

CHAPITRE 3
CONVERSATION À BELLE-RIVIÈRE
(ONTARIO, CANADA) :
LA TRANSMISSION DU FRANÇAIS EN MILIEU
MINORITAIRE¹

1. Introduction

Lieu de l'enquête : Belle-Rivière, dans le Sud-ouest de l'Ontario, à douze kilomètres de Windsor (ville jumelle de Détroit aux États-Unis). Agglomération de près de 5000 habitants qui fait partie d'un ensemble de petites localités jusqu'à tout récemment majoritairement francophones (LaSalle, Belle-Rivière, Pointe-aux-Roches, Paincourt, etc.) bordant le Détroit, frontière naturelle entre le Canada et les États-Unis, et constituant une zone agricole en voie de devenir une banlieue de Windsor suite à l'industrialisation massive de la région (industrie de l'automobile). La région du Détroit est un des plus vieux lieux de peuplement francophone en Amérique du Nord (1701). Dès les débuts de la colonisation française sur ce continent, des missionnaires, des trappeurs et des militaires issus de la Vallée du Saint-Laurent ont parcouru la région et s'y sont établis. La construction d'un fort permanent en 1710 (Pont-Chartrain du Détroit) a concrétisé la présence française dans cette région et a permis l'établissement de colons sur une base permanente. Même si la population de langue française est rapidement devenue minoritaire après la Conquête de la Nouvelle-France (1760) et aussi en raison d'un afflux d'immigrants loyalistes de langue anglaise venus des États-Unis suite à l'indépendance de ce pays

1. Ce chapitre a été rédigé par François Poiré.

(1776), il n'en demeure pas moins que les communautés de cette région ont toujours été et demeurent très dynamiques et très fières de leurs origines et de leur langue. Le vingtième siècle a vu la création d'un important mouvement coopératif dans le Sud-ouest ontarien français (coopératives agricoles, coopératives d'épargne) ainsi que la mise sur pied d'un vaste réseau d'institutions caritatives et socioculturelles, en plus d'une vie communautaire très active organisée principalement autour de l'Église catholique.

Locutrice interviewée : DP, âgée de 43 ans au moment de l'enquête. Née en 1960 à Belle-Rivière, elle a presque toujours vécu dans la région sauf pendant ses études universitaires à London (Ontario) et un bref séjour à Toronto. Niveau d'études : premier cycle universitaire en enseignement du français. Mère au foyer au moment de l'entrevue mais très impliquée socialement dans la communauté francophone de la région, en particulier au sein de son église. Elle a brièvement enseigné le français au niveau primaire une quinzaine d'années avant l'entrevue. Parle anglais couramment. Son mari, également francophone, a passé la majeure partie de sa vie adulte en anglais, en raison d'une part de son travail en milieu industriel et d'autre part en raison d'un précédent mariage avec une anglophone. Son français est représentatif d'une locutrice de la région devant partager son temps entre les deux communautés linguistiques sans pour autant être trop restreinte dans l'usage de sa langue maternelle. Les traces d'influence de l'anglais sont présentes mais de manière relativement subtile, contrairement aux jeunes de moins de 25 ans de cette communauté qui présentent tous un accent anglais marqué. Il n'en demeure pas moins que son français demeure plus authentique que plusieurs locuteurs du même âge ou encore plus âgés qui ont passé leur vie adulte en milieu urbain avec ou sans conjoint de langue anglaise. Dans cette communauté, les locuteurs ne montrant aucune trace d'influence de l'anglais se retrouvent presque exclusivement de nos jours chez les personnes âgées de plus de 60 ans et qui ont habituellement passé leur vie sur la ferme ou au village avant l'urbanisation (et donc anglicisation) de la région. Leur français se confond alors presque parfaitement avec la variété parlée au Québec (cf. VII.2.). Dans les sections suivantes, nous relèverons donc de manière spécifique les traits potentiellement attribuables à la langue anglaise. Code PFC : coadp1.

Relation entre les locuteurs : DP est une amie de la famille d'une étudiante de EQ. Avant l'entretien, elle ne connaissait pas EQ, qui a été présenté comme un professeur universitaire effectuant des recherches sur le monde francophone. L'extrait a été sélectionné à partir de la conversation guidée.

Lieu et année de l'enregistrement : Chez DP, à Belle-Rivière, en juin 2003.

2. Aspects culturels et lexicaux

Cet extrait traite presque exclusivement d'un seul sujet. Il s'agit de la difficulté de vivre en français en milieu minoritaire franco-ontarien. Ce thème est discuté par l'entremise de la transmission de la langue tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du cercle familial, principalement dans le milieu scolaire. Un des enjeux majeurs pour la survie de la communauté demeure la présence d'écoles de langue française. Depuis 1912, suite au « règlement 17 » qui a imposé de très fortes restrictions sur l'usage et l'enseignement du français dans les écoles de la province, l'histoire scolaire franco-ontarienne se décline avec une longue série de luttes et de conflits entre les communautés francophones et les instances scolaires et gouvernementales. Même si la situation s'est grandement améliorée depuis 25 ans, une nouvelle problématique vient compliquer la transmission de la langue par le milieu scolaire. Il s'agit du succès des programmes d'immersion française destinés aux élèves anglophones qui très souvent partagent les mêmes écoles que les francophones (l. 42 à 46), ce qui se traduit habituellement par l'utilisation de l'anglais comme langue commune. Mais plus important encore est l'utilisation du français à l'intérieur de la famille (l. 7 à l. 13). La réalité démographique fait en sorte que les mariages mixtes sont plus fréquents que les mariages entre francophones et dans la très grande majorité des cas, on assiste à un transfert linguistique vers l'anglais (l. 13-15). Conséquemment, les rencontres de la famille élargie (oncles, tantes, cousins, cousines, etc.) se font de plus en plus souvent en anglais ou partiellement dans cette langue même si une majorité de membres de la famille sont de langue maternelle française. Une autre conséquence, désastreuse à long terme, est que si un enfant dont au moins un des deux parents est francophone ne fréquente pas l'école française, ses propres enfants perdront leurs droits constitutionnels à être éduqués dans cette langue. Ironiquement, leur apprentissage du français pourrait se faire par le biais des programmes d'immersion destinés aux anglophones ou encore par des programmes de langues étrangères au collège ou à l'université. La transmission en milieu familiale prend aussi une coloration particulière selon que les parents vivent encore du travail de la terre et habitent en conséquence une ferme (l. 62-66) ou qu'ils travaillent à la ville et qu'ils vivent en milieu urbain ou semi-urbain (l. 27-30). En fin d'extrait est abordé le thème des loisirs en famille.

La locutrice utilise un vocabulaire simple mais appartenant en majeure partie au français de référence (FR). Elle a recours à très peu d'expressions ou d'items lexicaux locaux ou canadiens. *L'école secondaire*, qui revient à quelques reprises au début de l'extrait, correspond au lycée européen. *Le chalet* (l. 70) est une petite maison de villégiature située généralement près d'un lac ou d'une rivière. « Sacrer son camp » (l. 75-76 : *Alors je sacre mon camp*) est probablement l'expression la plus familière et la plus canadienne de la conversation et signifie « quitter sans se soucier de ce que l'on laisse derrière soi ». On retrouve aussi à la ligne 35 *magasin*, forme standard utilisée au Canada pour désigner une boutique.

L'influence de la langue anglaise sur le vocabulaire et la syntaxe de la locutrice se veut discrète. Il est dans un premier temps important de souligner que DP ne montre aucune occurrence d'alternance codique (passage d'une langue à l'autre dans la même phrase), situation fréquente chez les locuteurs francophones en situation de contact intensif avec l'anglais au Canada. Certains locuteurs de la même communauté interviewés pour cette enquête en présentent d'ailleurs plusieurs cas. De plus, à la différence d'autres locuteurs, elle n'utilise aucun emprunt lexical direct à l'anglais comme par exemple *breaker* ([bre:ke], « freiner ») produit avec une prononciation française sauf pour la longueur de la voyelle initiale. Ce type d'emprunt (et ce marquage par la longueur vocalique) est fréquent au Canada, même dans les communautés qui ne sont pas en contact direct avec l'anglais. Ils sont habituellement bien intégrés morphologiquement (les verbes sont conjugués selon le modèle du premier groupe, les noms sont masculins ou féminins et respectent les règles d'accord en genre et en nombre) et, à l'exception de l'allongement vocalique constaté sur la première syllabe déjà mentionné, l'intégration phonologique au système français se veut aussi parfaite. Aussi, peu de mots ou expressions sont clairement des calques de l'anglais, à l'exception de : *sans question* (l. 36-37 ; en anglais « without question »), *marcher n'importe où à Belle-Rivière, dans n'importe quel magasin* dans le sens de « entrer dans n'importe quel magasin » (l. 34-35 ; en anglais « to walk into »).

Pour certains exemples, il est difficile de préciser une origine anglaise ou régionale, quoique le mot ou l'expression s'éloigne de manière évidente du français de référence. Il s'agit pour la plupart, croyons-nous, de formes très familières. Attirons l'attention sur les exemples qui suivent : *il a réussi à commencer l'école* (l. 7 : « il a réussi à créer », « à mettre sur pied ») ; *celui qui était responsable pour* (l. 4 : « responsable de ») ; *ça se converse en français*

(l. 21 : « ça se parle en français », pour « ils se parlent en français », l'utilisation du pronom démonstratif *ça* au lieu d'un pronom personnel étant d'usage fréquent au Canada) ; à *ce moment*, *les choses ont bien changé* (l. 26 : « en ce moment », « présentement ») ; le verbe au passé composé vient compliquer l'interprétation de cette phrase, à *ce moment* pouvant aussi signifier « depuis quelque temps » étant donné le sens de la question qui précède) ; *tu pouvais t'assurer que il y aurait quelqu'un* (l. 36 : « tu pouvais être certain ») ; *l'école (...) qui est très chargée* (l. 43-44 : « qui est pleine »). Un dernier exemple : *Disons vingt-cinq trente ans passés* (l. 37) au lieu de « il y a vingt-cinq trente ans ».

On observe aussi à l'occasion une incertitude dans le choix des formes lexicales (l. 43 : *une école d'imme/ im/ immersion* ; l. 32 : *on est en mino/ tu sai en mino/ -ril -té. Minorité ?* l. 58 : *préservé ou conserv/ conserver*). Le second exemple en particulier montre clairement par l'utilisation de l'intonation interrogative qui formule une demande de confirmation à l'endroit de l'enquêteur que la locutrice est consciente de certaines lacunes au niveau lexical, ou à tout le moins, indique un manque de confiance en ses propres moyens linguistiques dans ce contexte plutôt formel.

3. Aspects syntaxiques et discursifs

La locutrice veut de manière évidente utiliser un français correct et de ce fait adopte un débit lent, ponctué d'hésitations et de reprises (l. 4 : *le ... l'école secondaire* ; l. 51 : *la réalité de la... de la région*). Cette lenteur et ces interruptions fréquentes indiquent qu'elle est relativement restreinte dans son usage du français malgré tous ses efforts pour vivre pleinement dans cette langue. En dépit de ses précautions oratoires, ses structures de phrases demeurent très simples, caractéristiques d'un niveau oral familier. Cette simplicité se traduit par une pauvreté certaine des constructions subordonnées. On ne retrouve que six constructions relatives dont cinq introduites par le pronom « qui » (l. 3-4 : *celui qui était responsable* ; l. 28 : *nouvelles personnes qui se trouvent* ; l. 30 : *il y a encore des personnes qui sont ici depuis*). L'autre débute par le pronom « où » (l. 62 : *il y a des écoles où il y a plus de familles françaises*). Seulement quatre complétives en position d'objet sont utilisées (l. 1 : *je dirais que ...* ; l. 28-29 : *je dirais pas que ...* ; l. 36 : *tu pouvais t'assurer que il y aurait* ; l. 52 : *ils sentent que sont bien capables*). Il est intéressant de noter que les quatre cas présentent des difficultés de production. Dans les deux premiers exemples, le « que » est suivi d'une hésitation. Dans le troisième cas, il n'y a pas d'élision de la voyelle après le « que », signe que l'enchaînement normal

des propositions se fait avec difficulté. Enfin, dans le quatrième exemple, le sujet de la subordonnée est absent.

L'extrait présente très peu de constructions syntaxiques attribuables directement à l'influence de l'anglais hormis peut-être les trois cas suivants. Le premier montre l'absence du pronom sujet « ils » après la conjonction « que » (*ils sentent que sont bien capables*, l. 52). La forme incorrecte peut trouver son origine soit dans la confusion fréquente pour les anglophones entre les formes françaises « qui » et « que », soit dans la possibilité en anglais d'utiliser un verbe conjugué à un temps sans sujet dans une subordonnée introduite par « that » (« que »). Mais une telle absence du pronom sujet est attestée même en français québécois. Le second exemple, à la ligne 64, montre l'absence du complémenteur « que » à la suite du verbe trouver (*parce que je trouve où il y a des fermes*). Encore une fois, la langue anglaise permet l'introduction d'une complétive objet sans utiliser le « that » (« que ») comme dans « ...because I think where they are farms... ». Le troisième, aux lignes 74 et 75, a trait à une concordance des temps du passé qui pourrait être déduite de la grammaire anglaise qui veut qu'une période de temps terminée dans le passé s'exprime par la forme simple (« lived » pour « habitais ») contrairement au français qui utilise le passé composé (*J'habitais pendant plusieurs années alors j'ai encore des amis là*, au lieu de « j'ai habité pendant plusieurs années »).

On trouve aussi deux cas de subordonnées introduites par « parce que » (l. 63 et l. 72) et un cas par « si » (l. 54). Toutes les autres phrases à structure complexe s'articulent autour de conjonctions de coordination ou encore par juxtaposition des propositions après une pause, sans mot coordonnant. Les lignes 12 et 13 en fournissent un exemple intéressant : *je dirais, il y avait plus d'anglais que de français*, au lieu de « je dirais qu'il y avait plus de français que de français ».

Deux marqueurs typiques du français canadien ponctuent le discours de cette locutrice. On retrouve tout d'abord un petit nombre d'exemples de la particule « là » (l. 11 : *quand j'y pense là* ; l. 14 *tu pouvais pas avoir plus français que ça là*), totalement dénuée de valeur déictique (cf. VII. 2.). Le second est la contraction de l'expression « tu sais » en [tse] : *puis c'était ... tu sais, toujours un milieu français pour nous* (l. 2). Ce marqueur a aussi une fonction phatique évidente. L'anglais utilise le même marqueur (« you know ») mais la forme française est bien attestée en milieu non minoritaire comme au Québec. Soulignons qu'au moins une locutrice de notre corpus utilise systématiquement

la forme anglaise et ce même dans de longs extraits qui autrement sont complètement en français.

Il est difficile à partir de cet extrait de déterminer comment la locutrice négocie les stratégies d'expression de la politesse principalement véhiculées par l'emploi de « tu » et de « vous ». En effet, la perte du *vous* de politesse au singulier est une particularité importante du français canadien (cf. VII.2.). De plus, les locuteurs de langue anglaise montrent énormément de difficultés à maîtriser cette distinction. À l'exception du marqueur « tu sais » déjà décrit, les seuls exemples de « tu » (pour aucun de « vous ») ont une interprétation indéfinie. Par exemple, aux lignes 14 et 15, la phrase *mais c'est que quand tu maries quelqu'un anglophone, tu sais ça, ça change les choses*, correspond à un usage de référence qui pourrait être formulé ainsi : « mais quand on marie quelqu'un ». D'autres exemples se retrouvent dans le paragraphe incluant les lignes 34 à 37 : *Tu pouvais, hum ... marcher n'importe où à Belle-Rivière (...) et puis tu pouvais t'assurer.*

Notons finalement que la locutrice utilise, à quatre exceptions près - dont trois au tout début de l'extrait (l. 4-5 par exemple) - la variante anglaise de l'hésitation ou de la pause sonore, à savoir une forme impliquant une production nasale vocalique ou consonantique notée « hum » dans la transcription (l. 3 : *Hum... et hum, mon grand-père était hum...*) en lieu et place du « euh » strictement vocalique utilisé par la vaste majorité des locuteurs de langue française. Il n'est pas clair si l'alternance « euh/ hum » correspond à une différenciation fonctionnelle dans le discours de cette locutrice.

4. Aspects phonétiques et phonologiques

Pour ce qui a trait à l'inventaire phonémique et aux phénomènes phonétiques modelant la réalisation des phonèmes, la locutrice présente d'une part les formes et les processus très conservateurs de la variété canadienne (cf. VII.1.) et d'autre part un ensemble de caractéristiques découlant directement de la situation de contact avec la langue majoritaire.

Ainsi, les oppositions vocaliques traditionnelles sont clairement maintenues. Le /a/ antérieur est clairement distinct de la forme postérieure /a/ (l. 53 : *ça se fait pas* [sasfɛpa]). L'opposition /e/ et /ɛ/ demeure aussi productive, de même que le maintien de quatre timbres pour les voyelles nasales (/ɛ̃ œ̃ ã õ/). En revanche, on rencontre deux cas de /ɛ/ prononcé [e] en syllabe fermée par un [z] : *française* et *anglaise* (l. 45-46 : [frãse:z] et [ãgle:z]).

Il est difficile de diagnostiquer la raison de cette diminution d'aperture étant donné que la même voyelle demeure ouverte devant les autres consonnes en position de coda. Les phénomènes traditionnels affectant les voyelles en français canadiens (cf. VII.1.) sont tous présents dans cet extrait. Notons principalement le relâchement des voyelles hautes en syllabe fermée par une consonne non allongeante (l. 5 : *catholique*, [k^hatɔlik] pour [k^hatɔlik] ainsi que la désonorisation des mêmes voyelles devant une consonne sourde (l.30 : *qui sont ici depuis*, les deux [i] de *ici*). Un aspect important du vocalisme canadien demeure l'influence des quatre consonnes dites allongeantes /v, z, ʒ, r/ sur la durée des voyelles qui les précèdent et surtout la diphthongaison qui découle de cet allongement (l. 14 : *grand-père* [grãpa^ɛr], par exemple).

L'aspect le plus marqué de ce conservatisme dans l'inventaire consonantique est le maintien d'un /r/ antérieur apical habituellement « roulé », noté [r]. Il est bien connu qu'au Québec les locuteurs de cet âge ou plus jeunes produisent généralement des variantes postérieures, habituellement non roulées. Les consonnes subissent aussi les règles traditionnelles du français canadien, en particulier l'assibilation des /t/ et des /d/ devant les voyelles hautes antérieures /i/ et /y/ comme par exemple *disons* [d^ɾizɔ̃] à la ligne 7. Par contre, un phénomène directement attribuable à l'influence de la langue anglaise touche les consonnes occlusives. Il s'agit de l'aspiration de ces consonnes, soit en début de mot (l. 1 : *les parents* [p^harã]), soit à l'intérieur du mot en début de syllabe accentuée (l. 52 : *capable* [kap^habl]). Notons enfin un autre trait typique de l'anglais nord-américain que l'on rencontre dans cet extrait : le voisement des /s/ en [z] entre deux segments sonores (l. 43 : *immersion* [imɛrʒɔ̃]).

La réalisation du schwa en finale de mot ou à l'intérieur d'un mot ne réserve aucune surprise si l'on compare cette locutrice au français canadien et même au français de référence, Pour les mots à finale consonantique, le schwa n'est que rarement prononcé (l. 21 : *la mère(e) qui* [lamɛrki], l. 27 : *nouvel(l)e(s) maisons* [nuvɛl]) sauf peut-être pour des considérations rythmiques (l. 57 : *à être forte* [ætrɛfɔrt], où la voyelle finale de « être » est prononcée). Dans le cas des schwas en position interne de mot, que ce soit dans la première syllabe ou non, la tendance demeure de ne pas les réaliser à moins de créer une suite de trois consonnes. La voyelle est donc absente dans *régulier(e)ment* [regyljɛrmã] (l. 2), *maint(e)nant* [mɛ̃nã] (avec chute du /t/ et assimilation en consonne nasale) (l. 40), *dév(e)lopper* [devlɔpɛ] (l.73) et *p(e)tits* [pti] (l.74),

mais présente dans *école secondaire* [søkõðer], (l.4). On observe aussi deux mots bisyllabiques avec schwas réalisés : *celui*, l. 3 et *depuis*, l. 30.

Dans les cas de mots clitiques monosyllabiques se terminant par un schwa devant un mot à initiale consonantique, deux tendances opposées sont clairement observables. La première implique une non-réalisation presque catégorielle de la voyelle. Il s'agit de tous les pronoms clitiques, principalement *je* et *se* (l. 1 : *j(e) dirais* [ʒdirɛ] ; l. 40 : *ça s(e) fait* [sasfɛ]). L'absence du schwa crée principalement des suites fricative-occlusive qui verront un processus d'assimilation régressive de surdité habituel si la première consonne est sonore et la seconde sourde (l. 64 : *j(e) trouve* prononcé [ʃtruv] au lieu de [ʒtruv]). L'autre tendance a trait à l'article « le » et à la préposition « de ». Si l'on exclut les occurrences produites devant une hésitation (l. 4 : *le ... l'école* [lə...ləkɔl], sept cas de « le » sur sept et quatorze cas de « de » sur dix-sept sont produits avec le schwa (l. 63 : *beaucoup de familles* [dɔfamij] ; l. 56 : *tu entends pas le français* [ləfrãsɛ]). La raison pour laquelle l'article défini masculin et la préposition « de » semblent fournir des sites protégeant de la chute du schwa n'est pas claire. Mentionnons qu'une étude de Poiré et Gurski (2004)² mettait en lumière que dans le corpus PFC, pour cette enquête, les locutrices les plus influencées par l'anglais réalisaient en moyenne 12% de moins de schwas que les locutrices ne montrant aucune trace d'influence de l'autre langue.

Dans le cas de la liaison, la locutrice suit la tendance observable au Canada à ne maintenir que les liaisons obligatoires entre un mot « faible » (article, pronom clitique, préposition) et le mot suivant à initiale vocalique, contexte qui se retrouve presque exclusivement dans le syntagme nominal, et à éviter les liaisons facultatives. Ainsi, les exemples *on [n]allait* (l. 2), *en [n]anglais* (l. 11) illustrent bien la liaison avec consonne nasale dans ce contexte tandis que *qui les [z]attire* (l.29), *les [z]écoles* (l.42), *leurs [z]enfants* (l. 45), représentent la liaison en [z]. Les seuls cas de liaison en [t] attestés dans l'extrait impliquent le verbe *être* sous une forme monosyllabique comme mot liaisonnant : *la mère qui est [t]encore en vie* (l. 21), *des personnes qui sont [t]ici depuis* (l.30), *on est [t]en, tu sais* (l. 32). Il est intéressant de noter que dans un contexte similaire impliquant le verbe *avoir* sous une forme monosyllabique, la liaison n'est pas réalisée (l. 70 : *mes parents ont// un chalet*). Enfin, soulignons la

2. POIRE et C. GURSKY (2004) « Le comportement de schwa et des voyelles hautes internes en français » Colloque international *Phonologie du français : enjeux descriptifs et théoriques*, Université de Calgary, 8-9 juillet 2004.

non-réalisation de la liaison à la droite du verbe ou du participe passé (à l'exception du cas mentionné ci-dessus) : *il s'est mis// à* (l. 6), *c'était// un mélange* (l. 8-9). D'aucune façon nous ne pouvons lier la réalisation de la liaison à une quelconque influence de l'anglais.

Une note en terminant sur un aspect particulier de la prosodie de cette locutrice : bien que l'accentuation et l'intonation de cet extrait ne divergent en rien de manière notable du français canadien, il faut attirer l'attention sur une conséquence de l'anglais fréquemment observable dans cette communauté. Il s'agit d'une « double modulation » sur une même syllabe. Le plus bel exemple se trouve à la ligne 35 sur le mot *banque* (*dans n'importe quelle banque*). Un deuxième peut être entendu à la ligne 45 sur le mot *française* (*dans la langue française*). On y entend clairement une suite montée-descente-montée de la courbe mélodique sur la dernière syllabe accentuée précédant une pause. En français, dans cette position, seule une montée est normalement réalisée. Cette modulation est par contre typique de la phonologie prosodique de la langue anglaise.

Conversation à Belle-Rivière (Ontario, Canada)

DP : Hum... Bien, je dirais que... les grands-parents là, je pense à... les parents de, de ma mère. Hum... on allait les visiter régulièrement, puis c'était... tu sais, toujours un milieu français, pour nous. Hum... et hum, mon grand-père était hum... /... celui qui était responsable pour euh... le... l'école secondaire, à Tecumseh qui angl/, tu sais une école anglaise là (XXX). Il n'y avait pas de, d'école secondaire, euh catholique, euh dans la région du tout alors il s'est mis à... tu sais... à... à faire l'effort de puis il a réussi à commencer l'école. Hum... et puis, c'est ça disons tu sais on, on, on a, on a fait beaucoup de rencontres de famille, surtout le côté (X). Et, c'était un mélange, il y avait beaucoup de français, surtout disons la génération de mes... mes tantes et mes oncles là. Mais, tu sais les enfants se parlaient, je dirais... plutôt en anglais, hum... mais, oui, je dirais plutôt en anglais quand j'y pense là. Puis le côté (X), bien ah... il se trouvait plus hum.... Je dirais, il y avait plus d'anglais que de français. Hum... Bien, bien que les (X), tu sais tu pouvais pas avoir plus français que ça là mon grand-père mais, c'est que quand tu maries quelqu'un anglophone, tu sais ça, ça change les choses. 15

EQ : Donc les en/, vos enfants actuellement donc je ne sais pas si les grands-parents sont encore vivants ou s'ils les ont connus à un moment donné, mais ça se passait en français aussi ?

DP : Oui. Ils hum... Oui, avec mes... parents.

EQ : Ça se passe encore. 20

DP : Oui. Il y a l/, ça s/ s/ se converse en français et, hum... La mère qui est encore en vie, la mère de mon mari. Hum, elle est, elle, oui, on lui parle en français.

EQ : Donc le milieu, milieu familial vraiment euh... francophone. Ok. euh, donc nous sommes dans votre maison ici. Est-ce que c'est un quartier où il y a beaucoup de francophones justement ? 25

DP : Oh, bien, à ce moment, les choses ont beaucoup changé à Belle-Rivière. Ah. Tu vois là, avec les nouvelles maisons. Hum... on a... On a beaucoup, beaucoup de,

de nouv/nouvelles personnes qui se trouvent dans la région et vraiment je dirais pas que... ils sont français, tu sais c'est pas ça qui les attire, ici. Hum, hum mais, disons... quand je pense là il y a... tu sais il y a encore des personnes qui sont ici depuis, des, des, tu sais, depuis des années. Hum, et il y en a que, qui parlent le français absolument, mais c'est sont, on est en tu sais mino/ tu sais en mino/-ri/-té. Minorité ? 30

EQ : Minorité. Mais est-ce que ça a déjà été plus francophone ?

DP : Oh oui, absolument. Oh, bien écoute hum tu pouvais, hum... marcher n'importe où à Belle-Rivière, dans n'importe quel magasin ou, dans n'importe quelle banque. Et puis tu pouvais t'assurer que il y aurait quelqu'un qui parlait le français, sans question. Disons... vingt-cinq trente ans passés. 35

EQ : Ok. Donc c'est un... changement qui se fait relativement récemment. Tranquillement, j'imagine. 40

DP : Oui. Mais ça se fait très vite maintenant.

EQ : Ah oui ?

DP : Bien que, tu sais on a les écoles françaises et puis s/ elles débordent, comme, c'est-à-dire que... bien, il y a, il y en a, et puis il y a une école d'imme/ im/ d'immersion à Piuze là, qui est très hum... très, chargée aussi, puis. Ah, là les p/personnes s'intéressent à, tu sais à éduquer leurs enfants dans la langue française. Bien que les écoles anglaises débordent aussi, elles. 45

EQ : Ok, mais le fait donc que... que... que le voisinage change, est-ce que ça complique les relations juste à cause de la langue par exemple, est-ce que... ?

DP : Pour nous-autres ? 50

EQ : Ouais.

DP : Hum, bien disons hum... la réalité de la... de la région, c'est que... les enfants, bien que ils vont, tu sais à une école française puis ils sentent que sont bien capables de, de converser en français, ça se fait pas. Ça se fait pas disons, hum... avec même, ça... ça se fait avec leurs cousins si leurs parents exigent le français à la maison. Mais, à part de ça, c'est tout en anglais même dans la cour d'école, à, à l'école. C'est, c'est, tu entends pas, tu entends pas le français. Alors c'est, c'est très difficile à combattre aussi. Tu dois être très... prête à... tu sais, à tu sais, à être forte, sur la langue, pour garder pour, pour... préserver ou conserv/conserv, le français. 55

EQ : Malgré le fait que les écoles sont de plus en plus pleines ou... du moins débordantes. 60

DP : Oui.

EQ : Ok.

DP : Mais c'est que, ça dépend là hum... Il y a des écoles où il y a plus de familles françaises, comme à Saint-Joachim, hum... il y a beaucoup de familles françaises parce que je trouve où il y a des, des fermes, il n'y a pas autant de changement de personnes, 65

et puis, les familles, tu sais sont plus disons françaises. Il y a plus de français dans ces régions-là.

EQ : Donc à côté de... euh... de l'espagnol et, et de l'implication dans la communauté euh... dans les écoles et même à l'église, il y avait quatre enfants. Est-ce qu'il reste 70 du temps pour les loisirs ou euh... ou des loisirs particuliers ?

DP : Oui, on hum... on, on, mes parents ont un chalet, au Nord, pas... pas loin de Perry Sound. Et puis euh... on se trouve là quelques, fois par année, hum... Alors on, on aime beaucoup, beaucoup hum notre temps là parce que, ça, ça tu sais nous, nous aide à, passer du temps avec nos enfants, puis développer ces relations-là. Hum... 75 moi, je fais beaucoup de, de petits voyages. J'habitais à Toron/Toronto pendant, plusieurs années, alors j'ai encore des amis là puis un frère qui habitent là. Alors je je sacre mon camp, hum... avec les enfants.