridité associée au statut d'exilée volontaire et de l'écriture qui se révèle être un lieu de négociation de l'identité multiple.

Ces questions sont abordées pour comprendre plus précisément le contexte socio-politique d'un événement qui a marqué mon parcours personnel et mon cheminement linguistique et identitaire à travers les langues : mon retour à l'écriture en français, dans un contexte canadien anglophone, après avoir navigué pendant plus de dix ans dans d'autres langues.

C'est à travers la pratique d'écriture de récits autobiographiques, suivie d'une écoute particulière lors de leur lecture attentive et de leur analyse selon une méthode herméneutique, situées dans un cadre théorique portant sur l'identité, la langue et l'écriture que de nombreux thèmes ont émergé : les

paradoxes de l'exil, la tension entre différentes langues et deux continents, la pluralité des voix et la variété des discours, ainsi que l'écriture comme le lieu de l'expression de l'identité multiple.

Ces thèmes sont examinés à travers les écrits de théoriciens et auteurs littéraires de différentes traditions linguistiques et culturelles dans des disciplines diverses.

### **L'origine personnelle de l'étude**

Cette étude s'est avérée importante pour mon développement personnel à une étape de ma vie où je cherchais à cerner l'origine d'un malaise quotidien qui m'envahissait régulièrement depuis mon départ de France en 1990, alors que je naviguais sur des eaux rendues houleuses par de multiples contradictions et oppositions.

Ayant un engouement naturel à apprendre et à maîtriser les langues étrangères, j'ai passé mes deux premières années d'exil volontaire en Allemagne en immersion totale dans la langue de Goethe dans laquelle *ich fühlte wie zu Hause* (je me sentais chez moi) et je baignais dans l'appartenance et la rencontre avec l'altérité. Puis, dès mon arrivée au Canada anglophone en 1992, je me suis imprégnée de l'anglais, j'ai délaissé sans vergogne l'allemand précieusement acquis tout au long des années précédentes et j'ai sérieusement négligé ma langue maternelle.

Malgré la nationalité canadienne acquise après quatre ans au pays, une très bonne maîtrise de l'anglais, et presque une décennie passée en Colombie-Britannique, je me sentais toujours *a landed immigrant, a newcomer, a new Canadian, always with an accent, always from somewhere else*. Ce sentiment s'est accentué au fur et à mesure des années, alors que simultanément, je commençais à ne plus me sentir française. De plus, après être devenue officiellement canadienne, je m'entendais constamment faire remarquer à mes interlocuteurs non-francophones que *"Yes, I am French, I am Canadian, but I am not French-Canadian"*.

Puis, dans les toutes dernières années, j'ai ré-intégré activement la communauté francophone de Vancouver et par cette entremise je suis "devenue", de fait, une *francophone*. C'est-à-dire que je me suis insérée dans un groupe linguistique dont le critère d'appartenance n'est pas lié aux valeurs sociales communes mais à l'attachement, à la pratique et pour certains, à l'amour de la langue française. Cette prise de position contrastait énormément avec la définition que je me donnais en tant que française, et qui correspondait d'abord à l'énonciation de valeurs sociales et politiques, puis à l'évocation de souvenirs liés à la famille, et seulement ensuite à l'usage et la transmission de la langue française.

En outre, être française, dans mon cas, ne correspondait certainement pas à l'usage exclusif du français. En effet, originaire de la Moselle, un département français sur la frontière allemande, j'ai grandi dans un contexte trilingue, le français étant ma langue maternelle, le *Platt* la langue maternelle de mes parents, *das Hochdeutsch* (l'allemand standard) la langue de l'autre côté de la frontière



franco-allemande - celle-ci étant située à seulement 5 kilomètres de ma ville natale -, en plus des autres langues apprises à l'école, soit le latin et l'anglais.

Une dizaine d'années après mon arrivée au Canada, alors que je participais à un séminaire sur l'écriture à l'Université de la Colombie-Britannique à Vancouver, j'ai décidé de revenir à l'écriture en français alors que jusque là, j'avais principalement fonctionné en anglais. Ce retour à l'écriture s'est accompagné d'une part de la découverte d'un français qui était devenu aussi étranger que les langues étrangères que j'avais acquises durant mon parcours de vie à travers les langues, et d'autre part d'une prise de conscience de la valeur symbolique de ma richesse linguistique. C'est ainsi que toute une série de questions en rapport à la langue et aux discours qui lui sont liés, ont émergés et font l'objet de cette quête identitaire.

Enfin, dans les dernières années et depuis mon retour à la langue française comme langue d'écriture, j'ai accepté plus fréquemment des postes d'enseignante de français écrit ou oral dans des institutions diverses, au niveau communautaire, collégial et universitaire à Vancouver. Ces institutions partagent une caractéristique majeure : celle de la diversité linguistique et culturelle présente parmi les étudiants dans le groupe. La diversité est exceptionnelle : ils et/ou leurs familles viennent de partout à travers le continent et le monde, ils parlent de nombreuses langues, ils ont des valeurs et des codes spécifiques à leur contexte d'origine. Donc, comme enseignante de langue, je souhaite valoriser cette richesse en honorant l'identité socio-linguistique de mes étudiants.

## Les questions de recherche

Je me suis alors posée de nombreuses questions concernant le phénomène d'identification à la langue et à un groupe linguistique, le choix de la langue et du discours, l'usage et la transmission de la langue au sein de la famille dans un contexte linguistique minoritaire. Ainsi, dans mon retour à l'écriture en français, je me demandais :

1. Est-ce que je reviens au français comme langue d'écriture parce qu'elle me permet de m'identifier à un groupe socio-culturel francophone?
2. Est-ce que ce retour est une façon de récupérer le souvenir, l'émotionnel, le familial et le familier – *the frenchness in me* - qui s'évaporerait au fur et à mesure du temps passé loin de la France, et de me rapprocher ainsi de mes racines et de mes ancêtres?
3. Est-ce qu'il est une reconnaissance et une acceptation de la pluralité linguistique et culturelle qui forme mon identité multiple?
4. Est-ce qu'il est également un geste politique valorisant l'utilisation d'une langue minoritaire dans une région du monde qui est largement dominée par l'anglais?
5. Et comment est-ce que cette étude et recherche réflexive allait exprimer la transformation de mon discours, la prise de conscience idéologique et la prise de position engagée vis à vis de mes choix linguistiques et de mes pratiques pédagogiques.

## **La rédaction de récits autobiographiques**

L'étude a démarré avec la rédaction de récits autobiographiques de genres différents : une fugue polyphonique avec contre-point poétique écrite lors d'un stage d'écriture en France, un récit narratif et réflexif sur le processus d'écriture de la fugue, et un récit de vie portant sur l'exil et les langues dans les douze années qui ont suivi mon départ de France. J'ai ainsi adopté une méthode de *narrative inquiry* inspirée de Connelly et Clandinin (1987, 1990), qui se base sur l'histoire personnelle de l'individu comme point de départ à la construction d'une théorie. Grâce à "une lecture attentive" (van Manen, 1997) de mes textes et à une recension simultanée d'écrits théoriques, j'ai pu identifier les thèmes émergents et attribuer un sens à mes productions écrites.

Tous les poèmes et les récits insérés dans ce document ont été écrits par l'auteure, à l'exception de ceux de Jean-Louis Kieffer, qui ont été reproduits dans leur intégralité, sans modification et avec la permission et l'autorisation écrite de l'auteur.

## **Les thèmes**

Quatre grands thèmes émergent de l'analyse de mes écrits autobiographiques et s'articulent autour des perspectives théoriques de plusieurs auteurs qui les ont abordés en relation à la construction identitaire socio-linguistique : 1) les paradoxes et les contradictions de l'exil, 2) la tension entre

mes différentes langues sur deux continents, 3) la pluralité des voix et la variété des discours, 4) l'écriture comme lieu d'expression de l'identité multiple.

Dans l'expérience de **l'exil et de la migration**, l'individu est confronté naturellement à la nécessité de se définir en fonction de son origine et de ses valeurs, face à la diversité des croyances et des opinions qu'il rencontre lors de ses périples (Chen, 1993; Huston, 1999; Huston & Sebbar, 1986).

Paradoxalement, l'éloignement de son lieu et de sa langue d'origine et de son groupe d'appartenance permet à l'exilé, grâce à la réflexion et la définition de son identité, de s'en rapprocher. En effet, l'identité se construit lors de l'expérience de la différence (Hall, 1996) lorsque celle-ci résonne chez l'individu et fait miroiter "l'autre" qui se trouve à l'intérieur de soi (Kristeva, 1988).

Cependant, être étranger à soi-même et aux autres dans l'exil, devenir étranger à ses origines et à sa langue maternelle, est à la fois source de profondes incertitudes (Rushdie, 1993) et de nombreuses transformations (Bakhtin, 1981). L'exil et l'écriture deviennent alors l'espace du paradoxe, de l'entre-deux (Djebar, 1999), du *third space* (Bhaba, 1994), qui engendre de nouvelles possibilités et une créativité insoupçonnée.

Ces transformations sont à l'origine de nombreuses **tensions** et **contradictions** dont l'expression se retrouve dans la perte, l'abandon et la souffrance tout en étant intimement liées à l'exaltation de la découverte et à l'émergence de la voix (Ritchie, 1989) et d'un discours propre à l'individu. Bakhtin (1981) discute des tensions et contradictions ressentis par l'individu lors

de la confrontation des discours autoritaires qui l'entourent et de son propre discours individuel (*internally persuasive discourse*). C'est dans cette confrontation et dans l'appropriation de ces discours que l'individu se transforme.

Dans mes textes et en particulier dans l'écriture de la fugue "au coeur du souffle" présenté dans le chapitre six, on retrouve cette tension dans l'expression du doute, de la confusion et de l'aphonie juxtaposée aux élans d'aspiration et d'inspiration. Dans mon récit de vie "l'exil et les langues" présenté dans le chapitre cinq, cette tension se révèle dans l'écart entre les lieux géographiques du *ici* et du *là-bas* (Huston, 1999) et dans les choix toujours complexes de la langue ou des langues d'usage (Norton, 2000) et d'écriture en relation à la langue majoritaire.

L'exil et la redéfinition subséquente de l'identité socio-linguistique sont révélateurs de **la pluralité des voix et de la variété des discours**. Todorov (1985) indique que le multilinguisme est une variante du polylogisme, soit l'existence d'une multitude de discours. Dans mes écrits, la pluralité des voix est présente à de nombreux niveaux : on notera en effet l'utilisation de plusieurs langues (français, anglais, allemand, francique), l'expression de voix multiples à l'aide de la métaphore de la schizophrénie créée dans la fugue "au coeur du souffle", la cacophonie linguistique dans le récit de vie "l'exil et les langues", et l'émergence d'une voix hybride lors de la transformation de la langue maternelle à travers la rencontre de nombreuses langues et discours (Bakhtin, 1981).

De plus, la recherche personnelle de mes origines multilingues et de mon parcours linguistique m'ont permis d'entreprendre un dialogue avec les discours autoritaires (Bakhtin, 1981) liés à la langue et de prendre conscience du pouvoir symbolique de la langue (Bourdieu, 1982), du rapport de force qui s'établit lors de l'acquisition d'une langue seconde (Dagenais, 2003; Pavlenko, 2000) ainsi que des effets néfastes du bilinguisme soustractif (Lambert, 1975) et des préjugés sur l'accent (Derwing, 2003).

L'examen approfondi des enjeux liés à l'utilisation et à la transmission des langues en fonction de leur statut, avec les cas spécifiques du francique en France et du français en Colombie-Britannique, tel que l'énoncent Kieffer (1994) et Landry (2003), démontre que la survie et la transmission d'une langue minoritaire dépendent non seulement du cadre législatif en vigueur, mais également des valeurs et croyances associées au bilinguisme ou au plurilinguisme et, par extension, de l'ouverture à la diversité linguistique.

**Le texte se révèle être le corps de la pluralité** : l'expression plurielle de mon identité multiple est incarnée dans l'ensemble de ce mémoire. En effet, celui-ci est constitué d'une "texture hétérolinguiste" (Dion, Lüsebrink & Riesz, 2002), c'est-à-dire qu'il est le lieu de rencontre de diverses langues et de plusieurs discours, et qu'il fait co-exister quatre langues étrangères, divers genres de récits (poésie, récits de vie, récits narratifs, récits interprétatifs et théoriques) et des disciplines variées telles l'éducation, la sociologie, la psychologie sociale, la recherche littéraire, l'acquisition du langage, l'anthropologie et la psychanalyse.

Le corps de ce texte incarne également l'expression même de l'identité ou de la subjectivité (Weedon, 1987) à travers l'expression ouverte de mes émotions et de mes pensées conscientes et inconscientes comme outil heuristique pour comprendre ma relation personnelle avec les langues et les discours. Ainsi, me situant à la fois comme chercheure et objet de la recherche, ce texte incarne la présence de *multiple I's* tel que le proposent Connelly & Clandinin (1990) dans le cadre de *narrative inquiry* comme méthode de recherche. Il représente également l'identité par la présence du soi autobiographique, du soi discursif, et du soi comme auteur (Ivanic, 1998).

## **Sommaire**

Cette étude est l'expression incarnée de mon identité socio-linguistique à travers l'écriture. Au niveau personnel, elle m'a permis de faire entendre mon propre discours, de transformer le sentiment de tension et de lutte que je portais en moi, et d'accepter l'être multiple que je suis devenue. Au niveau politique, elle m'a permis de rendre compte de la richesse de la diversité linguistique et culturelle, ainsi que de la situation particulière des voix et des langues minoritaires. Au niveau méthodologique, elle a donné naissance à une écriture incarnée qui se révèle être le lieu de négociation des identités plurielles et d'émergence d'une nouvelle créativité.

## Organisation du mémoire

Le prochain chapitre présente le poème intitulé “ma voix” qui exprime, sous le couvert des langues étrangères, la problématique de la voix propre de l’individu parmi les discours autoritaires. Le deuxième chapitre présente ensuite un cadre théorique sur l’identité, la langue et l’écriture présenté dans un style académique. Le troisième chapitre est un examen de mes origines et de ma trajectoire linguistique à la lumière de mon contexte familial et des politiques et lois linguistiques françaises et canadiennes. Le quatrième chapitre explique la méthodologie de recherche et d’écriture utilisée pour la rédaction de ce document, soit la méthode narrative, la lecture attentive, et l’écriture émergente. Le cinquième chapitre “l’exil et les langues” est composé d’un récit de vie qui explore les thèmes de la migration, des langues et des discours liés à celles-ci. Le sixième chapitre “au coeur du souffle” est une fugue : un récit polyphonique avec contre-point poétique qui fait intervenir une multitude de personnages autour d’un acteur aphone qui retrouve sa voix grâce à l’écriture. Le septième chapitre “les voix multiples” est constitué de récits autobiographiques narratifs et poétiques, accompagnés d’interprétations, qui ont suivi mon cheminement rédactionnel lors de la composition de la fugue. Enfin, le dernier chapitre propose des commentaires de conclusion en ce qui concerne la prise de conscience idéologique personnelle et les implications pédagogiques de l’ensemble de ce travail de recherche.



## Ma voix

Le vide du langage.  
Les voix muettes.  
Les crissements, les bruissements secs.  
Ouvrir les mots comme des noix.  
Oublier les coquilles vides.

Changer de langue,  
ne rien comprendre dans les rues,  
avoir un regard neuf,  
inviter le silence.

Lieux des possibles rencontres,  
lieux des passages entre les mots, entre les lettres,  
dans les allées,  
là où le non-dit surgit.

Et, je ne trouve que des miroirs brisés.  
L'éclat fait voir dix mille faces de mon identité fragmentée.  
Chaque étoile, dans la nuit, tremble,  
et je reconnais un autre morceau de moi encore non prononcé.

J'ai le sentiment étrange  
de ne pas reconnaître les fissures de la pierre de mes ancêtres.  
Une façon de parler oubliée.  
Un accent, une intonation, un mot si familier,  
mais sans complicité.

Voix en suspens.  
Pas d'hymne, pas de drapeaux.  
Juste le silence.  
Un nouvel horizon

d'où je nais, renais, fais, défais, refais.  
Une autre langue émerge.  
Une autre voix.

D'où venait-elle?  
Elle semblait avoir toujours été là.  
Avait-elle fallu partir pour l'entendre?

Un jour s'immiscer dans les langues étrangères :  
le latin langue morte et ses déclinaisons,  
le francique dont je ne connaissais le nom mais dont les sonorités envahissaient  
mes rêves les plus tourmentés – *Schwätz doch keen Quatsch!*  
le français toujours à me surveiller du coin de l'oeil,  
l'allemand rigide et méthodique qui m'éblouissait de ses subjonctifs II  
*Wenn ich gewusst hätte, wäre ich weggegangen?*  
l'anglais présent partout désormais,  
*Welcome to Canada*

La langue se perd,  
se mélange, s'obstine, s'incruste, s'use, se marie.

Créer sa langue d'écrivain.  
Écrire dans une langue autre,  
dans l'étrangeté même.

Aller chercher l'étrange en soi,  
cet autre qui fait peur,  
l'inconnu,  
l'autre.

S'inventer sa propre langue.  
Hybridité apparente, hybridité nécessaire.  
Plurilinguisme des errants.

S'inventer sa part d'ombre dans la langue,  
s'insérer même dans le silence,  
et l'écho de ce silence.

Ramasser les feuilles fanées encore accrochées à la langue perdue.  
Recueillir les expressions contrariées du visage ouvert à tous les malentendus.  
Parler toujours à l'inconnu sans jamais savoir comment cela sera perçu.

Vasciller dans cet espace,  
cet entre-deux.  
Tanguer,  
osciller,  
danser.

Fantasmes de l'étrange.  
Inquiétante étrangeté.

'Tu n'iras pas loin dans la vie en ce qui concerne le français'.  
Fragilité de la langue telle une dentelle qui se déchire.

Le francique était tout juste un dialecte,  
tout juste un jargon parlé dans les villages.

Être lorrain c'était ne pas avoir vraiment de langue à soi.  
Celle des ancêtres n'était pas vraiment désirée.

Rejetée.  
Oubliée.  
Tu l'as délaissée.

Le souvenir de l'occupant plane sur la phrase et les familles.  
L'allemand, le francique et le français  
sont gérés par les frontières.  
Le politique suit les lignes.

J'écris le silence des oiseaux après son départ.

Parole migrante,  
parole nomade.

Celle que nulle part l'autorité a su figer.

Langue des personnes déplacées,  
elle parle toutes ces langues,  
elle comprend leurs silences.

Je prends la parole grâce à elle.

L'entre-deux.

L'entre-multiple.

Ce territoire qui m'a accueillie,  
cet espace,  
ma propre langue.

L'entre.

L'espace entre les portes.

L'autre terrée des errants.

"Entre"

Entendais-je,  
et d'un pas décidé,  
je suis entrée.

C'était une sortie.

J'ai entendu ma voix.

(poème, juillet 2003)

## Chapitre 2 : Théories sur l'identité, la langue et l'écriture

Tel qu'indiqué dans le chapitre un, cette étude porte sur mon processus de construction identitaire et de transformation idéologique quant à mon rapport aux langues de mon répertoire linguistique et aux discours associés à celles-ci. La recherche examine les liens entre l'émergence de ma voix dans mes textes écrits, le pouvoir des langues et l'hybridité dans l'écriture.

Le cadre théorique de cette recherche est constitué de concepts de l'identité issus de divers domaines d'études. En effet, l'identité et la construction identitaire ont fait l'objet de nombreuses discussions en études littéraires (Bakhtin, 1981), en acquisition du langage (Norton, 1995; Pavlenko, 2000), en didactique (Beynon, 2003; Dagenais, 2003), en sociologie (Bourdieu, 1982), en sociolinguistique (Heller, 1999), en psychologie sociale (Tajfel, 1982), et en anthropologie (Hall, 1996). L'identité peut être envisagée de plusieurs façons, entre autres, comme l'appartenance à un groupe social (Tajfel, 1982), la subjectivité (Weedon, 1987), la voix (Hirvala & Belcher, 2001; Prior, 2001; Ritchie, 1999).

Dans ce chapitre, je considère que l'identité s'exprime dans la façon consciente et inconsciente avec laquelle l'individu se situe par rapport aux autres dans ses choix de discours et de langues. Je m'inspire des travaux de Bakhtin (1981), Bourdieu (1977), Hall (1996) et Kristeva (1988) pour adopter un concept de l'identité qui tient compte de la multiplicité des positionnements du sujet, de

sa relation à l'Autre dans un contexte d'inégalités sociales et de la nature dynamique de la construction identitaire. En m'appuyant sur la théorie post-structurale du sujet (Norton, 1995; Pavlenko, 2000; Weedon, 1987), j'examine les contradictions, les luttes et les prises de position qui émergent dans la construction identitaire. En me basant sur Heller (1999) j'explore comment l'individu se construit en contexte linguistique minoritaire et je considère la construction de nouvelles identités mixtes (Leung, Harris & Rampton, 1997) quand de nouvelles langues sont ajoutées au répertoire de l'individu. J'examine par la suite comment la construction identitaire multiple se traduit dans le processus d'écriture (Ivanic, 1994; Maguire & Grave, 2001) et dans les nouveaux genres littéraires d'auteurs multilingues (Dion, Lüsebrink & Riesz, 2002).

Mon objectif général est d'examiner comment les individus plurilingues négocient leurs identités multiples, et ce notamment, à travers l'écriture et le discours. Mon objectif spécifique est d'analyser ma construction identitaire en tant que française plurilingue exilée volontaire à Vancouver (Colombie-Britannique - Canada) depuis plus d'une décennie. En effet, après avoir navigué en langues 'étrangères' depuis mon départ de France, j'ai décidé de ré-utiliser le français comme langue principale d'écriture, même si je continue à lire et à communiquer dans différentes langues dans la vie quotidienne.

Dans la première partie de ce chapitre, je présente une recension des écrits sur l'identité. Je considère les construits de l'identité sociale (Tajfel, 1982) et linguistique (Giles et Johnson, 1987), de l'étranger (Kristeva, 1988), du pouvoir

symbolique (Bourdieu, 1982), de la transformation (Bakhtin, 1981) et de l'écriture comme outil de l'expression identitaire (Ivanic, 1988).

Dans la deuxième partie du chapitre, j'examine la littérature de la migration. Je considère comment l'identité s'exprime dans l'écriture migrante (Giguère, 2001), l'hybridité littéraire (Dion, Lüsebrink & Riesz, 2002), la polyphonie linguistique (Huston, 1999), l'écriture déracinée (Djebar, 1999) et à la frontière franco-allemande (Kieffer, 1994).

## **Première partie : l'identité**

### **L'identité sociale et linguistique**

Le psychologue social Tajfel (1982) explique que l'individu définit son identité en fonction de son appartenance à un groupe social. Ainsi, selon Tajfel, l'identité constitue "that part of an individual's self-concept which derives from his knowledge of his membership of a social group together with the emotional significance attached to that membership" (p. 2). Selon cette définition, l'individu qui s'interroge sur lui-même doit nécessairement se demander "à quel groupe social est-ce que j'appartiens?"

D'après Tajfel (1982), les êtres humains comparent les comportements et les valeurs des uns et des autres. Cette comparaison leur permet de catégoriser les individus en groupes sociaux qui partagent les mêmes comportements et valeurs. De plus, elle permet aux individus de s'attribuer une identité sociale.

Selon Hansen et Liu (1997) ce modèle de l'identité a été élaboré davantage par Giles et Johnson (1987) qui ont introduit la langue comme un élément constitutif de l'identité sociale. Ces derniers suggèrent qu'un individu considère son appartenance à un groupe selon des critères linguistiques et compare son groupe d'appartenance à d'autres groupes pour se construire une identité sociale positive. Ainsi, si son groupe d'appartenance paraît négatif dans la comparaison, l'individu peut adopter des stratégies pour améliorer son image et s'assimiler à un autre groupe linguistique considéré plus favorable en adoptant la langue de ce groupe au détriment de sa langue d'origine.

Hansen et Liu (1997) proposent, entre autres, que les définitions de l'identité développées par Tajfel (1982) et Giles et Johnson (1987) présentent un modèle unitaire et centré de l'être humain. Ces définitions lui assignent un caractère statique et un système de valeurs fixe. Selon ce modèle, l'individu doit faire un choix binaire du *either/or* dans son appartenance identitaire et il ne permet pas de prendre en compte des choix d'appartenance multiples (Heller, 1999; Leung, Harris & Rampton, 1997) où l'individu s'affilie à plus d'un groupe linguistique.

Afin de rendre compte des appartenances plurielles, une théorie de l'identité devrait être constituée de références aux aspects dynamiques et multiples du processus identitaire. Cette théorie permettrait de mieux expliquer comment les individus qui ont fait l'expérience de la migration nationale ou



internationale et qui ont vécu à différentes frontières géographiques appartiennent à plusieurs groupes sociaux, linguistiques, ethniques et culturels.

### **L'identité dynamique et multiple**

L'anthropologue Stuart Hall (1996) et la chercheuse féministe Weedon (1987) proposent de nouvelles façons de concevoir l'identité. Ils définissent l'identité comme un processus dynamique qui se construit dans la multiplicité des positions que l'individu adopte dans ses interactions avec les autres. Leurs descriptions de l'identité mettent à jour les contradictions qui résultent de ces positionnements. Hall indique également que la construction identitaire est prospective car elle est axée sur l'avenir et la création du nouveau. Weedon, quant à elle, inscrit la construction identitaire dans la poursuite que l'individu mène pour comprendre et interpréter les discours qui l'entourent en fonction de la perception qu'il a de soi.

La vision éclatée et dynamique de l'identité présentée par Hall (1996) se résume ainsi : "the concept of identity accepts that identities are never unified and ... increasingly fragmented; never singular but multiply constructed across different, often intersecting and antagonistic, discourses, practices and positions. They are subject to a radical historicization, and are constantly in the process of change and transformation" (p. 4).

De plus, toujours selon Hall (1996), la construction identitaire implique non seulement un positionnement par rapport aux autres et à son passé mais elle

est axée sur la créativité prospective et l'émergence de nouvelles possibilités identitaires. Hall propose : "Actual identities are about questions of using the resources of history, language and culture in the process of becoming rather than being : not 'who we are' or 'where we came from', so much as what we might become, how we have been represented and how that bears on how we might represent ourselves. Identities [...] relate to the invention of tradition as much as to tradition itself [...] not the so-called return to roots but a coming-to-terms with our 'routes'" (p. 4).

Dans la même veine, la notion de position du sujet (*subject position*) est un élément constitutif de la théorie post-structurelle de l'identité telle que présentée par la féministe Weedon (1987) et reprise en acquisition de langue seconde par Norton (2000). Selon Weedon, la position du sujet s'incarne dans "the conscious and unconscious thoughts and emotions of the individual, her sense of herself and her ways of understanding her relation to the world" (p. 32). L'individu, dans sa vie quotidienne, prend différentes positions, en fonction du contexte dans lequel il se situe; certaines de ces positions étant en conflit ou en opposition avec d'autres.

Donc, dans le cadre de cette recherche, je conçois la construction identitaire comme intimement liée à la relation que j'entretiens avec les langues et les pratiques sociales associées à celles-ci.

## L'identité et l'étranger

Hall (1996) propose que l'identité se construit dans la différence de l'Autre. Il suggère : "Identities are constructed through, not outside, difference. This entails the radically disturbing recognition that it is only through the relation to the Other, the relation to what is not, to precisely what it lacks, to what has been called its *constitutive outside* that the 'positive' meaning of any term - and thus its 'identity' - can be constructed (p. 4-5)".

De façon similaire, la psychanalyste française Kristeva (1988) suggère que la différence, ou l'Autre, nécessaire à la construction du soi, se trouve à l'intérieur de soi. Cette différence, cet autre, elle le nomme 'l'étranger'. Elle écrit : "L'étranger nous habite. De le reconnaître en nous, nous nous épargnons de le détester en lui-même. L'étranger commence lorsque surgit la conscience de ma différence et s'achève lorsque nous nous reconnaissons tous étrangers" (p. 9).

Lorsque Kristeva (1988) énonce que "vivre avec l'autre, avec l'étranger, nous confronte à la possibilité ou non *d'être un autre*" (p. 25), il ne s'agit pas seulement de notre aptitude à le reconnaître en nous mais aussi à "être à sa place", ce qui revient "à se penser et à se faire autre à soi-même". Ainsi la célèbre citation de Rimbaud "je est un autre" invite à explorer bien au-delà du connu, et dans cette exploration, l'éloignement, de ce que l'on croit être le soi, permet d'élargir la gamme des possibilités et d'apporter de nouvelles compréhensions. Kristeva écrit: "l'aliénation à moi-même, pour douloureuse qu'elle soit, me procure cette distance exquise où s'amorce aussi bien le plaisir

pervers que ma possibilité d'imaginer et de penser, l'impulsion de ma culture"  
(p. 25).

Kristeva (1988) évoque le bonheur de l'étranger qui a conquis de nouveaux espaces à travers lesquels "quelque chose a été définitivement dépassé : c'est un bonheur de l'arrachement, de la course, espace d'un infini promis" (p. 13). Elle discute du sentiment profond de liberté de celui ou de celle qui se sent complètement "libre d'attaches avec les siens" (p. 23) et de l'étranger qui se définit "de nulle part, de partout, citoyen du monde, cosmopolite" (p. 46). La psychanalyste précise, cependant, que le départ et la mouvance que vit l'étranger sont également associés à la présence des sentiments de perte, de souffrance et de défi. Elle rappelle que c'est une "blessure secrète, souvent inconnue de lui-même, [qui] propulse l'étranger dans l'errance" (p. 13).

Kristeva (1988) suggère qu'à partir du moment où l'individu cesse de se considérer comme ayant un centre uni et fixe, et au contraire, découvre ses abîmes et ses incohérences, ou ses "étrangetés", il va commencer à se poser la question de sa cohabitation avec "ces étrangers que nous reconnaissons tous être".

Dans mon cas, ma rencontre avec l'étranger s'est faite par le biais des langues. Je suis devenue Autre en vivant dans d'autres langues en Allemagne et au Canada. Je me suis installée dans l'autre langue, j'y ai pris ma place, à tel point que ma langue maternelle est devenue, elle aussi, étrangère. Vivre dans les langues étrangères, vivre dans l'étrangéité, c'est se sentir étrangère. Rencontrer

l'étrangère en moi, celle que je ne connaissais pas auparavant, l'approcher, entendre ses mots, les retenir, les utiliser, et en approprier d'autres, c'est accepter l'autre langue, l'autre moi, l'étrangère en moi.

### **L'identité et le pouvoir symbolique**

Les travaux du sociologue Pierre Bourdieu (1977, 1982) permettent de mettre en relation l'identité et le pouvoir symbolique de la langue. La théorie bourdienne s'inspire de la théorie critique selon laquelle le pouvoir est distribué de façon inégale dans la société. Selon lui, la valeur attribuée à une langue et le statut de l'individu qui la parle sont indissociables. Bourdieu (1982) propose donc que "les échanges linguistiques sont des rapports de pouvoir symbolique où s'actualisent les rapports de force entre les locuteurs et leurs groupes respectifs" (p. 14).

Ainsi Bourdieu (1977) précise-t'il que la compétence à se faire entendre implique le pouvoir d'imposer la réception de ses paroles. Selon cette logique, ceux qui parlent considèrent ceux qui écoutent comme étant aptes à écouter, et ceux qui écoutent attribuent une valeur positive à ceux qui parlent. La structure sociale d'une telle interaction linguistique dépendra de la distribution de pouvoir symbolique entre les interlocuteurs, ou entre les groupes linguistiques auxquels ils appartiennent. Par extension, Bourdieu suggère qu'on attribue à une langue la valeur de ceux et celles qui la parlent. Et cette valeur est déterminée en fonction du pouvoir et de l'autorité des locuteurs dans les contextes politiques, économiques, culturels et éducationnels dans lesquels ils sont positionnés.

## **Le pouvoir de l'apprentissage des langues**

Les théories de Bourdieu (1977, 1982) ont inspiré les études de plusieurs chercheuses nord-américaines en linguistique appliquée (Dagenais, 2003; Heller, 1999; Norton Pierce, 1995; Pavlenko, 2000; Toohey, 2000) qui s'intéressent à l'intersection de l'identité et de la langue.

Elles questionnent comment les relations de pouvoir influencent les interactions sociales entre les apprenants et les locuteurs d'une langue cible. Pour Pavlenko (2000), l'accès aux ressources linguistiques et les opportunités d'interaction qui sont nécessaires à l'apprentissage d'une deuxième langue, dépendront, entre autres, du statut social et de l'identité linguistique de l'apprenant, et la façon dont il est positionné par les autres dans la structure sociale. Dans certains cas, l'accès et les opportunités seront réduits au minimum lorsque le locuteur de la langue cible considère l'apprenant comme un interlocuteur incompetent.

## **L'identité et la transformation**

Le processus de transformation lorsque les individus sont positionnés et se positionnent de différentes façons est considéré comme un changement idéologique par Bakhtin (1981). Il indique que la position des locuteurs est formée par des discours autoritaires, *authoritative discourses*, représentés dans la famille par l'autorité du père et de la mère, les enseignants à l'école, les politiques linguistiques, les représentations sociales, la structure du récit, la

langue majoritaire, etc... C'est à partir des discours autoritaires que nous comprenons et percevons le monde. Aussi longtemps que ces discours restent dans le sommeil de l'inconscient, ils agissent sur nous et dans nos relations quotidiennes avec les autres. Selon Bakhtin, "the authoritative discourse is, so to speak, the word of the fathers. Its authority was already acknowledged in the past. It is a prior discourse" (p. 342).

Cependant, Bakhtin (1981) nous signale que l'individu a la capacité d'agir et de neutraliser un discours autoritaire. En effet, à travers ses rencontres et ses dialogues, de nouvelles idées s'intègrent et de nouvelles perceptions s'articulent et transforment les positions de l'individu. La relation dialogique avec les autres lui permet d'interroger les discours autoritaires et de se construire son propre discours. Bakhtin appelle ce dernier *the internally-persuasive discourse* et propose que celui-ci "is more akin to retelling a text in one own's words, with one own's accents, gestures, modifications" (p. 424).

Ce processus continu de re-positionnement discursif n'est pas sans difficulté. Bakhtin (1981) évoque la lutte qui émerge entre les deux types de discours dans l'individu qui tente de s'approprier un nouveau discours. Ce processus engendre une transformation de l'individu, processus compliqué et difficile, source de tension et de déchirement. Bakhtin mentionne le sentiment d'ambiguïté que peut ressentir l'individu face à ce nouveau discours: "many words stubbornly resist, others remain alien, sound foreign in the mouth of the one who appropriated them and who now speaks them" (p. 294).

Bien que nous n'ayons pas le contrôle sur les voix autoritaires qui échappent même à notre état de conscience, nous avons la liberté de créer et recréer un discours qui corresponde à notre identité multiple et à la multitude des discours (*heteroglossia*, Bakhtin, 1981) qui nous composent et de prendre position par rapport aux discours qui nous habitent et nous entourent.

### **Écrire : un geste de construction identitaire**

Bakhtin (1981) et Ivanic (1988) considèrent tous deux l'écriture comme un élément essentiel de la construction identitaire. Bakhtin l'explique à travers une analyse sur le roman qu'il perçoit comme l'expression d'une *heteroglossia* sociale. Pour lui, l'identité se construit dans le dialogue, c'est à dire dans la rencontre et parfois la confrontation de différents discours (autoritaires et *internally persuasive*), et le roman représente ce lieu de rencontre où une diversité de voix s'exprime en réponse à d'autres voix. Ivanic, quant à elle, perçoit l'écriture comme le *locus* d'une variété d'expressions de soi. L'un et l'autre insistent sur l'existence de la multiplicité et de la diversité des discours dans un contexte socio-culturel particulier avec des termes tels que : *multivoicedness*, *othervoicedness* et *doublevoicedness* (Ivanic, p. 50).

Selon Bakhtin (1981), l'auteur est un agent dont le rôle est de créer dans un contexte particulier la rencontre d'une multitude de discours représentés par les origines, la vie et les actions de différents personnages. Bakhtin examine cette rencontre dans le cadre du roman qu'il définit comme "a diversity of social speech types (sometimes even diversity of languages) and a diversity of



individual voices, artistically organized” (p. 262). Pour lui, le romancier qui excelle dans son art peut rendre compte de l’existence et de la complexité des liens qui se manifestent entre différentes voix sociales, différents discours et différentes langues.

Selon Ivanic (1998), la prise de position discursive s’exprime dans l’écriture : écrire constitue donc un processus de construction identitaire. Les écrivains se positionnent par le fait même d’écrire. Ils sont également positionnés par leurs lecteurs. Ivanic écrit : “writing is an act of identity in which writers align themselves with interests (in both senses), values, beliefs, practices and power relations through their discourse choices” (p. 109). Dans cette construction identitaire, le discours porte à la fois des valeurs sociales (*discourse-as-carrier-of-social values*, p. 104) et incarne l’interaction sociale (*discourse-as-social-interaction*, p. 104).

En outre, Ivanic (1998) considère trois aspects de l’identité de l’écrivain : le soi autobiographique, le soi discursif et le soi comme auteur. Avec la notion du soi autobiographique (*autobiographical self*), Ivanic souligne le fait que cet aspect de l’identité est associé aux racines de l’écrivain, c’est à dire à son origine et à son vécu (p. 24). Le soi discursif (*discoursal self*) est lié aux caractéristiques discursives des différents textes produits par l’écrivain et par conséquent exprime les identités de celui-ci en rapport au contexte social dans lesquels les textes ont été écrits (p. 25). Le soi comme auteur (*self as author*) révèle la voix de l’auteur à travers ses positions, ses opinions et ses croyances personnelles. La voix de l’auteur est déterminée par le degré d’autorité que l’écrivain se donne en

ce qui concerne l'origine du contenu de son texte par rapport à l'autorité d'autres auteurs (p. 26-27).

## **Deuxième partie : la littérature de la migration**

Afin d'élargir ma compréhension du concept de l'identité et de la construction identitaire et de rendre compte de sa concrétisation à travers l'écriture, j'ai examiné les travaux de Giguère (2001) et Dion, Lüsebrink & Riesz (2002) et de quelques auteurs francophones de la littérature appelée 'migrante' ou 'hybride', et les écrits autobiographiques de Nancy Huston (1986, 1995, 1999), Assia Djébar (1995, 1999) et Jean-Louis Kieffer (1994). Ces auteurs, sans l'indiquer explicitement, adoptent pour la plupart une perspective qui s'apparente à la théorie de Bakhtin (1981) et d'Ivanic (1998).

### **L'écriture migrante**

Depuis les années 1980, on parle au Québec de "l'écriture migrante" (Giguère, 2001), cet espace littéraire occupé par un groupe important d'écrivains de toutes origines qui explorent leurs expériences de migration que ce soient d'un pays, d'une langue ou d'un groupe à l'autre. Ils examinent la condition contemporaine de l'hybridité qui "rend problématique tout retour aux origines, toute appartenance univoque à un territoire, à une identité" (Nepveu cité dans Giguère, p. 9). D'après Giguère, on retrouve dans les écrits de ces auteurs l'expérience du déracinement, de l'immigration et du transfert de langue. Des termes tels que 'cassure', 'déchirure' et 'abandon' reviennent souvent. Les

auteurs sont hantés par le sentiment de perte et à la fois ils savent qu'il n'y aura pas de retour en arrière possible. L'écriture devient alors ce lieu d'appropriation, de ré-appropriation, l'espace de rencontre entre le pays laissé ou perdu et celui qui a été adopté.

Dans Patries imaginaires, Salman Rushdie (1993) écrit:

Il se peut que les écrivains qui se trouvent dans ma situation, exilés, émigrés ou expatriés, soient hantés par un sentiment de perte, par la nécessité de reconquérir un passé, de se retourner vers lui [...]. Mais si nous nous retournons, nous devons aussi savoir - ce qui fait naître de profondes incertitudes - que notre éloignement physique [...] signifie presque inévitablement que nous ne serons plus capables de reconquérir ce qui a été perdu; qu'en bref, nous créons des fictions, non pas des villes ou des villages réels, mais des patries imaginaires (p. 20).

À travers leurs parcours migratoires, les transferts de langue, les chaos du déplacement et le contact des cultures, une autre écriture émerge dans laquelle la hiérarchie des appartenances est bouleversée. Les écrivains migrants écrivent à partir d'une double perspective ou d'une perspective multiple, étant à la fois à l'extérieur et à l'intérieur du groupe, de la langue et de la société. Ce positionnement hybride est une place d'innovation féconde. Giguère (2001) indique que ces écrivains

inventent des formes narratives inédites, développent des thématiques autres, renouvellent la langue par des transformations linguistiques, lexicales ou syntaxiques, fondent des pratiques esthétiques nouvelles [...]. Ils réussissent à faire dialoguer leurs

langues maternelle et française, bousculant, travaillant d'une façon indéfinissable, fécondant et revitalisant du coup la langue française (p. 21).

### **L'hybridité littéraire**

Dion, Lüsebrink & Riesz (2002) ont examiné les pratiques d'écriture littéraire en langue étrangère, notamment lorsque celle-ci est le français. Ils énoncent que la pratique littéraire en langue étrangère est un phénomène de notre société actuelle, mais qui prend sa source dans l'histoire. Ils observent : "Écrire en langue étrangère, c'est donc aujourd'hui, provoquer, sciemment ou non, des interférences de langues et de cultures" (p. 6). Ils présentent la dimension historique de la place hégémonique de la langue française dans l'Europe des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Tel qu'indiqué dans le chapitre trois "Origines et politiques linguistiques", la langue française a eu un impact considérable dans les autres pays de l'Europe. Durant tout un siècle elle fut la langue diplomatique en Russie, en Pologne et en Angleterre. De plus, emportée par le mouvement expansionniste et colonial, elle a créé des cultures francophones à l'extérieur de l'Europe, telles que celles du Québec, des Antilles françaises et de plusieurs pays d'Afrique et d'Asie.

Cependant, selon Dion et al. (2002), le colonialisme promulguait un sentiment de supériorité culturelle par rapport à la culture colonisée, et l'un des outils de cette domination se faisait à travers la langue. Le français était donc perçu comme une "langue étrangère imposée": en Afrique on parlait "du silence

auquel se voyait condamnées l’Afrique et les cultures africaines” (p. 7-8). La décolonisation qui s’est opérée au cours des dernières cinquante années a créé toutes sortes de nouvelles formes littéraires. Dion et al. écrivent : “la décolonisation a créé de nouvelles formes de bilinguisme et, surtout, de ‘biculturalité’ et de ‘biscripturalité’ entre le français et d’autres langues” (p. 8). S’ajoutant aux mouvements régionalistes français, dans les années 1970, qui revendiquaient la place des dialectes régionaux, tel le francique mosellan, le breton, le provençal et l’alsatien, la migration des populations en provenance des anciennes colonies ont transformé le paysage littéraire de la France.

Dans cette perspective post-coloniale, Dion et al. (2002) présentent l’hybridité littéraire à travers trois considérations : “le passage à l’autre langue”, c’est à dire l’adoption d’une autre langue que sa langue maternelle comme langue d’écriture et comme langue littéraire et médiatique (p. 9); “les langues en transparence” (p. 11), soit la manipulation de deux (ou plusieurs langues) à la fois, avec pour objectif de faire émerger une ou plusieurs langue(s) sous la langue; “l’alternance des langues et le bilinguisme littéraire” (p. 13) dans la production d’oeuvres vraiment bilingues ou multilingues. Beniamino (2002) parle, quant à lui, ‘d’intertextualité bilingue’. Il propose que dans la problématique de l’intertextualité bilingue, il est nécessaire d’introduire “l’ensemble des éléments qui constituent l’histoire en tant que processus de construction du sens de l’histoire et la mémoire, conçue comme fait social, en réintroduisant les micro-expériences individuelles dans la mémoire sociale” (p. 329).

Dans les sections suivantes, j'examinerai donc l'écriture identitaire et autobiographique à travers le transfert linguistique qui résulte de l'exil (Huston, 1999), l'écriture multilingue dans un contexte frontalier (Kieffer, 1994), l'écriture comme expression de la voix suite aux mouvements de décolonisation et de libération (Djebar, 1999).

### **La polyphonie linguistique**

L'auteure calgarienne, Nancy Huston, qui vit à Paris avec son mari bulgare, Tzvetan Todorov, illustre bien la problématique de l'hybridité littéraire dans son oeuvre qu'elle écrit en français et en anglais. Nombreux de ses textes portent sur la quête identitaire de l'exilée volontaire et font usage de la polyphonie linguistique. Dans Lettres parisiennes : histoires d'exil (1986), un recueil d'échanges épistolaires avec l'écrivaine algérienne Leïla Sebbar, dans Désirs et réalités (1995) et dans Nord Perdu (1999), Nancy Huston explore son rapport aux langues et aux cultures, sa venue à l'écriture et son acquisition du français comme outil de l'étrangéité :

Vivre à l'étranger m'a permis d'avoir, vis-à-vis du pays d'origine et du pays d'adoption, un petit recul critique : je les perçois l'un et l'autre comme des cultures. La même chose vaut pour la langue : ce n'est qu'à partir du moment où plus rien n'allait de soi - ni le vocabulaire, ni la syntaxe, ni surtout le style -, à partir du moment où était aboli le faux naturel de langue maternelle, que j'ai trouvé des choses à dire. Ma "venue à l'écriture" est intrinsèquement liée à la langue française. Non pas que je la trouve belle ni plus

expressive que la langue anglaise, mais étrangère, elle est suffisamment étrange pour stimuler ma curiosité (1986, p. 14).

Delbart (2002) note que Huston laisse voir sa voix “en transparence” (Dion et al., 2002) en français, par l’intermédiaire de diverses références culturelles, comme par exemple, l’insertion de noms et adjectifs anglais dans des phrases françaises, comme dans l’extrait suivant tiré de Nord Perdu (1999) :

The true North strong and free, c’est donc chez moi, mon hymne national. True North. C’est le *nord vrai ou géographique*, celui qu’indique la boussole : le pôle nord, quoi. Perdre la boussole, *c’est perdre la tête, s’affoler* (1999, p. 14).

Delbart (2002) évoque également la capacité ou le désir pour les écrivains bilingues ou plurilingues d’écrire une partie de leur texte dans leur langue maternelle et le reste du texte dans d’autres langues. Ainsi Nancy Huston aurait-elle écrit Cantique des Plaines (1993) en anglais à l’origine, alors que tout le reste de son oeuvre était en français. C’est avec la traduction française de Cantique des Plaines, qu’elle a gagné le Prix du Gouverneur général canadien en 1993, le prix littéraire le plus prestigieux de la langue française. Cela suscita une grande controverse dans le milieu des lettres au Québec. D’une part, la spécificité du prix littéraire pour des oeuvres inédites de langue française n’était pas respectée. D’autre part, la reconnaissance de son appartenance identitaire à la communauté littéraire francophone était questionnée à cause de sa langue maternelle anglaise.

De ce débat, Huston (1995) a retenu la question identitaire qui est au coeur même de son oeuvre polyphonique. Elle écrit :

Je suis seule. Je n'ai pas fait exprès d'être seule à ce point, je n'aime pas l'individualisme exacerbé. Seule, à ma connaissance, à être une écrivaine canadienne et française, mais non pas canadienne-française. Au Québec, justement, on ne sait que faire de moi; j'y ai des amis mais aussi des ennemis (depuis l'année dernière, quand j'ai gagné le grand prix du roman canadien francophone), des détracteurs, qui me traitent d'Albertaine défroquée, d'anglophone récalcitrante et d'anomalie territoriale. Cela ressemblerait presque à de la persécution politique... seulement, comme elle s'est produite après coup plutôt qu'avant coup, je ne puis guère la blâmer de la bizarrerie de mon état (p. 264).

Selon Dion et al. (2002), d'autres auteurs tels Assia Djébar (1995, 1999) et Jean-Louis Kieffer (1994), ont utilisé de nouveaux genres littéraires pour faire ressortir une certaine texture "hétérolinguiste" dans leurs écrits. Dion et al. envisagent cette texture comme un lieu de rencontre de divers langues et discours et, par conséquent, le creuset par excellence de l'invention et de la création : "Cette texture, chaque écrivain vivant en contexte multilingue doit l'inventer en slalomant entre langue(s) dominée(s) et langue(s) dominante(s), langue(s) du privé et langue(s) véhiculaire(s), en bricolant à partir d'elles une solution toujours inédite" (p. 12).



## L'écriture déracinée

Assia Djébar, femme-écrivain, est née en Algérie, d'un père algérien, instituteur dans une école française et d'une mère algérienne, dont la première langue est le berbère. Son œuvre, et plus particulièrement L'amour, la fantasia (1995) et Ces voix qui m'assiègent (1999), pose de nombreuses questions en ce qui concerne l'écriture dans un monde déraciné, la construction et la déconstruction de l'identité de l'exilée, et le 'tangage' entre deux ou plusieurs langues. À la question "pourquoi écrire", elle examine deux autres questions : "comment écrire?" et "dans quelle langue écrire?" Les réponses qu'elle fournit laissent apparaître une écriture très proche du corps, intimement liée à l'aphasie et au cri, et dont l'expression de la voix est une source à la fois de libération et d'aliénation.

L'amour, la fantasia (1995), un roman ouvertement biographique, décrit la condition de la femme algérienne et arabe, le rapport de la femme à l'homme et le rapport de la femme à d'autres femmes dans un milieu islamique. La problématique de l'écriture, pour une femme musulmane, occupe une place centrale dans le roman. Melic (2001) explique que "dans la société musulmane algérienne, écrire, pour une femme, c'est intervenir contre quelque chose, contre le monopole des hommes. Une écrivain-femme commet une transgression qui est le fait d'écrire, de prendre la parole" (p. 2). Si Djébar a échappé à cet interdit, c'est à dire à l'enfermement, au voile et à l'analphabétisme, c'est grâce à la langue qu'enseignait son père, soit le français. Ainsi, la quête de soi s'est fait par le biais

de la langue de l'autre, la langue de l'opresseur, et à l'époque de son adolescence, la langue coloniale.

Le français permet la libération de Djébar (1999). L'écriture en français est une façon d'exprimer sa voix. "J'écris à force de me taire [...]. Mon écriture, est une mise en écrit de la voix" (p. 25-26) énonce-t-elle. Il s'agit, bien sûr, de sa voix à elle, mais aussi celle de toutes les femmes qui ont été réduites au silence. Cette voix, ou plutôt ces voix, elle les entend en plusieurs langues. "Les multiples voix qui m'assiègent, je les entends, pour la plupart, en arabe, en arabe dialectal, ou même un berbère que je comprends mal, mais dont la respiration rauque et le souffle m'habitent d'une façon immémoriale" (p. 29).

La force de l'écriture de Djébar se trouve dans ce croisement des langues, entre le français, langue du colonisateur et de la personne instruite, le berbère des femmes de son enfance et adolescence et l'arabe de la société musulmane. L'une, le français, transmise par le père, par l'homme, dans une société patriarcale où la femme est condamnée au silence. L'autre, le berbère, langue des femmes, minoritaire par rapport à l'arabe. Son écriture se trouve également à mi-chemin entre la langue écrite et littéraire, la langue apprise, et celle orale, corporelle et phonique, qui s'accompagne de mélodies et sons à jamais imprégnés dans son être. On ne s'étonnera pas, alors, que la rencontre de toutes ces oppositions se retrouve dans un métissage linguistique que l'auteur ne cesse d'explorer et d'inventer.

Djebar (1999) parle d'écriture de l'expatriation : "Cette écriture est territoire nouveau, terre seconde qui s'esquisse, se dessine, se précise et quelquefois se fortifie pour les transbahutés de l'histoire, eux témoins d'une déflagration, d'aventures collectives dans lesquelles, se sentant comme des fétus jetés, ils tentent, une plume à la main, de saisir un peu du gouvernail..." (p. 204). Cette écriture correspondrait ainsi à ce que Oscherwitz (2001) propose comme "a space in which identity may be negotiated, and this space is the text itself. (It is a hybrid 'third space' (Bhaba, 1994), with which those who live outside any particular national culture may identify" (p. 4).

### **À la frontière franco-allemande**

Un autre multilinguisme littéraire émerge également à la frontière franco-allemande avec l'auteur Jean-Louis Kieffer (1994) qui écrit ses textes en trois langues : le français, l'allemand et le francique mosellan. Ses poèmes trilingues évoquent l'amertume de voir s'évanouir une de ses langues, le francique mosellan et donc une partie de son identité. En effet, le francique mosellan, un des dialectes de cette région frontalière d'où je suis moi-même originaire, fait partie de ces langues régionales en voie de disparition. Kieffer s'est battu pendant de nombreuses années pour que le francique mosellan soit protégé par la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Ses écrits multilingues se construisent autour d'une recherche identitaire basée sur les langues mais ils ont également une portée politique. En effet, avec ses poèmes trilingues, il se fait porte-parole du multilinguisme et de la pluralité culturelle en Europe. Götze (2002) indique que Kieffer "prend position en faveur d'une

Europe multilingue et contre une uniformisation linguistique et culturelle aux aspects de plus en plus inquiétants” (p. 501).

*Gedicht for welschisierten Lorrains*

*Ich wéll der verzehren von den Geféihlen*

Mais les mots se perdent

*Schéin rohig un geméihlig...*

Mais tu ne comprends plus

*Wenn de Tränen bés aan de Ecken von den Auen kommen, weil alles verbleecht...*

Aber nicht in meiner Sprache

Ma langue de plomb...

Mes chemins sentent la noisette, *un mein Gedanken sèn bétter*

*Wei de Schléiwen.*

Mein land entfärbt sich von Niederträchtigkeit.

Ich habe meine Sprache verlernt.

Et les mots n'ont plus la même douceur.

*Et és ze spät for ze bréllern*

*Zé spät for ze brelsen*

*En Deckel iwwer us*

Un chuchotement en decrescendo

Ma langue déracinée

Coupée

*Ich hann neischt meh ze saan.*

(Kieffer, 1994, p. 15, avec permission de l'auteur)

Dans ce poème, Kieffer (1994) utilise le français, l'allemand et le francique mosellan pour exprimer son amertume à l'égard du déclin de l'utilisation du francique mosellan. On notera l'utilisation poétique du francique mosellan pour

exprimer les sentiments (*Geföhlen*) du confortable (*geméihlig*) alors que les larmes apparaissent au coin des yeux (*Wenn de Tränen bés aan de Ecken von den Auen kommen*) et qu'il est trop tard pour crier ou pour pleurer (*Et és ze spät for ze bréllen, zé spät ze brelsen*). Les deux langues "standardes" et majoritaires, l'allemand et le français, sont utilisées pour communiquer le poids de la perte (les mots se perdent, un chuchotement en *decrecendo*, *ich habe meine Sprache verlernt*), le manque de compréhension (*aber nicht in meiner Sprache*, mais tu ne comprends plus) et de déracinement (ma langue déracinée, coupée). Ces trois langues se croisent de la même façon qu'elles se mélangeraient dans leur usage quotidien. L'une serait employée dans un contexte poétique, l'autre utilisée dans un milieu familial, la troisième parlée dans des situations administratives. Ce mélange linguistique rejoint le concept d'hétéroglossie introduit par Bakhtin (1981) : "*heteroglossia is not a unity of a single, closed language system, but is rather a highly specific unity of several 'languages' that have established contact and mutual recognition with each other*" (p. 295).

## Sommaire

Écrivant à partir d'une perspective double ou multiple, soit de l'intérieur, de l'extérieur, ou aux frontières de groupes linguistiques nationaux et sociaux, les auteurs migrants développent des thèmes liés à leur position intermédiaire *in-between*, entre les groupes et les langues. Ils écrivent sur l'exil, le départ, la perte, la déchirure, l'abandon, l'oubli, la voix surgissante. Leur écriture caractérise l'ambiguïté de leurs positions, leurs réflexions lorsque 'plus rien ne va de soi', leurs expériences d'*outsider*, et les manifestations de l'étrangéité. Ils tissent différentes langues et discours dans leurs textes.

Que ce soient des mélanges bilingues ou trilingues traduits ou non-traduits, des couches linguistiques au sein d'une même langue, du passage de l'oralité à la scripturalité, ils utilisent tous et toutes l'écriture comme un lieu d'exploration, de transformation et d'innovation. Ce lieu "tiers" devient leur espace pour dépeindre ce nouveau territoire auquel ils appartiennent. Leurs écrits ont une portée à la fois politique et idéologique, invitant une diversité linguistique et culturelle. Schmelling (2002) constate que

les auteurs qui vivent entre plusieurs cultures - qu'ils soient émigrés, habitants de régions frontalières, bi-ou multilingues, ou engagés sur la scène internationale et grand voyageurs - développent une sensibilité particulière concernant 'l'Autre', se distinguent par un sens aigü du langage ainsi que par leurs analyses critiques et leurs prises de position sur la politique linguistique (p. 358-359).

Heller (1999) nous rappelle également que “the extreme minority condition of (linguistic) communities makes their experience of multiple identities and border crossings that much sharper” (p. 17).

Le présent document, bien qu'écrit majoritairement en français, fait intervenir les différentes langues que j'ai rencontrées au cours de ma vie de migrante née à la frontière franco-allemande, soit l'allemand, l'anglais et le francique mosellan. À travers des récits autobiographiques sur l'exil, le départ, l'acquisition de nouvelles langues et les défis que cela représente, je fais transparaître la multiplicité des voix linguistiques et sociales qui me façonne et leur donne ainsi un champ de rencontre. Mon texte devient ainsi l'écho d'une confrontation des différentes cultures incarnées par chacune des langues utilisées. Cette interaction linguistique est une manière pour moi d'exprimer mes identités multiples. Elle me permet ainsi de me réconcilier avec moi-même, d'accepter la complexité que représentent l'exil et l'hybridité et d'accueillir ce nouvel espace d'écriture comme un lieu de rencontre, de transformation et de créativité.

### Chapitre 3 : Origines et politiques linguistiques

Dans ce chapitre, j'examine mes origines linguistiques et celles de ma famille, ainsi que le statut du français et des langues minoritaires en France. Je décris également le statut du français au Canada, celui-ci ayant à la fois le statut de juro d'une des deux langues officielles du Canada, et en même temps un statut de facto de langue largement minoritaire en Colombie-Britannique. Ainsi, le contexte local de mon expérience contemporaine, en tant que locutrice de la langue française en milieu minoritaire, et de mon passé linguistique à travers l'histoire de ma famille, est analysé dans le macro-contexte des politiques et des lois linguistiques françaises et canadiennes.

Cette analyse répond à l'une des questions de ma recherche, à savoir si mon retour à l'écriture en français résultait non seulement d'un besoin d'exprimer ma *frenchness* qui commençait à s'évaporer au fur et à mesure que je restais loin de la France, mais aussi d'un engagement politique consistant à valoriser l'utilisation d'une langue minoritaire dans une région du monde (Vancouver, Colombie-Britannique, Canada) largement dominée par l'anglais, malgré la présence d'une diversité linguistique exceptionnelle.

Ainsi, dans la première partie de ce chapitre, le contexte précis de la France est examiné, en portant l'attention sur mes origines linguistiques, l'historique de la langue française et la reconnaissance des langues de France. Il est à noter que mes parents ont lu et approuvé toutes les informations reliées à



nos origines linguistiques qui apparaissent dans ce document. La deuxième partie du chapitre donne un aperçu du contexte canadien et des sources de sa dualité linguistique, à travers l'examen des lois sur les langues officielles et les droits des minorités de langue officielle. Elle se conclut sur la situation particulière du français en Colombie-Britannique et les recommandations d'une étude réalisée par la Commission nationale des parents francophones concernant la sensibilisation des canadiens à leurs droits linguistiques.

## **Première partie : le contexte linguistique en France**

### **Mes origines linguistiques**

Dans cette section, je situe le contexte géographique, historique et linguistique de ma région d'origine. Bouzonville, ma ville natale d'une population d'environ cinq mille habitants, se situe en Moselle, un département du Nord-Est de la France, à cinq kilomètres de la frontière sarroise allemande. Cette région de France a été un lieu de contacts culturels et linguistiques marqué par de sanglantes dissensions. Le département de la Moselle fait partie de la Lorraine, une région qui appartient à l'empire de Lothaire pendant des siècles avant d'être attribuée à la France en 1766. Suite à la guerre franco-allemande de 1870-1871, elle est cédée à l'empire allemand en 1871 et ne redevient française qu'après la Première Guerre mondiale, en 1918. À l'amorce de la Deuxième Guerre mondiale, la Lorraine est occupée par l'Allemagne de Hitler et ne redeviendra française qu'aux jours de la libération par les Alliés en 1945. La diversité linguistique de cette région reflète ces turbulences historiques.

Selon le site internet Leplattckoi (2003), en Lorraine frontalière, on trouve le français et l'allemand "standard", ainsi que des dialectes locaux tels le francique rhénan dans le bassin houiller, la vallée de la Sarre et le pays de Bitche, le francique mosellan dans le pays de la Nied (et également en Allemagne, le long de la Moselle) et le francique luxembourgeois dans le pays thionvillois (et aussi au Luxembourg et en Belgique, au pays d'Arlon). Le site indique que le francique est parlé par près de 350 000 personnes en Lorraine frontalière. Götze (2003) ajoute que de nos jours, on décèle également des langues de contact, tel l'arabe maghrébin, l'italien et le polonais, liées aux mouvements migratoires de l'après-guerre lorsque la France a fait appel à la main d'oeuvre étrangère pour aider à la reconstruction du pays.

Mes parents et leurs parents sont originaires de deux petits villages mosellans. L'un, Neunkirchen-lès-Bouzonville, se situe le long de la Nied, l'autre, Bizing, se rapproche de la frontière luxembourgeoise. Ni l'un ni l'autre n'ont grandi en français chez eux. À la maison, avec leurs parents, frères et soeurs, ils parlaient le *Platt*, cette langue régionale qui s'apparente à l'allemand, au luxembourgeois et au français. Officiellement, en francique, cela s'appelait le *Lothringer Platt* ou le *Lothringer Déitsch*. En français, le terme plus précis est le francique lorrain. Mes grands-parents, nés au début du vingtième siècle, durant l'occupation de la Moselle par l'Allemagne, avaient eux-mêmes grandi avec le *Platt*. J'ai découvert donc, avec grande surprise, que non seulement la langue maternelle de mes parents était différente : le francique luxembourgeois pour mon père, le francique mosellan pour ma mère, mais aussi qu'elles avaient un

nom en français que je n'avais jamais entendu avant le début de cette recherche. Ma mère a appris le français en allant à l'école primaire lorsqu'elle avait six ans. Elle parlait le francique mosellan avec sa famille et l'allemand standard, le *Hochdeutsch*, avec trois de ses frères et soeurs aînés qui l'avaient appris à l'école lors de l'occupation allemande de la région, durant la Deuxième Guerre mondiale. Mon père a appris le français à partir de l'âge de neuf ans, lorsque les écoles élémentaires ont été mises en place durant l'après-guerre chaotique, mais il conversait en *Platt* à la maison et dans la vie quotidienne.

Chez nous, à la maison, nous ne parlions que le français. Mes parents étaient partis de leurs villages respectifs tout juste après leur mariage et s'étaient installés à Bouzonville, où les instituteurs des écoles élémentaires leur avaient conseillé de nous parler uniquement en français afin de ne pas perturber le parcours de notre développement scolaire. Ainsi, mes frères, ma soeur et moi-même n'avons jamais appris à parler les langues maternelles de nos parents, même si tous les deux communiquaient entre eux en *Platt* de façon quotidienne. Nous avons grandi dans un contexte très différent de certains de nos cousins et cousines dont les parents étaient restés dans les villages d'origine de la famille. Sans vraiment le savoir ni le réaliser, nous étions devenus des "citadins", incapables de comprendre et de parler la langue natale de nos grand-parents et de la plupart de nos oncles et tantes.

Lorsque, durant cette recherche, j'ai mis la main sur des textes écrits en *Platt*, comme ceux de Jean-Louis Kieffer (1994), j'ai fait un bond. En effet, alors que les mots me sautaient aux yeux, les sonorités remplissaient mes oreilles

d'une mélodie oubliée. *Nonn di Pipp noch mol!* J'entends mon père jurer alors qu'un clou qu'il plantait se pliait sous son marteau. *Platt schwätzen és doich schéin.* J'entends la voix de ma mère qui vantait la beauté de sa langue maternelle. Je fus très surprise de me rendre compte que non seulement je pouvais lire le *Platt*, mais en plus que je pouvais le comprendre, alors que je ne l'avais pas appris et qu'en fait, je ne savais même pas que c'était une langue qui s'écrivait.

Le voyage dans le passé linguistique de ma famille que j'ai entamé pour la rédaction de ce mémoire, a été fertile en surprises. En l'espace de quelques jours, j'ai découvert que les langues maternelles de mes parents avaient un nom en français - le francique mosellan et le francique luxembourgeois -, que celles-ci s'écrivaient et que je pouvais les lire sans problèmes majeurs. J'ai aussi réalisé que, comme mes frères et ma soeur, je faisais partie de la première génération, dans ma famille, à parler le français comme langue maternelle. Enfin, j'ai constaté que la langue maternelle de mes parents était menacée d'extinction.

La pré-supposition que j'avais émise en ce qui concerne mon retour à l'écriture en français dans un but de me rapprocher de la langue maternelle, soit la langue de la mère et de mes ancêtres, s'écroulait donc de toute pièce. J'ai ainsi pris conscience que la transmission du français n'était pas un phénomène familial, mais plutôt le résultat d'une socialisation. Louis-Jean Calvet (2002) confirme que : "la transmission des langues est avant tout un phénomène social. Lorsque dans une famille, les parents apprennent à leurs enfants une autre langue que la leur, c'est à la fois sous la pression du milieu et parce qu'il pensent que leur langue ne sera pas utile à leur progéniture : leurs pratiques sont aussi

influencées par leurs représentations, qui elles-mêmes sont un produit social” (p. 35).

## **Historique de la langue française**

Pour comprendre le phénomène de la transmission ou de la non-transmission d'une langue, j'ai étudié le statut du français et des langues minoritaires de la France. Le site internet de l'Académie française (2003) donne un historique de la langue française, langue romane dont la grammaire et une grande partie de son vocabulaire sont issues des formes orales du latin. Selon les informations présentées sur ce site, les *Serments de Strasbourg*, qui scellent en 842 l'alliance entre Charles le Chauve et Louis le Germanique, sont considérés comme le plus ancien document écrit en français. Au Moyen Âge, la langue française était constituée d'une multitude de dialectes qui variaient considérablement d'une région à l'autre. On peut considérer qu'à l'époque, la France était de facto un pays multilingue : la masse de la population était à la fois capable de s'exprimer en une langue vernaculaire, les langues du peuple, et en latin, la langue de l'Église. Dans un souci de généraliser l'usage du français et de construire la nation française, deux articles de l'ordonnance de Villers-Cotterêts, signés par François Ier en 1539, donnèrent une assise juridique à ce processus avec les articles suivants :

Article 110 : Afin qu'il n'y ait cause de douter sur l'intelligence des arrêts de justice, nous voulons et nous ordonnons qu'ils soient faits et écrits si clairement, qu'il n'y ait, ni puisse avoir aucune

ambiguïté ou incertitude, ni lieu à demander interprétation (Académie française, 2003).

Article 111 : Et pour ce (sic) telles choses sont souvent advenues sur l'intelligence des mots latins contenus dans lesdits arrêts, nous voulons dorénavant que tous arrêts ... soient prononcés, enregistrés et délivrés aux parties, **en langage maternel français et non autrement** (Académie française, 2003, mon emphase).

On constate donc que l'attachement résolu à la langue française répondait à une exigence à la fois politique et juridique. C'est cette même exigence qui, en 1635, conduit la création de l'Académie française par Richelieu. Il s'agissait d'unir le royaume français grâce à une langue et un style qui la symbolisaient et la cimenteraient. La puissance et l'extension de la monarchie française aux 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles ont fait que la langue française s'est répandue rapidement dans le Nord de l'Europe, en Allemagne, en Russie, en Pologne et dans les colonies françaises. De nos jours, le français est la langue maternelle de près de 80 millions de locuteurs, ce qui place cette langue au 11<sup>e</sup> rang dans le monde (sur plus de 6 000 langues comptabilisées) et au 9<sup>e</sup> rang avec 180 millions, si l'on prend en compte le français langue seconde. Enfin, on évalue à plus de 250 millions le nombre de personnes "capables d'utiliser occasionnellement le français" (Ministère des affaires étrangères, 2004).

Selon le site internet de l'Académie française (2003), les analystes de la langue en France observent, depuis une trentaine d'année, une présence plus grande de l'anglais dans la vie quotidienne. C'est en réaction à cette menace que

représente l'anglais dans la vie courante, que les autorités gouvernementales ont été amenées, depuis le début des années 1970, à réguler le statut de la langue. Ainsi, en 1972, des commissions ministérielles de terminologie et de néologie furent constituées. Elles avaient pour objectif d'indiquer ou de créer les termes français à utiliser pour éviter l'usage de mots étrangers. En 1975, la loi dite "Bas-Lauriol" a rendu l'emploi du français obligatoire dans les domaines du commerce et dans le monde du travail (DGLF, 1975). Le 25 juin 1992, l'article 2 de la Constitution ajoutait un nouvel alinéa: "**La langue de la République est le français**" (DGLF, 1992, mon emphase).

Se pose alors le problème des langues minoritaires de la France. Si "la langue de la République est le français", qu'advient-il du statut des langues régionales telles le basque, le breton, le catalan, l'alsacien, le corse, le francique, l'occitan dans le territoire métropolitain, et du créole et du tahitien dans les territoires d'outre-mer? Quelles ont été les actions du gouvernement français au regard des langues régionales qui font partie de la richesse du patrimoine culturel de la France? Quelles sont les possibilités qui s'ouvrent aux citoyens qui désirent conserver leur langue régionale et la transmettre à leurs enfants?

### **Les langues de France**

Le site internet de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF, 2003a) retrace la mise en place des institutions chargées de la langue française et des langues minoritaires de France. C'est en 1966 que Georges Pompidou a créé le Haut comité pour la défense et l'expansion

de la langue française. Celui-ci sera remplacé par le Comité consultatif et le Commissariat général à la langue française, en 1973. L'objectif du Comité consultatif était d'étudier et de faire des propositions sur l'usage et la diffusion de la langue française, la francophonie et les langues de France. En 1989, le Conseil supérieur de la langue française (CSLF) et la Délégation générale à la langue française (DGLF) ont succédé au Comité consultatif et au Commissariat général à la langue française, avec des missions voisines. Cependant, "la francophonie" et "les langues de France" ne sont plus mentionnées dans le décret du 2 juin 1989. Ce n'est qu'en 1998, que Madame Catherine Trautmann, ministre de la culture et de la communication, demande à la DGLF de réfléchir aux pratiques linguistiques, de contribuer à la définition d'une nouvelle politique en faveur des langues régionales, et de promouvoir le plurilinguisme, tout en poursuivant ses actions en ce qui concerne l'emploi et la diffusion de la langue française.

Depuis le décret du 16 octobre 2001, après les mots "Délégation générale à la langue française" sont ajoutés les mots "et aux langues de France" (DGLFLF, 2003a). La mission de la DGLFLF s'élargit donc pour inclure la préservation et la valorisation des langues de France, à savoir les langues autres que le français qui sont parlées sur le territoire national et font partie du patrimoine culturel national. Le rapport au parlement 2002 (DGLFLF, 2002) indique que "pour la première fois se met en place une action équilibrée et globale qui touche toute la gamme des idiomes concernés : le français, mais aussi les langues régionales et certaines langues minoritaires non territoriales, dans la perspective du plurilinguisme européen" (p. 1).



La Délégation générale à la langue française et aux langues de France a financé une enquête dont les résultats, rendus publics en février 2002, contribuent à une meilleure connaissance de la situation de la diversité linguistique en France (DGLFLF, 2002). Cette étude se basait sur le recensement général de la population de 1999 dans lequel un volet linguistique avait été introduit pour la première fois dans les questionnaires de l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques). Ainsi, un total de 380 000 adultes vivant en métropole a été interrogé sur la transmission familiale des langues. Ceux-ci devaient répondre à la question suivante : "quelle(s) langue(s), dialecte(s) ou patois vous parlaient, quand vous aviez cinq ans, votre père ou votre mère?" Parmi les répondants, 26 % ont déclaré que leurs parents leur parlaient, associée ou non au français, dans une autre langue. Six fois sur dix, cette langue a été transmise en même temps que le français. Dans la moitié des cas, il s'agissait de langues régionales; dans l'autre moitié, de langues liées à l'immigration. Si cette enquête révèle en termes absolus un niveau important de bilinguisme, elle révèle aussi que le taux de transmission des langues autres que le français est bas : à peine plus d'un adulte sur trois qui a reçu dans son enfance une langue autre que le français l'a lui-même transmise à ses enfants.

La DGLFLF constate un "taux d'érosion" élevé qui indique que l'héritage linguistique de l'enfance est rarement transmis à la génération suivante (DGLFLF, 2002). Elle conclut que les langues de France ne se transmettent presque plus dans le cadre familial. Cette conclusion rejoint les affirmations de Jean-Louis Calvet (2002) qui indique que la transmission de la langue est avant tout un produit social. En conséquence, l'État se doit d'assumer de nouvelles

responsabilités envers ce patrimoine culturel. Dans cette perspective, l'école joue un rôle essentiel dans la transmission des pratiques linguistiques.

### **L'enseignement des langues de France**

Selon le rapport au parlement 2002 (DGLFLF, 2002), depuis l'année scolaire 2001-2002, le Ministère de l'éducation nationale a mis en place un dispositif rénové d'enseignement des langues et cultures régionales. Le décret 2001-733 du 31 juillet 2001 porte sur la création d'un conseil académique des langues régionales, dont la mission est la diffusion et la connaissance de l'enseignement de la ou des langues régionales. L'arrêté du 19 avril 2002 stipule la mise en place d'un enseignement bilingue par immersion en langues régionales dans les écoles, collèges et lycées. La circulaire 2002-103 du 30 avril 2002 définit le cadre de l'enseignement bilingue et les modalités de son organisation à l'école primaire, au collège et au lycée. La circulaire 2002-104 du 30 avril 2002 précise les modalités relatives au recrutement et à la formation des personnels d'enseignement des langues régionales dans les écoles, les collèges et les lycées.

Les langues régionales des pays mosellans (désignation provenant de la DGLFLFLF) sont donc maintenant enseignées dans les écoles et les collèges. Selon le rapport au parlement 2003, durant l'année scolaire 2000-2001, 5823 étudiants étaient enregistrés dans un programme d'enseignement bilingue en francique mosellan et 4454 l'étaient en 2001-2002 (DGLFLF, 2003).

Lorsque je suis passée en Moselle durant l'été 2003, une de mes cousines m'a indiqué avec fierté que sa fille aînée était inscrite à un des programmes bilingues "langues régionales" nouvellement introduit au collège de Bouzonville dans lequel j'avais moi-même été collégienne entre l'âge de 10 et 14 ans. Sa fille reçoit l'enseignement de Jean-Louis Kieffer (1994), un Mosellan né à Filstroff, un village situé entre Bouzonville, ma ville natale, et Neunkirchen, le village natal de ma mère. Kieffer s'efforce depuis de nombreuses années de maintenir en vie le francique mosellan, à côté des langues "standards" que sont le français et l'allemand. Plus de vingt ans après mon passage dans cette école secondaire où le francique n'avait été ni encouragé ni valorisé, Kieffer offre maintenant des ateliers d'écriture et des cours de francique. Il a reçu de nombreux prix littéraires tels le *Kulturpreis* de la ville de Saarbrücken et le Grand Prix de la société des écrivains. Le poème bilingue suivant exprime ses sentiments vis à vis de sa langue natale, celle dont les sons et les sonorités ont accompagné mon enfance durant les repas de famille, ainsi que les visites à mes grand-parents, mes oncles et mes tantes dans les campagnes mosellanes :

### **Mei Sprooch**

*Mei Sprooch és en kleen Insel  
Déi émmen kleener gétt  
Von den Wellen verropt*

*Mei Sprooch és en alter Baam  
Verkroopelt un verwuertzelt  
Déer noch weider léwen wéll*

*Mei Sprooch és en alt Mädél  
Dat sein Herz verdrocken lisst  
En seinem annséilijen Lewen*

*Mei Sprooch és en Trän  
Om Groupspappen sei Backen  
Déi langsam ronerrutscht*

*Mei Sprooch és en kleen Bloum  
Em groussen Wald  
Déi zwéschen de drocken Blädern  
Noch en béssien lachen wéll*

*Mei Sprooch és en Wuert  
Mei Sprooch és en Bild  
Mei Sprooch és en Otem  
Déi mir noch ém Néwel... noowénkt*

### **Ma langue**

Ma langue est une petite île  
Qui sans cesse se rétrécit  
Déchiquetée par les vagues

Ma langue est un vieil arbre  
Noueux aux racines emmêlées  
Qui veut encore continuer à vivre

Ma langue est une vieille fille  
Dont le coeur se dessèche  
Dans sa vie de misère

Ma langue est une larme  
Sur la joue de mon grand-père  
qui doucement glisse

Ma langue est une petite fleur  
Dans la grande forêt  
Qui à travers les feuilles mortes  
Veut encore rire un peu

Ma langue est un mot  
Ma langue est une image  
Ma langue est un souffle  
Qui dans le brouillard encore...me dit adieu

(Kieffer, 1994, p. 21, avec permission de l'auteur)

### **Un engagement politique**

Götze (2002) nous rappelle que le désir qu'a Kieffer de maintenir en vie le francique mosellan n'est pas uniquement lié à une volonté de conserver une langue étrangère, mais qu'il reflète également une qualité de vie et un engagement politique. Il écrit : "Kieffer se bat pour sa langue maternelle - le francique mosellan - pour la spécificité lorraine et contre l'uniformisation

culturelle de ce monde” (p. 498). Cette situation précise n’est bien sûr pas réservée uniquement au francique qui me touche personnellement puisqu’il s’agit de la première langue de mes parents et de mes ancêtres. Elle s’applique également à toutes les langues autochtones, régionales et minoritaires qui tendent à disparaître avec l’uniformisation des cultures et des langues dans un mouvement de mondialisation toujours plus rapide. Selon Götze, Kieffer prend position pour un monde multilingue dans lequel la reconnaissance institutionnelle des langues régionales telles que le lorrain, l’alsacien, le breton, le corse, le créole, etc. permet de contre-carrer une uniformisation linguistique et culturelle aux aspects de plus en plus inquiétants.

D’après Götze (2002), le travail qu’effectue Kieffer pour maintenir le francique mosellan en vie n’a pas été motivé par un sentiment nationaliste, comme l’a faussement maintenu Robert Grossmann (cité dans Götze, 2002), vice-président du Conseil régional de Strasbourg. Celui-ci est à la tête d’un mouvement de résistance contre la diversité linguistique et la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Dans cette citation utilisée par Götze, il exprime son refus de l’utilisation et du maintien de l’alsacien alémanique et du francique mosellan et rhénan en Alsace-Lorraine :

Prenons garde d’affirmer de manière exacerbée un des éléments de notre identité. L’exacerbation de l’identité que certains cultivent en catimini, comporte des dangers de nationalisme régional. Elle pourrait conduire vers un repli dans l’alsacianité, ou pire vers la théorie du *Blut und Boden* et, si l’on poursuivait ce cheminement, pourquoi pas vers la conscience de l’appartenance au grand peuple

germanique, pour ne pas dire à la race aryenne (Grossmann cité dans Götze, p. 499).

Kieffer écrit en francique mosellan de manière à préserver cette langue de l'oubli. Il ne prêche pas pour son utilisation exclusive aux dépens du français et de l'allemand standard qui accompagnent nécessairement son patrimoine linguistique. Au contraire, il revendique que son francique mosellan enrichit la poésie et la prose en faisant se rencontrer différentes langues. Ainsi son discours plurilingue est-il une reconnaissance de l'interaction indéniable qui existe entre les langues. Cela rejoint en tout lieu la notion d'*heteroglossia* développée par Bakhtin (1981). Ainsi, "what results is not a single language but a dialogue of languages" (p. 294).

### **Les premières Assises nationales des langues de France**

Le discours de Kieffer rejoint celui des premières Assises nationales des langues de France tenues à Paris le 4 octobre 2003 (DGLFLF, 2003b). Durant l'allocution d'ouverture de ces Assises, les enjeux principaux de cette rencontre ont été rappelés : "Il ne s'agit pas seulement de célébrer la polyphonie trop largement méconnue des parlers de notre pays, ou d'affirmer leur éminente valeur culturelle, mais surtout de discuter de leur avenir et de la place que nous devons réserver à la diversité linguistique dans le développement global de notre société" (DGLFLF, 2003b, p. 1). Durant les Assises, Jean-Jacques Aillagon se dit être "le premier ministre de la culture à se voir attribuer des missions en faveur du plurilinguisme" (DGLFLF, 2003b, p. 2). L'engouement et l'essor pour les

programmes d'enseignement des langues régionales ont été quantifiés : en 2003, 250 000 élèves ont suivi l'enseignement des filières bilingues des langues régionales de France, contre 26 000 en 1989. François Schaffner, de l'Association culture et bilinguisme d'Alsace et de Moselle, attestait de la vitalité des langues régionales : "Nous ne sommes pas des espèces en voie de disparition; il s'agit de créer et de développer notre langue dans le monde moderne" (DGLFLF, 2003b, p. 2). Marie-Jean Vinciguerra, président de la commission langue corse à l'Assemblée de Corse indiquait que "le plurilinguisme est notre nouvel horizon, il prend sens dans l'interculturalité" (DGLFLF, 2003b, p. 2).

Selon le rapport de la DGLFLFLF (DGLFLF, 2003b), un premier constat s'impose : Il n'y a pas de droit positif en matière des langues de France. Selon l'article 2 de la Constitution, seul le français est la langue de la République. Ainsi, les autres langues sont-elles définies par défaut. De plus, la question de l'enseignement efficace des langues de France se pose : faut-il que les instances régionales soient en charge de la promotion de leurs langues respectives ou bien serait-ce du ressort de l'Éducation nationale? Et en ce qui concerne la transmission culturelle des langues de France : faudrait-il repenser le cahier des charges des média du service public afin que les langues régionales soient davantage représentées?

On constate donc que le travail de la DGLFLFLF devra agir sur les représentations sociales et les préjugés qui s'attachent à la diversité linguistique de la France afin de mettre en valeur des langues qui, avec le français, façonnent une identité collective et contribuent à son rayonnement.

## **Deuxième partie : le contexte linguistique du Canada**

Pour comprendre mon retour à l'écriture en français dans le contexte de la Colombie-Britannique, il fallait que j'étudie la situation linguistique de cette province. Selon Statistiques Canada (2001), les francophones ne représentent que 1,5 % de la population totale de la Colombie-Britannique. Le français est donc largement minoritaire dans la province. Il jouit cependant d'une protection légiférée en tant que langue officielle du Canada.

### **Les sources de la dualité linguistique canadienne**

Il convient en premier lieu de situer le contexte linguistique plus large du Canada, pays caractérisé par une dualité linguistique français-anglais qui remonte à ses origines coloniales, dans un contexte historique. Stacy Churchill (1998) retrace le contexte historique du paysage linguistique canadien : dès la fin des années 1500, on parlait le français et l'anglais sur les territoires qui font maintenant partie du Canada. En 1608, une colonie française s'est implantée sur les lieux actuels de la ville de Québec, alors qu'en 1610 une colonie britannique s'est installée à Cupids (Terre-Neuve). Suite à la guerre de Sept-ans et à la conquête de la Nouvelle-France, l'Angleterre a pris possession des colonies françaises du Canada dans le cadre du traité de paix de 1763. L'acte de Québec de 1774 a donné au français et à l'anglais un statut officiel au sein du système juridique. C'était le début de la coexistence du français et de l'anglais comme langues officielles du Canada.



Churchill (1998) nous rappelle que jusqu'à la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle, le français était parlé à travers tout le Canada actuel. Au Nouveau-Brunswick, la population francophone acadienne augmentait de façon rapide. Le Nord-Ouest du Québec était une zone de commerce de fourrure prisée par les Anglais et les Français, et ces derniers dominaient la situation dans la plupart des régions autres que les voies navigables se jetant dans la baie d'Hudson. Dans et autour des communautés urbaines des provinces actuelles du Manitoba, de la Saskatchewan ou de l'Alberta, la majorité des habitants, des Métis de descendance amérindienne ou de descendance mixte franco-amérindienne, parlait principalement le français.

Le Canada moderne est né de la confédération de quatre provinces, le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse, l'Ontario et le Québec, aux termes de la Loi constitutionnelle de 1867. Selon Churchill (1998), les dispositions constitutionnelles relatives à la langue se réduisaient au minimum. Ainsi, la dualité linguistique du français et de l'anglais allait-elle être au coeur de la quête identitaire de ce pays nouvellement fondé. En résultèrent les lois et les politiques actuelles en matière de langues officielles du Canada qui sont profondément enracinées dans la démographie du pays.

Churchill (1998) nous en donne un aperçu : peu après la Confédération, la population du Canada était constituée de 61 % de Britanniques, de 31 % de Français et de 8 % de personnes d'autres nationalités. Un siècle plus tard, l'immigration a transformé sensiblement le paysage démographique canadien avec une population à 45 % d'origine anglaise, 29 % d'origine française, et 26 %

d'autres origines. De nos jours, les canadiens d'expression française constituent 85,8 % de la population du Québec et les canadiens d'expression anglaise forment 94 % de la population de l'ensemble des provinces et territoires à l'exception du Québec. Toujours d'après Churchill, jusqu'au début des années 1980, les immigrants au Canada adoptaient principalement l'anglais comme langue première; alors qu'à partir de 1981, les immigrants au Québec avaient plus tendance à transmettre le français comme langue maternelle à leurs enfants.

Pour Churchill (1998), l'un des facteurs déterminants pour l'avenir de la dualité linguistique prend source dans l'exode rurale des Canadiens français à partir de la Confédération. En effet, au 19<sup>e</sup> siècle, la population anglophone était prédominante dans la plupart des secteurs de la vie urbaine de Montréal et représentait 50 % de la population à Québec. Cependant, à partir de 1867, les francophones ont progressivement laissé leurs campagnes, se sont installés dans les villes en croissance et y ont pris plus de contrôle dans les domaines politique, social et économique. À partir des années 1960, les québécois francophones secouèrent les traditions d'une société civile essentiellement rurale et dominée par le clergé, modernisèrent les structures du gouvernement provincial et élargirent le système public d'éducation. Par conséquent, l'influence du français s'accrut considérablement durant cette période. Au Québec, ces changements institutionnels et sociaux accélérés, que l'on appelle la "Révolution tranquille", furent à la base d'un puissant mouvement nationaliste qui cherchait de nouvelles formes d'expression identitaire.

## La Loi sur les langues officielles

En 1963, le gouvernement fédéral a mis sur pied la *Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme*, dans l'espoir de désamorcer une crise imminente entre les francophones et les anglophones du Canada. La Commission était chargée de formuler des recommandations en vue de "développer la Confédération canadienne en fonction d'un partenariat égal entre les deux **rac**es fondatrices (mon emphase), en tenant compte des contributions apportées par les autres groupes ethniques à l'enrichissement du Canada" (Churchill, 1998, p. 15). La Commission a été fortement critiquée par ceux dont l'origine ethnique n'était ni française ni britannique et qui se sont sentis exclus en raison du nom et du mandat qui lui avaient été attribués.

Donnant suite aux premières recommandations de la Commission, la *Loi sur les langues officielles* de 1969 fut passée lors du mandat du Premier Ministre Pierre Elliot Trudeau. La Loi affirme l'égalité de statut du français et de l'anglais dans toutes les institutions du Parlement et du Gouvernement du Canada. Selon Churchill (1998), son but premier était d'améliorer le statut du français et d'assurer un traitement plus équitable aux citoyens francophones. La *Loi sur les langues officielles* met l'emphase sur le concept de communautés de langue officielle, fondées sur la langue, comme base symbolique du développement d'une identité par tous les citoyens canadiens, peu importe leur province de résidence ou leur origine ethnoculturel. C'est ainsi que Statistiques Canada (2001) annonçait en 2001 que plus de 98 % de la population parlait l'une des langues officielles ou les deux. En effet, 67,5 % de la population parlait l'anglais

uniquement, 13,3 % le français uniquement, 17,6 % le français et l'anglais, et 1,5% ni l'un ni l'autre.

La *Loi sur les langues officielles* de 1969 avait pour objet de renforcer le sentiment d'appartenance à une nation canadienne bilingue. Elle proposait au sein du gouvernement fédéral et de ses organismes la mise en oeuvre de mesures centrées sur trois grands objectifs :

1) la langue de service - les canadiens devaient pouvoir communiquer avec les institutions fédérales et en recevoir des services dans la langue officielle de leur choix;

2) la participation équitable - les canadiens des deux groupes linguistiques devaient participer équitablement à l'administration fédérale;

3) la langue de travail - les employés devaient pouvoir travailler dans la langue officielle de leur choix à l'intérieur des régions désignées.

### **La politique de multiculturalisme**

En 1971, Trudeau annonçait l'adoption, par le Gouvernement du Canada, d'une politique de multiculturalisme à l'intérieur d'un cadre bilingue, soulignant qu'au Canada, "bien qu'il y ait deux langues officielles, il n'y a[vait] pas de culture officielle, pas plus qu'un quelconque groupe ethnique n'a[vait] préséance sur un autre" (Churchill, 1998, p. 16). Cette assertion engageait le gouvernement Canadien sur une voie qui distinguait trois grands volets de l'identité - l'origine ethnique, la culture et la langue - et n'accordait de statut officiel, au niveau fédéral, qu'aux langues française et anglaise.

Or, durant le recensement de 2001 (Statistiques Canada, 2001), sur une population de 29,6 millions de personnes, 5,2 millions de canadiens déclaraient une langue maternelle autre que l'anglais ou le français, soit 17,6 % de la population. Il convient alors de se demander quels sont les droits associés aux langues ancestrales et aborigènes au Canada et en Colombie-Britannique, de la même façon qu'il fut essentiel de déterminer le droit des langues régionales en France.

Si la *Chartre canadienne des droits et libertés* de 1982 affirme l'égalité de statut des deux langues officielles en garantissant des droits et des privilèges égaux quant à leur usage dans toutes les institutions fédérales, elle ne dit rien des langues autres que les langues officielles. Et, de plus, en Colombie-Britannique, selon Beynon, Larocque, Ilieva et Dagenais (2001), *The British Columbia Multiculturalism Act* de 1993 ne légifère ni sur les langues officielles ni sur les langues ancestrales et aborigènes.

*The British Columbia Language Education Policy* (1996) et la circulaire 97-03 avec ses quatre premiers objectifs viennent éclaircir la situation des langues en Colombie-Britannique : les deux premiers objectifs ré-affirment la suprémacie de l'anglais et les droits spécifiques aux ayants-droit à l'instruction en français tels énoncés dans la section suivante. Le troisième objectif reconnaît les langues aborigènes et propose que les étudiants devraient avoir la possibilité d'apprendre une langue autochtone. Le quatrième objectif concerne les langues autres que l'anglais, le français et les langues aborigènes : le Ministère de l'éducation encourage toutes les occasions qui permettraient aux étudiants

d'apprendre les langues qui sont importantes dans leurs communautés respectives. On le constate donc : le gouvernement de la Colombie-Britannique semble appuyer l'apprentissage et la transmission d'autres langues que l'anglais et le français, mais n'offre pas un engagement ferme en terme législatif.

### **Les droits des minorités de langue officielle**

L'Article 23 de la *Chartre canadienne des droits et libertés* de 1982 met l'emphase sur le droit des membres des minorités de langue officielle de chaque province et territoire d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaires et secondaires, dans la langue de la minorité (c'est-à-dire en anglais au Québec et en français ailleurs au Canada).

Selon Statistiques Canada (1996), près de deux millions de Canadiens forment des minorités de langue officielle au sein d'une province où la majorité parle l'autre langue officielle. C'est le cas de 925 835 anglophones au Québec et de 970 650 francophones dans le reste du Canada. Les trois quarts des minorités francophones vivent en Ontario et au Nouveau-Brunswick et le quart restant se répartit à travers les autres provinces et territoires. Ainsi, dans les neuf provinces et territoires où l'anglais est la langue de la majorité, les ayants-droit à l'instruction en français sont-ils définis de la façon suivante :

Les parents qui sont citoyens canadiens et dont la langue maternelle est le français ou qui ont reçu leur instruction au niveau primaire en français au Canada ou encore dont un enfant a reçu ou

reçoit son instruction primaire ou secondaire en français au Canada, ont le droit, en vertu de la Constitution, de faire instruire tous leurs enfants en français (Article 23, Charte des droits et libertés).

La *Loi sur les langues officielles* de 1988 a mis à jour les dispositions de la Loi de 1969 pour ce qui est des mesures à prendre au sein du gouvernement fédéral.

La partie VII de la Loi ajoutait un objectif supplémentaire avec l'Article 41 :

Le gouvernement fédéral s'engage à favoriser l'épanouissement des minorités francophones et anglophones du Canada et à appuyer leur développement, ainsi qu'à promouvoir la pleine reconnaissance et l'usage du français et de l'anglais dans la société canadienne (Article 41, Loi sur les langues officielles).

Churchill (1998) indique que "le programme des langues officielles dans l'enseignement était considéré comme la pierre angulaire de l'engagement du gouvernement fédéral à l'égard des communautés minoritaires de langues officielles" (p. 27-28). Cependant, toujours selon Churchill, une étude publiée en 1996 par le Commissaire aux langues officielles, dont le mandat consistait à protéger les langues officielles et à rédiger des recommandations, indiquait que les organismes du gouvernement fédéral n'avaient pratiquement pris aucune mesure visant à assurer la mise en oeuvre de la partie VII. De plus, Churchill rappelle que la Province de la Colombie-Britannique "a été forcée, par des décisions judiciaires permettant aux minorités francophones d'avoir leurs établissements d'enseignement distincts plutôt que de voir leurs enfants mêlés à

ceux des familles anglophones qui s'inscrivaient à des programmes d'immersion en français" (p. 35).

### **La situation du français et la transmission du français en Colombie-Britannique**

Selon les statistiques révisées de la Fédération des francophones de la Colombie-Britannique (2003), on comptait 63 630 personnes de langue maternelle française en Colombie-Britannique en 2001. Cette estimation prend en compte le total des réponses uniques et des réponses multiples. Sur ce total, 56 % d'entre eux habitent les deux régions métropolitaines situées dans le Sud-Ouest de la Colombie-Britannique, soit Vancouver (29 795) et Victoria (5 985). Au cours des cinquante dernières années, la population francophone de la C.-B. a connu une augmentation croissante résultant de l'immigration de l'étranger et d'autres provinces. Lorsqu'interrogés sur les langues, 84.3 % des francophones ont mentionné que c'était en français qu'ils s'exprimaient le plus souvent ou régulièrement à la maison.

Cependant, selon l'étude récente de Rodrigue Landry (2003) sur le profil démolinguistique des enfants des ayants droit à l'instruction en français, le taux de transmission de la langue maternelle française par les parents ayants droit est seulement de 20 % en Colombie-Britannique en 2001. Cela signifie qu'un parent ayant droit sur cinq transmet sa langue maternelle à son enfant. L'indice de la retention du français, c'est à dire le taux d'usage à la maison du français comme langue principale, est encore plus faible que celui de la transmission avec un taux



de 12,4 %. Ces chiffres sont le reflet d'une assimilation linguistique très forte. Landry les nuance cependant en distinguant trois structures familiales dans lesquelles soit les deux parents sont francophones (situation endogame), soit l'un des deux parents est francophone (situation exogame), soit la famille est monoparentale francophone. Dans la situation des familles endogames, l'indice de transmission de la langue maternelle française est de 70,8 %, alors que dans la situation de couples exogames le taux chute à 12,6 %. Pour les parents francophones en situation monoparentale, il est de 26,7 %.

Cette distinction est importante car elle permet de mieux cerner la problématique de la transmission du français en milieu minoritaire. En effet, Landry (2003) nous rappelle que le taux d'exogamie français-anglais est très élevé en Colombie-Britannique. Le dernier recensement révèle que 82 % des enfants de moins de 18 ans, dont au moins un des parents est francophone, vivent dans des foyers exogames. Landry suggère que la plupart des parents ayants droit à l'enseignement en français pour leurs enfants n'inscrivent pas leurs enfants dans les écoles de langue française. Il indique que "ce choix semble beaucoup plus associé au statut minoritaire du français et à une certaine 'naïveté sociale' des parents francophones qu'à un véritable choix identitaire pour leur enfant" (p. 2). En effet, selon lui, "ces parents semblent peu conscients du fait qu'en contexte minoritaire le bilinguisme additif est favorisé par une plus forte scolarisation dans la langue minoritaire" (p. 6). Ainsi, à Vancouver, suivre ses études en français pourrait, pour certains, mener au bilinguisme et contourner les effets néfastes de l'assimilation linguistique.

Landry (2003) propose "qu'il importe d'apprécier pleinement le potentiel caché qu'offre les familles exogames" (p. 9) pour la vitalité future des communautés francophones en milieu minoritaire, et qu'un effort considérable de conscientisation auprès des parents exogames est nécessaire. Il précise, en effet, que le défi actuel est d'augmenter la participation des ayants droit à l'enseignement en français, alors que dans le passé le défi relevait de l'accès à l'école de langue française. Ainsi, il suggère "que le gouvernement fédéral appuie les communautés francophones dans une campagne nationale de conscientisation des ayants-droit et de la population canadienne sur les questions pertinentes se rapportant aux habitudes langagières de la famille et aux conséquences des choix scolaires" (p. 20).

Cette campagne de sensibilisation des ayants-droit permettrait, selon Landry (2003), une prise de décision librement choisie et éclairée des familles en ce qui concerne leurs droits linguistiques et les conséquences de leurs choix sur le bilinguisme ou le monolinguisme de leurs enfants. Landry suggère ainsi que les canadiens se doivent d'être mieux informés en ce qui concerne leurs droits linguistiques et la reconnaissance de l'égalité de l'anglais et du français.

## **Sommaire**

Il semble donc qu'au Canada on vise à transformer les représentations sociales de l'identité canadienne en soulignant l'importance des langues officielles et du bilinguisme français-anglais. Cela rejoindrait l'intention explicite en France du Ministère de la culture et de la communication. En effet, d'après le

rapport au parlement 2003 (DGLFLF, 2003), celui-ci cherche "à agir sur les représentations et les préjugés qui s'attachent à la diversité linguistique (de la France), à montrer la valeur des langues qui, avec le français, ont façonné (l')identité collective (de la France) et contribuent à son rayonnement" (p. 2).

Au niveau personnel, mon identité socio-linguistique est fortement liée aux différentes langues qui font partie de mon répertoire linguistique, soit le français, le francique, l'allemand et l'anglais et aux contradictions qui se présentent à moi, en ce qui concerne le positionnement de la langue dans des contextes socio-politiques diverses. Je suis notamment sensible au statut de la langue minoritaire et aux représentations sociales attachées à celles-ci. En effet, les politiques linguistiques en faveur du français comme langue majoritaire en France ont initialement participé au déclin et à la non-transmission du francique, langue maternelle de mes parents. En Colombie-Britannique, c'est le français, ma langue maternelle, qui s'inscrit dans un contexte linguistique largement minoritaire tout en jouissant, toutefois, d'une protection légiférée en tant que langue officielle canadienne.

En France, l'accroissement des inscriptions dans les écoles offrant un programme d'immersion bilingue en langue régionale démontre une sensibilisation accrue des familles aux possibilités de préserver leur langue régionale en plus du français et des autres langues étrangères enseignées dans les écoles. Et cette sensibilisation peut agir sur les représentations et les préjugés qu'ont les français au sujet du plurilinguisme et de la diversité linguistique. En Colombie-Britannique, le français bénéficie d'un statut privilégié en terme de

droits, et d'une reconnaissance particulière à travers les institutions fédérales. Cependant, malgré les droits associés au statut du français en tant que langue officielle, c'est une langue qui se transmet encore difficilement de génération en génération.

Il serait donc opportun de considérer la langue française en Colombie-Britannique, non pas comme une langue qui s'impose uniquement par le droit, ou encore qui répond à une politique d'un gouvernement libéral, mais comme une langue qui enrichit la diversité linguistique du Canada et qui contribue au pluralisme en s'opposant, comme l'énonce Kieffer (1994), à l'uniformisation des cultures et des langues. En conséquence, le désir de conserver mon français ne dériverait pas uniquement d'une volonté de la préserver et m'y rattacher, mais serait également un engagement politique en faveur de la diversité des langues. Ainsi, la campagne de sensibilisation que propose Landry (2003) en ce qui concerne les droits bilingues des ayants-droits pourrait-elle s'étendre à une large campagne de reconnaissance de la diversité et de la richesse linguistique présente au Canada.

## Chapitre 4 : Méthodologie

Écrire,  
trouver dans les mots une source de bien-être,  
une source au plus profond de moi.  
Les mots se libèrent de mes doigts.  
Je me transforme alors que les mots défilent,  
laissent émerger de nouvelles impressions, de nouveaux visages.  
Ceux cachés apparaissent timidement du profond de mes entrailles  
encore marquées par l'abandon et la séparation.  
Ceux explosifs s'extasient devant l'abondance de possibilités  
encore inconnues par la foulée de territoires non explorés.  
Écrire,  
Une subjectivité changeante et transformative.  
à chaque lettre, à chaque mot, à chaque phrase,  
se crée et re-crée,  
inlassablement,  
inévitablement.  
Ce tourbillon de lettres collées les unes aux autres  
provoque une descente,  
une glissade,  
inexorable,  
vers ce qui vibre à l'intérieur,  
vers ce qui est à vif,  
collé à même le corps,  
à même la souffrance.  
Les mots m'emmènent là où je dois aller,  
là où je dois explorer.  
Ils m'emmènent là où je suis.  
Ils sont l'expression de ce qui a marqué mon corps,  
de ce qui a imprimé mon être,  
des langues inscrites,  
des voix proscrites.

(poème, septembre 2003)

Dans le poème ci-dessus l'écriture est présentée comme une source de bien-être et une possibilité de découverte à travers une relation corporelle avec les mots. En m'éloignant de la fonction utilitaire et impersonnelle de l'écriture, le matériau émerge de l'expérience vécue et s'inscrit dans une quête de signification. Il permet alors de comprendre ma situation présente, d'envisager de nouvelles prises de conscience et d'engendrer une transformation active.

Ce chapitre présente la méthodologie d'écriture autobiographique et de recherche utilisée pour la rédaction de ce mémoire. J'expose la méthode narrative selon les théories de Connelly & Clandinin (1987, 1990) et le recours à la lecture attentive (van Manen, 1997) qui permettent l'émergence des thèmes saillants issus des trois textes poétiques et narratifs à l'origine de cette recherche. Ces textes intitulés "l'exil et les langues", "au coeur du souffle" et "les voix multiples" seront présentés et analysés respectivement dans les chapitres cinq, six et sept. L'exposé de la méthodologie est suivi de plusieurs réflexions sur l'émergence de l'écriture (Calle-Gruber, 1994), l'écriture incarnée (Schroeder, 1998) et le texte pluriel (Bakhtin, 1981) qui contribuent à la compréhension du processus d'écriture utilisé pour l'ensemble de ce mémoire.

### **La méthode narrative**

J'ai adopté une méthode de recherche qualitative axée sur le récit de vie narratif (Connelly & Clandinin, 1987, 1990). Dans le cas précis de cette recherche, les données se composaient d'un récit de vie portant sur l'expérience de l'immigration en relation aux langues ("l'exil et les langues"), un récit

polyphonique avec contre-point poétique ("au coeur du souffle"), et d'un récit narratif et réflexif sur le processus rédactionnel ("les voix multiples"). Plus précisément, j'ai examiné comment le processus rédactionnel et la lecture attentive (van Manen, 1997) des textes que j'ai produits simultanément avec une recension des écrits théoriques sur l'exil, l'écriture, la langue et l'identité, m'ont permise d'attribuer un sens à mes productions écrites et d'en identifier les thèmes saillants.

Connelly et Clandinin (1987, 1990) élaborent leurs recherches pédagogiques à partir de la méthode narrative (*narrative inquiry*). Ils proposent que l'étude des récits narratifs permet de comprendre comment les humains font l'expérience du monde qui les entoure. Connelly et Clandinin (1990) écrivent "the main claim for the use of narrative in educational research is that humans are storytelling organisms who, individually and socially, lead storied lives. The study of narrative is the study of the ways humans experience the world" (p. 2). La recherche narrative se base sur l'histoire personnelle de l'individu social. C'est l'étude de l'expérience personnelle qui sert de point de départ à la construction d'une théorie ancrée sur le vécu. Connelly et Clandinin (1997) indiquent que le but de la recherche narrative est d'identifier la connaissance construite à l'intérieur du texte.

Connell et Clandinin (1987) suggèrent que leur travail de recherche narrative entre dans le champ de la biographie telle que définie par Pinar (1978) et Berk (1980) : pour qu'une personne puisse comprendre sa situation présente, elle doit pouvoir apporter des éléments du passé et des méthodes pour l'étudier.

Berk définit la biographie comme "the formative history of an individual's life experience" (p. 90). Ainsi, les récits biographiques sont-ils plus que des entrées de journal ou des chroniques d'évènements particuliers. Ils présentent une réflexion personnelle où l'individu cherche à comprendre comment il est devenu ce qu'il est devenu à un certain point dans sa vie, mettant ainsi en valeur l'histoire de sa formation. De plus, pour Pinar, l'autobiographie permet à une personne de se voir d'autres façons et ainsi d'engendrer de nouvelles prises de conscience qui peuvent se traduire par des prises de position sociale et politique. Dans ce mémoire, il s'agit de comprendre les implications de ma relation avec les langues étrangères et l'adoption du français comme langue d'écriture en milieu linguistique minoritaire.

Pour Connelly et Clandinin (1987), un élément essentiel de la recherche narrative est d'identifier la façon dont l'individu tente de créer une harmonie narrative (*narrative unity*) et de développer un fil conducteur dans le récit de ses diverses expériences de vie. Ils définissent l'harmonie narrative comme "a continuum within a person's experience which renders life experiences meaningful through the unity they achieve for the person" (p. 130). Ils suggèrent qu'elle émerge de la confrontation d'évènements et de circonstances différentes qui suscitent des conflits et des tensions internes face au passé. Connelly et Clandinin proposent : "unity is the union in a particular person in a particular place and time of all that the person has been and undergone in the past and in the past of the tradition which helped shape the person" (p. 131).



En adoptant cette perspective, j'ai considéré que les trois textes que j'avais produits, à savoir "l'exil et les langues", "au coeur du souffle" et "les voix multiples", étaient liés par une certaine harmonie narrative que je pourrais interpréter en fonction du cadre théorique présenté dans le chapitre deux. Connelly et Clandinin (1987) écrivent : "the notion of narrative unity is not merely a description of a person's history but it is a meaning-giving account, an interpretation, of one's history and as such provides a way of understanding experiential knowledge" (p. 131).

Pendant de nombreux mois, je me suis demandée quels étaient les liens qui tissaient l'harmonie narrative entre les textes que j'avais produits. Le premier "l'exil et les langues" était un récit de vie sur une période d'une dizaine d'années, le second "au coeur du souffle" était une fugue, à savoir un récit polyphonique avec contre-point poétique, et le troisième "les voix multiples" était une narration et une réflexion sur un stage d'écriture durant lequel la fugue avait été écrite. Le premier était constitué de trois langues étrangères, alors que les deux autres n'employaient aucune autre langue que le français.

### **La lecture attentive: écrire est une méthode de recherche**

Max van Manen (1997) suggère que l'écriture a une fonction pédagogique dans laquelle lire attentivement ce que l'on a écrit invite au décodage, à l'interprétation, à la compréhension et à la transformation. Il propose une méthode herméneutique et phénoménologique pour interpréter son expérience

personnelle par le biais de la production et la relecture de ses propres récits de vie.

Ainsi, pour van Manen (1997), **écrire** est une méthode de recherche en soi. En relisant ce que nous avons écrit, nous pouvons observer les thèmes qui s'en dégagent. Il énumère plusieurs fonctions de l'écriture dans un cadre de recherche :

1. "Writing separates us from what we know and yet it unites us more closely with what we know" (p. 127). L'écriture permet à la fois de prendre du recul par rapport sur nos connaissances et de développer une compréhension plus intime de celles-ci.

2. "Writing creates a distance between ourselves and the world whereby the subjectivities of daily experience become the object of our reflective awareness" (p. 127). L'écriture nous permet de nous distancier du monde et de prendre conscience de la subjectivité du vécu quotidien. C'est cette subjectivité qui devient l'objet de recherche et qui permet à l'écrivain de devenir l'auteur de des propres interprétations de son vécu.

3. "Writing exercises our ability to see" (p. 130). L'écriture nous entraîne à "voir". À travers une réflexion sur le texte, elle nous indique ce que nous pouvons "voir" tout en nous mettant face à ce que nous ne pouvions pas "voir".

4. "To write is to show something" (p. 130). Le lecteur doit être préparé à être attentif autant à la signification du texte à travers son contenu qu'à sa structure rhétorique dans la forme du texte. Certains messages du texte sont parfois plus explicites par la façon dont l'écrivain écrit que par ce qu'il écrit.

J'ai ainsi lu de façon attentive les différents textes que j'ai produits pour me rendre compte que les thèmes qui émergeaient de la fugue "au coeur du souffle" du récit narratif "les voix multiples" portaient sur la déchirure, l'abandon, la confusion, le doute, la voix autoritaire, les voix de l'auteure, les voix intérieures et les voix multiples. Le récit de vie "l'exil et les langues", quant à lui, semblait à première lecture, d'un ordre différent. Il laissait émerger les notions d'exil, d'étrangéité, d'appartenance ou non-appartenance à un ou plusieurs groupe(s), d'identification aux langues, de la négligence du français, de la tension entre deux cultures, et du retour à l'écriture en français.

Pendant des mois, j'ai cherché le lien qui existait entre ce dernier texte et les deux précédents. Je cherchais l'harmonie narrative. C'est à partir du moment où j'ai commencé à relire attentivement l'ensemble des textes que les éléments de réponses sont devenus apparents : l'harmonie narrative tournait autour des thèmes de la déchirure face à l'abandon et la perte de la voix personnelle devant la voix autoritaire. La présence de ces thèmes dans mes récits n'est devenue évidente que lorsque j'ai écrit le chapitre trois qui présente une recension des écrits sur les contextes linguistiques de mes pays d'origine et d'adoption. De plus, suite à mes lectures sur les théories liées à l'identité et la construction identitaire un nouveau fil conducteur est devenu évident dans la relecture de mes récits, soit l'acceptation de l'hybridité et des voix multiples que je découvrais en moi, ainsi que le maintien et l'épanouissement de mes langues qui prenaient la forme d'un positionnement politique et social en contexte linguistique minoritaire.

Les thèmes qui émergent de mes récits seront discutés davantage dans les chapitres cinq, six et sept où seront présentés et analysés les trois textes en question.

### **“L’écriture-échappée-belle”**

Si, dans un cadre de recherche, la lecture attentive de ses écrits autobiographiques permet à l’écrivain d’interpréter son expérience personnelle, l’écriture elle-même doit également pouvoir se situer dans un processus continu d’écoute attentive au vécu. Les critiques littéraires Mireille Calle-Gruber (1994) et Hélène Cixous (dans Calle-Gruber, 1994) évoquent une écriture libre de toute structure préalable, ancrée dans la recherche du moment présent.

Durant le stage d’écriture où j’ai produit la fugue présentée dans le chapitre six, l’animatrice nous avait invités, de nombreuses fois, à nous défaire de toute structure pré-établie qui nous empêcherait de créer et à ne pas déterminer au préalable quel serait le résultat final de notre rédaction. Elle nous avait invité au “lâcher-prise” et à écrire ce qui surgissait. Mireille Calle-Gruber (1994, p. 47) nomme ce genre d’écriture “l’écriture-échappée-belle” . C’est une écriture qui n’est pas maîtrisée ou qui ne maîtrise pas, mais qui se “laisse aller” telles les vagues de l’océan qui, en continuel mouvements, apportent au rivage toutes sortes d’objets qu’elles posent sur les plages de tous les continents.

Hélène Cixous (dans Calle-Gruber, 1994, p. 50) évoque la pratique de l’écriture qui invite à “se laisser aller, se laisser couler au fond du maintenant”.

Elle suggère que cette écriture "suppose une croyance inconsciente en quelque chose, une force et une matérialité qui va venir, se manifester, une mer, un courant qui est toujours là, qui va se lever et me porter" (p. 50). Cette écriture pré-suppose une recherche de l'immédiat et une capacité d'être dans le moment présent afin de se laisser aller aux mots qui apparaissent sans interrompre le flot, et accepter les séquences telles qu'elles surgissent sans censurer l'ordre assurément chaotique de la pensée.

Pour permettre cette échappée vers l'avant, ce détachement de la structure, pour écrire "ce qui se passe dans la tête" ou "ce qui passe à travers les doigts" (les doigts devenant l'extension corporelle de la pensée en action), pour "se laisser faire sans être à l'intérieur d'une structure *refaite*" (Cixous dans Calle-Gruber, 1994, p. 67), l'écrivain doit pouvoir se libérer du censeur, la voix autoritaire, qui vient juger, critiquer, ordonner et superviser les travaux d'écriture. Cixous mentionne que pour écrire, "il faut un courage exceptionnel : être sans pudeur et sans impudeur, hors surmoi, sans calculer ce qui est convenable et ce qui ne l'est pas" (p. 67).

### **L'écriture incarnée**

Celeste Schroeder (1998), chercheuse en étude du curriculum et didacticienne de la danse, propose quant à elle une écriture provenant du corps - *writing from the body* - une écriture en contact avec la physicalité du monde à travers la matérialité de notre corps. Elle suggère d'être attentif aux détails du vécu en mettant l'accent sur quatre domaines qui rejoignent le processus

d'écriture, soit "*attending, remembering, sensing and playing*" (p. 32). *Attending* exige une présence contemplative et une écoute attentive du vécu à travers le corps. *Remembering* invite au contact avec sa respiration, car celle-ci fait émerger les mémoires qui demandent à venir à la surface et à être écrites. *Sensing* permet aux mots d'émerger à travers la relation sensorielle qui s'établit entre le corps et le monde environnant. *Playing* présente la page blanche comme un lieu de découverte et d'abandon de soi-même, lieu où le texte est autorisé à être, avant d'être édité et transformé.

Ainsi, dans l'analyse de mes récits, j'ai tenu compte de la nature corporelle de la production de ces derniers et j'ai examiné les références au vécu corporel.

### **Le texte pluriel**

Le corps du texte de ce mémoire est hétérogène : il démontre l'hétéroglossie (*heteroglossia*) telle que l'a exprimé Bakhtin (1981) c'est à dire la co-existence dans un contexte spécifique, ici ce mémoire, d'une multitude de discours sociaux, de styles, de genres littéraires et de langues. En effet, on y trouve une multitude de genres littéraires, poétiques, narratifs, réflexifs, interprétatifs et théoriques; ainsi que plusieurs langues, telles le français, l'anglais, l'allemand, et le francique et une rencontre de diverses disciplines, telles la recherche en éducation, la socio-linguistique, la sociologie, l'anthropologie, la psychologie sociale, la critique littéraire et la psychanalyse. L'hétéroglossie de ce texte reflète ainsi l'hybridité qui me compose et que j'ai

commencée à reconnaître, à accepter et à valoriser grâce à la rédaction de ce mémoire.

La multiplicité des discours, des genres et du langage se retrouve également dans les différentes positions de l'auteur. Connelly et Clandinin (1990) évoquent la notion de "multiple 'I's' in narrative inquiry". En effet, dans l'écriture autobiographique, l'auteur est à la fois le narrateur et le personnage principal. Dans ce document, le 'je', le moi, est à la fois le sujet et l'objet de la recherche. Mais plus que cela, le 'je' est également chercheur, conteur d'histoires, écrivain, poète, enseignant, et constructeur de théories. Le 'je' est pluriel.

### **Quel est le 'je' qui écrit?**

Paradoxalement, dans l'écriture autobiographique, l'auteur a typiquement recours à la première personne du singulier dans son texte. Cependant comment concilier le recours à la première personne du singulier dans un texte où le "je" est pluriel ? J'invoque donc Schroeder (1998) pour justifier ce choix en proposant que le 'je' est aussi une présence en chair. C'est mon corps qui écrit, mes doigts qui sont l'extension de ma pensée et c'est à travers mon corps que passent mes émotions. Le recours au 'je' dans l'écriture n'est pas une marque de narcissisme ou de *navel-gazing* mais l'affirmation d'une écriture corporelle. L'auteure que je suis, la personne que je suis, avec mes identités multiples, toujours en mouvement, et souvent en contradiction, est incarnée dans le processus même d'écriture.

## Sommaire

La méthode narrative autobiographique, à travers la rédaction de récits rétro- et introspectifs sur une partie de ma vie, m'a donné la possibilité d'examiner mon propre développement, de le situer dans un cadre historique, sociolinguistique et politique et d'éclaircir comment je suis devenue qui je suis, et ce que je suis en train de devenir. Elle a notamment éclairé ma relation avec les différentes langues nationales et discursives qui me composent et, par conséquent, a mis en valeur l'hybridité de mon identité. Cette relation s'exprime dans la production de ce mémoire où la diversité des textes et des 'je' narratifs correspond à ma réconciliation avec mon hybridité, la multiplicité de mes voix et mon engagement personnel, social et politique à les laisser émerger davantage.



## Chapitre 5 : L'exil et les langues

Ce chapitre relate le contexte de mon retour à l'écriture, et plus particulièrement l'écriture en français, après plus d'une décennie d'emprunt d'autres langues. Il est constitué de récits de vie autobiographiques qui mettent en valeur le rapport personnel et incarné (Schroeder, 1988) que j'ai entretenu avec les différentes langues étrangères que j'ai acquises lors de mon parcours d'exilée volontaire, ainsi que les discours associés à celles-ci.

Ces récits présentent une réflexion sur une douzaine d'années qui comprend mon départ de France, mon séjour de près de deux ans en Allemagne du Nord, mon arrivée et mon établissement au Canada en tant qu'immigrante reçue puis comme nouvelle canadienne. Ils sont accompagnés d'interprétations théoriques portant sur les liens entre la construction identitaire et la langue (Norton, 2000), le défi du maintien de la langue maternelle en milieu minoritaire (Rodrigue, 2003) et la transformation de celle-ci en une voix hybride (Bakhtin, 1981) et plurilingue.

Tout le chapitre s'inscrit dans le cadre de l'écriture migrante telle que définie par Giguère (2001) et Dion et al. (2002), à savoir une écriture qui se veut explorer les sentiments liés à la migration, à l'exil et à l'alternance codique et discursive. Ainsi, ce chapitre incorpore les lexiques et syntaxes de différentes langues telles que le français, l'allemand et l'anglais, puis il met en évidence le croisement inévitable de genres, de textes et de discours multiples.

La rédaction de ce chapitre m'a permis de comprendre que la recherche que j'effectuais traitait de mon retour à l'écriture en français et de mon choix de cette langue à ce moment de mon cheminement personnel. C'était dans l'exil et dans l'éloignement de celle-ci et à travers l'emprunt d'autres langues étrangères que j'avais pu m'en rapprocher. C'est "à partir du moment où plus rien n'allait de soi" (Huston, 1986) dans mon processus rédactionnel qu'elle a surgi comme une nécessité, une expression de la voix, une affirmation de mon identité. Cependant, lors de ma ré-appropriation de ma langue maternelle, ma maîtrise de celle-ci avait changée, elle s'était modifiée et laissée imprégner des autres langues et discours qui l'avaient rencontrée. Tout comme Djébar (1999), la langue française était devenue pour moi une "langue de l'expatriation" et je l'écrivais et la vivais comme une langue étrangère. Et c'est dans un souci d'examiner l'étrangéité et la transformation de la langue que ce chapitre a pris forme.

## **Le départ**

Ces extraits relatent du départ, lorsque celui-ci est associé à la fois comme un processus de séparation et d'émergence de nouvelles possibilités. Le départ de chez soi, de sa langue maternelle, de son pays et de son continent va engendrer toutes sortes d'ouverture vers de nouveaux horizons.

1990. Cela commence avec le départ, le voyage, la découverte. Un jour, on part. On ne sait pour combien de temps. On ne se pose pas la question. Le départ est imminent. Nécessaire. Urgent.

Partir, c'est se libérer. C'est s'ouvrir à l'inconnu, la vie. Mais on ne le sait pas encore. On ne sait pas pourquoi on part. Un sentiment d'oppression, peut-être. Un désir brûlant de partir, aussi. Une démangeaison incontrôlable. Partir, est le seul verbe qui occupe les pensées. À chaque moment, on s'imagine ailleurs. On se voit dans un train encombré qui s'engrouffe régulièrement dans des tunnels sombres, on entend le frottement des roues qui frôlent les rails au rythme régulier du temps qui passe, on absorbe les bruits de la carcasse métallique qui se fraît un passage dans le couloir de l'espace ferroviaire, on ressent la fatigue des heures assises sur la banquette rigide usée de faux cuir orange, on regarde furtivement de l'oeil droit son voisin assoupi dont la tête presque chauve penche de plus en plus dangereusement vers son épaule. On imagine à peine l'arrivée dans une nouvelle gare, une autre ville, un autre pays. On ne comprend pas encore la signification des mots *Ausländerin* (étrangère), *landed immigrant*, *francophone*. On se réjouit. On ne peut plus dormir tellement l'excitation est intense. On ne sait pas ce qu'on va trouver dans ce voyage. On ne sait pas encore qu'on va y trouver le début des questions.

Partir c'est devenir quelqu'un d'autre. Prendre une autre identité. Se transformer. Dans le devenir, il y a la perte. On ne la ressent pas au moment du départ. On se concentre sur la nouveauté, sur l'ouverture, sur la découverte. On laisse émerger cet autre en soi que l'on avait à peine exploré. Cet autre soi que l'on ne connaissait même pas. On se sent libre d'être une autre personne. Avez-vous déjà remarqué cette allégresse qui s'installe lorsque vous visitez un pays inconnu? Vous osez faire des choses que vous ne feriez pas chez vous. Vous parlez à des inconnus en dévoilant un côté de vous que vous n'exploreriez jamais chez vous. Vous vous ouvrez à de nouvelles opportunités.

Mais, avant même que se pose la question de cet autre 'soi', de cette autre identité qui va émerger dans le voyage, sait-on vraiment qui est le soi au moment du départ? Qui était ce 'moi' qui débarquait à la gare de Braunschweig, dans le Nord de l'Allemagne, entre Hannover et Berlin, avec ses deux valises en cuir un petit matin d'octobre après une nuit de balottement sans sommeil dans le train régulier Paris-Varsovie en partance tous les soirs de la gare du Nord à 20h38? J'y étais arrivée tout sourire, une ville que je ne connaissais ni d'Adam, ni d'Ève. Je m'y étais installée sans penser aux conséquences de mon acte : j'étais partie. J'avais vécu ce long voyage en train avec exaltation, les yeux et oreilles grand ouverts.

Le trajet avait été fascinant : des hommes et des femmes se croisaient dans les couloirs étroits, se bousculaient aux vascullements imprévisibles des wagons perdus dans leur course rapide, et s'excusaient en français, en allemand, en anglais, en danois, en flamand, en polonais, en turc et en russe. Les occupants de la tour de Babel avaient décidé de se retrouver dans le couloir devant la porte de mon compartiment. Seule, avec mes deux valises soigneusement rangées sous la banquette de faux cuir orange, je me laissais bercer par une mélodie de sonorités polyphoniques. La cacophonie avait commencé.

Je partais à l'étranger. Je devenais une étrangère. *Eine Ausländerin* (Une étrangère) Je choisissais d'être celle qui était d'ailleurs, celle qui était née ailleurs. *Wo kommst du her?* (D'où viens-tu?) serait la question que j'entendrais régulièrement. Question posée en allemand, mais aussi en anglais, plus tard. *Where do you come from?* Être d'ailleurs. L'exil, c'est le déclencheur. On me demandait d'où je venais. Je parlais de la Lorraine comme cette région de l'entre-deux, l'espace même de l'exil, convoitée par les Prusses, les Allemands et les Français à différentes instances dans les derniers

siècles, transformée dans son paysage linguistique par différentes langues, réformée dans son âme par différentes guerres.

À Braunschweig, je me ré-inventais au gré de mes rencontres. Le *ici*, était ce lieu nouveau où j'habitais. Je le construisais au fil de mes rencontres avec de nouvelles personnes. Le *là-bas*, restait ce souvenir de plus en plus lointain d'une région dans laquelle j'avais grandi et qui m'avait laissé partir. Je m'en étais éloignée. Il avait fallu que j'en parte. Ne me demandez pas pourquoi. Peut-être que mes mots vont aller dans cette direction. Le *ici* devenait fascinant. Le *là-bas* s'annihilait rapidement. Il fallait ré-apprendre à se former, se donner une raison d'être, prendre des décisions. Vivre. Re-vivre. Re-naître. Apprendre un autre pays. Apprendre une autre langue.

(récits rétrospectifs inspirés de Huston (1999), décembre 2002)

Mon départ de France en 1990 était comme une sorte de libération et une seconde naissance. On lit dans les récits autobiographiques ci-dessus les joies de la découverte de la nouveauté, l'allégresse de quelque chose qui a été dépassé, le bonheur de l'arrachement à mon pays natal, l'excitation de la rencontre avec l'inconnu, l'ouverture de nouvelles portes et milieux. On relève les mots 'exaltation', 'fascination', et 'excitation', l'expression de ces sentiments forts qui accompagnent le départ. Ying Chen (1993), écrivaine d'origine chinoise qui a choisi le français comme langue d'écriture, exprime cette ivresse de l'exil dans Les lettres chinoises avec des termes qui indiquent également la naissance :

J'ai encore beaucoup à apprendre. La curiosité ... a ressuscité en moi. J'ai l'impression d'avoir rajeuni. Je vis comme un nouveau né. Y-a-t'il pour nous, les mortels, rien de plus intéressant que de renaître? Je suggérerais donc à tout le monde de s'expatrier (p. 17).

Le départ s'accompagne de la rencontre de l'étranger. Partir, c'est devenir autre : c'est devenir étrangère au regard des autres, c'est aller trouver l'étrangère en soi-même (Kristeva, 1988). Un processus de transformation se met en branle, de façon peut-être encore inconsciente. Kristeva écrit :

N'appartenir à aucun lieu, aucun temps, aucun amour. L'origine perdue, l'enracinement impossible, la mémoire plongeante, le présent est en suspens. L'espace de l'étranger est un train en marche, un avion en vol, la transition même qui exclut l'arrêt (p. 18).

Les questions liées à l'origine et à l'identité commencent à émerger à travers la rencontre de l'autre et de ses différences (Hall, 1996). Car, être à l'étranger, être étrangère, signifie qu'il va falloir se définir par rapport à un point de référence, son origine. En effet, c'est à partir du moment où l'on se fait demander sans cesse d'où l'on vient que l'on commence à en prendre conscience. C'est l'éloignement qui permet de le faire, car dans l'exil on réalise que l'on vient de quelque part. Leïla Sebbar (2003) écrit "d'une certaine manière, l'exil est au début, c'est l'origine" (p. 1).

Dans les textes autobiographiques ci-dessus, on observe que l'origine est définie comme un *là-bas* lointain et distant, un lieu "qui m'avait laissé partir", en opposition à un *ici* fascinant et plein de promesses, le pays d'adoption, qui est dans un premier temps l'Allemagne, puis le Canada. Cette différenciation binaire du *ici* et du *là-bas* est centrale à l'oeuvre de Nancy Huston (1999) dans 'Nord Perdu'. La dichotomie et l'opposition du choix de l'un au détriment de l'autre est remise en question dans la perspective bakhtinienne (1981), selon

laquelle l'individu a une multitude de possibilités, dont notamment l'adoption de plusieurs cultures, langues, et *worldviews*.

Justement, en suivant l'interprétation bakhtinienne, on décèle aussi, dans ce récit, la présence de la pluralité. En effet, on observe que le lieu d'origine, outre la description du *là-bas* distant, est décrit, dès qu'il est mentionné, comme un lieu historique et politique de l'entre-deux, caractérisé par une multitude d'empreintes linguistiques (Götze, 2002). De plus, le départ s'articule très rapidement autour de la reconnaissance de la polyphonie et de la cacophonie qui s'inscrivent dans la rencontre avec de nouvelles langues. La polyphonie linguistique s'accompagne de la mention de construits sociaux tels *Ausländerin*, *landed immigrant*, *francophone*. Ainsi, comme l'exprime Todorov (1985), l'ouverture vers le bilinguisme, voire le trilinguisme, engendre-t-il un questionnement sur le dialogisme et le polylogisme, c'est à dire sur l'existence d'une multitude de discours sociaux à travers la langue, et ici ce serait à travers les langues. Plurilinguisme et polylogisme se mélangent.

### **Acquisition de l'allemand**

Dans les extraits suivants, je relate mon expérience linguistique lors de l'acquisition de l'allemand et mon exaltation à utiliser la langue de Goethe et à faire partie de différents cercles linguistiques et culturels.

Les règles étaient différentes. Je savourais être cette nouvelle personne qui se façonnait au gré d'une langue que facilement

j'acquerais. Les dix années de cours d'allemand dans les écoles françaises étaient mises à profit immédiatement. Je pouvais me faire comprendre rapidement. Je savais toujours ce qui se passait. Tout me semblait facile. Inscrite dans un cours d'allemand avancé à l'Université de Braunschweig, je rencontrais des personnes venant de partout dans le monde : islandais, syrien, turcs, canadiens, américains, français, chinois. La langue allemande était la langue commune que nous essayions de maîtriser au plus fort de nos capacités. Nous conjugions des temps compliqués. *Wenn ich gewusst hätte, wäre ich nie weggegangen. Wirklich?* (Si j'avais su, je ne serais jamais partie. Vraiment?) Je raffolais de ces structures grammaticales. *Ich hätte nie gedacht, dass ich so lange in Deutschland bleiben würde* (Je n'aurais jamais pensé que je resterais si longtemps en Allemagne). Le conditionnel passé me fascinait. Si j'avais su que l'exil allait chambouler toute ma vie, aurais-je eu le courage de partir? Je ne me posais pas cette question à l'époque. *Ich hätte nie gedacht, dass mich die Reise so weit in der Vergangenheit bringen würde.* (Je ne pouvais pas savoir que le voyage m'emmènerait si loin dans le passé).

Le voyage à travers les langues n'avait que commencé. Le passé allait resurgir, il deviendrait la condition, il participerait à la composition de toute cette recherche. Comprendre l'exil. Accepter le départ.

J'étais à l'aise dans ce monde en allemand. J'entrais dans de nouveaux milieux. La langue était un code d'accès, une carte d'invitation. Une porte d'entrée à un groupe, un autre état de penser le monde. Une clé qui ouvrait des portes de tout un édifice. *Ich fühlte wie zu Hause* (Je me sentais chez moi). Après quelques mois, je ne recevais que des compliments. On me demandait si je venais de l'Allemagne du Sud. Je ressentais une fierté sans aucune mesure. *Ob ich aus Süddeutschland kam? Aber sicher! Lothringen ist*



*doch nur auf der anderen Seite der Südwestdeutschen Grenze!* (Si je venais du sud de l'Allemagne? Mais bien sûr! La Lorraine est effectivement de l'autre côté de la frontière sud-ouest de l'Allemagne!). Mes lectures, mes écrits, mes conversations. Tout se passait dans la langue de Goethe.

En France, mes courriers n'étaient plus compréhensibles. Il fallait les lire comme si on lisait de l'allemand. Tournures de phrases germanisées. Traduction des mots français comme syntaxe. Je ne portais grande attention à ces commentaires, je tendais la main vers cette autre langue qui m'accueillait les bras ouverts, je baignais dans l'appartenance de l'autre, je voyais l'image d'une personne neuve. La vie commençait, enfin.

(récits rétrospectifs, novembre 2002)

Les passages de l'extrait ci-dessus reliés à l'acquisition de l'allemand expriment une fascination pour la langue et ses structures grammaticales. On peut y déceler une forte identification à la langue (Norton, 1995) et une certaine libération à travers l'utilisation d'une langue étrangère (Kristeva, 1988). Kristeva suggère à ce propos que l'étranger, privé des brides de la langue maternelle, lorsqu'il apprend une nouvelle langue, est capable en elle des audaces les plus imprévisibles. "Telle personne qui osait à peine parler en public et tenait des propos embarrassés dans sa langue maternelle se retrouve dans l'autre langue un interlocuteur intrépide" (p. 49). À travers ces textes s'exprime la fierté de pouvoir maîtriser la langue de Goethe et le bonheur d'avoir accès au groupe linguistique majoritaire (Giles & Johnson, 1987) du pays, ce qui, dans le texte, se traduit par le sentiment très fort d'être à l'aise et de se sentir chez soi dans cette langue.

On notera également que le récit présente aussi que mon interlocuteur allemand pouvait situer mon origine géographique à l'écoute de mon accent. J'adoptais une attitude positive envers l'accent (attitude qui est bien différente de celle adoptée dans les premières années au Canada, comme nous le verrons plus tard). Je ne concevais pas l'accent comme une marque de ma différence mais au contraire comme une reconnaissance de mon origine : le sud de l'Allemagne. En effet, la Lorraine est une région située géographiquement au sud ouest de l'Allemagne. De plus, le fait que l'on me demande si je venais du sud de l'Allemagne, et non de la France me faisait réaliser que ma maîtrise de la langue allemande et de son élocution me permettait d'être considérée comme une allemande, ce qui me satisfaisait énormément.

Dans ce récit, on constate que la maîtrise de la langue allemande, si elle permet l'accès à certains milieux de la majorité linguistique, permet également de rencontrer et devenir membre d'un groupe minoritaire d'étudiants étrangers et d'accéder ainsi à des groupes linguistiques et culturels diverses.

### **Bienvenue au Canada - Welcome to Canada**

Les textes présentés dans cette section relatent de mon processus d'immigration au Canada et des questions vis à vis de mon identité qui émergent quelques années après l'arrivée au pays d'adoption.

1992. Le Canada s'ouvre à moi. Séduite par les légendaires espaces verts. Demande d'immigration officielle pour rapidement intégrer

professionnellement le pays inconnu. Formulaire administratifs à remplir en français pour le Québec. *Forms to be filled in English for Canada*. Formalités passées, faciles, *painless*. Quelques mois d'attentes. Convocation à l'ambassade du Canada et au bureau du Québec à Paris. *Yes, I will look for work. I will start a new life*. Un tampon sur mon dossier. On se serre la main. Une visite médicale complète. Un montant de 500 dollars canadiens à régler. Et l'attente. Arrive une grande feuille de format légal avec l'emblème du Canada. Mon prénom et mon nom inscrits sous la case "identification de l'immigrant" : j'ai droit à l'établissement au Canada. Le 6 mars 1992, j'arrive à l'aéroport Mirabel avec mes deux valises en cuir, mon dictionnaire français-anglais. Une officielle de l'immigration me souhaite la bienvenue et colle un nouveau tampon dans mon passeport français : "Immigration Canada - admission sans date d'expiration". Je suis devenue une immigrante reçue. Une permanente. Une exilée à titre officiel.

(récit rétrospectif, octobre 2002)

Neuf ans après mon arrivée au Canada en tant qu'immigrante reçue, les questions sur l'identité surgissent :

2001. Vancouver. Je suis française. Enfin, j'étais française. J'utilise l'imparfait. J'étais. Cela indique la fin d'un état et le passage à un autre état. 'J'étais' indique que je ne suis plus. Est-ce donc que je ne le suis plus? Avant que je ne parte d'Europe, jamais je ne me suis posée la question. Être française, qu'est-ce que cela veut dire? Je suis française parce que je suis née en France. Point. Il y a peu à redire. Ma carte d'identité, mon permis de conduire, mon numéro de sécurité sociale : tous les papiers administratifs indiquent clairement mon appartenance à ce pays, la France. Mais, maintenant que je suis une exilée, loin du pays natal, puis-je encore

me considérer française alors que mon environnement, autour de moi, ne me donne plus les retours nécessaires pour préserver une identité que j'ai quittée lorsque le voyage a commencé? Puis-je vraiment me fier à la couleur de mon passeport rouge bordeaux qui indique en lettre doré les mots "République Française"? Je l'ouvre de temps en temps pour regarder la photo qui accompagne mon prénom et mon nom de famille. Oui, c'est bien moi. J'appartiens encore à ce pays que j'ai quitté onze ans auparavant. Mais ici, je parle d'une appartenance administrative. Qu'en est-il de mon identité culturelle? Qu'en était-il de mon sentiment d'appartenance sociale à un groupe régi par des traditions bien en place depuis des siècles? Qu'en est-il de mes sentiments vis à vis de la langue française? Je ne me sens plus française à temps plein. En quittant les terres natales, j'ai laissé un bout de moi, un morceau encore inexpliqué, derrière moi. Je le languis de temps en temps. Ce morceau abandonné, laissé à mes racines, loin de moi.

(récit rétrospectif, octobre 2002)

Le premier extrait porte sur un autre départ, celui qui mène au Canada. Ce départ implique une nouvelle définition de mes origines, de ma relation à la langue et de mon statut social qui se distinguent de celles que j'ai construites en Allemagne. En effet, mon nouveau pays d'adoption me propose un contexte socio-linguistique bien différent de celui de l'Allemagne. Mon positionnement se transforme encore dans un mouvement de devenir dont j'ai commencé à prendre conscience lors de la rédaction de cette thèse. Tout comme Rushdie (1993) l'indique, l'exilée, l'expatriée, remet en cause sa condition et pose les questions incessantes de son origine, de son appartenance à un groupe, et de la perte suscitée par les déplacements.

Dans mes textes, l'immigration est initialement décrite sous la métaphore d'une formalité administrative, régie par des documents et selon des frontières distinctes. Tel que l'énonce Tajfel (1982), l'appartenance à un groupe offre un choix binaire *either/or* clairement défini : depuis ma petite enfance, il était clair que j'étais française et pas allemande. Ce récit faisait partie des grandes leçons que nous avons apprises dans notre ville natale située à 5 kilomètres à peine de la frontière franco-allemande que nous avons passée avec nos cartes d'identité jaunes, qui prouvaient notre "identité française". L'immigration au Canada anglophone, suite au séjour en Allemagne et l'acquisition de l'allemand, a fait basculer toutes ces certitudes. Neuf ans après avoir foulé le sol canadien à Montréal, de nombreuses questions sur l'identité me préoccupent après avoir pris conscience du sentiment contradictoire de ne plus me sentir entièrement française, de questionner constamment mon appartenance à la France ou au Canada, et d'avoir des sentiments partagés entre un *là-bas* qui s'éloigne et un *ici* qui s'installe.

### **Le sort des exilés volontaires**

Le texte met en valeur mes sentiments vis à vis de la rupture qui s'opère lorsque l'individu est rattaché à deux mondes et du basculement dans l'incertitude qu'elle suscite.

Être immigrante, c'est avoir deux existences. Une *ici*, dans le pays d'accueil et une *là-bas*, dans la patrie laissée derrière. Le lien entre ces deux existences, la rupture qui résulte du passage entre ces

deux mondes, ne sont portés que par moi. *Ici*, je me tais sur les évènements qui m'ont constituée : le dialecte allemand parlé à la maison, mon transfert à l'école des garçons quand j'avais huit ans, mes années à l'internat du lycée George de la Tour, mes cours de musique au conservatoire de Metz, les mines de Lorraine qui fermaient, les mouvements ouvriers catholiques, les manifestations étudiantes contre la loi Devaquet. Tout cela ne veut rien dire pour celui qui n'a pas vécu cela. Personne *ici* ne peut savoir, ne peut partager avec moi ces événements qui m'ont façonnée. Personne ne peut se souvenir. Je les garde au fond de moi, dans ma mémoire. Je les écris pour ne pas les omettre, pour ne pas mettre aux oubliettes cette personne qui a grandi en Lorraine, de 1967 à 1988. Je deviens la mémoire. Je les écris pour comprendre cette personne que je suis devenue. Je deviens la connaissance. *Là*, je tais ce que je fais *ici*. Ma vie quotidienne d'écriture et de lecture. Mes questions et ma recherche sur l'identité. Mes pensées, mes doutes, mes angoisses, mes réalisations, mes joies. Mes promenades le long de l'océan pacifique à Jericho Beach, les randonnées à Lynn Valley dans les montagnes du North Shore, le Fruit Tree Project dans les voisinages de Mount Pleasant, Little Mountain et East Vancouver. Parce qu'ils ne connaissent pas, ce n'est pas la peine. Personne ne s'intéresse vraiment. Ma vie *ici* n'a rien à voir avec ce que je vivais *là-bas*. *Là-bas*, on ne comprend pas vraiment la question de l'identité. Alors je me tais. L'exil, c'est ça aussi. Coupure. Disconnection. Silence. Censure.

(récit rétrospectif inspiré de Huston, septembre 2002)

Les exilés volontaires sont riches de leurs expériences multiples, de leurs identités accumulées et contradictoires (Huston, 1999). Cependant, cette richesse s'accompagne de nombreux conflits internes qui sont à l'origine de sentiments de souffrance, de déchirure, de solitude, et de séparation. En effet, l'exilée, qui refait

sa vie seule au loin, coupée de l'environnement dans lequel elle a grandi, prend conscience des vécus distincts qui l'ont constituée. Dans Nord Perdu, Nancy Huston écrit : "l'expatrié découvre de façon consciente (et parfois douloureuse) un certain nombre de réalités qui façonnent, le plus souvent à notre insu, la condition humaine ... alors que les impatriés peuvent se bercer toute leur vie d'une douce illusion de continuité et d'évidence" (p. 19).

L'expatriée est la seule à se rappeler de ce que la vie était dans son pays d'origine. Elle est porteuse d'une complexité de codes appris et utilisés quotidiennement, d'un système de référence, d'une ou plusieurs langues, d'un passé historique, des événements politiques, des chansons, des mélodies, des visages, des histoires, des lieux, des poèmes, des sons, des émotions liés au pays natal. La société environnante qui a participé à sa formation et a accompagné son développement, n'étant plus présente lors de l'exil, ne sert plus de miroir identitaire et ne valide plus les comportements et les croyances de l'individu en exil. Coupée du cocon de sécurité, l'expatriée se retrouve seule face à son nouveau monde et face à elle-même. Pour l'exilée, plus rien n'est évident. Elle fait face à l'extrême solitude de l'errant. Elle bascule entre deux mondes. Elle cherche à comprendre. Elle cherche des nouveaux repères.

### **Avoir un accent**

Toute personne qui change de région apporte avec elle un bagage linguistique et l'accent en fait partie. Dans les récits choisis, l'accent est vécu à la

fois comme un obstacle et une source de frustration et comme une manifestation de l'hybridité linguistique.

L'immigrant prend des cours de langue. Il essaie d'imiter au plus près possible la langue dominante du pays d'adoption. Il écoute les conversations, note les nouveaux mots, consulte son dictionnaire, retient des expressions. Malgré les efforts acharnés subsistent toujours une incorrection, une expression peu typique, un mot mal prononcé, un accent, qui inévitablement entraînent le début des questions. Si l'allemand n'avait pas été un défi majeur dans la conversation de tous les jours lors de mes deux années dans le Nord de l'Allemagne, l'anglais se présentait comme un obstacle plus élevé à surmonter. Je n'avais pas grandi au contact de cette langue machouillante qui me semblait impossible à prononcer. Tous les sons s'accrochaient dans ma bouche et sortaient irrémédiablement avec un fort accent européen. Durant mes premières années au Canada, je redoutais la question posée tous les jours:

- *"You have an accent, where do you come from?"*

Je pensais que j'avais une étiquette collée à mon front qui disait : *Immigrant forever.*

Au début, je faisais deviner. Ils disaient : le Nord de l'Europe, la Suisse, la Hollande et l'Allemagne. Je disais 'non, je viens du plus grand pays européen en superficie'. On me répondait :

- *"You're French, really? Your accent isn't!"*

S'ensuivait la question classique et prévisible :

- *"How long have you been in Canada?"*

Je me souviens d'une fois où mon interlocuteur répondit :

- *"Wow, you have been in Canada for five years, and you still have an accent!"*

Exaspérée, je lui avais demandé s'il parlait une seconde langue et s'il la parlait sans accent, ce à quoi il m'avait répondu :



- "Me, speak another language, no way!"

Après des années, lassée d'entendre questionner l'origine de mon accent, *I simply answered I was French*. Les questions continuaient malgré tout :

- "Are you French French or are you French Canadian ?"

(récit rétrospectif, septembre 2002)

Avoir un accent est l'une des marques de la différence et de l'origine étrangère de la personne. À travers cet extrait, on observe ma réaction de contrariété face aux commentaires de mon interlocuteur qui relève la présence de mon accent. Derwing (2003) propose qu'en général, les individus ont tendance à avoir des préjugés sur les locuteurs qui ont un accent différent de ce qui est considéré la norme. De ce fait, le nouvel arrivant qui se fait rappeler régulièrement sa différence parce qu'il a un accent "étranger" peut vivre ses situations comme des barrières à l'intégration et au sentiment d'appartenance à un groupe majoritaire. Dans mon cas, malgré une certaine maîtrise de la langue anglaise à l'écrit et à l'oral, j'ai conservé un accent européen qui a suscité bien des questions et des tourments durant mes premières années au Canada. Si la plupart de ces questions prenaient leur origine dans la curiosité naturelle de mes interlocuteurs quant à mes origines géographiques, d'autres avaient un caractère désobligeant et condescendant.

Jusqu'à la rédaction de ce mémoire, j'avais le sentiment que mon accent me classifiait dans la catégorie des 'étrangers' à jamais - *immigrant for ever* - et qu'il m'empêchait de m'intégrer au groupe majoritaire des canadiens 'sans accents'. Ouvrir la bouche et aussitôt voir les sourcils de mon interlocuteur

froncer dès les premiers mots, puis entendre les questions habituelles sur mon origine suscitaient en moi un sentiment profond de non-appartenance. Ce sentiment était cependant mélangé à une curiosité grandissante liée au fait que mes interlocuteurs m'identifiaient d'abord à une hollandaise ou à une allemande, puis finalement à une française. À l'oreille de mes interlocuteurs, mon origine française n'était pas facilement distinguable et cela me satisfaisait car ce flou reflétait la réalité de mon parcours à travers d'autres langues.

### **Transformation de la langue**

Le dialogue présenté ci-dessus met en valeur la transformation de la langue maternelle au contact d'autres langues et la découverte de son étrangeté.

En France, durant mes vacances d'été, on m'a demandé :

- Tu viens d'où? Tu parles bien le français pour une étrangère!
- Je suis française.
- Mais, tu déconnes, t'as un accent! Tu prononces les mots avec un quelque chose d'anglais et de quelque chose d'autre dedans. Tu utilises des expressions qui sont pas d'ici.
- Je vis au Canada, mais à l'origine je suis française.
- Alors comment ça se fait que tu parles bizarrement?
- Ben, tu comprends, l'immigration, l'apprentissage d'autres langues, le contact avec d'autres accents...
- Tu parles anglais, alors?
- Oui, dans la vie de tous les jours, mais je travaille aussi en français.
- Ah, tu veux dire tu travailles avec des québécois?

- Oui avec des québécois, des canadiens-français, des gens d'autres pays francophones et des francophiles.
- Mais Vancouver, c'est du côté anglais, alors comment ça s'est fait que tu travailles en français?

(dialogue, septembre 2002)

La langue se transforme suite à la rencontre de nouveaux contextes, de nouvelles langues et de nouveaux milieux. Elle reflète une multitude de discours et une infinité d'identités - ce que Bakhtin (1981) appelle *heteroglossia*. Ma langue s'est transformée dans le pays d'accueil et cependant, c'est dans le pays d'origine qu'on me le fait remarquer. En France, on me demande si je suis étrangère, car mon français, bien que 'très bien maîtrisé', contient des accents et expressions qui "trahissent" une certaine étrangeté. Il n'est plus une entité unique et clairement distincte. Il est teinté de toutes les langues et les variations de langues qui l'ont touché dans les années d'exil que ce soit l'allemand, l'anglais ou le français-canadien. Il n'est plus le produit d'une seule culture mais le point d'intersection de nombreuses cultures dans lequel il s'est perdu, éloigné, mélangé et transformé et a ressurgi enrichi des rencontres qu'il a fait.

De plus, tout comme Nancy Huston (1995) qui déclare que désormais elle parle l'anglais, sa langue maternelle, comme le français, sa langue d'adoption, "c'est à dire imparfaitement, avec de petites fautes et un léger accent" (p. 260), je m'entends parler un français parsemé d'anglicismes et d'hésitations légères avec une multitude d'accents. Mon français est devenu une langue que, constamment, je questionne et examine.

## **L'anglais s'installe**

L'acquisition de l'anglais répond à une motivation personnelle et à un investissement dans la construction de mon identité sociale.

Les mois passèrent. Je me sentais un peu plus confortable avec cette langue qui me faisait mal à la mâchoire et qui demandait aux muscles autour de ma bouche un travail nouveau que je trouvais fatigant. J'avais trouvé un travail qui me demandait de communiquer uniquement en anglais. Je commençais un Post-Baccalaureate Diploma in Ethnic Relations à Simon Fraser University, puis je m'inscrivais en Maîtrise en éducation. Je m'étais donnée le défi de maîtriser la langue écrite anglaise grâce aux devoirs que j'aurais à écrire pour mes cours. L'anglais fut acquis progressivement. Après quelques années, je pouvais communiquer à l'oral et à l'écrit sans difficultés majeures. Apprendre une troisième langue n'était finalement qu'une question de méthode, de discipline et de temps, me disais-je. Et rapidement, à mon insu, cette troisième langue acquise tant bien que mal prit le dessus sur le français et l'allemand. Le français disparût de mon environnement de lecture et d'écriture. L'allemand fût complètement mis aux oubliettes. À nouveau, ma famille en France tirait la sonnette d'alarme et me faisait savoir que mon courrier devenait de plus en plus difficile à lire. L'anglais, vainqueur, triomphait.

(récit rétrospectif, septembre 2002)

On trouve dans mon récit une forte motivation à apprendre l'anglais, qui est rendue possible grâce à une discipline d'apprentissage de la langue tierce que j'avais déjà pratiquée lors de l'apprentissage de l'allemand, accompagnée d'un désir absolu de maîtriser la langue anglaise à l'écrit. L'apprentissage de l'anglais

est directement lié à l'inscription à l'université et au défi personnel que représente la rédaction de devoirs universitaires en anglais. Cet apprentissage semble émaner d'une motivation instrumentale, c'est à dire d'une motivation qui répond à un objectif purement utilitaire. Cependant, il faut également considérer la notion d'investissement comme le propose Norton (1995). Pour Norton, l'investissement dans l'apprentissage d'une langue cible n'est pas uniquement pour l'apprenant une façon d'échanger de l'information mais également une possibilité de découvrir qui il est et comment il se situe par rapport au monde social. Elle écrit: "an investment in the target language is also an investment in a learner's own social identity" (p. 18).

À nouveau, comme en Allemagne, je me trouve dans une situation de bilinguisme soustractif tel que défini par Lambert (1975). Selon Lambert, ce type de bilinguisme correspond à la perte ou la dégradation de la langue d'origine au profit d'une autre langue dans une situation où cette dernière jouit d'un statut social plus élevé que la langue d'origine. À travers ce récit, on observe en effet que les langues acquises et maîtrisées sont mises de côté et négligées au profit de la langue majoritaire et dominante du pays d'adoption.

### **Sentiment de non-appartenance**

Malgré l'acquisition de la langue anglaise, le sentiment de non-appartenance subsiste. Celui-ci permet une réflexion sur l'identité.

Je conservais un espèce de sentiment d'infériorité vis à vis de la masse dominante. Ceux qui, je croyais, parlaient sans accent. Je

n'appartenais pas à cette masse, et je ne lui appartiendrai jamais. Ce désir fort d'appartenir à un groupe. Ce désir toujours présent d'être reconnue. Même le statut officiel de canadienne acquis après quatre ans de présence dans le pays n'y fit pas. Après des années à essayer de parler l'anglais comme tout le monde, j'entends, sans accent, après des années à vouloir me fondre dans la masse dominante des anglophones, je réalisais finalement que je n'en ferai jamais partie. L'anglais restait machouillant dans ma bouche. Il n'était pas vraiment moi et je ne savais pas s'il le serait un jour. Au début de mes années d'exil, j'avais adopté l'allemand puis l'anglais, mettant ainsi ma langue natale de côté. J'avais porté les costumes variés de l'actrice qui explorait les différentes facettes de sa personnalité. Sous le couvert des langues étrangères je m'étais positionnée de façon différente, je m'étais construite et reconstruite. Cependant, je n'y trouvais plus le morceau en moi qui était français.

(récit réflexif, octobre 2002)

Malgré l'acquisition et la maîtrise de la langue anglaise persiste, dans le récit, le sentiment de non-appartenance au groupe majoritaire ce qui résulte en un sentiment aigu d'inconfort. Il faut noter ici les liens entre le sentiment de non-appartenance, le maintien d'un accent et le rappel de celui-ci par certains membres du groupe majoritaire. Selon Pavlenko (2000) l'apprentissage d'une langue est influencé par les interactions sociales entre les apprenants et les locuteurs de la langue cible. Dans mon cas précis, le rappel constant par les locuteurs natifs que j'ai un accent, s'il n'a pas eu un impact majeur sur mon apprentissage de la langue, a provoqué chez moi un sentiment de non-appartenance au groupe majoritaire pendant de nombreuses années.

Simultanément et contrairement à l'allemand, qui semblait être une langue dans laquelle *ich fühlte wie zu Hause* (je me sentais chez moi), l'anglais restait étranger dans ma bouche et je me sentais étrangère lorsque je le parlais. Je l'utilisais tous les jours et, cependant, j'avais l'impression d'être quelqu'un d'autre, je prenais ce masque dans le jeu d'imitation dont parle Nancy Huston (1999). C'est ce sentiment permanent d'étrangéité qui m'a permise de mettre à jour, de faire venir à la surface, le sentiment de perte qui m'occupait. Perte qui était reliée à l'absence de l'utilisation de la langue française écrite.

### **Retour au français**

L'événement déclencheur qui m'a permise de retourner à l'écriture en français s'est présenté, lors d'un séminaire de maîtrise sur l'écriture proposé par le professeur Carl Leggo à l'Université de la Colombie-Britannique au printemps 2001. Je faisais partie d'un groupe de vingt étudiants anglophones. Un évènement particulier fut le déclic de ce retour à langue maternelle :

Nous étions en milieu de session et participions à la lecture orale des textes de chaque participant du cours. Chacun, à tour de rôle, nous lisions à haute voix le texte que nous avions écrit spécialement pour cette occasion. Une dizaine d'étudiants avaient déjà lu leurs écrits quand je me décidai de me lever et de lire mes textes. Ils furent écoutées attentivement, mais ne suscitèrent pas grandes réponses. Le tour continuait parmi le groupe. Nous arrivions presque à la fin des lectures. Lorsque soudain, une étudiante japonaise se leva. Je ne l'avais jamais remarquée dans le groupe. J'ai réalisé alors qu'elle était la seule autre non-anglophone de

l'assemblée. Elle regarda son auditoire, prit une longue inspiration, pencha sa tête vers son texte et commença. Les sonorités inconnues voltigeaient dans l'espace de la salle, les intonations dansaient les voix du passé, les larmes le long de ses joues cadençaient la ponctuation. Tout son être vibrait. Elle rayonnait. Puis, tout en s'excusant du débordement de ses émotions, elle essuya ses joues enflammées, procéda immédiatement à la traduction systématique de ses vers en anglais et se rassit. Le charme s'éteint. La tension électrique lors de la lecture en japonais disparût.

(récit narratif, octobre 2002)

La lecture de cette étudiante fut l'effet d'une bombe sur mon cheminement linguistique personnel. Une sorte de révélation : il fallait que je ré-introduise le français dans mon vécu, dans mes écrits, dans ma vie. Cette révélation fut mise en action très rapidement. Cependant cette ré-appropriation de la langue (Bakhtin, 1981) suscita une nouvelle réalité qui, aux aurores de sa réalisation, était difficile à admettre : la langue française s'était éloignée, elle semblait étrangère, elle n'exprimait pas la personne que j'étais devenue.

Sans trop d'hésitation, la séance suivante, j'ai annoncé à Carl que je désirais écrire mes compositions finales en français. Il a acquiescé tout en précisant qu'il ne pouvait pas lire le français, et suggéré que j'écrive mon portfolio de fin de cours en différentes langues. Je choisissais alors d'écrire intensivement en français. Et, je ne savais pas qu'une autre surprise de grande ampleur m'attendait : j'avais tellement délaissé ma langue natale qu'elle ne me reconnaissait plus comme une des siennes. La gamme entière des possibilités était ouverte - il m'était possible de créer autant de tournures stylistiques que je le voulais - mais je n'en avais plus accès après



presque dix ans d'écriture en langues étrangères. Les premiers mots écrits en français avaient la même résonance que les mots anglais. Ils semblaient complètement détachés de moi. Ils émanaient toujours de cette actrice portant un masque. Ils ne résonnaient nulle part en moi. Des mots morts, des mots vides. J'avais pensé que je pouvais reprendre facilement les mots du fond de ma filière interne dont l'étiquette affichait "français". Cependant le tiroir s'entr'ouvrait à peine. Il était coincé. Le système de roulement des parois métalliques était rouillé. Pas d'entretien. Pas d'huile depuis une décennie. Naïvement, j'avais pensé qu'il suffisait de ré-utiliser le lexique et les mots français pour que ressurgisse ma voix authentique. J'avais soudainement l'impression de m'être éloignée très loin du français, celui que je voulais sentir vibrer au fond de moi. Panique à bord.

(récit réflexif, octobre 2002)

### **Trois angles de réflexion**

Suite à ce séminaire de maîtrise, c'est cette panique de ne pas pouvoir exprimer une voix authentique et plurielle qui m'a permise de considérer la problématique du recours à la langue maternelle et la langue d'adoption sous trois angles de réflexion.

En premier lieu, je réfléchissais sur le fait que l'anglais était une langue d'adoption, une langue traduite, imitée pour reprendre les termes de Nancy Huston (1999). Je me suis demandée : pourquoi m'entêtais-je à écrire en anglais, alors que je pouvais le faire en français ? Après près de dix ans d'écriture en langue étrangère, je réagissais à l'imposture que constituaient les mots anglais

utilisés dans mes textes. Ils étaient le résultat d'une langue acquise. L'anglais serait toujours de "l'apparis", employé ou déployé d'une façon plus ou moins convaincante. Pouvais-je vraiment faire surgir les émotions qui restaient coincées à l'intérieur de mon être dans une langue dont j'empruntais les mots selon mes abilities et avec laquelle je ne pouvais jouer avec les rythmes, les sons et les mélodies ? Pourquoi ne pas écrire en français ?

En deuxième lieu, je songeais à la maîtrise et au maintien de ma langue maternelle. Dans l'extrait ci-dessus, on observe que la ré-appropriation de la langue (Bakhtin, 1981), la ré-utilisation du français, c'est à dire ma langue maternelle, s'est faite avec beaucoup de difficultés. La langue ne semblait plus faire partie d'un schéma de références que je connaissais. Les mots français semblaient être aussi étrangers que les mots anglais. Le français que je voulais utiliser dix ans après avoir négligé la langue ne pouvait articuler la teneur de ce que je cherchais à exprimer dans le contexte anglais où je vivais depuis une décennie. J'avais changé en fonction de celui-ci et mon français ne pouvait exprimer cette transformation. Il n'en connaissait pas encore le vocabulaire. Car, comme l'affirme Nancy Huston (1999), "les langues ne sont pas seulement des langues; ce sont aussi des *world views*, c'est à dire des façons de voir et comprendre le monde. Il y a de l'intraduisible là-dedans" (p. 51). Dans le retour à la langue maternelle, il y avait réalisation que celle-ci était devenue étrangère et il fallait alors que je me pose la question de la ré-intégration de cette langue au registre des autres langues qui me composaient.

La lecture de l'étudiante japonaise dans mon séminaire de maîtrise apportait également un troisième angle de réflexion qui allait être au coeur même de mes travaux de recherche : l'étude de ma relation aux langues et notamment à la langue maternelle, ainsi qu'aux discours associés à celles-ci. En effet, l'étudiante japonaise avait pris la décision d'écrire et de lire son texte en japonais, tout en sachant que l'auditoire ne la comprendrait pas, et malgré le pouvoir symbolique (Bourdieu, 1982) plus important de la langue anglaise dans la classe. Dans cet acte simple, je voyais un rapport à la langue maternelle défini dans le respect, la fierté et l'honneur. La langue maternelle n'était pas négligée au profit de la langue dominante - au contraire, les deux langues étaient utilisées presque simultanément - et cette usage du bilinguisme indiquait une relation à la langue maternelle bien différente de celle que j'entretenais avec mon français.

Ainsi, à partir de ce moment, m'était-il devenu indispensable d'étudier mes sources linguistiques afin de comprendre les différents discours autoritaires liés à la langue dans lesquels j'avais évolué. Il me fallait considérer le défi du maintien de la langue maternelle lorsque celle-ci se situe dans un contexte minoritaire avec une forte propension au bilinguisme soustractif (Lambert, 1975). Il s'agissait également d'examiner mon rapport aux langues dans différents contextes et d'envisager de nouvelles possibilités d'intégration du français et des autres langues qui me constituaient, en adoptant un discours et une pratique plurilingue ainsi qu'une écriture qui reflèterait cette hybridité.

## Chapitre 6 : Au coeur du souffle

Dans ce chapitre, je présente un texte que j'ai intitulé "au coeur du souffle". Ce texte que je caractérise de fugue : un récit polyphonique avec contrepoint poétique a été composé pendant l'été 2002, lors d'un congé sabbatique de cinq mois en France quand j'ai participé à un stage en écriture poétique organisé par une association française.

Le texte exprime une sorte de chaos mental dans lequel une multiplicité de personnages interviennent autour d'un acteur qui, initialement, dans une crise de doute et de confusion, perd la voix et la retrouve dans l'écriture.

Le lecteur et la lectrice découvriront ainsi un acteur aphone, un metteur en scène qui l'encourage à retrouver son souffle, un homme et une femme qui se rencontrent à la porte d'un train, et de nombreuses voix désincarnées dans le texte sous forme de métalepses. La présence d'une cacophonie émanant des différentes voix contraste avec le silence inhérent à l'état d'angoisse de l'acteur. Cette opposition fait émerger la problématique de la recherche de la voix, celle-ci à travers le souffle, proposé par le metteur en scène, et la respiration essentielle à l'inspiration et à l'écriture.

## Au coeur du souffle

1.

À la lecture, un acteur sur un tabouret en velour rouge est traversé par le silence du souffle...

Vous êtes là?

Jeune, j'étais seul.  
Je dormais les poings serrés.  
Je doutais de tout.

J'inscrivais dans mon carnet de questions : Où allons-nous? Écouterons-nous? Trouverons-nous un sens à tout cela? Que construirons-nous?

Vous êtes avec lui!

Je voulais trouver la source du doute,  
soudaine dérouté,  
au plus profond de mon être,  
son à naître,  
sonnez les vèpres,  
au détour de la boue,  
moue boudeuse des jours douteux.  
Les soucis insensés d'un monde compromis  
font trembler les fondations traquées,  
et toujours ce bourdonnement...

Debout sur mes pieds,  
toujours à me demander :  
"Où est la sortie?"

- "Ben, qu'est-ce qui se passe? T'as l'air terrifié!"

2.

Il se rappelait des mots du metteur en scène, la veille, devant toute la troupe :

“Entre deux pensées,  
espace d’un souffle,  
le temps d’un instant”

Le souffle pénètre,  
éveille,  
traverse,  
éclaire les chemins à parcourir,  
accourir,  
partout rire.

- “Allez, on souffle!! On arrête tout. Douze minutes de pause!”

- “Ouf!” il soupira de soulagement

Longue expiration  
Déferlement du coeur pur  
Lente inspiration.

À la gare.

Lui à la porte du train.

Elle sur le quai.

Main sur la vitre.  
Je ne m'y attendais pas.  
Tout brûlait en moi.

Cinq bouts de doigts collés à la paroi.  
Ils sont là, mais loin, tellement loin de moi.

Monts et collines imprimés en digital,  
je me serais prélassé dans vos creux.

Découpes de lignes horizontales,  
j'aurais voulu y accorder les miennes.

Tu es là?

4.

- "Allez toute la troupe, on reprend! Quand vous lisez, je vous invite à la présence du silence. La parole du souffle déracine l'oubli."

Il se souvient des lignes qu'on lui avait soufflé la veille :

Le soleil répercute la voix de la terre  
toit de la mer  
moi d'éther  
toi, la mère

Un monde d'amour souffle ses forces douces  
écorces de mousse  
nos corps s'émoussent  
la mort me pousse

L'oiseau insoupçonné entend les anges  
élan étrange des temps étanches  
nos sangs s'épanchent...



5.

Assassine-la!  
Écarte-toi d'elle. Laisse-la,  
tue-la à jamais!

Toi, la voix!

Cri émis soudain.  
Traversée fulgurante  
venue du lointain.

Souffler encore,  
tout sortir,  
expulser la souffrance,  
trouver le silence,  
accorder l'amour.

Paume ouverte vers moi,  
offerte.  
Je déserrais le poing.

Mélodie douce.  
Harmonie du regard pur,  
je t'entends. Et toi?

Paroi transparente et lisse.  
Tu étais fluide,  
je t'ai rejointe.

Nous sommes là.

- "Allez, on arrête pour aujourd'hui."

7.

Pensées bousculées,  
dérangées par le doute,  
laissez-moi en paix!

Elles me réveillent,  
elles s'agitent toute la nuit;  
dernière attaque.

Laissez-moi entrer!  
Qui est là? Que fais-tu là?  
Ego apeuré.

Partez!

8.

Un acteur sur un tabouret en velour rouge pratique le souffle des proues au loin.

il a dérégulé la boussole mystérieuse,  
accepté l'obscurité profonde de l'écriture,  
invité la lumière du temps passé

dans

le temps des écrits purs,  
le temps présent,  
le temps absent.

La porte des écrits s'ouvre.

Train à l'horizon.  
Tout criait au fond de moi.  
J'ai explosé.

Vous êtes avec lui.

(Fugue: récit polyphonique avec contre-point poétique, août 2002)

Cette fugue était mon premier projet d'écriture en français après plus de douze ans passés en Allemagne et au Canada durant lesquels j'avais vécu et principalement écrit en "langues étrangères". J'avais ressenti une libération et une joie très intenses lors de la composition finale et la lecture de la fugue au groupe qui participait au stage intensif. Ce texte me semblait essentiel à la compréhension d'une vérité personnelle et d'une transformation à venir que j'ai examinées à travers la rédaction du chapitre sept : "les voix multiples".

## Chapitre 7 : Les voix multiples

Dans ce chapitre je relate mon vécu personnel du processus rédactionnel entrepris lors du stage intensif d'écriture en France. J'ai produit le texte qui fait l'objet du chapitre précédent et que je caractérise de fugue : récit polyphonique avec contre-point poétique, sous la direction de Brigitte, animatrice du stage d'écriture. (Ce nom est un pseudonyme).

J'ai participé à ce stage seulement quelques mois après que j'aie recommencé à écrire en français à Vancouver, après plus d'une décennie passée à écrire en d'autres langues que ma langue maternelle. Ce retour à la rédaction en français répondait à un besoin pressant de reprendre contact avec ma langue maternelle sur le sol natal.

Ce chapitre est constitué de réflexions narratives (Connelly et Clandinin, 1990) et de poèmes autobiographiques qui racontent mon cheminement rédactionnel ou mon processus d'écriture durant le stage. Grâce à une lecture attentive (van Manen, 1997) de ces récits, j'identifie plusieurs thèmes que je regroupe ici en trois catégories distinctes dans un souci de clarté, tout en sachant qu'ils sont intimement reliés les uns aux autres.

La première catégorie traite de la voix personnelle et individuelle (*the internally persuasive discourse* (Bakhtin, 1981) du discours autoritaire, des voix multiples, et de celle de l'auteur (Ivanic, 1998). La deuxième porte sur la tension

et la lutte interne de l'auteur (Bakhtin, 1981) autour des émotions de la souffrance, du doute, de la confusion et de l'abandon (Giguère, 2001) et des sentiments liés à l'exaltation et l'inspiration. Enfin la troisième catégorie regroupe les thèmes de l'écriture comme outil de création et de découverte qui permet l'expression de ses voix multiples à travers la poésie et met en valeur la relation corporelle de l'écrivain avec son texte (Schroeder, 1998).

Les réflexions sur mon processus rédactionnel suivent la chronologie des activités d'écriture que Brigitte nous a proposées dans l'atelier. Dans ce qui suit, des passages descriptifs présentent les propositions d'écriture telles que je les ai comprises, des extraits de texte portant sur certaines des questions et des émotions qui circulaient en moi, des réflexions interprétatives écrites par la suite avec le recul et la distance nécessaires à comprendre cette expérience d'écriture, et finalement un poème qui exprime la naissance d'une nouvelle voix dans l'écriture.

### **Voix d'autorité et voix personnelle**

Les propositions d'écriture offertes par Brigitte ont suscité les questions que j'ai explorées tout le long de ce mémoire constitué de textes poétiques, narratifs, interprétatifs et académiques.

Le premier jour du stage nous nous sommes réunies autour de la table principale d'écriture, à l'ombre de l'énorme merisier. Nous étions un groupe de neuf participants. Huit femmes et un homme.

Brigitte nous a donné la première proposition d'écriture : il s'agissait d'extraire des mots d'un texte écrit par un auteur et à l'aide de ceux-ci composer des phrases, des fragments et des inventaires. Nous étions invités à pratiquer la technique du caviardage. Les mots que je choisissais étaient écrits par quelqu'un d'autre. Je devais respecter l'ordre d'apparition des mots, l'orthographe et la grammaire dans le texte, choisir des mots ici et là et composer mes propres phrases. Alors que Brigitte continuait le développement de sa proposition d'écriture, je notais la légère résistance qui s'installait en moi.

(récit narratif, septembre 2002)

En réaction à cette proposition d'écriture, les questions de discours autoritaires (Bakhtin, 1981), et de voix personnelle et individuelle (*the internally persuasive discourse*, Bakhtin, 1981) émergent dans mes réflexions :

Ce n'est que bien plus tard, que j'ai compris la source de cette résistance. Les questions suivantes étaient apparues : si je choisissais les mots écrits par un autre auteur, est-ce que je ne prenais pas également l'idée de l'auteur dans mon texte et par conséquent bafouais ma propre identité? Les mots choisis par un auteur reflétaient l'espace dans lequel il était situé dans son propre développement. N'allais-je pas copier quelque chose qui ne m'appartenait pas? N'allais-je pas m'approprier la voix de l'auteur? N'allais-je pas omettre ma propre voix ? En bref, j'hésitais parce que choisir les mots de quelqu'un d'autre était antithétique avec l'idée de vouloir exprimer ma propre voix dans l'écriture.

(récit réflexif, septembre 2002)



Cependant dans cette activité, Brigitte nous a dirigé vers une destination à laquelle je ne m'attendais pas aller. Elle continua en expliquant que les choix des mots que nous allions faire n'était pas de l'ordre de la raison, mais de l'ordre du ressenti et de l'émotion. En d'autres termes, elle nous invitait à une écriture qui émerge du vécu profond de l'individu et qui, comme l'écrit Schroeder (1998), s'exprime à travers la matérialité du corps de l'auteur.

Les paroles de Brigitte résonnaient en moi : nous étions invités à utiliser les mots individuels du texte, et non le sens du texte. Elle nous demandait donc de ne pas lire le texte de l'auteur, mais de récupérer des mots et à l'aide de ceux-ci de composer des fragments. Elle répétait qu'il ne fallait pas s'attacher au sens du mot mais à sa sonorité. Je me suis alors posée la question du sens d'un mot. Ne choisit-on pas un mot particulier parce qu'il a du sens? Parce qu'il se situe dans une lignée logique de construction d'une idée qu'une personne tiers pourra comprendre? Non, ici le choix des mots n'avait rien à voir avec la raison, la logique ou la démonstration. Le choix des mots était attaché à leur sonorité, à leur évocation affective, à leur résonance. J'ai mis alors de côté mon aspect analytique et je suis entrée dans le domaine du ressenti. J'ai choisi les mots qui faisaient bouger les parties sensibles du moi.

(récit réflexif, septembre 2002)

Chaque écrivain s'est approprié les mots de l'auteur, les a dés-écrits puis les a ré-écrits selon sa propre formule, selon son propre vécu. Comme l'indique Bakhtin (1981), les mots que l'on utilise appartiennent à moitié aux autres. C'est suite à l'appropriation et à la transformation des voix des autres qu'émerge, ce qu'il appelle, *the internally persuasive discourse*, discours situé à l'intersection de la

voix autoritaire approprié et de la construction de la voix personnelle. Ainsi, dans l'activité d'écriture, les stagiaires étaient exposés à la diversité de textes qui exprimait l'individualité et les identités particulières de chacun des participants.

Pendant une heure et demi, j'ai composé des listes de noms propres, de verbes et d'adjectifs, des inventaires de sons et de questions, et des fragments courts sans me préoccuper ni de leur sens, ni de leur utilité. À la fin du caviardage, chaque stagiaire avait à sa disposition une trentaine de textes courts que Brigitte nous invita à partager à haute voix autour de la table principale d'écriture. Ce fut sans surprise de constater que chacune d'entre nous avait sélectionné des mots et créé des combinaisons de mots tellement dissemblables qu'il était difficile à croire que nous avions démarré du même texte.

(récit narratif, septembre 2002)

Une transformation s'opère lorsque l'auteur s'approprie la voix du censeur et de l'autorité et fait émerger, avec ses propres mots, ses propres accents (Bakhtin, 1981), une voix unique individualisée interne à la personne en développement. Dans ces extraits, cette voix interne est une voix profonde qui provient du vécu de l'individu en laissant cours à son ressenti et ses émotions.

### **Expression de la souffrance**

Les thèmes de souffrance, de doute, de déchirure et de confusion émergent de l'analyse du processus de rédaction de la fugue polyphonique.

Suite à la composition de notre trente textes courts, Brigitte nous invita à repérer les assonances, c'est à dire les voyelles fortes qui étaient présentes dans nos textes et à composer des associations d'assonances. J'ai composé rapidement un inventaire de cinquante mots afin d'écrire le texte suivant :

À la lecture, un acteur sur un tabouret en velour rouge est traversé par le silence du souffle...

- "Qu'est-ce que je veux? Quelle est cette souffrance que je ne peux résoudre?" se demandait-il au moment de la réplique.

Il avait nourri l'espoir de trouver la source de son doute. Enfouie au plus profond de son être, au détour d'une boue toujours plus présente, il fouillait dans ses souvenirs...

Le metteur en scène lui avait rappelé la veille devant toute la troupe que "le souffle c'est tout. C'est l'espace entre les mots, entre les paroles, entre les pensées. Le souffle éveille, transporte, stimule, éclaire..."

- "Ben, qu'est-ce qui se passe, tu as l'air terrifié!"

Il avait souci d'avouer. Aujourd'hui comme tous les jours, tout bourdonnait de nouveau. Tout était enfoui. Des remous insoupçonnés parcouraient tout son être. Une douleur sourde le traversait du cou au genoux. Le metteur en scène parlait d'ouverture et d'éveil, lui ne pouvait qu'éprouver un effroi incontournable.

- "Allez on arrête tout...douze minutes de pause!"

- "Ouf!" L'acteur soupira de soulagement. Il voulait reprendre son souffle. Remplir ses poumons. Expirer. Inspirer.

(carnet de notes, août 2002)

Dans le texte ci-dessus, l'acteur assis sur un tabouret en velour rouge est perdu dans un dialogue intérieur de doute et de confusion qui se manifeste par l'aphonie, le manque de souffle et l'absence de voix. La souffrance et la douleur qui le traversent sont suggérées dans mon écriture par l'utilisation de l'assonance [ou], une figure de style qui, dans l'occurrence répétitive de sons, "peut avoir

pour but de donner une certaine couleur à l'expression" (Ricalens-Pourchot, 1998, p. 25). Ici, la couleur est sombre : la souffrance, le doute et la confusion se manifestent dans l'écriture. Tous les trois rejoignent "les profondes incertitudes" évoquées par Salman Rushdie (1993) au sujet du sort des exilés.

### **Expression de la cacophonie**

Par la suite, dans l'activité d'écriture, j'ai poursuivi la construction du texte mais j'ai changé de cap : j'ai intégré dans mon texte une multiplicité de voix et de personnages tout en abandonnant l'acteur et le metteur en scène. J'ai introduit les nouveaux personnages de l'homme (*lui*) et de la femme (*elle*), ainsi que de nouvelles voix, qui s'échangent des brides de dialogue interne et de questions sous forme de métalepse, une figure de style indiquant une adresse directe au lecteur.

En milieu de stage, alors que nous continuions à construire notre fugue, j'ai décidé brutalement de me séparer de l'acteur et du metteur en scène, et à la place, j'ai introduit une scène sur un quai de gare entre un homme et une femme. Il s'agissait de *lui* à la porte d'un train et d'*elle* sur le quai. J'ai également rajouté une voix "off" à travers tout le texte qui rappelait à un public imaginaire et sans corps que l'acteur était toujours là bien qu'il ne soit plus présent dans l'espace du texte. La voix "off" demandait "tu es là?", s'exclamait "vous êtes avec lui!", commandait "partez" et affirmait "vous êtes là".

(récit narratif, septembre 2002)

Ce texte suggère que l'acteur aphone est entouré d'une multiplicité de voix en conversation simultanée. Une atmosphère de cacophonie règne autour de son manque de souffle.

### **Expression de l'abandon**

Selon Connelly & Clandinin (1990), le récit narratif est une expression de la façon dont les êtres humains vivent le monde qui les entoure. Je me suis demandée si l'abandon de certains de mes personnages pourrait alors représenter la perte de ma voix à travers la négligence de certaines de mes langues et discours.

Suite à la lecture de mon texte à l'ensemble des participants au stage d'écriture, on me demanda avec beaucoup de respect ce qu'était advenu de mes personnages. L'ajout de nouvelles voix, telles celles de **lui** et **elle**, était certes intéressant mais le texte était vide de corps. Il était désincarné. Tout le groupe semblait s'accorder sur le fait que l'acteur et le metteur en scène devaient réapparaître dans mon texte en présence corporelle. Il fallait réintégrer ce que j'avais décidé de supprimer. Les commentaires des participants autour de la table résonnaient en moi également. Il était vrai que moi-même je ne reconnaissais pas le texte. Il me semblait très loin de moi. Je m'y retrouvais à peine.

(récit narratif, septembre 2002)

Dans le texte, on peut noter les expressions de "ne pas s'y retrouver", "ne pas se reconnaître" que l'on retrouve également dans l'analyse exposée dans le chapitre cinq "l'exil et les langues" en ce qui concerne ma négligence de la langue

maternelle et l'utilisation d'autres langues comme langues majoritaires de discours.

### **Écrire, un outil de création**

L'écriture est un outil qui permet de laisser émerger de nouvelles voix, celles qui souvent se situent au stade de l'inconscient. À partir du moment où je la laisse être une "écriture-échappée-belle" (Cixous dans Calle-Gruber, 1994), elle m'emmène dans des territoires inconnus qui permettent d'exprimer mon identité et mes voix multiples.

Après un temps de pause et de réflexion auprès de la fontaine de la propriété, le tourment provoqué par le sentiment d'abandon se calma en moi. Je réalisais que j'avais la possibilité de réintégrer les personnages dans mon texte. L'auteure a toujours une multitude de choix devant elle. Puisqu'elle crée, elle part de la page blanche et commence un texte. Elle ne sait jamais vraiment où elle va avec son texte, mais elle se laisse aller au jeu de l'écriture et à ses tourments. Elle écrit ce qui doit surgir. Ce qui ne peut plus rester au stade des pensées et du passé, mais qui doit être lu et découvert par l'autre. En écrivant l'auteure s'affirme. Elle prend une voix qui lui est propre. Une voix qui est la sienne, une voix incarnée.

(récit réflexif, septembre 2002)

Dans le texte ci-dessus, l'écriture surgit comme un lieu de création et de découverte. En me laissant aller à ce qui surgit et qui provient du plus profond de moi, l'écriture me permet d'exprimer mes identités. L'écriture est donc à la fois un outil de construction identitaire et un acte de construction identitaire

(Ivanic, 1994). Ce processus correspond donc en tout lieu à la méthode de recherche utilisée pour la rédaction de ce mémoire.

### **Écrire, un outil de découverte**

Dans la construction de notre fugue, nous étions invités à faire émerger notre voix intérieure. Le lendemain de la lecture durant laquelle j'avais supprimé deux de mes caractères, Brigitte introduisit le contre-point poétique. Elle nous expliqua que les parties que nous avons écrites depuis le début du stage étaient des parties secondaires. Elles serviraient à encadrer les parties principales. La partie principale du texte, nous allions l'écrire à partir de ce moment-là. Elle allait se reconnaître dans certaines des formes et dans certains des mots que nous avons écrits jusqu'à présent. Brigitte nous invitait à relire tout notre texte, y relever des mots et des bribes de textes selon un critère énonciateur. Elle nous disait : "votre quête de mots se fera à travers les sons, le rythme et la lumière". Nous étions invités à écrire la pulsation du texte, à en écrire son origine. En d'autres termes, nous étions invités à révéler la voix intérieure du récit.

Cette découverte de la voix intérieure s'est manifestée de la façon suivante :

J'ai pris la nouvelle proposition avec joie. Je voulais exploiter la scène qui introduisait *lui* et *elle* à la gare. C'est au moment de me coucher dans ma tente, alors que j'avais éteint ma lampe de poche, que je m'étais installée confortablement sur le matelas, que j'avais fermé les yeux et fait le vide, que soudain les mots défilèrent,

l'urgence me prit. Il fallait que les écrive. J'ai rallumé la lampe de poche, pris le premier bout de papier qui me tomba sous la main, attrapa un stylo, posa mon poignée sur la feuille et écrivis frénétiquement.

(récit narratif, septembre 2002)

On observe que l'invitation à révéler ma voix intérieure par l'écriture suscite une exaltation. Tout comme le processus de construction identitaire est portée sur la créativité et l'émergence de nouvelles possibilités (Hall, 1996), l'écriture, comme outil de découverte, suscite l'inspiration et la motivation. On notera ainsi dans l'émergence des thèmes, la juxtaposition des élans d'exaltation et d'ouverture et des sentiments de déchirure, de doute et de confusion. Selon Giguère (2001), cette tension et ces thèmes sont inhérents à l'écriture migrante qui met à jour les paradoxes liés à la perte et à la découverte et se présente comme le lieu de négociation de nouvelles voix identitaires.

### **Expression poétique de l'identité**

La dernière étape du stage d'écriture consistait à rassembler les différentes parties de la fugue présentée dans le chapitre précédent en y intégrant tous les textes écrits ainsi que leurs variations et le contre-point poétique. Hanauer (2003) propose que la poésie offre la possibilité à l'auteur d'exprimer ses différentes voix identitaires, et qu'elle promouvoit ainsi le concept de la diversité humaine. Mon texte final était constitué d'une multitude de voix qui se rencontraient, se mélangaient et se transformaient.



Dehors, les nuages étaient arrivés rapidement en milieu d'après-midi. Ils arrivaient du fond de la vallée. Nous avons allumés les lampes à l'intérieur de la maison. Nous étions maintenant installés dans le petit salon. À l'extérieur, il pleuvait à petites gouttes. Nous étions intensément absorbés par nos écrits. Un plongeon vers l'intérieur s'effectuait. Un mélange s'opérait. Venant d'une inspiration qui vient 'd'on ne sait où', nous regardions nos textes avec les yeux du créateur. Nous n'avions pas remarqué les gros nuages noirs qui stationnaient au dessus-du Mas jusqu'à ce que de violentes trombes d'eau tombent. Tel dans un déluge, le ciel s'ouvrit et déversa toute sa masse liquide. Nous avons tous levé la tête de nos textes. La force du mouvement de l'eau était énergisante. Il y avait de l'électricité dans l'air. Une certaine tension. Puis le vent se leva, invita à la danse les branches du merisier, chassa les ombres du ciel, et nous apporta la chaleur de l'astre suprême. Entremêlé du flop-flop des gouttes d'eau qui coulaient le long du toit ardoisé du Mas, le texte a pris forme. Une fugue en huit mouvements, sept voix, quatre caractères, et douze haïkus, s'intitulant "au coeur du souffle", a émergé.

(récit narratif, septembre 2002)

Telle l'écriture corporelle que propose Schroeder (1988), l'émergence du récit final se situe dans un contexte similaire à une naissance humaine durant laquelle les eaux de la matrice sont relâchées afin de laisser sortir le produit de la gestation : un texte polyphonique qui exprime le propre de mon identité multiple et l'être en devenir dans le processus continu de transformation. Et tout comme les textes de Djébar (1999) qui écrit "à force de se taire", il est l'expression d'une voix qui a réussi à s'exprimer et à se faire entendre.

## Chapitre 8 : Commentaires de conclusion

Cette étude est l'expression écrite et incarnée de mon cheminement identitaire socio-linguistique. Elle s'est manifestée par le biais de récits autobiographiques situés dans des contextes sociaux, historiques et politiques et par une analyse littéraire et scientifique sur l'identité et la langue ancrée dans un cadre théorique. En tant qu'auteure exilée, originaire d'une région frontalière, et plurilingue, j'ai développé un intérêt et une sensibilité particulière concernant la voix, l'Autre, la rencontre de différentes langues et discours et les prises de position sur les politiques linguistiques.

La première partie de ce chapitre de conclusions expose comment cette recherche a engendré une prise de conscience personnelle et idéologique face à mon retour à l'écriture en français en milieu minoritaire. Elle m'a permis de transformer le malaise que je ressentais face à mon répertoire linguistique en une acceptation de l'altérité, une valorisation de ma richesse plurilingue et l'adoption d'un discours engagé sur l'identité multiple et la diversité linguistique.

La deuxième partie de ce chapitre expose les implications pédagogiques d'une telle étude sur la construction identitaire et l'inclusion de la diversité des identités dans les salles de classe. En effet, je considère le récit autobiographique comme une méthode essentielle de réflexion pour les enseignants et futurs enseignants, la salle de classe comme l'expression de la diversité, le rôle de

l'enseignant comme celui d'un chef d'orchestre qui fait entendre la voix de chacun et l'utilisation de l'identité hybride comme outil pédagogique.

## **Première partie : une prise de conscience personnelle et idéologique**

### **Expression de la voix identitaire**

Ce mémoire est l'expression de ma voix identitaire par le biais de l'écriture très proche du corps, intimement liée à l'aphasie et au cri, et dont l'expression multiple est, telle que l'exprime Djébar (1995, 1999), une source de libération. Il m'a permis d'attribuer un sens à mon expérience et à mon parcours à travers les langues et les discours. Le poème suivant exprime comment mon retour à l'écriture en français était l'élément déclencheur qui, en provoquant toute une série d'émotions et de pensées - certaines conscientes, la plupart inconscientes - a abouti à l'acceptation et à la validation de mon identité plurielle :

Écrire mon retour à l'écriture en français,  
écrire l'histoire du francique mosellan et luxembourgeois de mes  
parents, écrire mon parcours à travers l'allemand et l'anglais,  
c'est donner une place à diverses langues et discours.  
C'est expliciter mon histoire en tant qu'individu social qui a évolué  
dans des territoires linguistiques et sociaux multiples.  
C'est permettre l'expression d'une voix multiple qui se perd dans  
l'immigration et l'intégration à un nouveau pays.  
C'est faire surgir de l'obscurité, qui prêche l'oubli et la négation de  
soi, un individu complexe et multiple.

Peuvent alors se dissoudre,  
les sentiments d'abandon, de séparation, de déchirure et de silence  
qui naissent lors de l'exil,  
la résignation d'être éternellement l'étrangère partout où je vais,  
*not feeling at home.*  
Pour enfin accepter la multiplicité et la richesse de l'individu qui a  
navigué dans des eaux d'origines différentes.

### **Libération des tensions**

Cette étude m'a permise de me libérer d'un malaise qui m'habitait en permanence et qui se traduisait régulièrement par un sentiment de *not feeling at home*, lorsque ma voix authentique, celle qui ne pouvait s'exprimer face aux discours autoritaires, aux contradictions et aux oppositions présentes dans l'exil, restait prisonnière dans l'ombre. Elle m'a aidé à mettre à jour l'état de déséquilibre permanent que l'exilée ressent alors qu'elle vit à la lisière de différents groupes linguistiques, culturels et politiques. L'exilée volontaire, se situant souvent d'un côté ou de l'autre de frontières parfois invisibles, vit "hantée par un sentiment de perte" (Rushdie, 1993) dû à la nécessité de choisir un "camp" au détriment d'un autre. La libération s'opère lorsqu'elle peut choisir une autre option : celle d'adopter le nouveau territoire offert par le choix multiple dans l'espace qu'offrent le choix multiple, le *third space* (Bhaba, 1994) du vécu, et l'entre-deux que je voudrais nommer "l'espace pluriel". Ce nouveau territoire est le berceau d'une créativité insoupçonnée dans lequel apparaissent et naissent de nouvelles possibilités.

## L'altérité de la langue maternelle

Mon retour à l'écriture en français est à l'origine d'une transformation personnelle et d'une prise de conscience idéologique qui ont également fait émerger une nouvelle compréhension de l'altérité et une reconnaissance de la différence : lorsque je découvre à quel point je suis différente de l'autre, je suis en mesure de développer une appréciation plus large de la différence que chacun d'entre nous incarne de façon très unique dans sa relation très personnelle au monde, et, de ce fait, je suis plus encline à m'enquérir de la complexité de l'autre. Cette ouverture me permet de mieux accepter l'autre et la diversité des expériences qui le constitue.

Lorsque je suis revenue à l'écriture en français, j'ai réalisé en tout premier que mon français s'était transformé. Il était non seulement différent de celui que j'écrivais avant de quitter la France, mais il m'était également devenu aussi étranger que les autres langues dans lesquelles j'avais navigué. Ma langue maternelle était devenue une langue étrangère qui adoptait des *world-views* de différentes cultures et traditions : je l'écrivais à la fois en reconnaissant l'influence constante des autres langues et discours et en découvrant, à chaque phrase, ses subtilités et complexités. C'était comme si je ne l'avais jamais habitée auparavant.

## **Les accents du texte**

Les écrits que j'ai produits dans ce mémoire ont la texture hétérolinguiste discutée par Dion et al. (2002) et présentent la problématique de l'intertextualité bilingue (Beniamino, 2002). Ils ont des "accents" écrits particuliers mis en valeur par la manipulation des différentes langues, genres, et discours que j'adopte tout au long du document. Je propose que ces accents sont à rapprocher de ceux qui, à l'oral, se font entendre de la bouche des migrants et des exilés : ils reflètent une origine particulière, une rencontre de lieux géographiques, une multitude de cultures. Ainsi, ces accents, marqueurs d'une différence, je ne les perçois plus comme un symbole de l'exclusion dont souffrent ceux *who do not belong*, mais plutôt comme la marque distinctive de ceux qui, à travers leurs différences, offrent, dans le contact et la relation dialogique, une richesse nouvelle et l'accès à un autre dialogue, celui de l'inclusion de la diversité des expériences. L'accent devient alors l'empreinte de la pluralité.

Je pourrais d'ailleurs dire que j'ai développé un "préjugé positif" (Huston, 1999) à l'égard des individus qui, comme moi, ont un accent. Maintenant, déceler les intonations étrangères dans ma voix et dans la voix d'une personne que je rencontre, éveille mon intérêt et ma sympathie.

## **Acceptation d'une identité multiple**

Mon retour à l'écriture en français s'inscrit en partie comme un engagement à conserver ma langue maternelle. Celle-ci doit, toutefois, être

accompagnée des autres langues acquises lors de mon parcours de vie, afin d'exprimer mes voix multiples et authentiques. En effet, le retour à la langue française ne peut se faire à l'exclusion des autres langues qui me composent : il n'est pas question de privilégier une langue au détriment d'une ou d'autre(s). Au contraire, tout comme Kieffer (1994) qui tend à vouloir maintenir le francique sur un pied d'égalité avec le français et l'allemand, mes travaux m'ont menée à adopter une position sur la pluralité linguistique, exprimée dans ce texte en français accompagné d'autres langues, dans un contexte de rédaction de thèse universitaire en milieu majoritaire anglais.

Écrire en français à Vancouver engendre ainsi la possibilité d'une créativité nouvelle grâce à l'acceptance des différentes langues que je parle, que j'ai apprises ou que je pratique et que j'écris : le français hérité des institutions françaises, le francique mosellan et luxembourgeois de mes ancêtres, l'anglais international et dominant en Amérique du Nord, l'allemand appris à l'école, maîtrisé, puis oublié, l'espagnol de l'Amérique Latine, le français-canadien et les divers français de la communauté francophone de Vancouver, mais aussi toutes les autres langues que j'entends régulièrement autour de moi dans les autobus et les rues de ma ville d'adoption : le cantonais, le mandarin, le punjabi, le tagalog, le coréen, le perse, le russe et bien d'autres... .

### **Les langues en contexte minoritaire**

Cette étude m'a également permis de prendre conscience du statut de la langue en contexte minoritaire. Les cas spécifiques du français en Colombie-

Britannique et du francique mosellan et luxembourgeois en Lorraine ont été choisis pour exposer en quoi consistent les défis liés au maintien ou à la transmission d'une langue lorsque celle-ci se trouve en contexte linguistique minoritaire. Ce document devient ainsi un outil de revendication linguistique, tout comme le fait Kieffer (1994) en écrivant des poèmes trilingues, pour soutenir la communauté linguistique et le multilinguisme, c'est à dire permettre la possibilité de rencontre de différentes langues et de discours.

### **Célébration du plurilinguisme**

Mon retour à l'écriture en français dans un contexte linguistique minoritaire fait également partie d'une démarche qui vise à se battre contre l'uniformisation linguistique et culturelle qu'offre le mouvement actuel de mondialisation.

L'utilisation du francique en France ou du français en Colombie-Britannique est ainsi une célébration du plurilinguisme présent dans nos sociétés modernes. Tout comme l'écriture migrante (Giguère, 2001) qui a transformé et revitalisé le paysage littéraire de la francophonie, la pratique et la valorisation de diverses langues maternelles en contexte minoritaire participent à la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle et contribuent à l'épanouissement et au rayonnement d'une nation. Dans un cas comme dans l'autre, il convient de promouvoir ces langues minoritaires non pas comme des langues qui s'imposent uniquement par le droit, mais comme des langues qui viennent enrichir la diversité linguistique et contribuent à l'*heteroglossia* (Bakhtin,



1981), soit la rencontre de différents discours, dont l'existence est essentiel au dialogue.

## **Deuxième partie : Les implications pédagogiques**

Mes récits sur la langue illustrent l'approche pédagogique que je souhaite mettre en place dans mes classes en portant l'attention sur les identités socio-linguistiques des étudiants, en valorisant les variations des langues diverses parlées, écrites et lues, et en discutant des déséquilibres de pouvoir qui surgissent lors de l'apprentissage et l'acquisition de nouvelles langues.

Plusieurs considérations pédagogiques sont alors à prendre en compte :

- L'écriture autobiographique est une pratique de réflexion sur l'identité pour les enseignants et les étudiants ;
- La salle de classe est un lieu de rencontre d'étudiants dont l'histoire personnelle et l'expérience de vie sont uniques, et qui ensemble créent un récit collectif ;
- L'attribution de sens aux expériences de chacun va apparaître dans le dialogue et l'échange à travers l'expression écrite et orale ;
- Le rôle de l'enseignant est d'orchestrer l'expression de la variété des voix et discours présents dans le groupe ;
- Les enseignants plurilingues peuvent utiliser leur identité hybride comme outil pédagogique.

## **L'écriture autobiographique, pratique réflexive pour l'enseignant**

Le texte autobiographique offre un espace dans lequel l'histoire de l'écrivain et la complexité de son expérience humaine sont honorées. Cette écriture personnelle très proche de l'expérience vécue invite à la fois l'expression de faits et événements marquants et l'exploration des sentiments et des émotions suscitées par ceux-ci. À travers la réflexion possible suite à la rédaction, la lecture attentive et le partage de ses écrits personnels, l'écrivain accorde un sens et donne une signification à son expérience en révélant l'existence de nombreuses voix. Grumet (1987) énonce : "we are, at least partially, constituted by the stories we tell to others and to ourselves about experience (...). Those experiences are meaningful which are grasped reflectively" (p. 322).

L'écriture autobiographique, de par sa fonction réflexive, engage l'enseignant-chercheur à mieux cerner ses propres questions identitaires, à articuler ses propres histoires et à explorer ses propres souvenirs tout en réaffirmant la légitimité de son vécu comme matériel d'enseignement. Plus particulièrement, une emphase de l'écriture autobiographique en rapport aux langues et aux discours associés à celles-ci offre à l'enseignant de langue seconde un champ d'exploration de son identité socio-linguistique qui peut se traduire par une prise de conscience idéologique et une prise de position engagée vis à vis de ses choix linguistiques et de ses pratiques pédagogiques.

## **La salle de classe, expression de la diversité**

Dans Discourse in the Novel, Bakhtin (1981) suggère que le roman est le lieu de rencontre de nombreux personnages adoptant des discours différents et se situant dans des contextes diverses. Cette perspective du roman comme cadre dans lequel le romancier fait interagir les voix multiples de différents acteurs a une importance significative pour la formulation d'approches pédagogiques. En effet, si l'on considère le roman comme un lieu de rencontre et de négociation de différents discours et langues, alors on peut comparer le roman à la salle de classe et envisager leurs fonctions similaires : l'un et l'autre proposent un contexte spécifique dans lequel une multitude de personnes à identité complexe et changeante se rencontrent, interagissent et construisent ensemble un récit collectif.

La salle de classe devient le lieu de construction d'un récit collectif, un lieu dans lequel les différents personnages du récit, soit les étudiants, s'inscrivent dans l'expression de leurs identités à travers l'écriture et la narration de leur histoire personnelle et des expériences marquantes de leur parcours. Les identités de chaque étudiant prennent vie par le fait même qu'elles sont partagées en classe. Elles font partie d'une histoire collective dont le sens et la signification restent à négocier dans la relation dialogique qui apparaît au sein du groupe.

## **Rôle de l'enseignant : orchestrer la diversité**

Un des rôles de l'enseignant, tel le romancier et l'écrivain migrant dans leurs écrits, est de créer dans sa salle de classe un espace pluriel dans lequel l'identité multiple de chacun des étudiants est exprimée, entendue, respectée et validée. Tout comme le suggèrent Beynon et Dossa (2003), l'enseignant peut imaginer comment sa salle de classe peut devenir un environnement qui favorise l'équité et l'inclusion à travers la reconnaissance de la diversité des discours, des langues et des expériences de chaque participant du groupe. Elles indiquent que certaines approches pédagogiques, telle l'adoption du récit autobiographique, sont propices à la formation d'un tel espace.

En invitant les étudiants à écrire leur propre histoire et à la partager au sein du groupe, l'enseignant leur permet de faire entrer leur histoire personnelle dans l'histoire collective du groupe.

Lorsque j'invite mes étudiants à écrire des récits autobiographiques sur leur relation aux langues qui font partie de leur répertoire linguistique, sur la diversité linguistique, sur les différences et ressemblances entre les langues, sur l'acquisition de nouvelles langues et leurs défis, je fais transparaître la multiplicité des voix linguistiques et sociales qui façonnent le groupe et leur donne ainsi un champ de rencontre. La salle de classe devient ainsi l'écho d'une confrontation des différentes cultures incarnées par chacune des langues utilisées. La création de cet environnement au sein de la salle de classe est une

manière pour moi en tant qu'enseignante de me positionner en faveur de l'expression des identités multiples et multilingues intrinsèques au groupe.

### **We teach 'who we are'**

La production, la réception et le partage de récits narratifs écrits impliquent un engagement personnel de l'enseignant, qui en dévoilant ses propres récits, invite les étudiants à en faire autant tout en cernant les différentes problématiques identitaires qui surgissent dans la salle de classe. Beynon & Dossa (2003) mentionnent : "as educators articulate salient of their own lives, they may better understand students' needs" (p. 251). On le constate donc : les approches pédagogiques des enseignants ne sont donc pas indissociables de leurs identités. Beynon & Dossa suggèrent en effet que "not only do we teach 'the way we were taught'; we also teach 'who we are'. This can change from year to year, day to day, class to class." (p. 262).

Beynon & al. (2001) proposent que les enseignants de cultures mixtes peuvent utiliser leur identité hybride comme outil pédagogique. Ainsi l'enseignant plurilingue peut choisir une orientation pédagogique définie par le 'border-crossing' (Beynon & Dossa, 2003), soit l'expression d'un espace à la frontière, l'entre-deux, l'entre-multiple, "the third space" (Bhaba, 1994), un espace parmi et entre différentes langues, cultures et systèmes, un espace dans lequel chacun peut appartenir à plusieurs groupes et dans lequel de nouvelles perspectives et possibilités sont possibles.

## Sommaire

À travers l'écriture de récits de vie et de poèmes faisant appel à des évènements linguistiques du passé, du présent et à des images du futur j'ai fait émerger une problématique identitaire liée à la langue et aux discours associés à celle-ci. La lecture attentive et la réflexion qui ont suivi l'écriture de ses récits m'ont permis de donner une signification à mon parcours à travers les langues, d'accepter mon identité multiple et de prendre une position engagée en ce qui concerne mes choix linguistiques et mes approches pédagogiques. En effet, mon identité multiple est maintenant devenue un outil pédagogique essentiel que j'emploie dans mes classes. J'enseigne qui je suis. Cela signifie que j'enseigne en tenant en compte de la diversité des identités présentes au sein du groupe et en encourageant un partage et un dialogue.

Je conçois les récits personnels de chaque étudiant comme la partition de musique que le musicien s'évertue à mettre en mélodie. Tout comme le chef d'orchestre qui fait entendre la voix spécifique de chaque instrument de musique dans un ensemble polyphonique, j'invite les membres du groupe à inscrire leur histoire personnelle dans une histoire collective. Grumet (1987) écrit : "multiple texts and multiple interpreters bring the presentation of personal knowledge (...) into a community who share a world" (p. 327).

Ainsi, dans un cours particulier, chaque étudiant peut-il être invité à composer des textes de genres différents intégrant les notions d'intertextualité (Bakhtin, 1981) et la texture hétérolinguiste (Dion et al., 2002). Les questions

suggérées en annexe peuvent faire partie d'une liste de déclencheurs d'écriture invitant à l'émergence d'une réflexion sur l'identité et d'une pensée critique sur la langue et la diversité linguistique. Lors du partage des récits, chaque membre du groupe peut interpréter et ré-interpréter de façon très unique son histoire et celles des autres en formulant des questions spécifiques qui permettent à chaque auteur de considérer son récit avec un oeil nouveau et ainsi de continuer l'exploration dans un mouvement de transformation personnelle et idéologique.

### **Pour aller plus loin**

Récemment, lors d'une séance d'orientation avec d'autres enseignants de langues, j'ai présenté une activité que je fais souvent avec mes étudiants au cours de ma première classe : je leur demande d'écrire, de partager et de présenter leurs origines et celles de leurs grand-parents ainsi que leur répertoire linguistique, en explicitant avec détails les langues multiples qu'ils peuvent parler, comprendre, écrire et/ou lire. Lorsque j'ai fini d'expliquer les étapes qui concourent à la réalisation de ce projet, une enseignante faisant partie du groupe m'a demandé le pourquoi de l'activité. J'ai expliqué simplement que je désirais faire émerger la diversité linguistique, honorer les identités multiples présentes dans la salle de classe et utiliser l'information recueillie comme matériel pédagogique pour des classes subséquentes. Une autre enseignante m'a aussitôt demandé en quoi l'expression de la diversité était importante.

bell hooks (1994) répond à cette question à merveille lorsqu'elle évoque la solidarité, l'ouverture, la célébration de la diversité et l'effort collectif à atteindre

une certaine vérité : « our solidarity must be affirmed by shared belief in a spirit of intellectual openness that celebrates diversity, welcome dissent, and rejoices in collective dedication to truth » (p. 33).

Je me demande alors comment cet esprit de solidarité, cette ouverture à la diversité et cet effort collectif se matérialisent dans la salle de classe si l'enseignante n'a pas conscience de leur importance. Cela me mène à questionner la place que prennent la diversité linguistique et les identités multiples dans les programmes de formation des futurs enseignants. Quelles sont les réflexions engagées sur le processus de construction d'identités multiples ? Comment faire en sorte que la diversité et la différence d'opinions et d'expériences soient considérées comme des atouts et non pas comme des barrières à l'instruction et à la cohésion du groupe ? De façon plus spécifique, comment promouvoir l'invitation à l'émergence, à la validité et à l'acceptation des identités multiples, hybrides, bi-culturelles parmi les étudiants intéressés par les langues et parmi les enseignements de langues au niveau collégial et universitaire?

Si je considère les récits de vie et les textes poétiques comme essentiels à l'émergence des identités hybrides et la création d'un espace pluriel, je me demande alors quel est l'impact de ce genre d'écriture sur l'identité du groupe dans la salle de classe ? Comment utiliser les récits de vie et les textes poétiques à la fois comme forme de connaissance personnelle et collective et comme pratique pédagogique adoptant l'inclusion et l'équité ? Que peut-on imaginer lorsque l'on considère la salle de classe comme un espace pluriel, et ce notamment grâce à la



production, le partage et la réflexion suscitée par des écrits personnels ? Et enfin, comment les propositions d'écriture propices à l'émergence d'identités multiples et hybrides engendrent de nouvelles possibilités parmi la communauté d'apprenants ?

## **Annexe**

### **Déclencheurs d'écriture invitant à la réflexion sur l'identité, la langue et la diversité linguistique**

Quelle est(sont) votre(vos) langue(s) maternelle(s) ?

Quelle est (sont) la (les) langue(s) maternelle(s) de vos parents et de vos ancêtres ?

En quelle(s) langue(s) communiquiez-vous avec vos parents ? Pourquoi ?

Quelle étai(en)t la(es) langue(s) de l'école ?

Quelles étaient les langues officielles de votre pays d'origine ?

Quelles langues pouvez-vous parler, comprendre, lire, écrire ?

Comment les avez-vous apprises ?

Pouvez-vous écrire ce texte en différentes langues ?

Comment vous sentiez-vous lors de l'apprentissage, l'élocution et/ou l'écoute de chacune de ces langues ?

Y-a-t'il des langues que vous ne pratiquez plus ? Pourquoi ?

Comment vous sentez-vous comme personne bi/plurilingue ?

Dans quelles circonstances utilisez-vous vos langues dans la vie quotidienne ?

Décrivez quelques souvenirs spécifiques liés à l'apprentissage d'une des langues de votre répertoire linguistique.

Quelles autres langues voudriez-vous apprendre? Comment? Pourquoi?

Quelles sont les langues que vous ne voudriez pas apprendre ? Pourquoi ?

## Références

- Académie française (2003). *Du français au français*. [www.academie-francaise.fr/langue/droite.html](http://www.academie-francaise.fr/langue/droite.html) (date d'accès : 6 novembre 2003).
- Bakhtin, Mikhaïl (1981). *The dialogic imagination*. Ed. Holquist, M. Translation Holquist and Emerson, C. Austin: University of Texas Press.
- Berk, L. (1980). Education in lives: Biographic narrative in the study of educational outcomes. *The journal of curriculum theorizing*, 12 (2), 88-212.
- Beniamino, Michel (2002). Bilinguisme, intertextualité et récit identitaire : du lisible dans le texte francophone. Dans Dion R, Lüsebrink H-J et Riesz J. *Ecrire en langue étrangère - interférences de langues et de cultures dans le monde francophone*, (pp. 319-338). Québec : Editions Nota bene.
- Beynon June & Dossa Parin (2003). Mapping Inclusive and Equitable Pedagogy : narratives of university educators. *Teaching Education*, 14 (3), 249-264.
- Beynon J., Ilieva R. & Dichupa M. (2001). Teachers of Chinese Ancestry : interaction of identities and professional roles. *Teaching Education*, 12 (2), 133-151.
- Beynon J., Larocque L., Ilieva R. & Dagenais D. (2001). *A sociocultural and critical analysis of educational policies and programs for minority youth in British Columbia*. Unpublished manuscript. Burnaby: Simon Fraser University.
- Bhaba, Homi (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16, 645-668.
- Bourdieu, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- British Columbia Ministry of Education (1996). *Language Education Policy*. Victoria, B.C.
- Calle-Gruber, Mireille (1994). *Hélène Cixous - Photos de racine*. Paris : Des Femmes.
- Calvet, Louis-Jean (2002). Diffusion et évolution des langues. *Sciences Humaines*, 36, 34-38.
- Charte canadienne des droits et libertés (1982). [www.lois\\_justice.gc.ca/fr/charte](http://www.lois_justice.gc.ca/fr/charte) (date d'accès : 13 avril 2004)
- Chen, Ying (1993). *Les lettres chinoises*. Québec : Leméac.

- Churchill, Stacy (1998). *Nouvelles perspectives canadiennes - Les langues officielles au Canada : transformer le paysage linguistique*. Programme des études canadiennes et programme d'appui aux langues officielles. Patrimoine canadien.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1987). On narrative method, biography and narrative unities in the study of teaching. *The Journal of Educational Thought*, 21 (3), 130-139.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (4), 2-14.
- Dagenais, Diane (2003). Accessing imagined communities through multilingualism and immersion education. Special issue of *Language, Identity and Education*, 2 (4), 269-283.
- Davies, B & R. Harre (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the theory of Social Behavior*, 20 (1), 43-63.
- Delbart, Anne-Rosine (2002). Changement de langue et polyphonie romanesque, le cas de Nancy Huston. Dans Dion R, Lüsebrink H-J et Riesz J. *Ecrire en langue étrangère - interférences de langues et de cultures dans le monde francophone*, (pp. 43-64). Québec : Editions Nota bene.
- Derwing, Tracey M. (2003). What do ESL Students Say About their Accents? *The Canadian Modern Language Review/ La revue canadienne des langues vivantes*, 59 (4), 547-566.
- Délégation générale à la langue française (1975). *Loi 75-1349 du 31 décembre 1975*. [www.culture.gouv.fr:80/culture/dglf/lois/archives/31\\_12\\_75.htm](http://www.culture.gouv.fr:80/culture/dglf/lois/archives/31_12_75.htm) (date d'accès : 6 novembre 2003).
- DGLF (1992). *Loi constitutionnelle 92-554*. [www.culture.gouv.fr:80/culture/dglf/lois/loi-consti-92.html](http://www.culture.gouv.fr:80/culture/dglf/lois/loi-consti-92.html) (date d'accès : 6 novembre 2003).
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2002). *Rapport au parlement 2002 - Les langues de France*. [www.culture.gouv.fr/culture/dglf/rapport/2002/Premiere\\_partie\\_III.htm](http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/rapport/2002/Premiere_partie_III.htm) (date d'accès : 6 novembre 2003).
- DGLFLF (2003). *Rapport au parlement 2003 - Les langues de France*. [www.culture.gouv.fr:80/culture/dglf/rapport/2003/Premiere\\_partie\\_IV.htm](http://www.culture.gouv.fr:80/culture/dglf/rapport/2003/Premiere_partie_IV.htm) (date d'accès : 6 novembre 2003).
- DGLFLF (2003a). *Les institutions chargées de la langue française*. [www.culture.gouv.fr:80/culture/dglf/lois/archives/histoire1.htm](http://www.culture.gouv.fr:80/culture/dglf/lois/archives/histoire1.htm) (date d'accès : 6 novembre 2003).

- DGLFLF (2003b). *Assises nationales des langues de France*.  
[www.culture.gouv.fr:80/culture/dglf/politique-langue/assises.compte\\_rendu\\_assises.htm](http://www.culture.gouv.fr:80/culture/dglf/politique-langue/assises.compte_rendu_assises.htm) (date d'accès : 6 novembre 2003).
- Dion, Robert & Lüsebrink, Hansen-Jürgen & Riesz, János (2002). *Écrire en langue étrangère : interférences de langues et de cultures dans le monde francophone*. Les cahiers du centre de recherche en littérature québécoise #28. Québec : Editions Nota bene.
- Djebar, Assia (1999). *Ces voix qui m'assiègent ... en marge de ma francophonie*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Fédération des francophones de la Colombie-Britannique (2003). *La communauté francophone de la Colombie-Britannique 2003*. Vancouver.
- Giguère, Suzanne (2001). *Passeurs culturels. Une littérature en mutation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Giles, H. & Johnson, P. (1987). Ethnolinguistic identity theory: a social psychological fapproach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, 68, 69-99.
- Götze, Lutz (2002). Multilinguisme littéraire à la frontière linguistique franco-allemande. Dans Dion R, Lüsebrink H-J et Riesz J *Ecrire en langue étrangère - interférences de langues et de cultures dans le monde francophone*. (pp. 485-503). Québec: Editions Nota bene.
- Grumet, Madeleine (1987). The Politics of Personal Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 17 (3), 319-329.
- Hansen Jette G & Liu Jun (1997). Social identity and language: theoretical and methodological issues. *TESOL Quarterly*, 31 (3), 567-576.
- Hall, Stewart (1996). Who needs 'identity'? Dans S. Hall & P. Du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-17). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Heller, Monica (1987). The role of language in the formation of ethnic identity. In J. Phinney & M. Rotherman (Eds.), *Children ethnic socialization* (pp. 180-200). Newbury Park, CA: Sage.
- Heller, Monica (1999). *Linguistic minorities and modernity. A sociolinguistic ethnography*. London: Longman.
- Hirvala, A. & Belcher, D. (2001). Coming back to voice: the multiple voices and identities of mature multilingual writers. *Journal of Second Language Writing*, 10, 83-106.

- hooks, bell (1994). *Teaching to transgress - Education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.
- Huston, Nancy & Sebbar, Leïla (1986). *Lettres parisiennes : histoires d'exil*. Paris : Editions J'ai Lu.
- Huston, Nancy (1993). *Cantiques des plaines*. Arles : Actes Sud / Leméac
- Huston, Nancy (1999). *Nord Perdu*. Arles : Actes Sud / Leméac.
- Huston, Nancy (2001). *Désirs et réalités - Textes choisis 1978-1994*. Montréal : Leméac.
- Ivanic, Roz (1998). *Writing and identity: the discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ivanic, Roz and Camps, D. (2001). I am how I sould: Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second-Language Writing*, 10 (1-2), 3-33.
- Kieffer, Jean-Louis (1994). *Wierter for de Wolken. Texte in Lothringer Mundart*, Saarbrücken: Logos-Verlag.
- Kristeva, Julia (1988). *Étrangers à nous-mêmes*. Paris : Gallimard.
- Lambert, Wallace (1975). Culture and language as factors in learning and education. Dans A. Wolfgang (dir.). *Education of Immigrant Students*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Landry, Rodrigue (2003). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie. Profil démologique des enfants des ayants-droit francophones selon la structure familiale*. Moncton, N.-B. : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Leplattckoi (2003). [www.plattweb.free.fr/leplattckoi.htm](http://www.plattweb.free.fr/leplattckoi.htm) (Date d'accès : 1 avril 2003).
- Leung, C., Harris, R. & Rampton B. (1997). The idealized native speaker, reified ethnicities and classroom realities. *TESOL Quarterly*, 31 (3), 543-60.
- Loi sur les langues officielles (1988). [www.lois.justice.gc.ca/fr/o-3.01/56614.html](http://www.lois.justice.gc.ca/fr/o-3.01/56614.html) (date d'accès : 6 novembre 2003)
- Maguire, Mary & Graves, B. (2001). Speaking personality in primary school children's L2 writing. *TESOL Quarterly*, 35(4), 561-593.
- Ministère des affaires étrangères (2004). [www.diplomatie.gouv.fr/francophonie/francophonie.html#8](http://www.diplomatie.gouv.fr/francophonie/francophonie.html#8) (date d'accès : 23 juillet 2004).

- Norton Peirce, Bonny (1995). Social identity, investment and language learning. *TESOL Quaterly*, 29 (1), 9-31.
- Norton, Bonny (2000). *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. London: Longman.
- Oscherwitz, Dayna (2001). [www.arts.uwa.edu.au/Mots Pluriels/MP1701do.html](http://www.arts.uwa.edu.au/Mots_Pluriels/MP1701do.html) (Date d'accès : 3 mars 2003).
- Pavlenko, Aneta (2000). Access to linguistic resources: key variable in second language learning. *Estudios de Sociolinguística* 1(2). 85-105.
- Pierce, Bonny Norton (1995). Social identity, investment and language learning. *TESOL Quaterly*, 29, 9-31.
- Pinar, W (1978). Currere: A Case Study. In G. Willis (Ed.), *Qualitative evaluation: concepts and cases in curriculum criticism*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation
- Prior, Paul (2001). Voices in text, mind and society: sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, 10 (1-2), 55-81.
- Ricalens-Pourchot, Nicole (1998). *Lexique des figures de style*. Paris : Armand Colin
- Ritchie, Joy (1989). Beginning writers: diverse voices and individual identity. *College Composition and Communication*, 40 (2), 152-174.
- Rushdie, Salman (1993). *Patries imaginaires*. Paris: Christian Bourgois.
- Schumann, Adelheid (2002). Mélange de langues et métissage culturel dans la littérature beur dans Dion R, Lüsebrink H-J et Riesz J *Ecrire en langue étrangère - interférences de langues et de cultures dans le monde francophone*. (pp. 437-447). Québec: Nota bene.
- Sebbar, Leïla (2003). Je ne parle pas la langue de mon père. *Africultures* 53. [http://www.africultures.com/revue\\_africultures/articles/affiche\\_article.asp?no=2817](http://www.africultures.com/revue_africultures/articles/affiche_article.asp?no=2817) (Date d'accès : 6 mars 2003).
- Schroeder, Celeste (1998) *A poetics of embodiment: cultivating an erotics of the everyday*. Burnaby: Simon Fraser University.
- Statistiques Canada (1996). [www12.statcan.ca/francais/census01/info/census96.cfm](http://www12.statcan.ca/francais/census01/info/census96.cfm) (Date d'accès : 6 novembre 2003).
- Statistiques Canada (2001). [www12.statcan.ca/francais/census01/products/highlight/LanguageComposition](http://www12.statcan.ca/francais/census01/products/highlight/LanguageComposition) (Date d'accès : 14 septembre 2004).

- Tajfel, Henri. (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge University Press.
- Todorov, Tzvetan (1985). Bilinguisme, dialogisme et schizophrénie. Dans Bennani, Boukous, Bounfour, Cheng, Formentelli, Hassoun, Khatibi, Kilito, Meddeb, Todorov (Eds.). *Du bilinguisme*. (p.11-26). Paris : Denoël.
- Toohey, Kelleen (2000). *Learning English at school : Identity, Social Relations and classroom Practice*. Clevedon: Buffalo
- Van Manen, Max (1997). *Researching Lived Experience: A Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. The Althouse Press.
- Weedon, C (1987). *Feminist practice and poststructurel theory*. London: Blackwell.