

2 M 11. 3392.2

Université de Montréal

Perspectives de parents en union mixte sur la transmission linguistique intergénérationnelle

par
Emmanuel Kahn

Département d'anthropologie
Faculté des Arts et Sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences en anthropologie

Août 2005

© Emmanuel Kahn, 2005



Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Perspectives de parents en union mixte sur la transmission linguistique intergénérationnelle

présenté par
Emmanuel Kahn

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Pierrette Thibault

.....
Président-rapporteur

Deirdre Meintel

.....
Directeur de recherche

Josiane Le Gall

.....
Codirecteur

Monica Heller

.....
Membre du jury

RÉSUMÉ

Perspectives de parents en union mixte sur la transmission linguistique intergénérationnelle

L'union mixte entre individus respectivement associés au groupe majoritaire et à un groupe minorisé a souvent été traitée comme un objet sociologique décontextualisé. Cette étude insiste sur l'importance du contexte socio-historique pour comprendre ce qu'il se passe effectivement dans de telles unions. En particulier, nous questionnons les perspectives des mères «franco-québécoises», en couple avec des conjoints issus de l'immigration et qui résident à Montréal, sur les compétences linguistiques à venir de leurs jeunes enfants. Sur la base de vingt cinq (25) entrevues semi-dirigées et dans une perspective de «*Life Course Analysis*», combinée à une conceptualisation du contexte socio-historique notamment comme un «espace-temps discursif», nous montrons que les choix linguistiques parentaux et le sens dont les mères majoritaires les investissent relèvent largement des tensions entre les discours sociaux sur la langue qui sont en circulation dans le contexte socio-historique du Québec post-*Loi 101*, celui qui encadre leur «expérience générationnelle» commune.

MOTS CLÉS : Anthropologie, Ethnologie, Unions mixtes, Transmission linguistique, Choix parentaux, Idéologies linguistiques, Multilinguisme, Montréal

ABSTRACT

Perspectives of parents in mixed unions regarding intergenerational language transmission

Mixed unions between individuals associated respectively to the majority group and to a minorized group have often been studied without taking the social context into account. This study emphasizes the importance of the socio-historical context for understanding what actually goes on in such unions. In particular, we examine the perspectives of «franco-québécoises» mothers living in Montreal whose partners are first or second generation immigrants, regarding the future language skills of their young children. The study is based on twenty-five (25) semi-structured interviews and a Life course analytical approach and comprises a conceptualization of the socio-historical context as "discursive space-time". We show that parental linguistic choices and the meanings these mothers ascribe to them are largely informed by the tensions between various social discourses about language circulating in the socio-historical context of post-*Bill 101* Quebec, a context which has shaped the collective experience of their generation.

KEYWORDS : Anthropology, Ethnology, Mixed Unions, Language Transmission, Language Ideologies, Multilingualism, Montreal

CHAPITRE 2	
PROBLÉMATIQUE ET CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	42
1. PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE.....	42
1.1. Questionnement de départ.....	42
1.2. L'approche «Life Course» combinée à une conceptualisation en termes de discours.....	44
1.3. Le contexte socio-historique de l'étude.....	47
2. OPÉRATIONNALISATION ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES.....	52
2.1. Le type d'unions à l'étude.....	52
2.1.1. Les hommes minoritaires.....	53
2.1.2. Les femmes majoritaires au centre du questionnement.....	54
2.1.3. Des couples qui ont au moins un enfant en âge préscolaire.....	55
2.2. Cadre méthodologique.....	56
2.2.1. Contacts avec le terrain et orientations méthodologiques.....	56
2.2.2. Des entretiens semi-dirigés inspirés de la technique des récits de vie.....	57
2.2.3. Le recrutement des participantes et le déroulement des entretiens.....	58
2.3. Description socio-démographique sommaire de l'échantillon.....	60
SYNTHÈSE.....	61
CHAPITRE 3	
LES QUESTIONS LINGUISTIQUES AVANT L'ARRIVÉE DE L'ENFANT.....	65
1. LES TRAJECTOIRES DES PARTICIPANTES AVANT LA RENCONTRE DE LEUR CONJOINT.....	66
1.1. Des milieux de vie ethniquement et linguistiquement homogènes.....	66
1.2. L'apprentissage d'autres langues que le français.....	68
1.2.1. Adhésion politique et attitudes envers l'apprentissage d'autres langues que le français..	68
1.2.2. Modalités et motivations d'apprentissage d'autres langues que le français.....	72
1.3. Les enjeux associés par les participantes à leurs compétences linguistiques.....	75
2. DE LA RENCONTRE À LA PERSPECTIVE D'UN ENFANT.....	78
2.1. Les pratiques linguistiques entre les conjoints.....	78
2.2. Réactions suscitées par l'union mixte dans les réseaux des conjoints.....	81
2.3. Premières rencontres et relations de chacun des partenaires du couple avec la parenté et les amis de leur conjoint.....	83
2.3.1. L'homme du couple et les réseaux de sa conjointe.....	83
2.3.2. Les participantes et les réseaux de leurs conjoints.....	85
2.3.2.1. Le désir des participantes d'apprendre la langue d'origine de leur conjoint (LO)...	86
3. L'ARRIVÉE DE L'ENFANT : LES CONSIDÉRATIONS RELATIVES À SA NOMINATION.....	89
CONCLUSION.....	91
CHAPITRE 4	
PROJETS DES PARENTS CONCERNANT LES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES DE LEURS ENFANTS : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE.....	94
1. DES PROJETS LINGUISTIQUES PARENTAUX ORIENTÉS VERS LE MULTILINGUISME.....	94
2. UN POINT DE DÉPART COMMUN : STRATÉGIES ET PROJETS TENUS POUR IDÉAUX.....	96
2.1. L'ascendance hétérogame comme une opportunité à saisir : le projet d'un double monolinguisme de locuteur natif et la stratégie «une personne une langue».....	96

2.2.	Les discours en circulation et le statut idéal de ces stratégies et projets linguistiques parentaux	100
2.3.	Le point sur les projets et stratégies tenus pour idéaux	102
3.	LES PROJETS ET STRATÉGIES EN COURS CONCERNANT L'ACQUISITION DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLAIS....	105
3.1.	Le français.....	105
3.2.	L'anglais	106
3.3.	La langue de scolarisation.....	110
4.	LES PROJETS ET STRATÉGIES EN COURS CONCERNANT L'ACQUISITION DE LA LO	113
4.1.	La stratégie UPUL à l'épreuve de la pratique.....	113
4.2.	L'importance des projets d'acquisition de la LO au sein des préoccupations parentales.....	117
4.3.	Redéfinition des projets et stratégies visant l'acquisition de compétences en LO	121
4.3.1.	Redéfinition des compétences visées	121
4.3.2.	Redéfinition des stratégies envisagées : vers d'autres source d'exposition que le père de l'enfant	123
4.3.2.1.	Redéfinition des stratégies avec maintien de l'aspect exclusif et systématique ...	124
4.3.2.2.	Redéfinition des stratégies vers une multiplicité de ressources	125
4.3.2.3.	Extension de la stratégie UPUL à d'autres ressources	131
	CONCLUSION	132
CHAPITRE 5 :		
ENJEUX ASSOCIÉS AUX COMPÉTENCES LINGUISTIQUES FUTURES DES ENFANTS		
ET SIGNIFICATIONS DES CAPITAUX LINGUISTIQUES.....		
		136
1.	LES PROJETS LINGUISTIQUES DANS UNE LOGIQUE DE TRANSMISSION PATRIMONIALE VISANT L'ACCÈS DE L'ENFANT AUX RESSOURCES QUI LUI REVIENNENT PAR GÉNÉALOGIE.....	136
1.1.	Fournir à l'enfant un accès à ce qui «fait partie de lui»	136
1.2.	Transmettre un patrimoine	140
2.	LES PROJETS LINGUISTIQUES DANS UNE LOGIQUE D'OPTIMISATION DE LA TRAJECTOIRE DE VIE DE L'ENFANT ET DE MAXIMISATION DE SON ACCÈS À DES RESSOURCES SYMBOLIQUES ET MATÉRIELLES AU-DELÀ DE SES APPARTENANCES DE GROUPES.....	143
2.1.	Les compétences en français comme outils pour optimiser la trajectoire de l'enfant dans la société québécoise.....	143
2.2.	Les compétences en LO comme accès au cumul bilingue : ressources socio-économiques et «ouverture sur le monde».....	144
2.3.	Les compétences en anglais comme accès à un bilinguisme socialement valorisé sur le marché local de l'emploi et comme accès à la mobilité internationale	148
2.4.	Le cumul de compétences langagières multiples comme une maximisation des «portes ouvertes» et une voie d'accès à une «ouverture sur le monde»	150
	CONCLUSION	155
	CONCLUSION	157
	BIBLIOGRAPHIE.....	163
	ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTREVUE	i
	ANNEXE 2 : LISTE DES PSEUDONYMES ET PROFILS DES UNIONS	vi

*À tous ceux que je quitte et que j'emène
dans mon cœur ou dans ma tête
en faisant à nouveau,
sept ans plus tard,
le grand saut.*

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Deirdre Meintel pour ses commentaires judicieux et son empathie, ainsi que pour sa générosité, tant comme directrice de ce mémoire que comme directrice du GRES qui m'a employé depuis plusieurs années, me donnant ainsi accès à une formation au moins aussi précieuse pour la réalisation de ce mémoire que celle reçue dans le cadre plus formel des programmes universitaires. Je remercie également les autres membres du GRES – en particulier la co-directrice de ce mémoire, Josiane Le Gall – et ce, notamment pour m'avoir permis d'utiliser des données collectées dans le cadre de leurs recherches.

Au chapitre des influences intellectuelles dont j'ai pu bénéficier au cours de ma trajectoire, je ne saurais assez remercier Monica Heller, qui a joué un rôle capital dans ma compréhension des sciences sociales, du Canada, de la recherche et de la réalité sociale. Son honnêteté intellectuelle et sa réflexivité à l'endroit du rôle social du chercheur, notamment en termes de formation des étudiants, ont su contrecarrer les découragements et désillusions suscités par d'autres.

Outre les professeurs et chercheurs, de nombreux étudiants ont également contribué à ce travail. Mes remerciements s'adressent à Paul Eid pour les nombreuses discussions tumultueuses, à Julie Paquette et Sophie Ambrosi pour leurs relectures de sections de ce texte et leurs commentaires qui ont servi à l'améliorer. Marie-Jeanne Blain a également été une ressource essentielle tant sur le plan émotionnel qu'intellectuel et sa relecture minutieuse du manuscrit a été d'une aide incontestable. Tout particulièrement, je tiens à exprimer ma reconnaissance à Mélanie Le Blanc qui m'a soutenu au cours de toutes les étapes de ce travail, tant au niveau du fond et de la forme du mémoire qu'à celui des angoisses que ce travail a suscitées en cours de route.

Pour leur soutien financier, je remercie le CEETUM et le département d'anthropologie de l'Université de Montréal ainsi que le GRES et, finalement, mes parents, qui m'ont soutenu sur une multitude de plans. Enfin, je tiens à remercier les participantes à cette recherche, qui m'ont généreusement accordé de leur temps et qui m'ont ouvert leurs portes.

INTRODUCTION

Au Canada, au Québec et à Montréal, la langue et l'ethnicité servent de frontières sociales et donnent lieu à une catégorisation qui distingue entre ceux qui comptent comme «francophones», «anglophones», et «allophones». Ces catégories, basées en apparence sur des critères linguistiques, fonctionnent en fait au moins autant comme des catégories ethniques, supposant une ascendance généalogique commune (ou dont le point commun est justement d'être différente, pour le cas des «allophones»). Dans l'usage courant, l'observateur ou l'*insider* averti pourra remarquer par exemple qu'«être francophone» et «être un Francophone» n'a pas nécessairement la même signification; que pour écrire «les Francophones» il faut choisir si la majuscule est de mise; que l'on peut être «anglophone» et simultanément «bilingue» français/anglais sans pour autant être «francophone» ou du moins sans être «un Francophone», de la même façon que l'on évoque les fameux «Allophones trilingues». L'ambiguïté de ces catégorisations nous amène au cœur de la complexité des articulations entre les questions de compétences langagières et celles de généalogie. Dans ce mémoire, nous proposons une façon d'examiner ces articulations et intersections; par le biais de l'étude des discours formulés par des parents impliqués dans des unions tenus pour mixtes, sur les compétences langagières futures de leurs jeunes enfants.

Dans une perspective constructiviste, les couples qui sont tenus pour mixtes dans un contexte socio-historique donné sont ceux qui unissent des individus situés de part et d'autres des frontières, et qui par le fait même, ne participent pas à reproduire les catégories socialement pertinentes, et remettent en cause leurs supposées homogénéité et herméticité, ainsi que plus généralement la permanence des frontières qui les délimitent. Depuis les transformations de la société québécoise dans les années 1950-60, à l'échelle provinciale, le groupe des «Francophones» compte comme le groupe majoritaire et sa pérennité en est venue à être pensée dans ses relations avec le groupe des «Allophones», des relations dès lors au centre des préoccupations politiques. C'est dans ce cadre que les couples mixtes sur lesquels porte l'étude présentée sont des couples entre un individu tenu pour «francophone» et un autre qui compte socialement comme «allophone». Avec les transformations socio-politiques de la Révolution tranquille, il s'agit donc d'un type de couple que l'on pourrait qualifier de «majoritaire/minoritaire» et, plus précisément, ce sont des couples de type «femme majoritaire / homme minoritaire» qui sont au centre de notre étude.

Au sein des études qualitatives sur des unions mixtes, ce sont de loin les couples de type «homme majoritaire/femme minoritaire» qui ont été les plus étudiés, et ce le plus souvent en problématisant la perspective des femmes minoritaires (à la croisée des traditions en études sociales de la famille – celle de donner la parole aux femmes plutôt qu'aux hommes – et en étude de l'immigration et des relations

interethniques –celle de problématiser les groupes minoritaires et leurs supposés membres plutôt que le groupe majoritaire et ceux qui en feraient partie). Dès lors, le type de couple ici à l'étude permet à tout le moins un éclairage nouveau sur ces recherches, d'autant plus que ce sont les perspectives des femmes majoritaires qui sont plus particulièrement au centre des questionnements.

Le contexte socio-historique dans lequel se situe cette étude, celui du Montréal du début du XXI^e siècle, permet également d'interroger les couples mixtes – en particulier leurs perspectives sur la transmission linguistique – sous un angle intéressant puisque ce contexte n'est pas celui d'un « État-Nation classique » (le cadre de la plupart des études sur des unions mixtes) et il présente une configuration politico-sociolinguistique complexe – à la fois officiellement bilingue (à l'échelle fédérale) et officiellement monolingue (à l'échelle provinciale) –, en plus d'être le lieu d'une polyphonie particulièrement virulente et dynamique en ce qui concerne les discours sociaux sur les articulations entre langue(s) et appartenance(s), et plus généralement sur la signification du capital linguistique.

En fait, ce contexte est notamment celui qui résulte de la mobilisation d'une minorité, qui se conçoit comme une minorité ethno-linguistique, et qui en est venue à se construire comme majoritaire à l'échelle d'un espace qu'elle s'est affairée à construire comme un espace monolingue. D'une part, ce territoire demeure toutefois enchâssé dans un autre, dont les politiques et idéologies linguistiques diffèrent. D'autre part, une fois cette « minorité linguistique » au pouvoir sur cet espace politique, les discours ethno-nationalistes qui servaient de base à la mobilisation, et notamment les discours sur l'ethnisation des rapports de classe, sont remis en question et leur légitimité s'érode, et ce d'autant plus avec la diversité grandissante de la population qui habite ce territoire ainsi que les transformations de la mondialisation. Ces processus, au Québec comme dans d'autres contextes issus de nationalismes ethniques et linguistiques, donnent lieu à des débats sur les significations de la langue, tantôt comme un marqueur de l'appartenance ethnique, tantôt comme un outil de citoyenneté, ou encore de participation à des réseaux internationaux (pour ne citer que ces versions); des débats qui s'enchevêtrent avec d'autres qui concernent les conceptions de la nation.

L'étude que nous présentons ici, en dialogue avec celles qui ont construit l'union mixte comme un objet sociologique décontextualisé, cherche à souligner l'importance du contexte socio-historique sur ces couples; non pas seulement sur le fait qu'ils comptent ou non comme mixte, mais également sur ce qu'il se passe effectivement dans ces couples, notamment sur les choix linguistiques que font ces parents pour leurs enfants, les enjeux qu'ils y associent et le sens et la valeur dont ils les investissent. Cela dit, à un second niveau, certes quelque peu plus implicite, ce travail peut également être lu comme une étude des processus qui accompagnent la remise en question relative des discours ethno-nationalistes (notamment par les transformations de la mondialisation) examinée à travers le prisme des couples mixtes, qui procure un accès

privilegié à ces transformations puisque les questions d'ascendance et de compétences langagières s'y présentent de façon particulièrement saillante.

Ce mémoire est constitué de cinq chapitres. Les deux premiers servent à situer et formuler le questionnement et les trois suivants, à y répondre en analysant les témoignages recueillis. Le premier chapitre, intitulé «La recherche sur les unions mixtes : vers les choix parentaux d'ordre linguistique», consiste en une revue sélective des écrits sur les unions mixtes, et en particulier ceux qui traitent de la transmission intergénérationnelle, des questions linguistiques, des choix parentaux et plus précisément encore, des choix parentaux concernant les compétences linguistiques de leur progéniture, ceux-là même qui sont au centre du questionnement de notre étude. Les constats de ce chapitre nous orientent notamment vers une approche qui puisse prendre en compte à la fois les dimensions structurelles et contextuelles ainsi que les trajectoires individuelles des parents pour mieux comprendre les modalités subjectives par le biais desquelles les questions de transmission linguistique se posent à eux.

Dans le second chapitre, intitulé «Problématique et cadre méthodologique», nous explicitons les questions de recherche et nous identifions l'approche sélectionnée selon les exigences suscitées, l'approche «Life Course» combinée à une conceptualisation en termes de discours. Dans cet optique l'accent est mis sur les histoires biographiques ainsi que sur le contexte socio-historique, pris comme le cadre d'une «expérience générationnelle» et comme un «espace-temps discursif». De fait, nous présentons ensuite le contexte socio-historique de l'étude avant de discuter et justifier les choix méthodologiques et les contraintes pratiques qui ont mené à une réorientation relative des questions de recherche initiales, dont nous présentons le résultat en clôture de chapitre.

Les chapitres suivants (3, 4 et 5) sont consacrés au traitement des vingt-cinq (25) entretiens semi-directifs inspirés de la technique des récits de vie, qui constituent le *corpus* à l'étude. Le premier d'entre eux (Chapitre 3), intitulé «Les questions linguistiques avant l'arrivée de l'enfant», se penche sur les histoires individuelles des participantes, et dans une moindre mesure de leurs conjoints, depuis leur rencontre, ainsi que sur l'histoire des conjoints et du couple depuis lors. Cette démarche, qui découle directement de l'approche choisie, a pour but de faciliter la compréhension des choix et discours des participantes en saisissant qui elles sont et quelles expériences peuvent avoir influencé leurs perspectives subjectives. Il en émerge également que les questions linguistiques peuvent avoir été d'une importance variable, n'étant parfois l'objet d'aucune problématisation ni avant ni depuis leur rencontre, mais que dans tous les couples et pour toutes les participantes, des questions concernant les pratiques et compétences langagières se sont posées à l'arrivée de l'enfant.

Ce sont ces questions qui font l'objet du chapitre suivant (Chapitre 4), intitulé «Projets des parents concernant les compétences linguistiques de leurs enfants : de la théorie à la pratique». Les choix linguistiques faits par les parents et la façon dont ils se posent à eux y sont analysés. En particulier, il émerge que ces choix donnent lieu à des «projets parentaux linguistiques» assortis de «stratégies» envisagées et/ou mises en place pour les mener à bien. Dans le cadre de ce chapitre, nous décrivons ces projets et stratégies ainsi que leur actualisation et transformation, tant dans leurs récurrences sur l'ensemble des couples que dans leurs divergences. Nous accordons une attention particulière à la construction du discours des mères sur ces choix et aux explications qu'elles donnent des processus qui ont mené à ces projets et en particulier à l'identification des stratégies qu'elles ont mis ou qu'elles entendent mettre en place. Notamment, il émerge que si les mères convergent sur les compétences linguistiques qu'elles considèrent qu'il aurait été idéal de viser pour leurs enfants et sur les stratégies qu'il aurait idéalement fallu mettre en place, nombreuses sont celles qui font état (et expliquent à leurs façons) du fait que ces stratégies n'ont pas été mises en place dans leur couple et que ce ne sont pas exactement ces compétences qui sont escomptées dans les faits; cet écart entre la théorie et la pratique auquel le titre du chapitre fait référence.

Le cinquième chapitre, intitulé «Enjeux associés aux compétences linguistiques futures des enfants et significations des capitaux linguistiques», aborde les explications que les mères donnent de leurs aspirations concernant les compétences linguistiques futures de leurs enfants et le sens que ces compétences prennent à leurs yeux. Nous mettons en lumière deux types d'argumentaires auxquels les mères ont recours, quoique dans des proportions variées et selon des modalités de combinaison diversifiées selon les mères, notamment selon leurs histoires. L'un donne aux projets linguistiques un sens de transmission patrimoniale intergénérationnelle et les inscrit dans un désir de transmission identitaire, mettant en scène une vision de la langue inextricable de l'identité ethnique. L'autre repose sur une vision de la langue qui en est plus indépendante et donne aux projets linguistiques le sens d'une maximisation des ressources à donner à l'enfant, indépendamment de son ascendance généalogique. Dans cette optique, les projets linguistiques ne visent pas seulement à construire l'enfant comme sujet ethnique en lien avec des collectivités, mais plus largement à lui donner accès à des ressources symboliques et matérielles, notamment à favoriser son statut socio-économique et orienter ses perspectives idéologiques par le biais de compétences langagières conçues comme des capitaux individuels.

En fin de parcours (conclusion), les résultats principaux de l'étude sont repris et articulés avec le contexte socio-historique et les tensions entre les discours sur les compétences langagières, sur la langue et la généalogie, qui y sont en circulation. En particulier, dans la logique de l'approche sélectionnée, nous proposons une explication des perspectives de ces mères à la lumière de leurs trajectoires biographiques et du contexte socio-historique. Notamment, nous insistons sur le contexte, notamment discursif, qui informe l'expérience générationnelle des participantes : celui des tentatives de ré-imagination et de transformation

d'une minorité linguistique qui se base sur un discours de nationalisme ethnique et linguistique en une société pluraliste et inclusive, participant de plain-pied à la mondialisation, mais qui demeure traversée par des ambiguïtés et contradictions sur le sens attribué aux compétences langagières. Le parcours que nous proposons pour y parvenir, nous l'avons dit, débute par une revue sélective des écrits sur les unions mixtes. Procédons-y sans plus tarder.

LA RECHERCHE SUR LES UNIONS MIXTES : VERS LES CHOIX PARENTAUX D'ORDRE LINGUISTIQUE

L'objectif du présent chapitre est de faire une revue sélective du corpus d'écrits dans lequel cette étude s'inscrit. Dans un premier temps, il s'agit de définir le concept de mixité lui-même, pour ensuite cerner le cadre dans lequel les unions mixtes en sont venues à constituer un objet d'étude pour les sciences sociales, puis identifier les approches qui ont caractérisé ces études depuis lors. Une attention particulière sera portée aux études qui problématisent la transmission intergénérationnelle et les choix parentaux¹, d'une part, et à celles qui abordent les dimensions linguistiques de ces unions, de l'autre. Finalement, les études qui abordent les choix parentaux d'ordre linguistique au sein des unions mixtes feront l'objet de l'examen le plus détaillé.

1. LA MIXITÉ

1.1. UN CONSTRUIT SOCIO-HISTORIQUE

La «mixité» des unions renvoie directement à leur caractère intergroupe et donc à la définition même des groupes. Comme Barth (1969) l'a montré pour la définition des groupes ethniques, c'est aux marqueurs socialement utilisés pour définir les frontières de groupes qu'il faut porter attention pour opérationnaliser la notion de mixité. Ainsi, la mixité des mariages n'est pas inscrite dans la réalité mais plutôt construite socialement (Streiff-Fenart : 1994; Varro : 1995a; Schnapper : 1998). En portant attention aux critères les plus pertinents pour les acteurs, que l'on nomme depuis Barth (1969) les «marqueurs» de l'appartenance, on aboutit à une définition du mariage mixte comme étant un mariage qui unit «deux conjoints dont les groupes sont ressentis comme radicalement différents, et même en situation potentielle d'antagonisme» (Poirier : 1974 : 7). Au contraire, on pourra dire d'un mariage qu'il est hétérogame par rapport à un critère donné dès lors que les conjoints diffèrent sur ce critère, peu importe l'importance socialement accordée à ce dernier dans la définition des frontières de groupes (Poirier : 1974).

En tant que construit social, le concept de mixité admet des acceptions différentes selon les contextes nationaux, voire régionaux, familiaux et générationnels ainsi que selon les époques considérées. Ce sont donc les critères mis de l'avant par le processus de catégorisation sociale d'inclusion/exclusion en cours dans un contexte national (ou plus restreint) et à une époque donnée qui servent à catégoriser des mariages comme mixtes (Breger et Hill : 1998; Schnapper : 1998; Waldren : 1998). Or, ces mariages dits «mixtes» sont

¹ Pour ce faire, la recension des écrits sur la transmission intergénérationnelle dans les unions mixtes, réalisée par Le Gall (2004), a servi de point de départ et a été très précieuse.

systematiquement définis par la négative comme étant hors-norme, et ce, parce qu'ils ne participent pas à reproduire les groupes définis par les marqueurs de l'appartenance (Streiff-Fenart : 1994; Varro : 1995a; Breger et Hill : 1998; Schnapper : 1998). C'est dire que les critères que les acteurs sociaux utilisent pour étiqueter un mariage comme mixte renseignent tant sur les marqueurs d'appartenance qui servent de base au processus d'inclusion/exclusion que sur les normes maritales² qui ont cours dans une société et à une époque donnée. Ces critères nous indiquent donc les frontières entre les groupes et certaines de celles qui séparent les pratiques maritales qui s'inscrivent dans la norme de celles (les pratiques maritales) qui s'en écartent et les transgressent (Varro : 1998a). C'est d'ailleurs selon cette conceptualisation de la mixité comme construit socio-historique que, pour la présente étude, les critères de mixité retenus seront ceux de l'ethnicité et de la langue, de l'appartenance ethnolinguistique, puisque c'est sur eux que se fondent la construction de la différence, dans le contexte socio-historique du Québec du début du XXIe siècle. Plus précisément, dans ce contexte, la catégorisation sociale consiste en une structuration sociale tripartite, constituée des «Francophones», des «Anglophones» et des «Allophones»; nous y reviendrons.

Puisque les marqueurs de l'appartenance sont multiples dans chaque contexte (Varro : 1995a), les critères de mixité peuvent se combiner et on pourrait même dire qu'en dernière instance, tout couple est mixte (hétérogame, à tout le moins) puisqu'il unit deux individus (et deux familles) différent(e)s (Barbara : 1993) qui proviennent invariablement de groupes sociaux différents d'une sorte ou d'une autre (Merton : 1941). Autrement dit, il existe toujours une frontière sociale (quoique de pertinence sociale variable) telle qu'ils en sont situés de part et d'autre. Toutefois, le plus souvent les recherches qui traitent des mariages mixtes définissent cette mixité sur la base d'un seul critère et gommement l'hétérogamie du couple quant aux autres (Breger et Hill : 1998).

Le choix du critère définitoire, parmi les marqueurs de l'appartenance qui ont cours dans un contexte socio-historique donné, dépend alors de l'approche du chercheur (Varro : 1998a). Or, les écoles de pensée en sciences sociales et les préoccupations politiques qui orientent les recherches suivent, elles aussi, les époques et les frontières nationales. Ainsi, puisqu'elles suivent les écarts à la norme socio-historique, qu'elles s'inscrivent dans des écoles de pensée et qu'elles sont orientées par des préoccupations politiques nationales, les recherches sur les unions mixtes se basent sur des critères de mixité différents selon les époques et les contextes nationaux. Parmi les critères de mixité les plus étudiés, on trouve les critères classiques de la différenciation sociale : la «race», la religion, l'ethnicité, la culture, la nationalité et la langue.

² Plus largement, on peut parler des pratiques de mise en couple.

De façon transversale, on note que, quel que soit le critère choisi, ces recherches étudient presque systématiquement des unions entre des individus respectivement associés au groupe majoritaire³ et à un groupe minoritaire (Le Gall : 2004), ces concepts étant, eux aussi, des construits sociaux qui varient dans le temps et l'espace comme l'a souligné, notamment, Guillaumin (1972). De plus, certains groupes minoritaires font plus souvent l'objet de recherches sur les mariages mixtes que d'autres (Le Gall : 2004), et ce en fonction des préoccupations sociales, politiques et démographiques dans un contexte socio-historique donné. Au Canada, ce sont surtout les couples «Francophones»/«Anglophones» qui ont retenu l'attention des chercheurs (Barbara : 1991). En fait, dans le contexte du Canada et du Québec actuels, l'aspect contextuel et historique des notions de groupe majoritaire et de groupe minoritaire est particulièrement flagrant puisque si l'on se situe à l'échelle fédérale, le groupe des «Anglophones» compte comme majoritaire, alors qu'à l'échelle provinciale ce sont les «Francophones» qui occupent ce statut politique depuis la Révolution tranquille⁴. Dans le cadre de cette étude, les couples à l'étude sont, *grosso modo*, des couples entre un individu qui est socialement tenu pour «francophone» et un autre qui compte comme «allophone», de sorte que dans le contexte québécois, il s'agit de couples de type majoritaire/minoritaire.

Par ailleurs, le corpus d'ouvrages qui traitent des unions mixtes n'est pas unifié terminologiquement (Varro : 1998a; Le Gall : 2004). D'une part, certaines études utilisent le terme «mixte» alors que d'autres évacuent la référence immédiate à la construction sociale et choisissent de qualifier les unions qu'ils étudient par des termes qui dénotent le critère d'hétérogamie sélectionné. Les unions à l'étude sont alors caractérisées comme étant inter-, bi- ou pluri- ethniques, culturels, confessionnels, etc. (cf. Leblanc : 1991; Paillé : 1997; Streiff-Fenart : 1990). D'autre part, si de nombreuses études traitent de mariages au sens formel du terme (cf. Breger et Hill : 1998), d'autres traitent d'«unions» (cf. Meintel : 2002) ou de «couples» de conjoints qui peuvent ou non être légalement mariés. Dans les pages qui suivent, lorsqu'il s'agira de qualifier l'objet de l'ensemble de ces études, ou encore de formuler celui de l'étude empirique présentée ici, c'est la locution «unions mixtes» (également utilisé dans Arkoun : 1980; Thave : 1998 et Meintel : 2002) qui sera utilisée.

Le choix de la référence immédiate à la mixité, à la construction sociale, relève du fait que c'est en grande partie l'existence de discours sociaux (entre autres politiques) sur ces couples et leurs enfants qui motive cette étude empirique. Ainsi, les couples ethniquement et linguistiquement hétérogames et leurs enfants ne font l'objet de cette étude que dans la mesure où cette hétérogamie est socio-historiquement construite comme une transgression des normes et qu'elle ne participe pas, ou pas de façon simple et immédiate, à la reproduction des groupes définis par les marqueurs de l'appartenance dans le contexte québécois actuel. Le fait de situer l'étude dans ce contexte socio-historique incite, par ailleurs, à déborder le cadre des couples

³ Les termes «majoritaire» et «minoritaire» sont utilisés dans ce texte (à moins que mention contraire n'en soit faite) pour décrire non pas une réalité démographique, mais une réalité politique. C'est donc que la relation à laquelle ils réfèrent n'est pas l'asymétrie numérique mais l'inégalité d'une relation de pouvoir.

⁴ Nous y reviendrons plus en détails au chapitre suivant.

officiellement mariés du fait de considérations démographiques quant aux tendances de la nuptialité, ce qui explique le choix de traiter d' « unions ». Notons que nous utiliserons une définition large de l'union, qui inclut le couple et ces enfants, mais qui inclut également les réseaux de parentés des conjoints, qui se trouvent unis par le couple que les conjoints forment.

1.2. LES UNIONS MIXTES AU SEIN DESQUELLES LES DIMENSIONS LINGUISTIQUES SONT ÉTUDIÉES

Selon les contextes socio-historiques, la langue peut ou non servir de marqueur de l'appartenance (Barth : 1969; Paulston : 1994). Il résulte que selon les contextes, il est plus ou moins pertinent de définir la mixité des unions selon le critère de la langue. Les recherches qui traitent de dimensions linguistiques dans des unions mixtes ont tantôt défini cette mixité sur la base de la langue dite « maternelle »⁵, tantôt sur la base d'autres critères tout en constituant un échantillon dans lequel les couples sont hétérogames par rapport à la langue « maternelle ». On pourra alors parler par exemple de couples mixtes selon l'ethnicité, tout en choisissant des unions dans lesquelles la langue « maternelle » covarie avec l'ethnicité. Il convient néanmoins de rappeler que des unions mixtes, ethniquement entre autres, n'impliquent pas nécessairement des conjoints de langue « maternelle » différente et que, par ailleurs, des conjoints en couple ethniquement non-mixte peuvent éventuellement différer par leur langue maternelle. En effet, l'anthropologie a montré depuis longtemps le manque de fondement de l'équation « une ethnie, une culture, une langue » (cf. p. ex. Amselle : 1999).

Par ailleurs, les études qui problématisent les dimensions linguistiques dans les unions mixtes, comme les autres études sur les unions mixtes, traitent quasi-systématiquement des couples majoritaire/minoritaire. De plus, ces études ont principalement porté sur des unions entre conjoints associés à des groupes en conflit historique autour d'enjeux au moins en partie linguistiques. Ainsi, de nombreuses études traitent des couples catalanophone/castillanophone en Espagne ou francophone/anglophone au Canada (Piller : 2002). Toutefois, comme pour les autres dimensions des couples mixtes, on trouve des études sur toute une gamme de couples mixtes de type majoritaire/minoritaire.

⁵ Des précautions sont nécessaires quant à l'utilisation de ce terme puisque, pour certains individus, il peut être difficile d'identifier une telle langue, ce que montrent de façon éloquente les complications des questionnaires de recensement dans certains pays. En outre, dans le recensement canadien, on parle désormais de « première langue apprise et encore comprise », locution qui à son tour pose son lot de problèmes définitionnels. Par ailleurs, le terme « langue maternelle » est le plus fréquemment utilisé au singulier alors que, dans certains cas, le pluriel serait de mise; dans ces cas il faut lire « sur la base d'au moins une langue maternelle ». Enfin, la terminologie « maternelle » en dit long sur les présupposés de longue date concernant le rôle quasi-exclusif attribué aux mères dans la transmission linguistique.

2. LES APPROCHES DES UNIONS MIXTES : QUELQUES TENDANCES

2.1. GÉNÉRALITÉS

2.1.1. LES UNIONS MIXTES DANS LE PARADIGME ASSIMILATIONNISTE

Au sein du paradigme moderniste, l'ethnicité était vue comme une caractéristique inévitablement destinée à disparaître, de par son caractère dit foncièrement irrationnel. Au début du XXe siècle, dans une logique progressiste qui visait à convaincre le gouvernement américain de ne pas fermer ses frontières à l'immigration, les chercheurs de l'école de Chicago ont développé des outils pour démontrer que les immigrants étaient assimilables à la société américaine (Coulon : 1992). C'est dans ce contexte que Bogardus (1925), Park (1950) et Gordon (1964) ont érigé les mariages entre des individus appartenant, l'un au groupe ethnique majoritaire l'autre à un groupe ethnique minoritaire, comme des indicateurs de l'assimilation du groupe minoritaire au groupe majoritaire. Plus précisément, ces mariages majoritaire/minoritaire étaient dits constituer la dernière étape de ce qui était conçu comme un processus linéaire menant inévitablement à l'assimilation des groupes ethniques issus de l'immigration à la société américaine (Hutter : 1990; Coulon : 1992; Breger et Hill : 1998). C'est dans cette optique que les unions mixtes ont été construites comme objet d'étude des sciences sociales et cette perspective a servi de cadre de référence à de nombreuses recherches qui ont suivi. En particulier, Alba (1981) soutenait que l'augmentation du taux de ces mariages aux États-Unis permettait de prévoir ce qu'il a appelé le «twilight of ethnicity».

Cette approche de l'ethnicité relève de conceptualisations évolutionnistes, linéaires et en vases clos (Lyman et Douglass : 1973). De nombreuses études ont montré son manque de fondement puisque les pratiques et identifications associées à un groupe minoritaire peuvent très bien être transmises (cf. Greeley : 1971; Gans : 1979; Goldscheider et Zuckerman : 1985; Portes et Bach : 1985), notamment à la progéniture des unions mixtes majoritaire/minoritaire (cf. Spickard : 1989; Judd : 1990). Pourtant, cette approche a toujours cours dans les discours médiatiques et politiques, ainsi que dans les sphères académiques où de nombreux auteurs continuent, implicitement ou non, à appuyer leur problématisation de la mixité conjugale sur ce que l'on nomme aujourd'hui le «paradigme assimilationniste». Enfin, si les unions mixtes sont bien souvent traitées comme un indicateur de l'assimilation en cours, ce peut également être le cas du bilinguisme, comme on peut le voir dans l'extrait suivant d'un article écrit en 2003 :

«Jusqu'en 1534, deux élites étaient présentes en Irlande, l'une indigène, irlandaise et gaélique (...) l'autre que l'on peut qualifier d'étrangère, en dépit de phénomènes d'assimilation culturelle (notamment mariages mixtes et bilinguisme) (...)» (Bigand : 2003 : 25)

2.1.2. UNIONS MIXTES ET RELATIONS INTERETHNIQUES

Les unions mixtes ont bien plus souvent été abordées par le biais des études de relations interethniques que dans une perspective d'études sociales de la famille. Dans cette optique, les unions mixtes sont fréquemment conçues comme des indicateurs du processus d'intégration, en continuité avec l'école de Chicago. L'engagement du conjoint du groupe minoritaire dans une union mixte avec un individu du groupe majoritaire est alors pris tantôt comme une stratégie individuelle qui démontre la volonté d'enracinement dans le groupe majoritaire, tantôt comme un processus qui, quelle qu'en soit la motivation, débouche sur cette intégration (Varro : 1995a).

Un autre cadre d'analyse récurrent (ils ne sont d'ailleurs aucunement mutuellement exclusifs) aborde les unions mixtes comme un laboratoire d'étude du contact interculturel (ou interlinguistique, interethnique, etc.), une manifestation micro-sociale d'une dynamique macro-sociale; celle des sociétés pluriculturelles, pluriethniques et plurilingues. Dès lors, ces unions sont censées permettre d'analyser et de mesurer les relations intergroupes (Varro : 1995a). Toutefois, «(l) a difficulté de cette approche est de pouvoir vérifier que les conjoints 'représentent' effectivement 'leurs' groupes ou communautés» (*ibid.* : 40), ce qui d'une part suppose une homogénéité des groupes (Breger et Hill : 1998) et d'autre part, pose le problème de définir l'union des conjoints comme typiquement hors norme pour, par la suite, considérer les comportements et attitudes des conjoints comme représentant la norme au sein de leurs groupes respectifs (Varro : 1995a; Le Gall : 2004).

À ce titre d'ailleurs, dans le cadre de la présente étude, les discours qui font l'objet de l'analyse, ceux des mères «franco-québécoises» en union mixte sur les compétences langagières (de leurs enfants), ne pourront être pris pour représentatifs de ceux de l'ensemble de leurs congénères «franco-québécois». Il conviendra plutôt de les comprendre comme des discours produits par des individus aux positions sociales et trajectoires individuelles spécifiques, notamment des individus impliqués dans des unions conjugales hors norme (et, nous le verrons, qui sont en grande majorité hautement scolarisés). Par exemple, les discours ethno-nationalistes qui construisent la reproduction de la communauté (ethno-linguistique, dans le cas du Québec) essentiellement sur la base de la famille (et de l'école) et de l'homogénéité ethnique ne prennent pas nécessairement le même sens pour ces femmes que pour leurs congénères en union ethniquement et linguistiquement homogame.

2.1.3. L'EMPHASE SUR LE CONFLIT

Le phénomène des unions mixtes est tantôt évalué comme facteur de perturbation sociale (Varro : 1995a) tantôt comme souhaitable et dans l'intérêt de la cohésion sociale (Baruch et Amar : 1987). À tout le moins, ce

«phénomène» laisse rarement indifférent et le plus souvent, les dimensions conflictuelles et problématiques y sont mises de l'avant.

Dans les écrits en anglais sur les couples inter-nationaux qu'elle a analysés, Cottrell note que les auteurs mettent l'accent sur les conflits et problèmes de ces couples (1990). Le bilan de Baruch et Amar, pour sa part, recense les ouvrages en français sur les mariages mixtes depuis les années 1970 et constate qu'ils font surtout état des difficultés et des causes d'échecs de ces mariages (1987). En effet, on traite souvent des unions mixtes qui se soldent par des divorces en essayant d'expliquer que ce sont les appartenances à des groupes différents qui sont à la source de l'échec du mariage, attribuant ainsi à la mixité un potentiel conflictuel qui lui serait inhérent. Les études traitant des enfants des couples mixtes vont dans le même sens et contribuent très souvent à construire une image pathologisante des progénitures de ces unions en parlant des «crises» ou des «malaises identitaires» dont ils souffriraient (Breger et Hill : 1998).

L'emphase sur l'aspect problématique de la mixité et de la double appartenance semble relever, notamment, d'une idéologie qui vante les bénéfices de l'homogénéité et qui tend à poser, dès l'abord, toute différence comme étant foncièrement problématique, soit l'idéologie typique des États-Nations, celle que Varro nomme «l'idéologie de «un» » (1995a). Cela dit, on commence à montrer les aspects positifs de la diversité et, dans les sphères académiques, ainsi que dans le cadre des instances politiques nationales et supranationales, on peut voir émerger des discours sur les vertus du pluralisme et de la diversité. Pour ce qui est des unions mixtes, on trouve dans la littérature comme dans le sens commun, des discours qui remettent en question la vision exclusivement conflictuelle qui prévalait jusqu'ici, voire même qui affirment que ces unions représentent un nouveau modèle dont toute la société pourrait bénéficier (cf. Breger et Hill : 1998). Pour Varro, il s'agit d'un point de vue idéologique idéalisant qui, tout comme la vision conflictualiste, ne relève d'aucun fondement empirique (1995a). Par ailleurs, le bilinguisme éventuel de la progéniture de telles unions, ou plus généralement le cumul de compétences langagières, peut lui aussi être traité comme foncièrement problématique alors qu'ailleurs il sera littéralement glorifié, notamment par les conjoints des unions mixtes qui ont été étudiées par les chercheurs, nous y reviendrons.

2.2. LES DIMENSIONS LINGUISTIQUES DES UNIONS MIXTES

Les questionnements principaux des études qui traitent des dimensions linguistiques des unions mixtes sont généralement orientés par des préoccupations de maintien/transfert linguistique; préoccupations essentiellement d'ordre politique et directement en lien avec les thèses assimilationnistes. En effet, il est souvent pris pour acquis que les couples mixtes majoritaire/minoritaire mènent inmanquablement au transfert linguistique vers la langue majoritaire, entre autres parce que les conjoints utiliseraient exclusivement la langue majoritaire entre eux (Piller : 2002). Dans cette optique, les taux d'unions mixtes (hétérogames par la

langue maternelle) sont pris comme indicateurs du transfert linguistique à venir. Inscrites dans cette approche, la plupart des études qui traitent des dimensions linguistiques des unions mixtes sont des analyses quantitatives (Heller et Lévy : 1994).

La relation supposée nécessaire, systématique, causale et directe entre unions mixtes et transfert vers la langue majoritaire, et ce par le biais d'un usage exclusif de la langue majoritaire entre les conjoints, repose sur des écueils et présupposés que partagent bon nombre d'études (Piller : 2002). D'une part, cette idée relève d'une vision déterministe du contact linguistique dont l'issue serait invariante (*ibid.*), alors que plusieurs études ont montré qu'il n'a pas en soi de conséquence systématique, du moins pas le transfert linguistique (Thomason : 2000). D'autre part, même si de nombreuses études font montre d'un usage exclusif de la langue majoritaire dans des couples linguistiquement hétérogames de type majoritaire/minoritaire, d'autres recherches font plutôt état d'une multiplicité de pratiques diversifiées dans de tels couples (voir Piller : 2002 pour une discussion détaillée de tels résultats dans une grande variété de contextes nationaux), une diversité de pratiques qui émerge également de l'étude présentée ici. Ces pratiques peuvent alors inclure un usage supérieur de la langue majoritaire ou de la langue minoritaire, des pratiques bilingues, voire trilingues, dont des cas de *mixing*, d'alternance codique et de bilinguisme⁶, et plus généralement, une vaste gamme d'interférences linguistiques (Piller : 2002). Par ailleurs, la corrélation souvent constatée entre unions mixtes et transfert vers la langue majoritaire est souvent hâtivement interprétée comme une relation causale directe et unidirectionnelle. Pourtant, non seulement la causalité pourrait être inverse, comme le souligne Castonguay dans le cas de couples anglophone/francophone au Canada : «(M)ixed marriage may well be viewed as an effect, rather than a cause, of the language shift» (1982), mais en plus, la relation pourrait être indirecte et impliquer l'enchevêtrement de processus complexes, notamment des processus liés à la différenciation sociale (cf. Gal : 1979). Ainsi, la relation entre unions mixtes et transfert linguistique, par le biais d'un usage exclusif de la langue majoritaire entre les conjoints, n'est ni systématique, ni causale, ni directe. C'est donc que lorsque l'on constate effectivement le transfert vers la langue majoritaire, ou du moins un usage exclusif de la langue majoritaire entre les conjoints, ces phénomènes sont à expliquer et ne peuvent être expliqués *par* l'union mixte.

3. LES THÈMES ABORDÉS DANS LES RECHERCHES

Le corpus de littérature qui aborde la question des unions mixtes peut se décomposer selon qu'il s'agit d'études du couple en lui-même, les plus nombreuses, ou de la transmission intergénérationnelle des parents vers les enfants. C'est dans le second ensemble d'études que se situe la recherche présentée ici. Celui-ci traite tantôt des pratiques et identités des enfants issus d'unions mixtes, en tant qu'issue du processus de

⁶ On parle de bilinguisme quand deux individus interagissent en utilisant chacun une langue différente.

transmission, tantôt des choix que font les parents en union mixte relativement à la socialisation de leurs enfants. Le questionnement de la présente étude se situe plus précisément dans ce deuxième groupe d'études, auquel il s'agira donc de porter une attention plus minutieuse, en particulier quant aux choix parentaux qui concernent la socialisation langagière et les compétences linguistiques des enfants.

3.1. LES ÉTUDES SUR LES COUPLES MIXTES

Parmi les études qui portent sur les unions mixtes elles-mêmes, les problématiques abordent alternativement l'ampleur du phénomène en termes statistiques, les causes de ces unions, en particulier les choix maritaux, les conséquences de ces unions au niveau des rapports conjugaux et de la vie quotidienne, l'ajustement social et l'orientation culturelle des couples (Le Gall : 2004). Parmi ces études, celles qui traitent de questions linguistiques probléatisent généralement les pratiques linguistiques entre les conjoints, notamment, répétons-le, parce que selon les thèses assimilationnistes ces pratiques permettraient d'expliquer l'issue de la transmission linguistique, en particulier l'assimilation linguistique dans le temps.

3.1.1. LES PRATIQUES LINGUISTIQUES ENTRE LES CONJOINTS DE COUPLES MIXTES

Parmi les études qui questionnent les pratiques linguistiques conjugales, les recherches quantitatives se basent essentiellement sur des questionnaires et des données de recensement, ce qui limite les questionnements possibles, alors que les recherches qualitatives, tributaires de leurs méthodes d'échantillonnage, sont souvent peu représentatives, quantitativement du moins. Quoiqu'il en soit, les unes et les autres convergent à montrer que les couples mixtes dans lesquels chacun des membres est associé à une «langue maternelle» différente, l'une d'entre elles étant la langue majoritaire, tendent le plus souvent à utiliser la langue majoritaire comme langue commune (Varro : 1998b).

Quand les compétences du conjoint associé au groupe minoritaire ne lui permettent pas de s'exprimer dans la langue majoritaire⁷ – parce qu'elles sont inexistantes, trop limitées, ou exclusivement passives – il est impossible que la communication conjugale passe exclusivement par la langue majoritaire. On pourrait alors facilement imaginer le recours à la langue minoritaire si les compétences du conjoint associé au groupe majoritaire le permettent, voire à une ou plusieurs langue(s) tierce(s), dans la mesure des compétences respectives de chacun des conjoints. Quoiqu'il en soit, certaines études font effectivement état d'autres pratiques langagières conjugales que le recours exclusif à la langue majoritaire, dans la mesure où les compétences linguistiques des conjoints le permettent (Piller : 2002).

⁷ Puisque c'est le cas dans la majorité des écrits dont il est question dans cette partie, on considère que chaque conjoint parle au moins la langue associée à son groupe d'origine. Toutefois, il est à noter que rien n'impose que ce soit effectivement le cas.

Dans l'échantillon qualitatif de Piller (2002), de nombreux⁸ couples n'ont pas opté pour un usage exclusif de la langue majoritaire, ce dernier constituant toutefois la pratique socialement non marquée dans les différents contextes nationaux de son étude. Parmi les couples qui n'ont pas opté pour cet usage, cette auteure constate une grande diversité de pratiques complexes et montre que les questions des choix linguistiques ne se posent pas aux couples anglophone/germanophone de son échantillon sous la forme d'une alternative binaire entre l'usage exclusif d'une ou de l'autre des langues «maternelles» des conjoints. En effet, non seulement dans chaque langue il existe diverses variétés parmi lesquelles ils peuvent choisir, mais en plus ces couples choisissent éventuellement parmi une vaste gamme de pratiques qui combinent les deux langues (*ibid.*). De tels résultats émergent également de l'étude présentée ici, cette fois avec trois langues. En effet, chacune des combinaisons d'une, deux ou trois langues – parmi le français, l'anglais et la langue d'origine du conjoint minoritaire – décrit les pratiques linguistiques conjugales d'au moins un des couples de l'échantillon, les modalités de combinaisons étant, elles aussi, variées.

En somme, même si le plus souvent (en termes statistiques) les couples majoritaire/minoritaire hétérogames par rapport à la langue communiquent ensemble exclusivement dans la langue majoritaire, il existe toute une panoplie d'autres pratiques auxquelles ces couples peuvent avoir recours, dans la limite des contraintes que posent les compétences linguistiques des deux conjoints, et sans oublier les possibilités qu'offrent des compétences passives. Par ailleurs, il importe, d'une part, de souligner que le conjoint minoritaire peut très bien utiliser la langue minoritaire dans de nombreux contextes même s'il ne le fait pas dans le cadre des interactions conjugales et, d'autre part, de rappeler de concert avec Piller (2002), que même si les conjoints choisissent l'usage exclusif de la langue majoritaire entre eux, il peut tout à fait y avoir transmission intergénérationnelle de la langue minoritaire aux enfants du couple.

Il reste que les choix et comportements linguistiques conjugaux au sein des unions mixtes hétérogames en ce qui a trait à la «langue maternelle», ainsi que les motivations qui les sous-tendent, les processus qui y mènent et les enjeux symboliques et matériels qu'ils constituent pour les couples eux-mêmes ont peu été problématisés. C'est ce qui mène Heller et Lévy à établir que «despite the plethora of demographic analyses of rates of exogamy and assimilation, no one (...) has ever bothered to ask any questions about what actually goes on in the lives of people involved in such linguistically mixed marriages» (1992a : 14). Dix ans plus tard, Piller constate dans la même veine que malgré le foisonnement d'études sur des questions linguistiques dans les unions mixtes, «the question of whether bilingual couples really choose the majority language, and how and why they arrive at their linguistic choice remains unasked and unanswered» (2002 : 23). Autant de questions que la présente étude se propose d'aborder, mais plutôt en ce qui concerne les choix linguistiques

⁸ Dans son étude, il s'agit d'une très grande proportion, ce qui est fort probablement dû à ses méthodes de recrutement de participants (en outre dans des espaces voués à la promotion du bilinguisme) ainsi qu'au type d'unions mixtes choisi et au statut des langues en question (dans certains cas la langue «minoritaire» est l'anglais). Ces limites sont prises en compte, justifiées et discutées exhaustivement dans son ouvrage.

de parents en union mixte pour leur(s) enfant(s), ainsi que les idéologies linguistiques dont ils relèvent. Notons d'ailleurs que les études qui questionnent les dynamiques linguistiques au sein d'unions mixtes mettent généralement au centre de leur questionnement la transmission linguistique intergénérationnelle vers les enfants du couple plutôt que les pratiques, choix et idéologies linguistiques du et pour le couple lui-même (Piller : 2002). Ces études, comme celle qui motive ce texte, s'inscrivent parmi celles qui traitent de divers aspects de la transmission intergénérationnelle dans les unions mixtes, et qui, dans l'ensemble, demeurent moins nombreuses que celles qui traitent des dynamiques au sein du couple lui-même.

3.2. LES ÉTUDES DE LA TRANSMISSION INTERGÉNÉRATIONNELLE

3.2.1. GÉNÉRALITÉS

La question de la transmission intergénérationnelle a toujours été centrale, implicitement ou explicitement, dans l'étude des unions mixtes. En effet, pour les chercheurs de l'école de Chicago, la préoccupation qui a mené à s'intéresser aux unions mixtes⁹ était non seulement celle de l'assimilation à la société américaine d'un individu d'origine immigrante au cours de sa vie, mais également, et plus particulièrement, le devenir de la société américaine dans le temps. Ainsi, de la même façon que la recherche sur l'immigration, la recherche sur les unions mixtes a toujours été traversée par une préoccupation longitudinale intergénérationnelle. Par ailleurs, c'est aussi par le biais d'études de la transmission intergénérationnelle que différents auteurs en sont venus à remettre en cause le paradigme assimilationniste, en montrant empiriquement la possibilité de transmission des identités et pratiques du groupe minoritaire à la progéniture des couples mixtes (cf. Spickard : 1989).

Les études qui traitent de la transmission intergénérationnelle le font tantôt en examinant l'identité des enfants – et dans une moindre mesure leurs pratiques – comme résultat de la transmission, tantôt en plaçant les choix parentaux relatifs à l'enfant au centre de leur questionnement, et ce, notamment comme partie importante du processus de transmission. Puisque la présente recherche s'inscrit dans les études de choix parentaux, celles-ci feront l'objet d'un examen plus approfondi, mais commençons par de brefs constats sur les études qui problématisent les identifications ethniques et les pratiques des enfants des couples mixtes.

3.2.1.1. IDENTITÉS ET PRATIQUES DES ENFANTS

Les études sur les expériences des enfants issus de couples mixtes sont relativement peu nombreuses (Cottrell : 1990; Le Gall : 2004). Elles montrent que ces enfants sont confrontés à des choix différents de ceux

⁹ Notons que ces chercheurs ne se basaient pas sur une définition constructiviste de la mixité. Si l'on associe l'approche constructiviste à Barth (1969), il semble que des écrits plus anciens en sont déjà teints, ou du moins en portent déjà les germes. Toutefois, c'est bien après les travaux classiques de l'école de Chicago, et même bien après que le texte de Barth ait été publié, que l'approche constructiviste a eu le retentissement qu'elle connaît aujourd'hui.

qui se posent à d'autres enfants (cf. Barbara : 1993) et questionnent les choix et pratiques des enfants essentiellement en lien avec leurs appartenances (surtout ethniques) (cf. Spickard : 1989; Root : 1990), et ce, souvent en relation avec les choix que leurs parents avait faits à leur égard (cf. Barbara : 1993; Philip-Asdih : 1993; Varro : 1995b). On montre alors que ces enfants ont un rôle actif dans la construction de leur identité ethnique, qui n'est pas exclusivement déterminée par les choix que font et qu'ont faits leurs parents (cf. Maxwell : 1998). Parmi ces enfants, on constate une vaste gamme de pratiques et d'identifications. Certains s'identifient exclusivement à l'un ou à l'autre des groupes ethniques auxquels appartiennent leurs parents, d'autres aux deux groupes (Diouf-Kamara : 1993; Bilgé : 1996; Leonard : 2000), ou encore à la combinaison de ces deux groupes, voire au groupe des individus issus de combinaisons de groupes (Delcroix *et al.* 1989; Williams : 1992). De plus, ces identifications peuvent changer dans le temps, selon les situations et selon l'âge des enfants (Lagaune : 1995). Par ailleurs, ces recherches soulèvent différents processus, notamment structurels et contextuels, dont l'enchevêtrement a un impact sur les identifications possibles dans un contexte donné.

En somme, ces études montrent que les enfants de couples mixtes sont des agents de la construction de leur identité, qui peut être multiple et cumulée, mais qui est nécessairement construite à l'intérieur de certaines contraintes. Parmi ce qui contribue à l'identification et aux pratiques des enfants, les choix de leurs parents à leur égard ont une influence certaine (Varro : 1995b) quoique non déterminante (Maxwell : 1998). Il convient de retenir en particulier que ces choix parentaux ne permettent pas à eux seuls de rendre compte de l'issue de la transmission intergénérationnelle, en termes de pratiques ou d'identifications de la progéniture du couple. C'est à ce titre d'ailleurs que l'étude des choix (linguistiques, en l'occurrence) parentaux qui sera présentée dans les chapitres suivants ne prétend pas traiter de l'issue de la transmission (linguistique) intergénérationnelle comme telle, mais plutôt des façons dont les parents en union mixte la conçoivent. Notons également que, si des processus structurels et contextuels constituent des contraintes et opportunités pour les modalités de construction identitaire des enfants des unions mixtes, ainsi que pour leurs pratiques, ces processus peuvent également fournir contraintes et opportunités aux parents dans leurs façons d'imaginer et de concevoir la transmission intergénérationnelle, ce à quoi nous aurons l'occasion de revenir par la suite puisque ces considérations sont centrales à la présente étude.

3.2.1.2. CHOIX DES PARENTS CONCERNANT LES ENFANTS

Le point de départ des études sur les choix parentaux concernant les enfants de couples mixtes consiste à établir que la mise en commun de plusieurs séries de ressources au sein de l'union – notamment des pratiques –, référents, identités, etc.- peut avoir des impacts variables sur l'expérience des enfants selon, en particulier, «l'exploitation» qui en est faite par les parents et par la famille (cf. Varro : 1995b). Les auteurs qui problématisent cette «exploitation» le font principalement par le biais des choix et décisions parentales

relatives à un ou quelques marqueurs de l'appartenance (Le Gall : 2004). Si de nombreux auteurs mentionnent les choix parentaux ou les supposent *a priori*, ceux qui les placent au centre de leurs problématiques sont bien moins nombreux, ce que souligne Cottrell (1990) dans le cas des études en langue anglaise antérieures à 1990 sur les mariages inter-nationaux. Des études qui problématisent effectivement ces choix, il émerge quelques constats qui semblent faire consensus.

D'abord, l'on considère qu'autour de l'arrivée d'un enfant dans le couple, des choix sont à faire et des décisions sont à prendre, plus encore que dans des couples non mixtes. On peut penser par exemple au choix de prénom(s), de nom(s) de famille, de langue(s), de nationalité(s) ou au(x) rituel(s) d'initiation religieuse, etc. Ces choix sont alors conçus comme jouant un rôle dans la socialisation de l'enfant, dans son expérience ainsi que dans son identification à venir, sans pour autant qu'ils en soient déterminants, répétons-le. Ainsi, si les choix des parents ne permettent pas à eux seuls d'expliquer ce qui est transmis et sous quelle forme, ils constituent toutefois une partie du processus. À tout le moins, ces choix sont problématisés comme des révélateurs de projets, de désirs et d'intentions des parents au sujet de leurs enfants (cf. Varro et Lesbet : 1986; Streiff-Fenart : 1989; Barbara : 1993; Philippe et Varro : 1994; Varro : 1995b). On constate alors que ces choix font l'objet d'une certaine négociation entre les parents et débouchent sur ce que de nombreux auteurs caractérisent comme autant de «déclarations publiques», qui ne sont jamais neutres en ce qu'elles montreraient nécessairement à quel(s) groupe(s), ou plus généralement à qui, appartient l'enfant (cf. Varro et Lesbet : 1986; Streiff-Fenart : 1989). C'est à ce sens d'appropriation que l'enfant et les choix qui le concernent sont souvent conceptualisés comme des enjeux dans les rapports de force entre les conjoints, ou de façon plus englobante dans les rapports que tisse l'union¹⁰ (cf. Streiff-Fenart : 1989; Barbara : 1993; Philippe et Varro : 1994; Varro : 1998a).

Alors que cette appropriation est parfois conçue en termes exclusifs, Varro situe les décisions prises par les parents sur un «*continuum* biculturel» et souligne qu'elles sont diversifiées, allant de la référence exclusive à un conjoint ou groupe jusqu'à la référence exclusive à l'autre, en passant par toutes sortes de positions intermédiaires (1995b). Notons d'ailleurs que ces positions intermédiaires pourraient bien être reliées au fait que les frontières entre les groupes ne sont pas toujours si nettes qu'il n'y paraît, de sorte que par exemple, les parents peuvent choisir d'exploiter la zone frontalière par des prénoms associés à plusieurs groupes. Notons également que la notion de «*continuum* biculturel» est assez symptomatique de la tendance à interpréter les choix parentaux comme étant nécessairement des choix motivés par des enjeux culturels et identitaires, ce que les résultats de l'étude qui sera présentée permettront de questionner.

¹⁰ L'existence du couple n'unit pas nécessairement seulement les conjoints, à tout le moins au sens donné au terme «union» dans le cadre de la présente étude; elle unit également des lignées.

Pour sa part, Streiff-Fenart (1989) classe les couples selon que leurs choix résultent de processus dits «compétitifs» ou «coopératifs», c'est-à-dire selon qu'ils fonctionnent, pour un choix donné ou sur l'ensemble, par compromis ou par imposition. Barbara (1993), dans un cadre sensiblement semblable, ajoute la notion de «choix différé» qui correspond à une décision que les parents ne prennent pas, laissant à l'enfant le gré de la prendre quand il sera (considéré) en mesure de le faire. Par delà les différents choix parentaux étudiés dans les recherches, les modèles explicatifs restent très semblables, une fois mises à part quelques spécificités dues aux choix parentaux spécifiques qui sont à l'étude. Par exemple, certaines questions exigent par définition ou par construction sociale, des choix plus exclusifs ou univoques que d'autres, qui pourront par exemple être (socialement construits comme) plus difficilement révocables. Quoiqu'il en soit, au même titre que les dynamiques conjugales, les choix parentaux au sujet des enfants sont le plus souvent expliqués en termes de luttes de pouvoir et/ou d'inégalités statutaires entre homme et femme, entre lignées et/ou entre groupes; des luttes de pouvoir généralement conçues comme ayant pour objet l'identification ethnique de l'enfant.

3.2.1.2.1. *LES CHOIX PARENTAUX COMME DES LUTTES DE POUVOIR AUTOUR DE L'IDENTITÉ ETHNIQUE DE LEUR(S) ENFANT(S)*

Les choix parentaux sont bien souvent conçus comme des conséquences et révélateurs des rapports de genre, égalitaires ou non, entre les conjoints de l'union (cf. Streiff-Fenart : 1989; Barbara : 1993; Varro : 1993; Philippe et Varro : 1994). Selon Varro (1993), l'enfant serait même le principal enjeu de la lutte pour le pouvoir et la domination conjugale. Dans cette perspective, les couples mixtes sont conçus comme des «laboratoires» pour analyser les rapports de force conjugaux, tous couples confondus; la mixité permettant de rendre plus manifeste la référence à l'un et/ou à l'autre conjoint dans les choix qui sont faits¹¹ (Barbara : 1993; Philippe et Varro : 1994; Varro : 1995a, 1998a). Ainsi, ces études cherchent à savoir si les choix se font à la faveur du père ou de la mère. Ceci déterminé, l'explication s'appuie tantôt sur la minorisation sociale des femmes, tantôt sur le pouvoir des mères quant à l'éducation des enfants, dont elles sont dites socialement responsables. *Grosso modo*, ces études mettent donc l'accent sur l'imbrication des choix parentaux dans la construction conjugale des rapports de genre. Quoiqu'il en soit, si l'enfant et les décisions qui lui sont relatives sont conçus comme autant d'enjeux de rapports de force (ce qui suppose, dans une certaine mesure, de participer de la tendance mentionnée plus tôt qui consiste à approcher la mixité d'abord et avant tout comme une source de conflit), ces rapports n'opposent pas seulement les conjoints mais également les lignées, voire même les groupes auxquels ils «appartiennent» (Streiff-Fenart : 1989; Barbara : 1993).

Les choix relatifs à l'enfant sont également analysés comme révélateurs d'une lutte de pouvoir entre les lignées familiales. La transmission vers l'enfant est alors prise comme l'enjeu de la reproduction et du maintien

¹¹ Si tant est que la frontière entre ses groupes est nette, pourrait-on ajouter.

de la lignée (cf. Barbara : 1993). Les auteurs qui analysent les choix parentaux dans ce cadre montrent comment les lignées familiales exercent des pressions opposées sur le couple parental mixte. Ces pressions seraient particulièrement exacerbées en ce qui concerne les décisions relatives à l'enfant, plus encore que dans le cas de couples non mixtes. C'est dans cette logique que Streiff-Fenart affirme, au sujet des décisions familiales dont celles concernant l'enfant, que : «(t)outes les décisions qui rythment la vie familiale sont pour eux [les conjoints en union mixte] l'occasion de se situer face aux exigences contradictoires de leurs lignées respectives (...) Les réponses apportées à chacune des questions ont des implications bien plus importantes que celles qui découlent des nécessaires compromis conjugaux, résultant de l'ajustement de personnalité des conjoints, dans les couples «ordinaires». Elles constituent autant de déclarations publiques sur l'état du rapport de force entre deux lignées et, à travers elles, deux cultures et deux nations. Les décisions relatives à la socialisation et à l'éducation des enfants, parce qu'elles sont au centre des reproductions des identités familiales, prennent dans leur cas une importance accrue» (1989 : 137). Cette citation montre comment l'analyse selon les lignées est directement reliée à celle selon les groupes. En fait, les lignées sont souvent conceptualisées comme des entités unifiées parlant d'une seule voix¹²; cette voix étant souvent celle du groupe auquel la lignée est associée et qui, lui aussi, est rarement modélisé de façon polyphonique.

La relation entre les conjoints des unions mixtes peut également être considérée comme un laboratoire pour l'étude de la confrontation entre les groupes d'origine dont l'enfant constitue alors, ici encore, un enjeu (cf. Varro : 1995a). Le rapport de pouvoir conjugal exprimé dans la négociation des choix relatifs à l'enfant devient alors le fait des statuts asymétriques des groupes (*ibid.*), de sorte que les conjoints en viennent éventuellement à être considérés comme «les gestionnaires et les comptables» du rapport de force entre «leurs» groupes d'origine (cf. Streiff-Fenart : 1989), dont ils seraient alors des «ambassadeurs» (Varro : 1995a). Ainsi, dans le cas de l'explication des choix parentaux par une lutte entre les groupes, les conjoints sont non seulement pris comme représentatifs des groupes auxquels ils sont associés (alors que, rappelons-le, ils sont engagés dans des unions typiquement hors norme¹³), mais également comme des représentants des *intérêts* de ces groupes. Par ailleurs, l'explication par le rapport entre les groupes n'implique pas seulement une lutte de pouvoir, mais également une inégalité statutaire contextuelle. On montre alors que les choix que les parents font pour leurs enfants peuvent résulter des statuts relatifs des groupes auxquels ils sont associés. En particulier, les décisions peuvent être prises dans le but d'éviter à l'enfant le stigmate négatif. C'est le cas, par exemple, de certaines explications de Streiff-Fenart (1989) pour les choix de prénoms et de certaines explications de Varro (1998b) pour les choix de transmission de langues.

¹² Ce commentaire a été soulevé par F.-R. Ouellette lors d'une présentation de J. Le Gall (intitulée : «Les enfants de mariages mixtes») dans le cadre du cours de F.-R. Ouellette, intitulé : «CS-7002 : Liens social et politiques : famille, âge, citoyenneté», Institut National de Recherche Scientifique, Montréal, hiver 2003.

¹³ Au sens de la norme ou règle sociale, mais aussi au sens de la norme ou règle statistique, au moins pour le conjoint majoritaire.

Finalement, il ressort que dans la plupart des études, il est conçu que les enjeux de ces luttes de pouvoir – peu importe les entités qu'elles opposent et la façon dont elles se recourent¹⁴ – ne résident pas tant dans les choix parentaux eux-mêmes, mais plutôt dans l'appartenance ethnique globale de l'enfant. Dans cette optique, il est fréquemment supposé *a priori* que les intentions et motivations qui orientent les choix parentaux concernent nécessairement l'identification ethnique de l'enfant. Si ce présupposé pourra être questionné par le biais de la présente étude empirique, il reste que les relations de pouvoir entre les partenaires du couple, dont la construction des rapports sociaux de genre, qui incluent l'implication différentielle dans le travail éducatif, les relations interlignées pour l'appropriation de l'enfant et l'asymétrie statutaire des groupes associée aux conjoints sont à prendre en compte et ce, entre autres, dans l'interaction qui peut les relier.

Notons finalement que la conception des conjoints du couple comme des «ambassadeurs» de «leurs» groupes respectifs, sera remise en cause par la présente étude puisqu'il sera montré que les femmes du groupe majoritaire qui ont été rencontrées recherchent explicitement à ce que leur enfant acquière des compétences dans la langue associée à l'origine de leur conjoint. Plus encore, il semble que ces femmes y aspirent avec plus de détermination encore que leur partenaire (dont c'est la langue d'origine), qui, dans certains cas, accorde plus d'importance à l'acquisition par l'enfant de compétences en anglais. Même quand tel est le cas, cela dit, les conjoints des participantes, ne cherchent pas pour autant à éviter l'acquisition de compétences en leurs langues d'origines par leurs enfants, ni par peur de stigmatisation négative, ni pour une quelconque autre raison. En ce sens, nous verrons que dans le cadre de l'étude présentée, les choix peuvent effectivement être le lieu de conflit entre les conjoints, mais d'une part, 1) ces conflits semblent bien moins systématiques que dans la grande majorité des études sur les choix parentaux (dont la plupart ont été réalisées en France, notons-le) et d'autre part, 2) lorsque conflit il y a, ces conflits ne prennent généralement pas la forme d'une lutte pour l'appropriation de l'identification ethnique de l'enfant dans laquelle chacun des conjoints «militerait» pour transmettre les pratiques et identifications associées à son propre groupe d'origine, et encore moins pour transmettre exclusivement celles-ci. En particulier, il émergera que les choix des parents de l'étude ne sont pas orientés vers une des extrémités d'un «*continuum*» bipolaire, pas plus que les positions intermédiaires ne résultent de «compromis». Dans les cas effectivement conflictuels, l'opposition concerne surtout l'importance et l'urgence relative de différentes compétences linguistiques pour l'enfant et les points de vue respectifs des conjoints ne semblent pas directement imputables à leurs appartenances respectives à des groupes d'origine. En partie, ces points de vue semblent plutôt relever d'autres dimensions de leurs positionnements sociaux¹⁵, nous y reviendrons.

¹⁴ Parmi les couples étudiés par les chercheurs, ce sont de très loin les couples « femme minoritaire/homme majoritaire » qui sont les plus nombreux. Les luttes de pouvoir dont il est question sont alors étudiées dans une logique d'*intersectionnalité* des axes de minorisation, quoique cette perspective ne soit que peu théorisée. En fait, les études d'*intersectionnalité* (très prometteuses d'ailleurs), qui dépassent largement le cadre des unions mixtes, sont en cours de théorisation de nos jours.

¹⁵ Au sens de Heller (2002).

3.2.1.2.2. POSITIONNEMENT SOCIAL DES PARENTS ET CONTEXTE SOCIAL

Plusieurs auteurs, dont Varro (1998b) et Streiff-Fenart (1989, 1990), notent l'importance des dimensions du positionnement social des parents, en particulier de leurs appartenances socio-économiques et de leurs niveaux de scolarisation, sur les décisions qu'ils prennent pour leurs enfants. Streiff-Fenart (1989, 1990) constate que deux groupes émergent quant à la valorisation de l'ascendance hétérogame et de la double appartenance. Les couples de milieux que cette auteure appelle «populaires» diffèrent de ceux des milieux dits «intellectuels¹⁶», et ce à plusieurs égards. En particulier, les couples les plus aisés et scolarisés – dits de milieux intellectuels – semblent bien plus valoriser l'ascendance hétérogame de l'enfant, vue comme un enrichissement, et prendre des décisions sous-tendues par des logiques délibérément pluralistes¹⁷. Au contraire, les moins aisés et moins scolarisés feraient des choix plus univoques du fait de la peur des effets néfastes que la mixité pourrait avoir sur leur(s) enfant(s). Plutôt que de valoriser la double appartenance, il semblerait alors qu'ils s'en méfient comme d'une source de «confusion» potentielle ou de stigmatisation (1989).

Le positionnement social des parents serait donc d'une grande importance pour la compréhension des choix parentaux ainsi que des discours qui les sous-tendent, notamment parce qu'il pourrait avoir permis aux parents d'accéder à des espaces ou milieux dans lesquels la multiplicité des appartenances (par exemple) est valorisée positivement ou négativement, ce qui pourrait influencer sur la façon dont les choix se posent aux parents de l'union mixte. Ce positionnement, nous y reviendrons lorsqu'il s'agira d'aborder les choix parentaux d'ordre linguistique, implique une notion dynamique de trajectoire sociale et ne se limite pas aux dimensions socio-économiques et de scolarisation (Heller : 2002). Il reste que cette conceptualisation en termes de positionnements sociaux s'avèrera particulièrement pertinente à la présente étude, notamment parce que les membres des couples dont il sera question sont en grande majorité hautement scolarisés¹⁸.

Les discours ou idéologies¹⁹ délibérément pluralistes mis en lumière par Streiff-Fenart (1989), dans le cas de certains choix (dont ceux d'ordre linguistique), ne débouchent pas dans les faits sur des choix parentaux différents, et ce, semble-t-il, du fait du lieu de résidence (la France) et des statuts relatifs des groupes (ou des langues : français et arabe ou berbère) associé(e)s aux conjoints du couple dans ce contexte social (et historique). L'importance du contexte va plus loin puisque, dans un contexte donné, des discours socio-historiquement construits sur le pluralisme lui-même (éventuellement linguistique) y ont cours, circulent. S'il existe une polyphonie de discours, entres autres sur le pluralisme, dans un contexte donné, la voix de certains

¹⁶ Les termes sont ceux de Streiff-Fenart (1989) et notons que cette catégorisation comporte son lot d'ambiguïtés.

¹⁷ Streiff-Fenart (1989) parle alors d'une stratégie «interculturelle».

¹⁸ La plupart ont suivi une scolarisation universitaire, voir Annexe 2.

¹⁹ Nous discuterons ces concepts au chapitre suivant, notamment sur la base de Blommaert et Verschueren (1998), Gee (1999) et Heller (2002).

a plus d'impacts que d'autres sur les discours individuels, notamment selon le positionnement social desdits individus qui, par ailleurs et comme le souligne judicieusement Piller (2002), ne sont pas non plus à la merci de ces discours.

À ce titre, notons que les idéologies délibérément pluralistes dont font état Varro (1998b) et Streiff-Fenart (1989) et que ces auteures expliquent par les appartenances socio-économiques des individus qui les verbalisent, sont au cœur des résultats de Meintel (2002). Meintel explique la récurrence de ce type d'idéologies en partie par le contexte montréalais (également celui de la présente étude), dans lequel les identités plurielles et cumulatives sont à tout le moins envisageables, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans tous les contextes : «the components of mixed identities (...) can be articulated in many possible ways. Furthermore, the mode of articulation may vary from one social or national context to another. Whether one or another affiliation is given priority, and whether individuals' various affiliations are seen as mutually exclusive or as coexistent and mutually compatible are factors which influence how plural identities are constructed and experienced» (2002 : 102). Nul doute, alors, que le contexte et les idéologies qui y ont cours comptent pour beaucoup, non seulement dans la façon dont les enfants des unions mixtes vivent leur double ascendance, mais également dans la façon dont les parents l'imaginent.

Finalement, les dimensions du contexte et du positionnement social (notamment au sens dynamique du produit d'une trajectoire qui se réactualise en permanence et qui se traduit par un accès différentiel à des ressources) peuvent se combiner dans les explications des perspectives idéologiques qui sous-tendent les choix parentaux. Par exemple, Heller et Lévy (1992a) soulèvent l'importance de l'endroit où les femmes franco-ontariennes de leur échantillon ont grandi (en particulier selon qu'il était homogène francophone ou non) dans les perspectives qu'elles ont sur les choix d'ordre linguistique à l'endroit des enfants issus de leurs unions mixtes avec des hommes anglophones. L'élément de la trajectoire individuelle de ces femmes, qui est utilisé ici, est justement un élément en lien avec le contexte social puisqu'il s'agit de leurs trajectoires à travers des contextes sociaux distincts. Ce constat trouve également écho dans l'étude de Varro, qui constate des différences selon qu'il s'agit ou non de couples «whose histories were already stories of family migrations and language and culture contacts» (1998b : 112). Somme toute, il semble que pour comprendre les discours de parents en union mixte concernant les choix qu'ils ont à faire pour leurs enfants, il convient de s'orienter vers une combinaison de processus structurels et contextuels (discours sur le pluralisme, statut des groupes, etc.), et d'histoires biographiques (positionnements sociaux); les dimensions qui interviendront dans l'approche sélectionnée pour la présente étude qui concerne plus précisément les choix parentaux d'ordre linguistique.

3.2.2. TRANSMISSION LINGUISTIQUE INTERGÉNÉRATIONNELLE AU SEIN DES UNIONS MIXTES

Parmi les études qui traitent des dimensions linguistiques au sein d'unions mixtes, celles qui traitent de la transmission linguistique intergénérationnelle, comme celles qui traitent des dynamiques linguistiques au sein des couples, s'inscrivent bien souvent dans la logique du paradigme assimilationniste. En fait, dans cette optique, on considère non seulement que l'immigrant(e) qui s'engage dans une union mixte avec un individu du groupe majoritaire est nécessairement mieux intégré(e) linguistiquement et qu'il/elle est voué(e) à l'assimilation linguistique²⁰, mais plus particulièrement on conçoit ce transfert linguistique en termes longitudinaux et intergénérationnels. Ainsi, nombre d'études quantitatives et qualitatives établissent une relation nécessaire entre le couple mixte et l'assimilation linguistique de sa progéniture au groupe majoritaire (Heller et Lévy : 1992b; Piller : 2002).

Statistiquement, il semble effectivement que la progéniture d'un couple mixte majoritaire/minoritaire soit le plus souvent monolingue dans la langue du groupe majoritaire (Deprez et Dreyfus : 1998; Varro : 1998b). Toutefois, il existe de nombreux contre-exemples et, empiriquement, on constate une vaste gamme de situations possibles (Barbara : 1993). En particulier, les enfants peuvent être bilingues (Abdoun 1989; Philippe et Varro : 1994). C'est donc que l'issue de la transmission linguistique doit être expliquée, même dans le cas de la transmission exclusive de la langue majoritaire. Pour comprendre ce qui mène à la transmission d'une ou de plusieurs langues, de nombreux processus sont à prendre en compte, de sorte, à tout le moins, que la relation entre la transmission intergénérationnelle des langues et l'union mixte est bien plus complexe que le paradigme assimilationniste ne le laisse croire (Piller : 2002).

Parmi les processus qui participent à l'issue de la transmission linguistique intergénérationnelle au sein des unions mixtes, on retrouve les rapports sociaux de genre. En fait, de nombreux travaux en sociolinguistique ont montré l'importance de la construction des rapports homme/femme sur les comportements linguistiques en général. Certains sociolinguistes ont cherché à définir universellement les particularités des comportements langagiers des femmes. Notamment, sur la base d'études empiriques, Edwards explique que : «(G)eneral linguistic evidence (...) suggests that women are more likely to be favourably disposed towards prestigious varieties (including dialects within a language) than are men. This can be an important factor given women's traditionally important role with children, in the decline of languages in contact with powerful, higher-status rival» (1985 : 72). Cette citation nous renseigne sur deux idées fort répandues au sujet des comportements langagiers féminins. D'une part, on suppose une propension féminine à «transférer» vers la langue ou variété

²⁰ L'assimilation linguistique n'implique pas nécessairement l'assimilation socioculturelle (Paulston : 1994). Cette dernière par contre inclut l'assimilation linguistique. Ainsi ceux qui maintiennent que les unions mixtes débouchent sur l'assimilation socioculturelle adhèrent à la relation nécessaire entre unions mixtes et assimilation linguistique. Ailleurs, on peut remettre en cause le lien entre union mixte et assimilation socioculturelle tout en adhérant au lien avec l'assimilation linguistique.

(de langue) la plus prestigieuse de celles en contact et, d'autre part, on considère que les femmes, comme mères, sont responsables de la transmission ou non de la langue ou variété minoritaire, *i.e.* du transfert ou non vers la langue ou variété au statut le plus élevé (Burton : 1994).

En fait, la tendance supposée universelle des femmes à choisir la variété ou langue de prestige supérieur dans un contact a été remise en question par de nombreuses études (cf. Nichols : 1983; Milroy : 1987; Coates et Cameron : 1988) qui ont montré que, quand tel est le cas, une étude minutieuse du contexte permet de l'expliquer (cf. Gal : 1979). Depuis la fin des années 1970, les différences de comportements langagiers entre hommes et femmes ne sont plus expliquées de façon monocausale et il émerge que les rapports de genre sont imbriqués dans une complexité de rapports d'inégalités et d'idéologies qui s'articulent avec les comportements langagiers (Burton : 1994). Il reste que les femmes sont souvent conçues comme les initiatrices du transfert linguistique vers la langue dominante, comme l'explique Paulston: «(l)anguage shift frequently begins with women, manifest in choice of code, in choice of marriage; and eventually in the language in which they choose to bring up their children. The most common explanation is that women who are in a subordinate position in society, are sensitive to issues of power, including the language of power, but there really exists no generally accepted explanation» (Paulston: 1994 : 13). C'est dire que la construction des rapports de genre mènerait à ce que les femmes soient plus susceptibles de rechercher l'ascension sociale par le biais de choix linguistiques (éventuellement parce que les inégalités dans les rapports de genre et les idéologies qui les concernent rendraient d'autres voies d'ascension sociale – la mobilité professionnelle, par exemple – moins accessibles aux femmes).

Par ailleurs, on a également souvent donné l'image des mères comme étant et se voulant les «gardiennes des langues minoritaires» ainsi que de l'identité ethnique associée, leur assignant ainsi la responsabilité du maintien des langues et cultures minoritaires par leurs pratiques (langagières et culturelles) ainsi que par la transmission (linguistique et culturelle) à leurs enfants (Burton : 1994). Cette responsabilité serait par ailleurs largement intériorisée par les mères elles-mêmes selon Dabene et Moore : «Women (...) generally assign themselves the roles of guardians of home language retention and use within nuclear and extend families» (1995 : 30). Ici encore, il semble que soient en cause les idéologies qui concernent les rapports de genre, notamment la construction sociale et historique des rôles respectifs des hommes et des femmes dans la famille, dans la socialisation des enfants, et en particulier dans la socialisation langagière.

Dans les études qui abordent la transmission linguistique intergénérationnelle dans des unions mixtes et qui accordent une grande importance à la dimension du genre, les chercheurs établissent généralement comme point de départ le fait que dans les contextes socio-historiques de leurs études, c'est la femme qui dans le couple est socialement tenue pour responsable des enfants, de leur bon développement, entre autres linguistique, et que le travail de socialisation linguistique des enfants incombe typiquement aux mères plutôt

qu'aux pères (cf. Okita : 2002). Comme les unions mixtes étudiées sont généralement de type femme minoritaire/homme majoritaire, lorsqu'il est constaté que les mères considèrent le bilinguisme de leurs enfants, ou à tout le moins la transmission de la langue minoritaire, comme leur responsabilité (cf. Varro : 1998b), les explications insistent tantôt sur le fait que cette responsabilité lui revient comme mère, tantôt qu'elle lui revient puisque la langue minoritaire est «sa» langue d'origine. Les analyses semblent souvent mener les auteurs à souligner l'importance des rapports de genre dans les questions de transmission linguistique, voire même à soulever que cette dimension est plus structurante encore que les groupes d'origines des conjoints, et le contexte socio-historique dans lequel ils vivent (Okita : 2002). Par exemple, c'est ce qui mène Okita à insister, en conclusion de son étude sur la transmission linguistique dans des unions de type mère japonaise/père britannique en Grande-Bretagne, sur le fait que «the mothers in this study were Japanese women rather than Japanese women» (italiques de l'auteure) (*ibid.* : 232). Notons que dans notre étude, ce sont des perspectives de femmes associées au groupe majoritaire qui sont analysées, de sorte que lorsque l'on constate qu'elles recherchent pour leur enfant des compétences dans la langue minoritaire (associée au groupe de leur conjoint), cela ne peut s'expliquer par une volonté de transmettre la langue associée à «leur» propre groupe d'origine dans une logique de lutte pour l'appropriation de l'enfant.

En fait, les études évaluent rarement l'influence des rapports de genre sur la base de comparaisons empiriques. Quand tel est le cas, il semble effectivement émerger que la langue minoritaire est plus susceptible d'être transmise quand c'est la femme du couple qui est associée au groupe minoritaire (cf. Boyd : 1998; Varro : 1998b; Chiaro et Nocella : 1999). Streiff-Fenart (1989), pour sa part, étudie à la fois des couples dans lesquels la femme est minoritaire et d'autres dans lesquels c'est l'homme qui appartient au groupe minorisé, mais cette auteure arrive à des constats différents. Le genre du conjoint associé au groupe minorisé n'influe pas sur le résultat de la transmission linguistique dans cette étude puisque, dans tous les cas, seule la langue majoritaire est transmise dans ces couples franco-maghrébins vivant en France. Ainsi, le rapport statutaire des groupes associés aux conjoints et le contexte national dans lequel ces couples vivent semblent être plus structurants, dans cette étude, que la configuration genre/groupe. Cela dit, les résultats de Streiff-Fenart (1989; 1990) exhibent une distinction entre deux types de couples quant à la valorisation discursive du bilinguisme, des types de couples qui ne sont pas définis par la combinaison genre/groupe, mais plutôt selon leur positions sociales avec, tel que mentionné plus tôt, les couples dont les conjoints sont de milieux «intellectuels» d'une part, et de milieux «populaires» de l'autre. À tout le moins, il semble émerger que les rapports de genre s'imbriquent dans d'autres dimensions du positionnement social, dont l'enchevêtrement rend mieux à même de comprendre l'issue de la transmission linguistique, ou du moins les choix parentaux et des discours que les conjoints du couple tiennent à l'endroit de ces choix. Rappelons d'ailleurs que ce sont ces choix et discours parentaux concernant la transmission linguistique, bien plus que son issue comme telle, qui sont au cœur du questionnement de l'étude qui sera présentée; et plus particulièrement, nous le verrons, ce sont des discours de femmes majoritaires en union mixte qui seront analysés.

3.2.2.1. LES CHOIX PARENTAUX DANS LA TRANSMISSION LINGUISTIQUE INTERGÉNÉRATIONNELLE

Les choix parentaux, en ce qu'ils orientent la socialisation de l'enfant, jouent un rôle dans la transmission de pratiques et d'identifications (Varro : 1995b). Dans le cas de la transmission linguistique, c'est donc dire que les langues que les parents veulent que leurs enfants connaissent et les actes posés par ces parents, éventuellement dans le but conscient d'y parvenir, font partie du processus et participent de l'issue de la transmission linguistique. Toutefois, ces choix ne sont pas *déterminants* du résultat de la transmission linguistique puisque la famille nucléaire n'existe pas en vase clos et que l'enfant fait activement partie du processus (Philip-Asdih : 1994; Piller : 2001). Dans le cas des enfants de couples multilingues (parfois de même langue maternelle et appartenant au même groupe ethnique) étudiés par Tuominen (1999), il semble même qu'en dernière instance ce soient les choix que fait l'enfant lui-même, et qu'il impose éventuellement à ses parents, qui soient les plus décisifs dans le résultat de la transmission linguistique ainsi que dans les pratiques linguistiques au sein du foyer.

Quoiqu'il en soit, les choix que les parents font en ce qui concerne la transmission ou non des langues sont à tout le moins des révélateurs de projets et d'intentions qu'ils ont à l'égard de leurs enfants (Philippe et Varro : 1994; Streiff-Fenart : 1994; Varro : 1995b) ; projets qui peuvent être relatifs à l'identification ethnique des enfants (cf. Meintel : 2002). C'est en tant que révélateur de projets, quels qu'ils soient, et de discours sur les compétences langagières et la transmission linguistique (plutôt que dans leur rapport à l'issue de cette transmission) que les choix parentaux ainsi que les intentions qui les sous-tendent sont au cœur de cette étude et sont examinés plus en détails par la suite. Cela dit, comme nous le verrons, ces choix et discours parentaux – tout comme les pratiques et identifications des enfants, d'ailleurs – gagnent à être examinés à la lumière 1) de dimensions contextuelles telles que les statuts relatifs des langues, les idéologies linguistiques (et du pluralisme) et les idéologies concernant les rapports de genre qui ont cours dans le contexte social (et historique) où réside le couple, ainsi que 2) des dimensions de type biographiques, relatives au positionnement social, telles que les appartenances socio-économiques et plus largement la façon dont les individus sont situés par rapport à la distribution des ressources, dont les compétences langagières.

4. LES CHOIX PARENTAUX D'ORDRE LINGUISTIQUE

4.1. UN ENJEU D'IMPORTANCE VARIABLE

Autour de la naissance d'un enfant, certains couples mixtes discutent explicitement la question du choix de la (des) langue(s) à utiliser avec l'enfant alors que d'autres l'abordent peu, voire ne l'abordent pas, considérant tantôt la réponse comme évidente tantôt la question sans importance (Okita : 2002). Les décisions peuvent être volontaires, explicites et conscientes mais ne le sont pas toujours (Varro : 1998b). Quoiqu'il en soit, à

partir de la naissance, les parents en union mixte adoptent différents *patterns* de pratiques langagières avec l'enfant, ces derniers pouvant éventuellement changer avec le temps (Okita : 2002).

Pour certains couples, en effet, la transmission des langues n'est pas une question de grande importance. Ce constat semble particulièrement pertinent pour les couples mixtes qui résident en France. Varro (1993) note que pour les couples Français/Américain²¹ en France, la langue est moins l'enjeu de lutte de pouvoir que le prénom et la religion. Streiff-Fenart (1989) montre que pour les couples franco-maghrébins la question de la circoncision est un enjeu bien plus symbolique que les questions linguistiques, qui ne constituent pas réellement un enjeu. Les études de couples mixtes en contexte français font par ailleurs souvent état de la transmission exclusive de la langue majoritaire, le français (Baruch et Amar : 1987; cf. Streiff-Fenart : 1989). Ceci dit, la transmission de la langue peut bel et bien constituer un enjeu important pour les parents (Okita : 2002), ce qui semble être fréquemment le cas pour les couples mixtes au Canada, pour les couples francophones/anglophones (cf. Marcoux : 1993; Heller et Lévy : 1994) mais pas seulement pour ceux-là (cf. Abdouh : 1989). En contexte canadien, on note d'ailleurs de multiples occurrences de socialisations bilingues des enfants par les parents (cf. Abdouh : 1989; Heller et Lévy : 1994).

Dans différents contextes nationaux, même s'il n'y a pas nécessairement socialisation bilingue dans les faits, de nombreux parents accordent de l'importance à ce que leurs enfants connaissent les deux langues associées aux groupes d'origine respectifs des parents, notamment quand les parents ont des statuts sociaux élevés et/ou que la langue «minoritaire» est l'anglais, ou du moins une langue qui n'est pas clairement stigmatisée négativement (cf. Varro : 1984; Piller : 2002), ou encore quand la langue «minoritaire» est une des langues officielles et que des institutions sociales, entre autres scolaires, sont disponibles²² dans cette langue (Marcoux : 1993 ; Heller et Lévy : 1994). Dans d'autres cas, les parents peuvent faire le choix explicite de ne pas transmettre la langue minoritaire, particulièrement quand son statut est peu élevé, souligne Varro (1998b). En fait, selon Piller (2002), les parents en union mixte «majoritaire»/«minoritaire» ne sont pas totalement libres quant aux choix qu'ils peuvent faire car ils doivent fournir la langue majoritaire à leurs enfants, dans la mesure où celle-ci est essentielle pour fonctionner dans la société, en particulier dans le système éducatif. À tout le moins, il semble que la transmission de la langue majoritaire – celle qui se trouve associée à la fois aux

²¹ L'idée évoquée plus tôt, selon laquelle les couples mixtes étudiés sont presque systématiquement des couples de type majoritaire/minoritaire doit être nuancée dans des cas comme celui-ci et quelques autres (cf. Piller (2002) qui étudie des couples germanophone/anglophone dans différents contextes nationaux, notamment en Allemagne). En effet, dans ces études, c'est parfois le conjoint américain qui compte comme le conjoint «minoritaire» et l'anglais qui compte comme «langue minoritaire» au sens où ce n'est pas celle des institutions sociales. Cependant, le statut de l'anglais autant en France qu'en Allemagne rend inadéquate une telle catégorisation (en terme de langue majoritaire et de langue minoritaire), ce que Piller (2002) et Varro (1993) ne manquent pas de signaler d'ailleurs.

²² C'est effectivement le cas en contexte canadien pour l'anglais et le français, du moins, selon l'expression consacrée, «là où (le gouvernement considère que) le nombre le justifie». Cela dit, l'existence de telles institutions n'est pas nécessairement ce qui explique les nombreuses occurrences de socialisation bilingue anglais/français d'enfants de couples anglophones/francophones. En particulier, les idéologies linguistiques qui servent justement à légitimer l'existence de ces institutions, peuvent également contribuer largement aux explications.

institutions sociales et à l'origine de l'un des conjoints – aille de soi pour les parents engagés dans de telles unions (cf. Piller : 2002) (dont ceux de la présente étude), comme pour les chercheurs qui les étudient (cf. Varro : 1998b; Piller : 2002). La question qui se pose devient alors si les parents veulent ou non que leur enfant connaisse l'autre (ou d'autres) langue(s) et dans quelle mesure. Autrement dit, la question porte sur le désir ou non que l'enfant soit bilingue²³ (au sens large) et, si oui, sur la forme de bilinguisme envisagée, et les moyens choisis pour y parvenir (Piller : 2002). Dans le cas de la présente étude située à Montréal, nous le verrons, les choix des parents portent sur les compétences langagières futures de l'enfant dans trois langues, à savoir le français, la langue associée au conjoint qui compte comme minoritaire (en l'occurrence l'homme du couple) et l'anglais. Cela dit, dans la plupart des études, les questions se présentent aux parents sous la forme d'une alternative entre un monolinguisme exclusif dans la langue majoritaire et une forme de bilinguisme impliquant des compétences dans chacune des langues associées aux conjoints du couple parental mixte.

4.2. LE STATUT DES LANGUES

Dans les choix que font les parents pour leurs enfants en termes de langues, les statuts des langues en question sont d'une grande importance (Streiff-Fenart : 1989; Heller et Lévy : 1992a; Varro : 1998b; Piller : 2002). La question statutaire est également saillante dans les choix de transmission des familles mono-ethniques associées à des groupes minorisés. C'est ce qui fait dire à Dorian (1998) que, les langues ayant le prestige du groupe de leurs locuteurs, «it's fairly common for a language to become so exclusively associated with low-prestige people and their disfavoured identities that its own potential speakers prefer to distance themselves from it and adopt some other language. Parents in these circumstances will make a conscious or unconscious decision not to transmit the ancestral language» (1998 : 3).

En effet, les langues sont inscrites dans des rapports de pouvoir hiérarchiques (économiques, notamment), en particulier du fait que les groupes qui les utilisent le sont aussi (Francard et Hambye : 2002) et, du point de vue des représentations que s'en font les acteurs, les langues sont encore une fois inégales (Calvet : 2001). Les statuts des langues et les représentations que s'en font les conjoints de l'union mixte influent pour beaucoup dans leurs pratiques ainsi que dans leurs choix de transmission ou non (Guerlet : 1994; Varro : 1998b), en particulier dans la mesure où ces langues sont vues comme facilitant ou limitant l'accès à des ressources symboliques et matérielles (Heller et Lévy : 1994). Les parents pourront alors choisir de ne pas transmettre la langue minoritaire à l'enfant pour lui éviter la stigmatisation (Varro : 1998b). C'est à ce titre que Varro (1998b) souligne que les unions mixtes sont inégales par rapport au bilinguisme, du fait des statuts

²³ Voire trilingue, etc. Aucune définition du bilinguisme ne fait consensus dans la littérature sociolinguistique. Le sens large réfère ici à une connaissance de deux langues, quelle qu'en soit la forme.

sociaux des langues et des représentations que les conjoints s'en font; ces facteurs contraignant la façon dont la question du multilinguisme se présente aux parents.

Dans la présente étude, comme nous le verrons, les mères majoritaires ne semblent pas délibérément choisir d'éviter la transmission de la langue associée à leur conjoint, quel que soit son statut, du moins pas par crainte que l'enfant ne s'en trouve stigmatisé. En fait, elles visent toutes à ce que leur enfant ait certaines compétences dans la langue associée à l'origine de leur conjoint, peu importe son statut. Ces compétences ne sont, dans l'ensemble, pas conçues comme sources de stigmatisme (en particulier dans la mesure où elles sont toujours imaginées comme des compétences additionnelles à celles en français, sans que ces dernières ne portent les traces du contact entre ces langues, notons-le), mais plutôt comme étant moins «utiles» que des compétences en anglais par exemple, de sorte qu'elles favoriseraient moins l'accès à certaines ressources, sans pour autant le contraindre. C'est en ce sens que certaines des mères rencontrées, ainsi que certains de leurs conjoints semble-t-il, peuvent accorder plus d'importance à ce que leur enfant acquière des compétences en français et en anglais qu'en la langue minoritaire, ou encore viser des compétences moins élevées dans cette dernière que dans les précédentes, ce qui n'empêche pas la recherche de compétences en cette langue pour l'enfant. En fait, plutôt que certaines langues, ce sont certaines formes de bi- ou multilinguisme (en particulier qui portent les traces du contact) ou certaines modalités d'acquisition de compétences langagières multiples (en particulier le bilinguisme simultané) qui semblent être conçues comme une limitation potentielle d'accès à des ressources, notamment celles régulées par le système scolaire, et ce, entre autres parce qu'elles pourraient porter entrave à l'acquisition de «bonnes» compétences en français. Ainsi, la façon dont les choix linguistiques se posent aux parents, peut relever en partie du statut des langues et des représentations que les parents s'en font, mais également des représentations et de la valeur qu'ils accordent au cumul de compétences langagières et aux modalités de son acquisition.

4.3. LES REPRÉSENTATIONS DU BILINGUISME²⁴

Le bilinguisme fait l'objet de discours sociaux qui peuvent influencer les choix que les parents en union mixte font pour leurs enfants (Piller : 2001; 2002). Le bilinguisme peut faire l'objet d'une valorisation positive ou négative selon les langues et les locuteurs dont il est question, en particulier selon leurs statuts (Romaine : 1995; Heller : 2000; Piller : 2001, 2002). Par ailleurs, certaines formes de bi- ou multilinguisme dans une combinaison de langues données peuvent être évaluées positivement alors que d'autres seront perçues négativement, dans un contexte donné. Heller (2000) note en particulier que si des compétences bilingues se trouvent valorisées positivement, c'est bien souvent (au Canada, au moins) seulement dans la mesure où

²⁴ Rappelons que, dans la plupart des études, il y a deux langues en question, alors que dans celle présentée ici il y en a trois puisque les préoccupations des parents à l'endroit des compétences linguistiques de leurs enfants concernent non seulement les langues associées aux origines de chacun des conjoints, mais aussi l'anglais. Les constats qui suivent sur les représentations du bilinguisme s'appliquent plus généralement aux représentations du multilinguisme.

elles prennent la forme d'un double monolinguisme sans trace de contact, *i.e.* dans la mesure où les langues restent hermétiques les unes aux autres dans les usages. Des pratiques multiples se trouvent donc l'objet d'évaluations positives, sans pour autant que ce ne soit le cas des pratiques hybrides (Heller : 2000), des constats qui trouvent une certaine résonance dans les résultats qui seront présentés.

Dans certaines perspectives, le bilinguisme est vu comme une panacée en soi, qui serait, à tous les égards, dans l'intérêt de l'enfant, ce que soutiennent notamment la grande majorité des mères rencontrées pour notre étude. Ces discours peuvent inciter certains parents à rechercher le bilinguisme pour leur enfant (Piller : 2002) ainsi qu'exercer une pression sur ces parents en les poussant à poser certaines contraintes sur la communication avec leur enfant (Varro : 1998a). Par exemple, le parent minoritaire peut sentir qu'il est de son devoir de prétendre n'avoir pas compris une production linguistique de son enfant, du fait que celle-ci n'ait pas été produite dans la langue minoritaire. Par ailleurs, ce discours sur le bilinguisme comme étant dans l'intérêt de l'enfant oblige les parents, s'ils décident volontairement que la socialisation de l'enfant soit monolingue ou même si tel est le cas indépendamment de leur volonté, à répondre à des questions de type «pourquoi pas» posées par les membres de leur environnement social (Okita : 2002). De telles pressions sociales sont effectivement relatées par certaines des mères que nous avons rencontrées, notamment quand la langue minoritaire est conçue par l'environnement social du couple comme favorisant l'accès à des ressources matérielles (le «chinois», pour l'exemple que nous citerons, est associé à une forte valeur marchande sur le marché de l'emploi), ou encore à des ressources plus symboliques, notamment identitaires.

Une raison souvent évoquée par les conjoints de couples mixtes pour expliquer qu'ils ont choisi de ne pas transmettre la langue associée au groupe minoritaire est la crainte des effets négatifs sur l'apprentissage de la langue majoritaire (cf. Streiff-Fenart : 1989). Le bilinguisme serait ainsi volontairement évité par les parents dans l'optique de ne pas risquer la «confusion», le «mélange» des langues, perçu comme pouvant porter entrave au bon déroulement de la scolarisation (*ibid.*), ainsi qu'à son développement linguistique, psychologique et émotionnel (Okita : 2002). Cette crainte peut être basée sur l'expérience même de scolarisation du conjoint associé au groupe minoritaire (Streiff-Fenart : 1989), mais peut également provenir de mises en garde proférées par des praticiens de la santé et de l'éducation, voire même par toutes sortes d'individus qui conseillent les parents, sur leur demande ou spontanément (Piller : 2001; Okita : 2002). Autant de résultats qui trouvent largement écho dans l'étude empirique qui sera présentée, puisque les craintes relatives aux conséquences potentielles du bilinguisme, en particulier d'une acquisition simultanée de deux langues, sur la scolarisation sont mentionnées par plusieurs des mères rencontrées. Principalement, il s'agit, de celles qui semblent accorder une grande importance à la trajectoire scolaire de leur enfant²⁵, voir même

²⁵ Ce qui semble parfois relié à leur propre niveau de scolarité ou statut socio-économique ou à celui de leur conjoint, quoique la forte prépondérance des conjoints hautement scolarisés dans l'échantillon permette mal de comprendre cette articulation.

s'en inquiéter, ainsi que de celles qui ont effectivement reçu des mises en garde de leur entourage ou de «spécialistes», tels des orthophonistes, nous y reviendrons.

Ces idées sur les potentiels effets néfastes de l'apprentissage de deux langues, simultanément au moins, peuvent orienter certains parents à rejeter l'option de la socialisation bilingue, ou du moins les orienter dans leurs choix de stratégies pour y parvenir (Okita : 2002 ; Piller : 2002). Parmi les stratégies les plus communément prises pour néfastes au développement linguistique et psychologique de l'enfant (et par conséquent, scolaire), on retrouve avec une récurrence frappante toutes les stratégies qui impliquent une forme ou une autre de pratiques hybrides (Lanza : 1998; Piller : 2001), ce qui renvoie au constat de Heller (2000), selon lequel le cumul de compétences langagières est évalué différemment selon que les usages portent ou non les traces du contact entre les langues, et ce non sans lien avec l'idéologie de l'État-Nation monolingue, qui dresse des frontières hermétiques entre les langues et entre les groupes de locuteurs.

Ainsi, le bilinguisme peut être l'objet d'évaluations sociales opposées, selon les langues qu'il combine et selon la façon dont les langues sont combinées dans la pratique. Certains discours sociaux sur le bilinguisme vantent les mérites de la socialisation bilingue et d'autres mettent en garde contre les dangers qui lui seraient inhérents, en particulier dans le cas de certaines pratiques bilingues. Dans le contexte québécois, celui de l'étude proposée, des discours de ces deux types sont en circulation sociale et ce, nous le verrons, en lien avec d'une part, l'histoire du mouvement de mobilisation nationaliste francophone au Québec, qui a largement pensé et construit le Québec sur le modèle idéologique de l'État-Nation monolingue et, d'autre part, avec les récentes remises en cause de ce modèle, notamment sous l'impact des transformations de la mondialisation. Quoiqu'il en soit, comme le souligne Piller (2001, 2002) c'est face à ces types de discours relativement contradictoires sur les mérites et les dangers de la socialisation bi- ou multilingue que les parents doivent se positionner pour faire les choix linguistiques à l'égard de leur enfant, tant pour choisir ou délaissé la socialisation bi- ou multilingue que pour choisir les stratégies pour y parvenir s'il y a lieu.

4.4. DES ATTITUDES SUR LE BILINGUISME AUX CHOIX DE SOCIALISATION BILINGUE OU MONOLINGUE

Lorsque les parents en union mixte perçoivent le bilinguisme comme un risque pour leur enfant parce qu'il peut les stigmatiser et/ou parce qu'il peut nuire à son bon développement, ils pourront alors choisir délibérément la socialisation exclusivement monolingue et éviter toute exposition de l'enfant à la langue minoritaire. En particulier, ils peuvent choisir d'exclure du foyer toute pratique de cette langue (cf. Streiff-Fenart : 1989). Dans notre étude, en fait, les seuls couples qui semblent avoir fait ce choix «délibérément», aux dires des mères rencontrées, sont ceux qui disent y avoir été incités par des «experts» de la santé et de l'éducation, notamment des orthophonistes. Les parents qui ont une attitude positive quant au bilinguisme éventuel de leur enfant, pour leur part, ne font pas tous pour autant le choix effectif de la socialisation dans les

deux langues. Ils peuvent, par exemple, simplement déplorer le fait de ne pas l'avoir fait (cf. Streiff-Fenart : 1989). Plus précisément, ils peuvent déplorer de ne pas avoir mis en place la socialisation langagière qui à leurs yeux compte comme une «vraie» socialisation bilingue²⁶, ou une socialisation «vraiment» bilingue, même si l'enfant est exposé dans une certaine mesure aux deux langues, de sorte que sa socialisation langagière n'est pas strictement monolingue. C'est en fait cette configuration précise qui semble être de loin la plus répandue parmi les couples de notre étude et au sujet des langues associées aux origines respectives des parents (mais rappelons que les choix des parents de notre étude concernent en fait trois langues).

Par ailleurs, Piller (2001, 2002) note que les parents en union mixte semblent fréquemment parler de la question de la socialisation bilingue à travers une métaphore économique. Ceux qui choisissent une forme ou une autre de socialisation bilingue parlent alors des mesures à mettre en place pour que l'enfant devienne bilingue comme d'un «investissement» dans le futur de leur enfant, qui lui fournit des «avantages» (*ibid.*). Cet «investissement» peut d'ailleurs en partie être réellement d'ordre économique quand les parents choisissent d'engager une gardienne qui parle la langue minoritaire, de réduire les heures de travail du conjoint associé au groupe minoritaire, d'inscrire l'enfant à une école privée bilingue, de faire des voyages au pays d'origine du conjoint minoritaire (Varro : 1984; Piller : 2002) et les avantages envisagés pour l'enfant, nous le verrons, peuvent également être d'ordre réellement économique. Quoiqu'il en soit, ce discours économiste sur les compétences langagières renvoie au phénomène social de «commodification»²⁷ des langues, mis en lumière par Heller (2000), qui consiste en un traitement des compétences langagières comme des marchandises commercialisables, un phénomène relié aux transformations de la mondialisation.

Il reste que là où la socialisation bilingue (en particulier celle qui prend la forme d'une acquisition simultanée en bas âge) est perçue comme une source potentielle de risques pour le développement de l'enfant, la «rentabilité» de l'«investissement» peut sembler douteuse aux parents. Lorsque, par contre, les bénéfices associés au bilinguisme sont perçus comme étant considérables, les parents peuvent choisir ou non la socialisation bilingue, notamment selon leur estimation des «coûts», entre autres sur la vie familiale (Okita : 2002; Piller : 2002). Dans notre étude, par exemple, les «coûts» sont évalués en termes de développement de l'enfant, de sa scolarisation, ainsi qu'en lien avec des idéologies de la famille²⁸. Les «bénéfices», pour leur part, y sont évalués en termes d'accès à des ressources symboliques et matérielles, entre autres à des ressources identitaires et socio-économiques, ce que discutent d'autres études sur les choix de parents en union mixte concernant les compétences langagières de leurs enfants.

²⁶ Nous décrivons plus loin celle qui tient ce statut aux yeux des participantes de notre étude.

²⁷ On pourrait dire mercantilisation.

²⁸ Ces idéologies de la famille interviennent en particulier par le biais des impacts estimés d'un type ou d'un autre de socialisation langagière sur les pratiques et les relations familiales, en rapport à ce qu'elles devraient être aux yeux du couple parental mixte; des préoccupations qui peuvent d'ailleurs s'articuler avec des considérations sur le développement, notamment émotionnel, de l'enfant.

4.4.1. TRANSMISSION LINGUISTIQUE ET TRANSMISSION IDENTITAIRE

Certains auteurs envisagent les choix de langues concernant l'enfant comme étant inscrits dans la rivalité pour l'appropriation de l'enfant (cf. Varro : 1993) en se basant sur l'idée que l'enfant appartient à la langue qu'il parle couramment, ainsi qu'au groupe et à la lignée qui y sont associés (cf. Barbara : 1993). Dans ce cadre, Varro (1998b) en vient à envisager le choix de transmettre la langue minoritaire comme pouvant s'inscrire dans un échange, un compromis. Selon cette auteure, la transmission de la langue minoritaire pourra être échangée contre la transmission de la religion associée au conjoint majoritaire (s'il y a hétérogamie confessionnelle), ou contre le choix d'un prénom associé au groupe majoritaire, mais l'échange est foncièrement inégal du fait que la langue majoritaire sera nécessairement aussi transmise puisque c'est la langue du lieu de résidence (Varro : 1998b).

Quand les parents se donnent pour projet la connaissance des deux langues (associées aux groupes respectifs desquels sont originaires les conjoints) par leur enfant, ils font souvent mention d'arguments d'ordre identitaire, relatifs aux appartenances de l'enfant (Okita : 2002). Les parents pourront par exemple dire que le bilinguisme permettrait à l'enfant de représenter la dualité de sa famille (Heller et Lévy : 1994), ou encore, faire l'éloge des avantages de la double appartenance, dont le bilinguisme légitimerait la revendication (Piller : 2002 ; Okita : 2002, Heller et Lévy : 1992a). Ainsi, le projet de bilinguisme peut s'inscrire dans ce que Meintel (2002) a appelé des «parental identity projects», qui correspond à des aspirations de la part des parents quant aux identifications de leurs enfants. Comme cette auteure le souligne, «while often interpreted by researchers and others as expressing the parents' intentions to keep the child within the confines of the ethnic group, such projects [parental identity projects] are in fact usually plural in nature» (2002 : 104). Ainsi, si le choix de la socialisation bilingue peut relever d'aspirations d'ordre identitaire, celles-ci ne s'inscrivent pas nécessairement dans la logique d'une lutte de pouvoir pour l'appropriation exclusive de l'enfant, du moins, ce n'est en général pas le cas dans les couples mixtes montréalais étudiés par Meintel (2002), pas plus que dans ceux qui font l'objet de la présente étude. Plutôt, dans certains couples mixtes, les parents choisiraient de transmettre les deux langues pour que l'enfant puisse s'identifier et être identifié au(x) groupe(s) qu'il voudra, et qu'il puisse en faire un usage stratégique (Meintel : 2002; Okita : 2002), un type d'argument invoqué par certains des couples de notre étude.

Par ailleurs, Varro (1998b) souligne que le parent minoritaire peut tout à fait choisir de ne pas transmettre «sa» langue tout en cherchant à transmettre l'appartenance à «son» groupe par la transmission d'autres pratiques et référents. Il importe donc de prendre en compte que le choix de la non-transmission linguistique n'implique pas nécessairement un choix de non-transmission identitaire, pas plus que le choix de transmettre la langue minoritaire n'est nécessairement motivé, ou exclusivement motivé, par des projets de transmission identitaire. C'est donc qu'il est pertinent de questionner dans quelle mesure les projets linguistiques des

parents relèvent de projets identitaires, ainsi que dans quelle mesure les projets identitaires sont imaginés à travers des projets d'ordre linguistique.

Le contexte joue un rôle non-négligeable à cet égard puisque les articulations entre langue et identité sont construites et variables selon et au sein des contextes socio-historiques (Fortier : 1992; Piller : 2002). Ainsi, la langue pourra être un élément parmi tant d'autres alors qu'ailleurs elle pourra être brandie comme porte-étendard de l'identité et de la culture (Fortier : 1992). Les articulations entre langue et identité créées par le discours public, par exemple, peuvent avoir un impact sur la façon dont les identités sont imaginées – ce que discute Meintel dans le cas du Québec (1998, 2002) – et peuvent donc contribuer à expliquer que des projets identitaires soient imaginés à travers des projets linguistiques. À cet égard, Heller et Lévy (1994) mentionnent que les attitudes des mères de leur échantillon font écho aux idéologies canadiennes sur le bilinguisme; idéologies qui sont en compétition dans ce contexte et qui articulent langue et identité de façons différentes. Dans la présente étude, des arguments d'ordre identitaire émergent assez clairement des discours des mères sur leurs motivations à ce que leurs enfants connaissent les langues associées aux origines de leurs parents. Cela dit, nous le verrons dans l'analyse, d'une part les arguments mentionnés ne sont *pas seulement* relatifs à l'appartenance ethnique de l'enfant et ses possibilités en la matière et, d'autre part, la façon dont ces mères articulent langue et identité n'est pas uniforme, ni dans le discours d'une mère donnée, ni sur l'ensemble des discours des différentes mères rencontrées. Quoiqu'il en soit, d'autres arguments, notamment en lien avec l'accès à des ressources matérielles et le statut socio-économique sont également évoqués par les mères que nous avons rencontrées.

4.4.2. TRANSMISSION LINGUISTIQUE ET AVANTAGE ÉCONOMIQUE

Dans plusieurs études (cf. Okita : 2002), les arguments identitaires ne sont pas les seuls à être avancés par les parents qui désirent que leur enfant connaisse les deux langues. Parmi les arguments avancés par les parents et relevés par les chercheurs, l'un des plus saillants semble être celui qui vante les avantages d'ordre économique du bilinguisme, en lien avec l'avenir professionnel de leur enfant. Les parents envisagent alors que la connaissance de (ces) deux langues permettra à l'enfant d'avoir accès à de meilleurs emplois, à une meilleure situation économique (Heller et Lévy : 1994 ; Piller : 2002). C'est donc qu'on considère que les compétences langagières de l'enfant seront valorisées sur le marché de l'emploi et lui donneront accès à des ressources matérielles, que les compétences langagières sont commercialisables (Heller : 2000). En plus du statut des langues, les trajectoires individuelles des parents (et plus largement, leur positionnement social, pour reprendre le terme avancé plus tôt) semblent jouer un rôle important dans le fait qu'ils évaluent que des compétences dans ces langues puissent constituer un avantage économique. Ainsi, certains parents en union mixte rejettent l'idée de l'utilité économique et professionnelle du bilinguisme, ou de ce bilinguisme, sur la base de leur propre expérience du multilinguisme, notamment dans la sphère socio-professionnelle (Piller : 2002).

Quelles que soient les motivations pour rechercher le bilinguisme (ou plus généralement le multilinguisme) pour leur enfant, les parents de notre étude en viennent à penser la forme de bilinguisme (ou de multilinguisme) qu'ils recherchent pour leur enfant et à identifier les moyens par lesquels ils entrevoient y parvenir.

4.4.3. DIVERSITÉ DES PROJETS ET STRATÉGIES

La recherche du bilinguisme pour leur enfant peut faire l'objet, de la part des parents, d'une véritable planification linguistique impliquant un projet conscient et des choix explicites de stratégies destinées à le concrétiser (Grosjean : 1982 ; Piller : 2001, 2002), des «projets» et «stratégies» qui émergent clairement des discours des mères de notre étude. Heller et Lévy (1994) soulignent dans le cas des couples qu'elles ont étudiés, que même parmi des parents qui entretiennent le même projet et recherchent le même type de bilinguisme, les stratégies employées ou imaginées pour y parvenir sont très diversifiées selon les couples et dans le temps. Ces auteures montrent effectivement, ne serait-ce qu'au sein de leur échantillon, qu'il existe une vaste gamme de pratiques, définitions et points de vue sur le bilinguisme ainsi que de stratégies employées pour y parvenir (1994). Les parents se fixeront tantôt comme objectif que leur enfant ait des compétences fonctionnelles dans la langue minoritaire, tantôt qu'ils la connaissent comme une langue maternelle et puissent être reconnus comme des locuteurs natifs, en passant par toutes sortes de projets intermédiaires (*ibid.*). Finalement, Piller (2002) souligne que les motivations des parents pour rechercher le bilinguisme, ainsi que la forme de bilinguisme qu'ils projettent pour leur enfant, ont des impacts sur les choix de stratégies pratiques que ces parents font dans le but de parvenir au projet qu'ils se sont fixé.

Alors que dans certains cas, les parents choisissent d'inscrire l'enfant à l'école du samedi, de faire des voyages au pays d'origine ou d'engager une gardienne qui parle la langue minoritaire, d'autres peuvent poser des restrictions sévères sur leurs pratiques et celles de l'enfant afin de concrétiser leur projet (Okita : 2002). Quand les parents recherchent un haut niveau de bilinguisme, il semble que de façon récurrente, ils accordent une grande importance à la systématique de leur stratégie à laquelle ils ne sauraient déroger. Ils insistent pour faire une séparation nette, catégorique, systématique, contextuelle des langues, qu'ils envisagent comme une nécessité absolue pour éviter à leur(s) enfant(s) la «confusion» entre les langues, le «mélange» (Hamers et Blanc : 2000 ; Piller : 2001, 2002). Ainsi, dans le cas des couples mixtes, comme dans celui d'autres couples qui envisagent le bilinguisme de leurs enfants, «(a) widespread belief among parents and educators is concerned with the separation of languages in terms of the adult models: the assumption is that separate contexts will enhance bilingual acquisition, whereas a mixed context will hinder acquisition and induce confusion and interference» (Hamers et Blanc : 2000 : 62). Cette idée relève de conceptions des pratiques bilingues hybrides comme étant à bannir, et ce particulièrement dans l'éducation linguistique, ce que

soutiennent même des parents en union mixte qui apprécient et valorisent ces pratiques dans les interactions conjugales, soulignant son aspect ludique et le plaisir expressif qu'elles leur procurent (Piller : 2002).

La stratégie la plus souvent choisie par les parents de l'échantillon de Piller, qui cherchent tous à ce que leur enfant soit un «highly proficient balanced bilingual», est la stratégie «One Person One Language» (2001, 2002), également documentée par Romaine (1995), comme *une* des stratégies, *parmi d'autres*, qui permet d'envisager l'acquisition de compétences bilingues. Cette stratégie, qui met l'accent sur l'importance de dresser des frontières entre les langues, consiste à ce que chacun des parents de l'enfant communique avec ce dernier dans une langue différente, et ce, de façon exclusive et systématique. Dans notre étude, nous le verrons, il s'agit de la stratégie que toutes les mères tiennent pour la stratégie par excellence (celle qui compte comme la socialisation «vraiment» bilingue et à laquelle nous faisons référence plus tôt) pour tirer parti au mieux de l'opportunité que constitue, à leurs yeux, l'ascendance linguistiquement hétérogame de l'enfant, celle d'avoir deux «langues maternelles». Cela dit, nous verrons également que, dans les faits, cette stratégie ne semble avoir été effectivement mise en place que dans une minorité (numérique) des couples de l'étude (environ le tiers, en fait).

4.5. POSITIONNEMENT SOCIAL DES PARENTS ET CONTEXTE SOCIAL

Pour rendre compte des choix linguistiques que font les parents pour leurs enfants, les diverses recherches font tantôt référence à une lutte de pouvoir centrée sur l'appartenance de l'enfant, tantôt plutôt à des facteurs structurels et contextuels (statut des langues, idéologies linguistiques), ainsi qu'à des facteurs biographiques (relatifs au positionnement social, notamment aux appartenances socio-économiques).

Pour ce qui est du second type d'explications, Varro (1984, 1998b) souligne que le positionnement social des parents est plus saillant encore que la mixité (ou non) de l'union pour prédire les choix linguistiques parentaux. En particulier, cette auteure souligne l'importance des appartenances socio-économiques des parents en union mixte dans les choix linguistiques qu'ils font pour leurs enfants et les stratégies qu'ils mettent en place pour les réaliser: «(c)omparison with other «mixed» and «non mixed» families shows that belonging to the educated middle class is probably more important than nationality in determining certain behaviour patterns, such as consciously implementing bilingualism in the family» (1998b : 110). Plus encore, cette auteure souligne que les choix des parents et la stratégie qu'ils mettent en place sont en lien avec d'autres dimensions du positionnement social des parents, dont leurs propres compétences linguistiques, ainsi que leurs trajectoires individuelles ou histoires de famille. Sur la base d'une enquête réalisée auprès de couples Français/Américain résidant en France, elle souligne que: «it appears that personal histories of «mixedness» or biculturality had made the parents receptive to external influences and readier to accept the compromises needed to implement more than one language and culture in the home and with the children» (*ibid.* : 112).

Dans la même veine, les études de Philippe et Varro (1994) et de Streiff-Fenart (1989) montrent que le bilinguisme des enfants est surtout privilégié par les parents qui sont de niveaux socio-économiques moyens ou élevés. Et dans la recherche de Abdouh (1989), sur des unions mixtes situées au Québec, les enfants qui sont monolingues (en français) sont ceux dont les parents ont les statuts sociaux les moins élevés. De leur côté, Heller et Lévy (1994) associent également les points de vue sur le bilinguisme ainsi que les façons de le pratiquer, au positionnement social des mères qu'elles ont rencontrées. Au sujet de la diversité des points de vue sur le bilinguisme et des pratiques bilingues qui est au cœur de leurs résultats, ces auteures expliquent que «(c)ette variation nous semble largement due à la valeur sociale et économique du français [la langue minoritaire dans le cas de leur étude] liée à la position sociale des femmes, de leurs maris et éventuellement de leurs enfants ainsi que les possibilités qu'ont les informatrices et leur famille d'accéder à des situations où le français possède une valeur relativement élevée» (Heller et Lévy : 1994 : 85).

C'est dire que le positionnement social mène à une différence dans l'accès à des situations dans lesquelles la langue minoritaire est valorisée positivement, ce qui peut avoir un impact sur les points de vue des parents quant au bilinguisme éventuel de leur enfant. Autrement dit, si les positionnements sociaux des parents jouent un rôle dans la valorisation du bilinguisme pour leur enfant, c'est notamment par le biais des expériences auxquelles elles leur donnent accès, ainsi que des discours et pratiques auxquels elles les mènent à être exposés. Toutes ces dimensions reliées aux histoires des parents et aux catégories sociales auxquelles ils appartiennent peuvent influencer sur la subjectivité mise en jeu lorsqu'il s'agit de penser les choix d'ordre linguistique pour leur enfant. Pour donner un exemple simple, on peut imaginer que des parents multilingues et hautement scolarisés, et qui font partie du groupe majoritaire – les femmes rencontrées dans notre étude, notamment – seront moins susceptibles de craindre (voire d'envisager) une potentielle stigmatisation négative liée à des pratiques langagières. De la même façon, même si notre échantillon permet mal d'évaluer l'importance du niveau de scolarisation, il semble relativement éloquent que les parents qui choisissent de délaissé certaines stratégies de socialisation langagière par peur que celles-ci n'aient des impacts négatifs sur la trajectoire scolaire de leur enfant sont parmi ceux qui sont les moins scolarisés²⁹ et dont les statuts socio-économiques sont les moins élevés.

Par ailleurs, si les positionnements sociaux (résultant notamment des trajectoires de vie) des parents semblent fertiles pour comprendre les discours des parents autour des choix linguistiques concernant leur enfant, ils ne permettent pas nécessairement de rendre compte des choix qui sont effectivement faits, du moins pas dans tous les contextes nationaux. Ainsi, pour le cas des choix linguistiques en contexte français, dans l'échantillon de Streiff-Fenart (1989), aucun des couples n'opte pour la socialisation bilingue de leur enfant, pas même les

²⁹ En fait, il s'agit de couples dans lesquelles les mères elles-mêmes, leur conjoint ou encore les parents de l'un ou de l'autre des partenaires du couple ont un niveau de scolarité bien moins élevé que les autres couples, nous y reviendrons dans l'analyse.

parents qui valorisent positivement la pluralité des compétences langagières, et qui dans leurs trajectoires ont traversé des espaces – en l'occurrence ont occupé des emplois – dans lesquels ces compétences étaient valorisées positivement au niveau de la pratique et des discours. Dans ce cas de figure, si le positionnement social des parents semble permettre de rendre compte de certaines différences dans les attitudes face au bilinguisme, ce sont plutôt des dynamiques structurelles reliées au contexte national (en l'occurrence, dans lequel l'idéologie de l'État-Nation monolingue est très fortement ancrée et où l'arabe et le berbère – les langues d'origine des conjoints minoritaires dans cette étude – ont des statuts très bas) qui semblent permettre d'expliquer les choix effectifs de socialisation langagière et les pratiques linguistiques des parents en union mixte.

À l'issue de ce chapitre, il semble en fait qu'il soit judicieux de se tourner vers une approche qui intègre des considérations structurelles et contextuelles (concernant les statuts des langues et des groupes, les idéologies linguistiques et les discours sur le bilinguisme qui ont cours dans un contexte socio-historique donné) et des dimensions biographiques de l'ordre du positionnement social (dont les appartenances socio-économiques, les histoires familiales, etc. , en particulier en lien avec l'accès à des ressources et à des discours). Un détour par les études sociales de la famille, au début du chapitre suivant, devrait s'avérer pertinent à cet égard.

CONCLUSION

L'opérationnalisation du concept de mixité conjugale relève des processus de catégorisation sociale, en particulier des marqueurs de l'appartenance qui ont cours dans un contexte socio-historique donné. Les unions mixtes sont celles qui unissent des individus situés de part et d'autre des frontières socialement pertinentes et qui, en ce sens, ne participent pas à reproduire les groupes définis par ces marqueurs. La grande majorité des études qui traitent de couples mixtes, notamment celles qui abordent les dimensions linguistiques de ces unions, traitent d'unions de type majoritaire/minoritaire.

Depuis que l'école de Chicago en a fait un objet d'étude légitime, les unions mixtes ont souvent été pensées dans le cadre du «paradigme assimilationniste», qui établit une relation causale, directe et décontextualisée entre l'union d'un membre du groupe majoritaire avec un membre d'un groupe minoritaire et l'assimilation, notamment linguistique, de ce dernier, ainsi que de sa progéniture et par extension, dudit groupe minoritaire dans son ensemble. Malgré les réfutations empiriques qui ont révélé des contextes de transmission intergénérationnelle de pratiques (notamment linguistiques) et d'identifications associées au groupe minoritaire, cette perspective continue d'imprégner certains discours académiques, politiques et médiatiques.

Que les études traitent des dynamiques conjugales ou de la transmission intergénérationnelle, c'est surtout depuis le champ des relations interethniques que les unions mixtes sont étudiées et elles sont bien souvent

conçues comme des révélateurs du processus d'intégration, ou encore en tant que modèle réduit des sociétés plurielles. Ces cadres d'analyse posent toutefois plusieurs problèmes, dont celui de considérer les conjoints de l'union comme représentatifs de «leurs» groupes respectifs alors que leur dénominateur commun est justement leur engagement conjugal hors-norme. De façon transversale, on note également un accent sur le conflit qu'engendrerait la mixité des unions, tant chez la progéniture du couple que dans les relations conjugales; un accent sur le conflit qui peut également exister à l'endroit du bilinguisme et qui semble relever d'idéologies homogénéisantes typiques de l'État-Nation monolingue sur les méfaits de la différence et de la double appartenance.

Les chercheurs qui problématissent la transmission intergénérationnelle, notamment linguistique, le font tantôt par le biais des pratiques et identifications des enfants eux-mêmes, tantôt par celui des choix que font les parents concernant leurs enfants. Ces choix parentaux, s'ils ne sont pas à eux seuls déterminants de l'issue de la transmission intergénérationnelle, jouent toutefois un rôle important dans la socialisation de l'enfant et participent ainsi au processus complexe de transmission. À tout le moins, ces choix relèvent de projets et d'intentions, qui peuvent éventuellement être reliés à des aspirations identitaires des parents en ce qui concerne leur enfant. Notamment, les choix parentaux relatifs aux compétences linguistiques futures de leur progéniture peuvent être pris comme des révélateurs des discours sur les langues et sur le cumul linguistique. Des discours et projets qui sont bien souvent conçus par les chercheurs comme étant *a priori* centrés sur l'identification ethnique, qui serait le lieu de lutte de pouvoir entre les conjoints et les lignées, cherchant chacun à l'orienter vers leur propre groupe ethnique.

En fait, les choix des parents concernant les compétences linguistiques de leur enfant peuvent s'inscrire dans des aspirations d'ordre identitaire qu'ils entretiennent à leur égard, et ce, sans pour autant que les identités soient conçues comme étant mutuellement exclusives. Ainsi, le choix de la socialisation bilingue, par exemple, peut être un choix motivé par la double appartenance ethnique escomptée pour l'enfant, comme le supposent *a priori* nombre d'auteurs. Mais ce choix peut également relever de motivations d'autres ordres, notamment des motivations d'ordre économique qui concernent plutôt le statut socio-économique escompté pour l'enfant. Quoiqu'il en soit, les perspectives de parents en union mixte sur les choix linguistiques concernant leurs enfants sont relativement diversifiées, tout comme les stratégies qu'ils choisissent de mettre en place. Par ailleurs, il convient de noter les écarts relatés par diverses recherches entre, d'une part, les discours que les parents tiennent sur les compétences linguistiques qu'ils désirent pour leurs enfants, leurs représentations du bilinguisme par exemple, et d'autre part, les choix qu'ils font effectivement, les stratégies qu'ils mettent en place et l'issue effective de la transmission linguistique. Finalement, il semble émerger de plusieurs études que, tout comme pour les choix parentaux en général, les choix linguistiques parentaux et les discours qui les sous-tendent gagnent à être examinés à la lumière du contexte social, en particulier des discours sociaux sur le multilinguisme, ainsi que des positionnements sociaux des parents de l'union mixte, plutôt que dans une

optique qui, dans la veine du paradigme assimilationniste, considère l'union mixte comme un objet d'étude décontextualisé.

C'est sur la base de ces considérations que le prochain chapitre consistera à situer le questionnement de la présente étude empirique en identifiant l'approche sélectionnée – une approche qui relève des études sociales de la famille et qui cherche à intégrer les facteurs contextuels et biographiques –, puis en dressant un portrait du contexte socio-historique dans lequel elle se situe (ce qui permettra notamment d'opérationnaliser le concept de mixité et d'identifier les discours sociaux sur les compétences langagières qui y circulent) afin de pouvoir formuler les objectifs de l'étude et présenter le cadre méthodologique choisi pour les atteindre.

PROBLÉMATIQUE ET CADRE MÉTHODOLOGIQUE

L'objectif de ce chapitre est d'exposer les questionnements qui ont guidé la présente étude empirique et les moyens par lesquels il a été choisi d'y répondre. Dans un premier temps, il s'agit de présenter la problématique générale de l'étude, incluant a) les questions de départ, qui concernent le sens accordé par les parents en union mixte à leurs choix en ce qui a trait aux compétences linguistiques futures de leurs enfants, b) l'approche théorique qui a été retenue, soit l'approche «Life Course» qui met l'accent sur les histoires biographiques des acteurs, ainsi que sur leur expérience générationnelle, en particulier celle du contexte socio-historique dans lequel ils ont été socialisés et c) le contexte socio-historique de l'étude, celui du Québec post-*Loi 101*. Dans un second temps, les questions de recherche, dont le concept de mixité lui-même, sont opérationnalisées, notamment en regard du contexte socio-historique de l'étude, et les choix méthodologiques sont explicités et justifiés. Entre autres nous présentons a) le type d'unions à l'étude, des couples ayant au moins un enfant en âge préscolaire et unissant une femme qui compte comme «franco-québécoise» à un homme issu de l'immigration, de première ou de seconde génération, ayant des compétences dans une langue tenue pour être sa langue d'origine et qui n'est ni le français ni l'anglais, et b) le matériau sélectionné pour servir de base aux analyses, soit des entrevues semi-dirigées qui s'inspirent de la technique des récits de vie. Finalement, après avoir discuté les procédures de recrutement des participants, ainsi qu'avoir fait état des contraintes pratiques qui se sont présentées (particulièrement le peu d'accès aux hommes des couples), l'échantillon est brièvement décrit dans ses dimensions socio-démographiques et les questionnement généraux sont précisés et opérationnalisés, en mettant l'accent sur les mères des couples et sur la construction de leurs discours sur les compétences langagières de leurs enfants en lien avec leur expérience générationnelle commune.

1. PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

1.1. QUESTIONNEMENT DE DÉPART

La recherche empirique présentée ici s'inscrit dans l'ensemble de celles qui problématisent la transmission intergénérationnelle plutôt que les dynamiques conjugales pour elles-mêmes ou les identités et pratiques des enfants. Plus particulièrement, elle s'insère dans les études de choix parentaux, en l'occurrence ceux relatifs aux compétences langagières des enfants du couple. Ces choix sont examinés ici, non pas dans l'objectif premier d'expliquer l'issue de la transmission linguistique, mais plutôt dans le but de comprendre les projets et intentions de la part des parents en ce qui concerne la transmission linguistique à leurs enfants, ainsi que les discours sur la langue qui les sous-tendent. Ainsi, cette étude prend pour objet les aspirations de parents en

union mixte à l'endroit des compétences langagières futures de leurs enfants, les mesures qu'ils mettent en place à cet égard, ainsi que la façon dont ces choix se posent aux parents, le sens qu'ils prennent pour eux.

La présente étude se situe donc résolument dans cet espace inexploré qu'ont identifié Heller et Lévy (1992a) et Piller (2002), celui des motivations qui sous-tendent les choix d'ordre linguistique faits par les conjoints, des processus qui y mènent et des enjeux qu'ils constituent pour les couples eux-mêmes. Ici, ces aspects sont examinés en regard des choix qui sont faits et des décisions qui sont prises en ce qui concerne les compétences langagières de la progéniture du couple. Le questionnement porte sur la ou les langue(s) que les parents engagés dans de telles unions mixtes veulent que leur enfant connaisse, et ce en notant qu'elles peuvent inclure des langues qui ne sont ni associées au groupe d'un parent ni à celui de l'autre. Dans cette optique, la voix sera donnée à ces parents afin de comprendre leurs perspectives subjectives, les enjeux qu'ils associent eux-mêmes à la connaissance de ces langues par leur enfant.

L'union mixte n'est pas prise dans le cadre de cette recherche, comme menant nécessairement à l'assimilation, pas plus qu'au transfert linguistique. La position adoptée est plutôt celle qui place même la socialisation exclusivement monolingue, comme requérant une explication; *i.e.* comme ne pouvant être expliquée *par* l'union mixte. Par ailleurs, les conjoints de l'union ne sont pas tenus pour typiquement représentatifs de leurs groupes (ni pour des « ambassadeurs » de ces derniers), mais il reste que, dans une perspective de relations interethniques, on suppose que les questions relatives aux choix concernant l'enfant et sa socialisation se posent d'une façon différente dans ces couples, à tout le moins du fait qu'ils sont socialement tenus pour mixtes. En fait, la perspective de la présente étude n'est pas centrée sur le conflit et les choix parentaux ne sont pas conçus d'emblée comme le lieu de luttes de pouvoir pour l'appropriation de l'enfant, pas plus que les conjoints ne sont considérés représenter *a priori* les intérêts de leur lignée ou de leurs groupes. Cela dit, le couple n'est pas abordé comme une entité unifiée parlant d'une seule voix et existant en dehors de son environnement et, en ce sens, la dimension conflictuelle des négociations conjugales autour des choix à l'étude n'est pas négligée.

Les enjeux que les parents associent aux compétences langagières de leur enfant, et dont il s'agit de faire état, ne sont pas non plus considérés *a priori* comme étant relatifs à l'identité ethnique de l'enfant. Ils peuvent effectivement l'être, mais l'optique ici est de ne pas en préjuger dès l'abord et de situer l'association des questions de compétences langagières à des questions d'identité ethnique comme une question empirique plutôt qu'un postulat théorique ou un cadre d'analyse. À ce titre d'ailleurs, cette recherche se distingue de la plupart des études qui traitent des choix de parents en union mixte. *A contrario* de celles-ci, dans cette étude, l'identité ethnique ne figure pas dans le questionnement (ni dans la grille d'entrevue, voir Annexe 1) et il s'agit plutôt de laisser cet enjeu, comme les autres, émerger des résultats de l'analyse s'il y a lieu.

Ainsi, il s'agira de questionner les enjeux que les parents associent à différents types et combinaisons de compétences langagières et les logiques qui les mènent à faire un choix plutôt qu'un autre pour leur enfant. D'autre part, il s'agira de comprendre comment le sens attribué à ces compétences langagières s'articule avec les choix qu'ils font concernant la socialisation langagière de leurs enfants. Parmi ceux qui projettent effectivement que leur enfant connaisse dans une certaine mesure plusieurs langues, la question devient alors ce qui les mène à envisager ou rechercher une forme de multilinguisme plutôt qu'une autre et les voies par lesquelles ils entendent y parvenir, les mesures qu'ils mettent en place s'il y a lieu et les logiques qui les mènent à les identifier.

Pour ce faire, la conceptualisation des choix parentaux en termes de «projets parentaux» et de «stratégies» développées à cet effet s'avère particulièrement heuristique. Des études en contexte montréalais ont montré que des parents adoptant à l'international (Ouellette et Méthot : 2000), des parents d'une même origine minoritaire ou encore des parents en couples mixtes (Meintel : 2002; Meintel et Kahn : à paraître, sous presse) ne considèrent pas l'identité ethnique de leurs enfants comme une évidence assurée par les institutions sociales et la socialisation par la mère. Plutôt, ces parents formulent leurs aspirations concernant les appartenances ethniques de leurs enfants sous la forme de «projets identitaires parentaux», et ils imaginent et mettent en place des «stratégies» pour les mener à bien (Meintel : 2002, Meintel et Kahn : à paraître, sous presse). De la même façon, les résultats de la présente étude – qui, rappelons-le, ne problématise pas au départ les choix parentaux relatifs à l'identité ethnique des enfants, mais plutôt ceux qui concernent leurs compétences langagières – montrent que les parents en union mixte qui ont été rencontrés entretiennent des «projets parentaux», d'ordre linguistique cette fois, et qu'ils envisagent, ainsi que mettent en place, des «stratégies» pour réaliser ces projets.

Dans ces termes, cette étude consistera à recenser les projets parentaux d'ordre linguistique, ainsi que les stratégies que ces parents en union mixte ont mises et/ou envisagent mettre en œuvre pour les mener à bien. De plus, il s'agira de documenter la diversité des explications que ces parents donnent de leurs choix de projets et de stratégies, ainsi que les enjeux qu'ils associent aux compétences langagières futures de leurs enfants. Pour ce faire, l'approche choisie est celle du «Life Course», issue des études en histoire de la famille.

1.2. L'APPROCHE «LIFE COURSE» COMBINÉE À UNE CONCEPTUALISATION EN TERMES DE DISCOURS

Dans la perspective fonctionnaliste, les conjoints d'un couple ou d'un mariage ont longtemps été conceptualisés comme suivant des rôles clairement déterminés socialement et biologiquement. Les théories du conflit qui ont suivi ont ajouté à cette conceptualisation l'idée que le conflit est inhérent à tout couple ou mariage. Ces théories, même si elles dressaient un portrait des individus comme des automates sociaux déterminés par les contingences macro-structurelles, ont montré l'importance des relations de pouvoir et du conflit dans les relations conjugales et parentales (Okita : 2002). Dans l'approche interactionniste du couple, le

conflit est toujours conçu comme central aux relations conjugales, mais on prend désormais les conjoints comme des individus qui expérimentent le présent différemment du fait de leurs passés différents. Le couple est dès lors pris comme un processus et les aspects émotionnels et subjectifs ont une importance. Si cette approche donne un statut capital aux perceptions subjectives des conjoints, elle néglige toutefois les conditions sociales et économiques dans lesquelles vivent les conjoints au profit de l'autonomie des individus. Ce faisant, cette perspective est limitée quand il s'agit de rendre compte des récurrences qui traversent les perceptions des individus, mais permet de mieux appréhender leurs spécificités que ne le faisaient les théories centrées sur le conflit (Backett : 1982).

Pour remédier aux écueils de l'approche interactionniste, l'approche «Life Course» replace les individus dans leur contexte social, culturel et historique tout en les considérant comme des agents. Pour ce faire, on cherche à relier un contexte socio-historique, conçu comme fournissant contraintes et opportunités aux individus, à des biographies individuelles; et ce, en se basant sur l'idée d'un «bond between age and time» (Elder : 1978 : 23), c'est-à-dire sur l'idée que l'expérience sociale et historique des individus est reliée à la cohorte d'âge à laquelle ils appartiennent (Meintel : 2002). Les individus sont alors conceptualisés comme des agents qui développent des stratégies selon les situations dans lesquelles ils se trouvent, les réponses à une même situation dans un contexte donné pouvant être différentes (Dilworth-Anderson *et al.* : 1993; Okita : 2002). Ainsi, tout couple est «actively created and performed» (Piller : 2002 : 2) dans un contexte social et historique (qui implique des formes sociales de domination), qui fournit contraintes et opportunités aux conjoints, dont les perspectives subjectives sont entre autres orientées par leurs expériences générationnelles et leurs trajectoires biographiques individuelles.

Certaines études sur les unions mixtes s'inspirent déjà de l'approche «Life Course» (cf. Meintel : 2002 ; Okita : 2001) que Dilworth Anderson *et al.* (1993) ont prôné pour l'étude de ce type de couples. Dans le cadre de la présente étude, c'est également cette approche qui est favorisée, de sorte que le contexte socio-historique et macro-structurel, dont les relations de pouvoir et de statuts, est pris comme fournissant opportunités et contraintes aux conjoints de l'union; ces derniers étant toutefois conçus comme ayant un pouvoir d'agent à l'intérieur de ces contraintes. Les conjoints ne doivent, en ce sens, ni être pris pour des automates sociaux dont les choix seraient déterminés structurellement, ni être conceptualisés comme affranchis de toutes contraintes et totalement libres de leurs choix. Les décisions et choix des parents sont, de fait, conceptualisés comme résultant d'un processus complexe faisant intervenir le contexte socio-politico-historique dans lequel les parents existent et ont été socialisés, leurs histoires biographiques et leur pouvoir d'agent; l'intégration de ces éléments permettant de mieux comprendre les perspectives des parents, notamment la façon dont les choix parentaux se présentent à eux, les alternatives qui leur apparaissent envisageables, le sens qu'ils leur attribuent et les décisions qu'ils prennent. La combinaison de ces dimensions rend plus à même de rendre

compte à la fois de la gamme diversifiée des choix que font les parents en couple mixte et des récurrences parmi ces choix dans un contexte donné.

En outre, l'expérience socio-historique des individus et leurs trajectoires à travers différents espaces peuvent les exposer à différentes pratiques et discours par l'intermédiaire d'individus et d'institutions, et, par ce biais, influencer la subjectivité qui est mise en jeu dans la façon dont les choix se présentent à eux, sans en être pour autant déterminante. Notamment, l'« expérience générationnelle commune », à laquelle réfère l'approche peut consister en la socialisation commune dans une société dans laquelle certains discours sont en circulation, certains d'entre eux étant éventuellement, durant cette période, conçus comme étant plus légitimes que d'autres. Dans cette optique, l'approche « Life Course » est ici combinée à une approche en termes de discours au sens où le contexte socio-historique est conçu comme un « espace discursif » (Heller : 2002), ou encore pourrait-on dire, un « espace-temps discursif »; c'est-à-dire un espace socio-historique dans lequel circulent différents discours, en l'occurrence sur le sens des compétences langagières, des discours conçus en termes dynamiques comme étant constamment en train d'être maintenus ou transformés.

En fait, deux sens qui semblent distincts seront donnés au concept de discours: celui de discours sociaux qui sont en circulation et celui des discours individuels, notamment ceux des mères rencontrées. Mais ces deux versions du concept ne sont pas si distinctes en ce qu'elles sont conçues dans leur interactions bidirectionnelles, de sorte que les discours individuels se construisent à partir de discours sociaux avec lesquels ils composent, de façon éventuellement originale, et les discours sociaux sont construits par le biais de l'interaction entre des discours individuels dont certains en viennent à s'imposer sur d'autres et à être conçus comme plus légitimes à l'échelle d'un ensemble d'individus qui *participent de* l'espace discursif, notamment du fait des relations de pouvoir qui existent entre les individus. En fait, c'est ce que Gee (1999) a nommé des Discours (pour les discours sociaux) et des discours³⁰ (pour les discours individuels), ou encore, à peu de choses près il s'agit de ce que Blommaert et Verschueren (1998) ont nommé des idéologies d'une part et des discours de l'autre, en soulignant toutefois qu'en dernière instance, il existe une certaine antériorité ontologique des discours individuels par rapport aux discours sociaux, les seconds ne pouvant pas exister sans les premiers.

Dans ces termes, l'approche «Life Course» sélectionnée pour traiter des choix de parents se traduit par une conceptualisation qui relie les discours individuels que tiennent les mères rencontrées aux discours sociaux en circulation dans « l'espace-temps discursif » dans lequel elles ont été socialisées et dans lequel elles vivent actuellement. En particulier, il s'agira de porter attention à la façon dont ces mères composent et se situent face aux discours sociaux sur les langues en circulation dans le contexte du Québec d'après la Révolution

³⁰ La différence réside dans la majuscule.

tranquille, des discours qui articulent de différentes façons la langue, l'ethnicité, l'identité et la nation. Par ailleurs, leurs trajectoires individuelles et les positions sociales qu'elles occupent feront aussi l'objet d'un examen³¹ puisque ces dimensions biographiques sont conçues comme ayant une influence sur la façon de se situer, de prendre position, face à ces discours³². Entre autres, il s'agira de comprendre la représentation que ces mères se font du rôle des compétences langagières dans leurs propres trajectoires et, d'autre part, des discours (individuels – mais qui peuvent aussi bien être institutionnels) sur les pratiques et compétences langagières auxquels elles ont été exposées dans leur entourage au cours de leur vie. Cela dit, tel que mentionné plus tôt, il reste que les perspectives subjectives des mères rencontrées sont conceptualisées comme n'étant pas déterminées par leur appartenance générationnelle et leurs trajectoires et positions sociales, mais comme étant également le lieu d'un certain pouvoir d'agent, qui leur permet notamment de composer de façons originales et diversifiées avec les discours sociaux sur les compétences langagières.

C'est à travers ces dimensions et la façon dont les parents y ont recours dans leurs explications que nous chercherons à comprendre comment les choix se présentent aux parents, comment certaines alternatives en viennent à être envisageables aux dépens d'autres, et comment ils en arrivent aux choix qu'ils font. Ainsi, une fois recensés les projets, stratégies et enjeux relatifs aux aspirations linguistiques parentales, la tâche consistera à les expliquer à la lumière du contexte socio-historique dans lequel ces parents se situent et ont été socialisés (entre autres, les discours qui y circulent), ainsi qu'à la lumière de leurs histoires biographiques et la façon dont elles peuvent avoir influencé la subjectivité mise en jeu dans les choix parentaux.

Du fait de l'approche choisie – l'approche «Life Course» combinée à une conceptualisation en termes de discours – ainsi que de la perspective constructiviste adoptée pour opérationnaliser la mixité conjugale, il convient à présent de dresser un portrait concis et sélectif du contexte socio-historique de cette étude, et ce, en portant une attention particulière d'une part, aux processus de catégorisation sociale en cours, et d'autre part, aux dimensions symboliques associées aux questions linguistiques dans ce contexte et aux discours sociaux sur les langues (des idéologies linguistiques diraient certains) qui y sont en circulation.

1.3. LE CONTEXTE SOCIO-HISTORIQUE DE L'ÉTUDE

L'histoire du Canada est marquée par une double colonisation, française et britannique. Les groupes issus de ces deux puissances coloniales existent, depuis la colonisation, dans des rapports tendus qui ont été régis par de nombreux traités politiques, légiférant notamment les dimensions linguistiques de leur rapports (Brzeau : 1992 : 104). L'acte de Québec (1774), la création du Haut et du Bas-Canada (1791) puis leur réunification

³¹ Dans la mesure des informations disponibles à cet égard, dont la densité est largement influencée par des contraintes pratiques de temps.

³² Se référer à Heller (2002) pour une discussion du positionnement des individus face aux ressources et aux discours qui légitiment la régulation de leur distribution.

(1841), débouchent sur l'acte de l'Amérique du Nord britannique(1867), qui consacre la Confédération canadienne et inscrit la dualité de la colonisation dans la structure institutionnelle du Canada (Juteau : 2000). En plus d'établir la dualité linguistique et politique du Canada dans la constitution, l'Acte de 1867 protège les droits des minorités religieuses, ceux des catholiques dans le Canada et ceux des protestants dans le Québec, où les descendants de colons français sont numériquement majoritaires (McNicoll : 1993). En fait, dans cette nouvelle structure à paliers gouvernementaux, et comme l'explique Brazeau dans le cas du Québec, «langue anglaise et protestantisme, d'une part, et langue française et catholicisme, d'autre part, coïncidaient largement alors. Les dispositions touchant l'enseignement étaient cependant d'ordre religieux plutôt que linguistique» (1992 : 105). Ainsi, les groupes issus des puissances coloniales sont simultanément traités comme des groupes confessionnels et des groupes linguistiques, avec toutefois une prédominance du critère religieux dans la dualité institutionnelle, de sorte que le système scolaire s'établit dans une logique confessionnelle et, de même que les hôpitaux, les institutions scolaires sont dirigées par les élites ecclésiastiques, respectivement catholiques et protestantes (McNicoll : 1993).

Chacun des deux groupes s'affaire alors à tenter de se maintenir, de se construire ou de s'imaginer³³ comme une communauté homogène, en adoptant des visions différentes de gestion de l'hétérogénéité, qui convergent néanmoins dans leur vision assimilationniste de la nation, dans laquelle la différence est vue comme néfaste à l'ordre social (Juteau : 1996). C'est dans cette logique que les «Autochtones», qui ont précédé les colons français et britannique sur le territoire canadien, sont mis sous tutelle d'État (1876) et que les immigrants sont sélectionnés selon leur «niveau d'assimilabilité». Chez les «Canadiens anglais», c'est une vision de la nation comme une «*staatsnation*» herderienne qui prévaut puisqu'il s'agit de construire une nation canadienne basée sur l'État, avec l'élite anglo-saxonne protestante comme modèle, auquel il faut conformer l'Autre que l'on entend assimiler aux valeurs et institutions britanniques, et ce dans l'objectif de créer une société canadienne de type britannique, blanche, anglo-saxonne et protestante (Juteau *et al.* : 1998). Chez les «Canadiens français», c'est plutôt une vision organiciste de la nation qui prévaut, celle d'une «*kulturation*» herderienne dont l'appartenance se base sur les liens de sang, la confessionnalité et la langue. Les «étrangers» sont conçus comme constituant une menace à la religion et à la langue du groupe, à sa pérennité, de sorte que plutôt que de chercher à les conformer, des efforts ont été déployés pour les repousser vers les «Canadiens Anglais» et leurs institutions (McNicoll : 1993; Juteau *et al.* : 1998). Ces visions divergentes de la nation ont d'ailleurs participé à maintenir la frontière entre les deux groupes, comme le souligne Heller :

«(...) the relationship between French and English was characterized by an ambivalence over the management of inter-group relations that created the possibility for the maintenance of the social boundary (...) Both understood themselves and each other as different «races» or «nations» » (1999 :144).

³³ Au sens que ce concept prend dans Anderson (1996).

Au Québec, c'est dans ce cadre que les immigrants, essentiellement établis à Montréal, se répartissent dans les institutions catholiques-francophones et protestantes-anglophones, ainsi que dans l'espace urbain montréalais, selon leurs appartenances confessionnelles. Entre autres du fait de la vision organiciste de la nation qui anime le clergé ultramontain canadien français, les non chrétiens, particulièrement les Juifs, sont repoussés vers les institutions protestantes anglophones (McNicoll : 1993). Après la Seconde Guerre mondiale, l'augmentation des flux de main d'œuvre et des capitaux, le déclin des empires coloniaux et l'accroissement de la dénonciation de diverses formes de dominations dans les années 1960 attaquent la légitimité des idéologies impérialistes et participent à remettre en cause les modèles assimilationnistes du «Canada français» et du «Canada anglais». Ces modèles de «gestion de la diversité» subissent également des pressions internes avec l'urbanisation, l'industrialisation, la dissolution de la nation «canadienne française» via l'affaiblissement de l'Église catholique au profit du gouvernement provincial québécois et la montée de revendications d'autonomie exprimées par les élites nationalistes «québécoises» (Juteau : 1996; Juteau *et al.* : 1998).

À partir des années 1950-1960, le Québec connaît la «Révolution tranquille», caractérisée par d'importantes mutations économiques, sociales et politiques. L'influence de l'Église catholique s'atténue alors que l'État québécois se modernise et devient plus interventionniste. Ces années sont également celles de la montée de revendications nationalistes formulées par des élites politiques, plutôt que cléricales, qui construisent la nation sur une base territoriale (une sorte de «*staatsnation*» herderienne), excluant du même coup du groupe en construction les «Canadiens français» qui ne résident pas sur le territoire québécois. Le nationalisme «québécois» alors en émergence demeure néanmoins fondé sur une vision organique de l'appartenance (qui s'apparente à celle d'une «*kulturnation*» herderienne) axée non plus d'abord sur la religion, mais plutôt sur la langue et l'ethnicité dans un cadre territorial (McNicoll : 1993); ce qui met en évidence le caractère de construit socio-historique des marqueurs de l'appartenance, auquel nous faisons référence plus tôt. Alors que l'immigration a repris depuis les années 1950 et que les nouveaux immigrants inscrivent massivement leurs enfants à l'école anglophone, le taux de natalité des «Franco-Québécois» est en chute libre et la ferveur nationaliste est en plein essor, sous la forme d'un nationalisme linguistique (McNicoll : 1993).

Comme le souligne Piché, c'est avec «la chute de la natalité et les projections démographiques «alarmistes» des années 1970 que les Allogènes, transformés en Allophones, devenaient un enjeu politique pour les gouvernements québécois (2004 : 7) ». Ainsi, l'immigration, de par son poids démographique relatif, en est venue à être conçue comme l'enjeu d'une lutte démo-linguistique, de sorte que «(...)les discours sur l'immigration qui ont suivi la Révolution tranquille ont porté sur l'intégration linguistique des immigrants» (McNicoll : 1993 : 85) En fait, cette lutte est celle entre les groupes désormais définis en termes ethniques et linguistiques que sont les «Francophones» et les «Anglophones» et c'est dans le cadre de celle-ci que

l'objectif devient de s'approprier l'allégeance des immigrants, dès lors conçus comme des «Allophones³⁴». Cette catégorisation tripartite des appartenances, ainsi que ces préoccupations démo-linguistiques, notons-le, ont encore cours actuellement et c'est sur cette catégorisation que nous baserons l'opérationnalisation du concept de mixité.

Au niveau du gouvernement fédéral, la combinaison du macro-contexte et du contexte local de tensions récurrentes entre les deux «peuples fondateurs», et en particulier les revendications autonomistes des élites «québécoises», déstabilise le modèle assimilationniste du gouvernement fédéral canadien et débouche sur la Commission Royale d'Enquête sur le Bilinguisme et le Biculturalisme en 1963, puis sur la Commission Royale sur le Bilinguisme et le Biculturalisme en 1969 (Juteau : 1996; Juteau *et al.* : 1998). En 1969, l'Acte des Langues Officielles consacre l'égalité des deux langues (anglais et français) dans un État bilingue et biculturel. Suivant l'exemple des «Franco-Québécois», d'autres groupes en viennent à revendiquer leur place matérielle et symbolique au sein du Canada et expriment un mécontentement face à leur exclusion de la nouvelle structure bilingue et biculturelle du Canada. Pour contenir ces revendications (notamment les nationalismes québécois et autochtones) ou pour y donner suite, selon les positions, le premier ministre fédéral d'alors, P.E. Trudeau, remplace le biculturalisme par le multiculturalisme et fait de la société canadienne une société multiculturelle dans un cadre bilingue (Juteau : 1996; Juteau *et al.* : 1998). La politique multiculturaliste est intégrée à la *Charte canadienne des droits et libertés* en 1982, et devient une loi en 1988. On crée alors, au gouvernement fédéral, le département du multiculturalisme et de la citoyenneté qui s'oriente, discursivement du moins, vers des questions de discrimination et de racisme, et vers le soutien aux langues dites «patrimoniales», *i.e.* les langues autres que le français et l'anglais et qui sont dites constitutives du «patrimoine» des immigrants et du Canada (Juteau : 1996).

Autrement dit, alors que, «(a)s in so many other cases, the building of the Québécois state has been accompanied by a focus on linguistic purism manifested in the valuing of monolingualism (versus bilingualism or multilingualism)(...)» (Heller : 1999 :145), pour sa part, le gouvernement fédéral a développé

«(...) an ideology of language and state which valued bilingualism, and which sought to distance itself from ethnocultural definitions of membership (...) What Canada did, in other words, was to set itself up in competition with Quebec, that is, as an alternative nation than Quebec, but defined mainly in negative terms; this would be a nation which rejects monolingualism and ethnocultural criteria of belonging» (*ibid.* : 145).

Au Québec, les préoccupations mentionnées plus tôt concernant l'allégeance des immigrants dans le cadre d'une lutte démo-linguistique, ainsi que la volonté de construire une province et des espaces unilingues

³⁴ Un terme mis de l'avant par la *Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques*, en 1972 (Helly : 1996).

francophones, ont donné lieu à un enchaînement de lois successives sur la langue de scolarisation des enfants d'immigrants, ainsi que sur la place du français dans la sphère publique, de sorte que :

«(p)resque au même moment à partir duquel le Canada favorise un nouveau bilinguisme, le Québec juge bon de ne pas la maintenir, encore moins de l'accroître. Depuis la fin des années soixante, les aménagements linguistiques ont été au centre de l'opposition entre le Canada et le Québec.» (GRES : 1992 : 460)

Après les polémiques et les modifications entourant la loi 63 (1969) et la loi 22 (1974), le Parti Québécois au pouvoir depuis 1976 fait passer la *Loi 101* ou *Charte de la langue française* (1977), qui devient elle aussi l'objet de multiples contestations et amendements. Par cette loi, le français devient la seule langue officielle du Québec qui se définit dès lors comme une province monolingue (au sein de la fédération canadienne officiellement bilingue). Cette loi affecte différents secteurs tels que la langue de l'espace public (en particulier l'affichage), la langue du travail et la langue de scolarisation. En ce qui a trait à ce dernier versant, cette législation impose aux parents qui n'ont ni l'un ni l'autre fréquenté l'école anglaise au Canada (dans les faits, essentiellement les «Franco-Québécois» et les immigrants à venir), à inscrire leurs enfants dans les institutions scolaires primaires et secondaires de langue française. Ces diverses mesures légales ont eu de nombreux impacts sur la société québécoise. En particulier,

«(...) les politiques linguistiques adoptées au Québec ont modifié les frontières entre les divers groupes ethniques en présence et ont multiplié les interactions entre immigrants et Québécois d'ethnicité canadienne-française au sein de divers espaces, tels les écoles, les services sociaux et de santé, etc.» (GRES : 1992 : 460)

Dans le contexte de l'adoption d'un pluralisme normatif par le gouvernement fédéral, de la transformation d'auto-identification de «Canadien français» à «Québécois», et de dispute avec le Canada sur l'allégeance des autres groupes ethniques, le Québec s'est lui aussi défini comme pluraliste; et ce, en mettant l'accent sur la «convergence culturelle» des résidents du Québec vers une «culture de tradition française», par le biais d'«une langue véhiculaire commune», le français (Helly : 1996). Au cours des années 1990, les discours politiques sur la gestion de la diversité s'orientent vers un paradigme de la citoyenneté. Par delà ces tentatives, il reste que «(p)lusieurs voix se font (...) entendre en préconisant la nécessité de dépasser le nationalisme ethnique par une approche plus civique de la citoyenneté» (Piché : 2004 : 8) En fait, l'appartenance québécoise qui se veut alors explicitement civique se fonde sur des principes parmi lesquels on retrouve la mention de la langue française comme outil de citoyenneté, laissant transparaître certaines ambiguïtés sur la place de l'ethnique et du civique dans la définition de l'appartenance au Québec et dans la signification accordée à la langue française. Ces ambiguïtés suscitent d'ailleurs toujours de nombreuses tensions quant à l'inclusivité relative du nationalisme québécois, qui, selon certains, en est venu à prendre la forme d'un nationalisme civique, alors que d'autres considèrent qu'il demeure à base ethnique et largement exclusif. Ces tensions ont été particulièrement présentes dans la sphère publique depuis la déclaration de J.

Parizeau, alors premier ministre du Québec, le 1^{er} Novembre 1995, au lendemain du référendum de 1995 qui s'est soldé par une défaite de l'option souverainiste : «On a été battus par l'argent et les votes ethniques³⁵».

Ainsi l'histoire du Québec a donné lieu à des tensions, toujours en cours, qui concernent les discours sur la langue. Non seulement des tensions entre la valorisation de l'unilinguisme et celle du multilinguisme, mais aussi des tensions entre des conceptions différentes de la langue, tantôt prise comme un critère définitoire d'une appartenance ethnique, tantôt comme celui d'une appartenance citoyenne; des conceptions qui relèvent plus généralement de conceptions divergentes de la nation, d'une part, celle d'une «*kulturnation*» et celle d'une «*staatsnation*», et d'autre part, une vision tantôt assimilationniste tantôt pluraliste :

«Un double mouvement a caractérisé l'évolution du Québec depuis la Révolution tranquille : l'émergence d'une nation québécoise se constituant d'abord à partir des Canadiens français du Québec et cherchant à se doter d'un État (L'on se rapproche ici d'une nation fondée sur l'origine commune); puis la création toujours en cours, par l'État québécois, d'une nation incluant l'ensemble des citoyens habitant le territoire du Québec.» (GRES : 1992 : 475)

2. OPÉRATIONNALISATION ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

2.1. LE TYPE D'UNIONS À L'ÉTUDE

En contexte québécois post-Révolution tranquille, les marqueurs de l'appartenance sont donc l'ethnicité et la langue, et ils donnent lieu à une catégorisation en trois groupes³⁶ : les «Franco-Québécois» ou «Francophones», les «Anglophones», et les «Allophones»; des catégories qui semblent être basées sur des critères linguistiques, mais qui fonctionnent également comme des catégories ethniques et qui, tant au niveau ethnique que linguistique, admettent de nombreux recouvrements et suscitent de nombreuses ambiguïtés et questionnements³⁷. Il reste que ce sont ces catégories qui servent à la catégorisation sociale. Dans le cadre de cette étude, la mixité conjugale est donc définie selon des critères d'ordres ethnique et linguistique et elle caractérise des unions entre partenaires conçus comme appartenant à des groupes différents de cette catégorisation. Le type de couple porté ici à l'étude est celui qui unit des femmes qui comptent comme des membres du groupe des «Franco-Québécois» à des hommes qui comptent comme des «Allophones», de sorte que dans ce contexte, répétons-le, il s'agit de couples majoritaire/minoritaire, le type de couple le plus étudié dans la littérature sur les unions mixtes, tous contextes confondus.

Cela dit, il ne s'agit pas de couples francophone/anglophone, ceux qui ont fait l'objet de la majorité des études sur les unions mixtes au Canada. En fait, les enjeux actuels, depuis les transformations de la Révolution

³⁵ Cité dans Beauchemin (1998).

³⁶ En fait, on pourrait dire en quatre groupes, puisqu'il faudrait inclure les «Autochtones».

³⁷ Pour une discussion, voir Meintel et Fortin (2001).

tranquille et la constitution des «Francophones» comme majoritaires, ont centré les préoccupations non plus seulement sur les relations entre les «Anglophones» et les «Francophones» mais également et peut-être particulièrement sur les relations entre les «Francophones» et les « Allophones». En particulier, la capacité des premiers à s'approprier l'allégeance des seconds a été construite comme un enjeu fondamental de la lutte démo-linguistique mentionnée plus tôt et de la pérennité du groupe des «Francophones».

Par ailleurs, puisque de nombreuses d'études ont montré que la dimension des rapports de genre est d'une grande importance dans les dynamiques de conjugalité et de parentalité, nous avons choisi de limiter la variabilité des couples quant à la configuration genre-groupe. Au Québec, les couples femmes «franco-québécoise» / homme « allophone» sont de loin les plus nombreux et ce sont ces couples que nous avons choisi d'examiner. En outre, les conjoints minoritaires de l'étude sont issus de l'immigration, de première ou de seconde génération, toutes origines confondues, et ont certaines compétences en la langue, ou en une des langues, qui est associée à leur origine et qui est autre que le français ou l'anglais.

2.1.1. LES HOMMES MINORITAIRES

Si l'origine ethnique du conjoint minoritaire n'a pas été fixée, comme c'est le cas dans nombre d'études³⁸, c'est essentiellement parce que la catégorisation sociale fonctionne avec la catégorie d'«allophones» et celle d'«immigrants» qui ne distinguent pas les origines des Autres. Par ailleurs, le choix d'inclure des primo-arrivants ainsi que des «deuxième génération» (ces derniers ne sont que peu représentés dans l'étude) à l'échantillon repose sur l'idée qu'on ne peut pas supposer une différence qualitative *a priori* entre les primo-arrivants et leurs enfants à moins d'adhérer aux présupposés du paradigme assimilationniste³⁹, d'autant plus qu'un primo-arrivant pourrait très bien être arrivé en bas âge et avoir été scolarisé et socialisé au Québec.

Pour leur part, les critères concernant les compétences langagières du conjoint minoritaire, sont plutôt d'ordre heuristique. Si ce sont des conjoints qui ont certaines compétences dans une langue qu'ils considèrent comme leur «langue d'origine» qui ont été recherchés, c'est parce qu'il est apparu que les choix linguistiques se posent avec plus de prégnance dans ces couples. Dans d'autres couples, on pourrait toutefois imaginer que la question de la transmission à l'enfant de compétences linguistiques que possèdent ses grands-parents paternels, mais pas son père, puisse se poser. Ces types de dynamiques peuvent toutefois être captées, au moins partiellement, par l'inclusion à l'échantillon de couples dont l'homme a des compétences dans sa «langue d'origine», mais des compétences qui, semble-t-il, ne comptent pas comme des compétences de

³⁸ Notons toutefois qu'on retrouve souvent des regroupements d'origines nationales ou ethniques sous un même terme, comme les couples franco-maghrébins de Streiff-Fenart (1989), alors que les relations de la France au Maroc et à l'Algérie, par exemple, sont différentes.

³⁹ Des présupposés qui portent justement sur la transmission intergénérationnelle, en outre linguistique, qu'il s'agit de problématiser dans la présente étude.

locuteurs natifs. Dans ces cas d'ailleurs, la notion de «langue maternelle» du conjoint semble particulièrement inconfortable et les parents ont recours à toutes sortes d'autres locutions (dont celle de langue d'origine).

Finalement, les couples ont été choisis tels que le conjoint minoritaire ait pour «langue(s) d'origine» au moins une langue qui n'est ni le français ni l'anglais. D'une part, pour le français, il s'agissait de s'assurer d'une certaine hétérogamie du point de vue d'au moins une des «langues d'origine» et d'autre part, pour l'anglais, l'objectif était de pouvoir questionner les parents sur leurs projets quant à cette langue – dont la valorisation socio-économique et le statut international ne sont plus à démontrer – sans qu'elle ne soit associée au groupe ni d'un parent ni de l'autre. Ce choix s'est effectivement révélé heuristique, par exemple pour faire ressortir les enjeux relatifs à l'identité ethnique là où, dans un premier temps, ce sont les avantages socio-économiques qui étaient mis de l'avant. Ce choix a également été utile pour faire émerger des liens entre les enjeux associés à une langue, les formes de connaissances désirées pour l'enfant dans cette langue et les stratégies mises en œuvre pour y parvenir.

2.1.2. LES FEMMES MAJORITAIRES AU CENTRE DU QUESTIONNEMENT

En fait, des considérations pragmatiques auxquelles nous reviendrons sous peu ont mené à centrer le questionnement de cette étude plus précisément sur la perspective des femmes majoritaires. De fait, comme beaucoup de recherches en sciences sociales de la famille, ce sont les femmes qui sont au cœur des interrogations. Par contre, alors que dans la majorité des études en relations interethniques (dont les études d'unions mixtes) ce sont les individus associés à des groupes minoritaires qui font l'objet des questionnements (entre autres parce que l'on considère souvent que l'immigration constitue un processus qui transforme les minoritaires plutôt que de considérer son impact sur la société dans son ensemble, ainsi que sur les membres du groupe majoritaire). Ici, il s'agit de femmes associées au groupe majoritaire.

Ainsi, si au départ l'objectif était de recueillir les perspectives de chacun des conjoints sur les choix linguistiques concernant leurs enfants, en bout de ligne il a fallu recentrer le questionnement autour de la perspective des femmes majoritaires. Certes, le fait de ne pas disposer de la perspective de chacun des conjoints rend moins à même de comprendre les choix qui sont effectivement faits dans ces couples, des choix qui, rappelons-le, ne permettent pas en eux-mêmes de prédire l'issue de la transmission linguistique. Cela dit, l'objectif de l'étude consiste plus, en soi, à comprendre des perspectives de parents sur les choix linguistiques, leurs discours sur les compétences langagières de leurs enfants, qu'à comprendre les décisions qu'ils prennent comme telles. Il demeure toutefois nécessaire d'identifier ceux qui ont été faits afin de comprendre la façon dont les mères, désormais au centre de l'étude, se positionnent par rapport à ces choix et expliquent que le couple en est venu à ces décisions.

Ainsi, ce sont les discours des femmes majoritaires relativement aux choix linguistiques et aux compétences langagières futures de leurs enfants qui sont au cœur du questionnement. Dans une perspective de «Life Course», telle qu'explicitée plus tôt, il devient alors pertinent de constituer un échantillon de femmes majoritaires qui partagent une expérience générationnelle commune, et en particulier celle d'avoir été socialisée dans le Québec post-*Loi 101*. Plus précisément, il s'agit de l'expérience d'une socialisation dans ce Québec dont les modalités de scolarisation et les politiques linguistiques ont été transformées, dans lequel les immigrants et les francophones partagent de plus en plus les mêmes institutions scolaires et réseaux sociaux, mais surtout ce Québec dans lequel de nouveaux discours sur la langue sont en circulation, éventuellement même en compétition. Pour des raisons relatives à l'approche choisie donc, un critère a été posé sur l'âge des femmes majoritaires : elles devaient avoir connu les transformations de la *Loi 101* avant l'âge adulte, plus particulièrement avoir connu l'entrée en vigueur de cette loi lorsqu'elles étaient, au plus, en train de finir leur école secondaire (la dernière étape de scolarisation pour laquelle la *Loi 101* impose des contraintes directes), c'est-à-dire qu'elles soient nées au plus tôt aux environs de 1963. Puisque la rencontre des participantes a eu lieu en 2003, les femmes de l'échantillon ne devaient *grosso modo* pas dépasser 40 ans. Dans les faits, les participantes à la recherche se situent toutes entre 20 et 40 ans. L'uniformité des participantes en termes d'âge permet d'établir que, d'une part, elles ont toutes été élevées par des parents qui ont vécu les changements sociaux du Québec des années 1960, et que, d'autre part, elles ont été scolarisées, au secondaire à tout le moins, dans le Québec d'après le décret de la *Loi 101*⁴⁰. Finalement, ces femmes ont toutes à composer avec des conjoints issus de l'immigration, donc avec des acteurs qui ont vécu, et/ou qui ont été élevés par des parents qui ont vécu, l'expérience d'une migration, en l'occurrence vers le Québec.

2.1.3. DES COUPLES QUI ONT AU MOINS UN ENFANT EN ÂGE PRÉSCOLAIRE

Puisque la préoccupation de cette recherche concerne les projets parentaux, les couples retenus devaient avoir au moins un enfant. Les couples sans enfants, incluant ceux dont la femme est enceinte, peuvent déjà avoir discuté ou imaginé les choix qu'ils feront au moment venu. De plus, les projets et stratégies des couples qui ont déjà un ou des enfants sont souvent, eux aussi, imaginés dans l'avenir. Toutefois, seuls les couples qui ont effectivement au moins un enfant ont été choisis, et ce du fait qu'étant déjà engagés dans des *patterns* de pratiques langagières avec l'enfant, les questions relatives aux compétences langagières de leur enfant se posent à eux d'une façon bien différente, notamment, comme il en sera fait état au cours de l'analyse, par le biais d'une actualisation des projets et des stratégies en regard des pratiques réelles.

Par ailleurs, les unions qui ont été incluses sont celles dans lesquelles au moins un des enfants est en âge préscolaire. Plusieurs études (cf. Okita : 2002) ont montré que l'entrée à l'école correspond souvent à un

⁴⁰ Notons que les discours entourant la *Loi 101* ont eu un écho bien au-delà de Montréal mais que dans la pratique, la diversification ethnique de la clientèle des institutions primaires et secondaires en langue française a été essentiellement le lot de Montréal.

changement net en ce qui a trait aux pratiques linguistiques de l'enfant et des parents ainsi qu'à un processus majeur d'actualisation voire de redéfinition des projets et discours parentaux sur les questions linguistiques. En outre, l'entrée à l'école, loin d'être un seuil arbitrairement établi, constitue une rupture qualitative dans l'apprentissage linguistique. Le choix de se limiter à des unions qui ont un enfant en âge préscolaire a pour principal objectif de permettre une meilleure confrontation transversale des projets parentaux et des discours des mères à leur égard. Dans l'échantillon toutefois, certains enfants sont à leurs premiers balbutiements (mais leurs parents sont tout de même déjà engagés dans des *patterns* de pratiques langagières avec eux) alors que d'autres sont sur le point de faire leur entrée à l'école. Les projets des parents respectifs de ces enfants ne peuvent pas être naïvement comparés. Toutefois la diversité des âges de ces enfants permet justement de mettre en lumière le processus d'actualisation de ces projets et stratégies alors que le choix d'enfants en âge préscolaire, plutôt que postscolaire, permet pour sa part de mettre l'accent sur le caractère de projet plutôt que sur la dimension d'actualisation.

2.2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

2.2.1. CONTACTS AVEC LE TERRAIN ET ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Tel qu'évoqué plus tôt, l'idée de départ était d'entrer en contact puis de rencontrer les conjoints (hommes et femmes) de tels couples, idéalement en présence de leur enfant, puis d'échanger plus ou moins formellement et de voir les possibilités qui s'offriraient concernant une reprise de la discussion ou de contact quelconque. Comme souvent, au contact du «terrain», des participants potentiels à la recherche et de leur réalité, les ambitions premières ont eu à être réajustées.

Le premier constat a été la non-disponibilité (ou la non-disposition) des hommes des couples en question à participer à la recherche. Du fait de leurs occupations professionnelles, expliquait-on souvent, la mère aurait du temps pour participer à la recherche alors que le père n'en aurait pas. Ou encore, l'on répondait que le père rappellerait, mais après quelques relances sans réponse et quelques rendez-vous annulés, force était de constater que ces rencontres n'auraient pas lieu pour la plupart des couples. Ce constat, *a priori* relativement anodin, ne l'est pas tant qu'il n'y paraît, puisque cette gestion du temps et la répartition sexuelle des tâches sont également évoquées dans les discours des mères, notamment lorsqu'elles expliquent que les projets et stratégies linguistiques parentales ont été révisées à la vue du peu de temps que le père passe à la maison et donc durant lequel il pourrait interagir en sa langue d'origine avec son enfant. Reste que, tel qu'explicité plus tôt, ce constat au contact du «terrain» a nécessité de réarticuler le questionnement autour de la perspective des femmes majoritaires de ces couples.

Le deuxième constat concernait plus directement encore le rapport au temps des conjoints des couples recherchés. Ce constat a eu des conséquences sur la sélection du matériau qui a servi à l'analyse, en particulier celle d'exclure le recours (significatif) à des données de type *observations*, pour favoriser les données de type *entrevues*. Par le fait même, ce constat a mené à une formulation du questionnement en termes de discours plutôt qu'en termes de pratiques, ces dernières étant questionnées seulement par le biais de ce qui en est dit par les mères. De la même façon, les entrevues fournissent certes un accès aux perspectives des hommes et aux dynamiques du couple, mais par le biais de ce que les femmes des couples en disent. Autant de dimensions relatives au statut des «données» qui ne manqueront pas d'être prises en compte au cours de l'analyse.

2.2.2. DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS INSPIRÉS DE LA TECHNIQUE DES RÉCITS DE VIE

En fait, l'intérêt pour les projets d'ordre linguistique dans de telles unions n'est pas seulement pour les projets en eux-mêmes, mais également pour la façon dont les parents, en l'occurrence les mères du groupe majoritaire, expliquent et font sens de ces choix et projets. Pour avoir un accès direct à cette construction de sens, aux explications qui sous-tendent ces projets, il est nécessaire de les susciter, de créer un contexte dans lequel ces mères sont non seulement amenées à formuler explicitement ces projets, mais également dans lequel elles sont incitées à expliquer ces projets ainsi que les intentions et discussions qui les sous-tendent et à se positionner par rapport aux choix qui ont été faits dans leurs unions. Il s'agit également de créer un contexte dans lequel ces mères aient l'espace d'articuler les questions relatives aux compétences linguistiques de leur enfant avec les considérations qui, à leur sens, y sont reliées. C'est dans cette optique que même si des observations avaient été menées, il aurait été pertinent de conduire des entretiens.

La structure complètement ouverte du récit de vie a été exclue, encore une fois du fait de contraintes pratiques, notamment relatives au rapport au temps des jeunes parents. Cela dit, l'objectif était d'en garder certains avantages, en particulier de laisser une place conséquente aux trajectoires individuelles et aux histoires de couple, dont nous avons souligné l'importance au cours du chapitre précédent. Pour ce faire, nous avons sélectionné la technique des entrevues semi-dirigées, tout en nous inspirant de la technique des récits de vie. Une section importante de l'entrevue a été dédiée à des questions menant la participante à réaliser un bref récit de vie orienté vers ses pratiques linguistiques et sa perception du rôle qu'ont joué ses compétences langagières dans sa trajectoire individuelle⁴¹ afin de documenter les trajectoires biographiques, dont nous avons souligné l'importance pour l'approche «Life Course», ainsi que pour saisir la façon dont les mères se situent face aux discours sur les langues et le pluralisme. Simplement dit, pour analyser les discours

⁴¹ Il s'agit du type de technique qu'ont privilégié Heller et Lévy et qui a donné lieu aux analyses présentées dans Heller et Lévy (1992a, 1992b, 1994).

individuels à l'étude, il nous est apparu capital de comprendre par *qui* ils sont formulés, de comprendre *qui* sont ces femmes dont nous analysons les propos.

De plus, les entrevues devaient être au moins semi-dirigées pour laisser émerger les questions et thématiques que les répondantes relient effectivement avec leurs projets d'ordre linguistique et qu'on ne peut prétendre capter adéquatement dans une entrevue fermée. De par les questionnements, qui portent entre autres sur les enjeux que les mères articulent avec les choix linguistiques concernant leur enfant, il n'était pas envisageable d'avoir recours à une grille fermée qui aborde des enjeux choisis au préalable par le chercheur (l'identité ethnique, par exemple) et ne laisse aucune liberté à la participante d'orienter vers des enjeux qui sont significatifs pour elle. De par les questionnements donc, il fallait un outil qui non seulement donne la parole aux agents eux-mêmes, en l'occurrence les mères, mais qui soit également suffisamment flexible pour pouvoir orienter la discussion vers des enjeux qu'elles relient effectivement à leurs choix quant aux compétences langagières de leur enfant. Ces considérations ont mené à choisir la technique de l'entretien semi-dirigé tout en s'inspirant, par endroits, de la technique des récits de vie.

2.2.3. LE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTES⁴² ET LE DÉROULEMENT DES ENTRETIENS

Avant même que se pose le problème du peu d'accès aux hommes des couples visés, un autre aspect de la démarche pratique avait déjà créé des difficultés : la recherche desdits couples. Il n'existe aucun lieu physique de regroupement des couples mixtes (avec ou sans enfant d'ailleurs) et aucun espace virtuel ne regroupe non plus un nombre substantiel de couples mixtes résidant à Montréal. Les affiches destinées à l'auto-sélection ou à la sélection par le réseau des couples⁴³, qu'elles soient apposées dans les centres communautaires, les épiceries de quartiers, les garderies, les écoles, les milieux professionnels ou encore les centres de sport ou les services de santé n'ont que très rarement porté fruit. Dans le cadre d'une recherche⁴⁴ précédente qui ciblait un type très similaire de couples mixtes, il avait émergé assez clairement que la seule méthode un tant soit peu efficace était le recours aux réseaux sociaux des chercheurs eux-mêmes et ce, couplé à une patience

⁴² Le choix du terme n'est pas ici anodin. Notons que les femmes rencontrées ne sont pas simplement considérées comme de simples fournisseurs d'informations, des «informatrices», ni comme des «répondantes». La relation que nous avons établie ensemble dépasse largement un modèle de «questions-réponses». Les femmes rencontrées ont toutes participé, à leur manière, et collaboré, non seulement à créer un espace d'échange, mais aussi à la réflexion qui a été la mienne au cours de l'étape de «terrain»; une étape qui, à mon sens, n'est pas seulement une étape de «collecte» de «données». Notons à tout le moins que le fait d'opter pour donner une voix aux acteurs et de les conceptualiser comme des agents est loin de n'avoir que des répercussions sur la phase d'analyse.

⁴³ Deux voies qui sont compatibles avec une approche de la mixité sur la base des catégorisations qui ont cours socialement. Par exemple, on peut penser au fait que l'auto-sélection montre que la participante considère qu'elle compte comme «franco-qubécoise» et que la sélection par les réseaux montre qu'elle compte comme appartenant à ce groupe aux yeux de membres de son réseau.

⁴⁴ Cette étude pilote était financée par une petite subvention CRSH (U. de Montréal) : 2000-2001. Je tiens à remercier les chercheurs principaux et co-chercheurs : Meintel, Le Gall, LeBlanc et Piché pour m'avoir permis d'y participer à titre d'assistant de recherche. Je tiens à remercier également Julie Paquette, assistante de recherche pour ce projet, pour ses nombreuses remarques et initiatives pertinentes concernant notamment le recrutement de participants.

et une persévérance à toutes épreuves. Somme toute, le recrutement des participants s'est avéré particulièrement long et s'est transformé, tel que mentionné plus tôt, en une recherche de participantEs.

Au résultat, une dizaine d'entretiens ont pu être réalisés pour les fins particulières de cette étude⁴⁵. Ils se sont quasiment tous déroulés chez les participantes et ces interactions ont en grande partie fait l'objet d'un enregistrement, le reste ayant fait l'objet de «notes de terrain» post-enregistrement. Dans tous les cas, la langue utilisée a été le français et l'entrevue a duré *grosso modo* entre deux et trois heures. Les entretiens n'ont pas tous eu la même structure, en particulier du fait que les réactions des participantes influent sur l'enchaînement des thèmes. Dans tous les entretiens, (dont le canevas est présenté en Annexe 1), néanmoins, les discussions ont abordé :

- a) les caractéristiques socio-démographiques des membres de l'union (langues parlées, voies d'apprentissage, niveau de scolarité, profession, etc.),
- b) l'histoire des participantes (notamment leurs trajectoires sociolinguistiques et la perception qu'elles ont du rôle qu'ont joué les compétences langagières dans leurs trajectoires de vie, ainsi que les positions qu'elles prennent par rapport aux discours sur la langue auxquels elles ont été exposées au cours de leurs trajectoires),
- c) les dimensions linguistiques de l'histoire du couple et de l'union (dont les pratiques linguistiques conjugales et les explications qu'elles en donnent),
- d) les aspirations concernant les compétences langagières de leur enfant (ainsi que les pratiques linguistiques avec eux et
- e) les explications⁴⁶ qu'elles donnent des choix linguistiques qui ont été faits pour leur enfant et les positions qu'elles prennent par rapport aux pratiques linguistiques en place, etc.), ainsi que
- f) les enjeux qu'elles associent plus généralement aux compétences langagières (dans leur trajectoire et celle qu'elles envisagent pour leur enfant);

En plus de ces thèmes, d'autres ont émergé au cours des interactions, certains avec plus de récurrence que d'autres parmi les participantes.

À cette dizaine d'entrevues s'ajoutent également une quinzaine d'autres, réalisées dans le cadre de deux projets de recherche sur les unions mixtes⁴⁷, qui ont eu lieu en français, qui ont duré de une à trois heures et

⁴⁵ En fait, quelques autres entrevues ont été réalisées mais elles ont finalement dû être exclues de l'échantillon pour diverses raisons.

⁴⁶ Relativement aux questions qui abordent ces explications, il convient de noter que la rationalité ou le « bien-fondé » de ces explications n'ont pas été recherchés ou forcés, ce dont témoignent un certain nombre de réponses qui ont pu être exprimées dans le cadre des entretiens. Ce choix relève directement du statut accordé aux discours de ces mères, celui d'une forme de connaissance.

⁴⁷ Ces projets sont «Mariages mixtes, transmission des identités ethniques et adaptation sociale» (PETIT CRSH, Université de Montréal : 2000-2001) et «Transmission culturelle et identitaire chez les jeunes couples mixtes» (FQRSC :

qui ont traité de questions relatives aux projets parentaux et aux stratégies linguistiques dans de tels couples mixtes, quoique de façon plus abrégée puisque ce n'était pas la seule thématique des entrevues. Au résultat, ce sont donc vingt-cinq entrevues qui sont portées à l'analyse dans cette étude empirique. Avant de passer à l'analyse, il convient de décrire brièvement les couples qui composent l'échantillon, sans toutefois s'y attarder outre mesure puisque, du fait de l'approche choisie, une partie de l'analyse consistera justement à examiner les trajectoires individuelles et les histoires des couples.

2.3. DESCRIPTION SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE SOMMAIRE DE L'ÉCHANTILLON

Les vingt cinq participantes de l'échantillon se déclarent d'origine «franco-qubécoises», ont au moins un enfant en âge préscolaire issu de leur union avec un partenaire d'une autre origine « ethno-linguistique » que la leur, et vivent à Montréal avec leur conjoint et leur(s) enfant(s). Toutes les mères rencontrées ont entre 23 et 40 ans, inclusivement, pour une moyenne de près de 30 ans (29,84). Plus spécifiquement, 86% d'entre elles ont 35 ans ou moins et n'avaient pas encore commencé l'école secondaire, ou venaient d'y entrer, lorsque la *Loi 101* est entrée en vigueur. Les quelques autres étaient en cours de scolarisation de niveau secondaire ou sur le point de la terminer. Somme toute, les mères de l'échantillon étaient toutes âgées de moins de 16 ans en 1977 et ont donc connu l'entrée en vigueur de la *Loi 101* avant ou pendant leur fréquentation d'une institution scolaire secondaire. À tout le moins, ladite loi était déjà instaurée lorsque ces femmes ont atteint l'âge adulte.

Toutes les participantes sont impliquées dans des unions avec un partenaire dont elles identifient une seule langue d'origine et qui n'est ni le français ni l'anglais. Ces derniers ont soit migré au cours de leur vie, soit sont issus de parents qui l'ont fait. Approximativement deux tiers (68%) des conjoints de ces participantes sont arrivés au Canada à un âge d'au moins 18 ans alors que pour le tiers restant (32%), ils sont soit arrivés avant 18 ans mais en âge de fréquenter l'école secondaire québécoise (12%), soit nés en sol canadien de parents immigrants ou arrivés en âge préscolaire (20%). Hormis ceux qui sont nés en sol canadien ou arrivés avant 18 ans, les conjoints des participantes sont au Québec depuis une durée qui varie de 3 à 21 ans, plus précisément, de 10 à 20 ans pour près de deux tiers (65%) d'entre eux. Ils sont arrivés au Canada sous des statuts de touriste, d'étudiant, de travailleur indépendant ou de réfugié, et ce, seuls ou avec des membres de leur parenté. Dans les faits, en plus des conjoints qui sont arrivés sous un statut de réfugié, nombreuses sont ceux qui, aux dires de leurs conjointes, ont migré pour fuir le régime politique de leur pays d'origine, en particulier les ressortissants de pays latino-américains.

2003-2006). Mes remerciements s'adressent encore une fois à Meintel, Le Gall, LeBlanc et Piché pour m'avoir permis d'utiliser ces entretiens et de former ainsi un corpus plus large qui aura sans aucun doute bénéficié à l'analyse. Ces entrevues retenues ont été réalisées par moi-même pour plus d'un tiers d'entre elles, et pour les autres, par Christelle Cassan, Caroline Desilets, Marie-Noëlle Fortin, Isabel Heck, Géraldine Mossière et Julie Paquette, que je tiens à remercier ici.

Les participantes associent leur conjoint à un seul pays d'origine (sauf dans un cas où le conjoint est décrit comme issu de parents originaires de pays asiatiques différents et frontaliers) et une seule langue d'origine (même dans le cas suscité). Sur l'ensemble, les partenaires des participantes proviennent de 21 pays différents : huit pays d'Amérique latine – dont quatre d'Amérique centrale, deux d'Amérique du Sud et deux des Caraïbes –, six pays d'Afrique – dont trois du Maghreb –, trois pays d'Asie et quatre pays d'Europe. Treize des conjoints des participantes sont originaires de pays latino-américains, six de pays africains, quatre de pays européens et deux de pays asiatiques. En ce qui a trait aux langues d'origine, les conjoints des participantes sont associés à douze langues différentes à l'échelle de l'échantillon : l'espagnol pour dix d'entre eux, l'arabe pour trois, le portugais et le créole chacun pour deux, puis, chacune pour un seul conjoint, deux langues nationales de pays asiatiques, trois langues qui ne sont nationales que dans des pays européens, et trois langues «locales» de pays africains.

Les participantes sont en couple avec leur conjoint depuis de 2 à 13 ans et seulement certains de ces couples sont officiellement mariés. Tous ont au moins un enfant, et au plus trois. Un peu plus de la moitié des couples (56%) n'ont qu'un seul enfant. Au moment de l'entretien, sur l'ensemble des enfants de tous ces couples, qui sont âgés de quelques mois à 9 ans, 85% ont 5 ans ou moins. L'enfant a n  a, dans 80% des couples, 5 ans ou moins alors que le cadet, pour sa part, a 5 ans ou moins dans tous les couples. Ainsi, une grande partie des enfants dont il a été question lors des entretiens sont en âge préscolaire. C'est le cas d'au moins un enfant dans chaque couple et, bien souvent, c'est le cas de tous les enfants du couple. Quasiment tous les enfants des couples sont nés à Montréal, le lieu de résidence des couples et leurs enfants au moment des entrevues.

Finalement, ajoutons que les hommes et les femmes des couples en question ont des niveaux de scolarités particulièrement élevés puisqu'une large majorité d'entre eux ont réalisé des études universitaires, dans de nombreux cas, des études de deuxième et de troisième cycle. Ces dimensions descriptives des couples, comme celles mentionnées dans les paragraphes précédents, sont en grande partie colligées en Annexe 2, où les pseudonymes correspondants – et qui seront utilisés dans l'analyse – sont également identifiés. Cette description sommaire, rappelons-le, sera complétée au chapitre suivant, dont l'objectif sera explicitement d'examiner les trajectoires individuelles et les histoires des couples. Avant d'y procéder, toutefois, rappelons brièvement le questionnement central de cette étude tel qu'il se présente à la lumière de l'approche sélectionnée et à la suite des réorientations suscitées par les contraintes pragmatiques.

3. SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE

Dans le contexte montréalais ou québécois d'après la Révolution tranquille, la langue et l'ethnicité servent de base à la structuration sociale en définissant les frontières de la catégorisation sociale. Les couples qui

unissent un individu qui compte comme «franco-québécois» à un autre qui compte, pour sa part, comme «allophone» y sont tenus pour mixtes, notamment en ce qu'ils ne participent pas simplement à reproduire cette catégorisation sociale. En fait, depuis que les «Franco-Québécois» sont parvenus à se constituer comme majoritaire (politique) sur le territoire du Québec, leur rapport aux «Allophones» en est venu à être construit comme un enjeu majeur de la pérennité même du groupe, de sorte que ce rapport en est venu à être traité (par les discours politiques, entres autres) comme étant au moins aussi important que le rapport aux «Anglophones» qui, à bien des égards, constituait la préoccupation majeure jusque-là. C'est dans un tel contexte que l'étude des couples unissant un(e) francophone à un(e) allophone prend le sens d'une étude de couples majoritaire/minoritaire, de couples qui unissent des individus situés de part et d'autre d'une frontière particulièrement saillante socialement. En outre, cette frontière est au centre des débats et des discours (des élites politiques, en particulier) sur l'avenir et la reproduction du groupe qui occupe le pouvoir politique, des discours qui oscillent entre un nationalisme ethnique à visée assimilationniste et un nationalisme civique axé sur le pluralisme, et qui s'articulent avec des tensions entre le monolinguisme et le multilinguisme et plus généralement avec des tensions concernant la signification des compétences langagières.

Ce sont de tels couples que la présente recherche se propose d'étudier, plus particulièrement des couples qui ont un ou des enfants et dont c'est la mère qui compte comme membre du groupe majoritaire. Dans la lignée des études sur les choix de parents en union mixte concernant leurs enfants, et en s'inspirant de celles qui ont soulevé l'importance du contexte social et des positions et trajectoires sociales des parents, un des objectifs de la présente étude est de comprendre 1) comment les choix linguistiques parentaux se posent aux parents impliqués dans de tels unions mixtes dans le contexte montréalais, en particulier à ces parents hautement scolarisés qui constituent l'échantillon. Nous verrons que ces choix, aux dires des mères rencontrées, donnent lieu à la construction de «projets linguistiques (parentaux)» par les parents qui en viennent également à envisager et mettre en place des «stratégies» concrètes pour mener ces projets à bien. Il devient alors pertinent de chercher à 2) identifier les projets linguistiques parentaux entretenus dans ces couples et les stratégies qui sont mises en place pour les concrétiser, au moins tels que relatés par les femmes rencontrées. Nous verrons que ces projets sont minimalement trilingues, puisque tous les parents semblent rechercher pour leur enfant une certaine forme de cumul de compétences en français, en la langue associée à l'origine de l'homme du couple (dorénavant identifiée par LO), ainsi qu'en anglais, voire même en «le plus de langues possibles» pour certains couples. Cela dit, nous verrons également que les différents parents, voire parfois les conjoints d'un même couple, peuvent diverger quant à l'importance ou l'urgence relative de l'acquisition de compétences dans ces différentes langues, quant à la forme de cumul trilingue envisagée, ainsi qu'en ce qui a trait aux stratégies de socialisation langagière mises en place.

En fait, si les choix linguistiques des parents sont examinés, notamment les projets linguistiques entretenus et les stratégies mises en place, ce n'est pas pour comprendre ce qu'il adviendra de l'issue de la transmission

linguistique intergénérationnelle dans ces unions (que les choix parentaux ne permettent pas à eux seuls de prédire), ni pour comprendre les choix parentaux en tant que tels, mais plutôt pour comprendre la façon dont les parents imaginent la transmission linguistique et la signification qu'ils donnent aux compétences langagières futures de leurs enfants. Plus particulièrement, du fait des contraintes pratiques, ce sont les perspectives subjectives des mères associées au groupe majoritaire qui sont au centre des questionnements. Dès lors il s'agit de questionner 3) les discours des mères majoritaires sur les choix parentaux, les processus qu'elles disent avoir mené auxdits choix, la façon dont elles se positionnent par rapport aux choix qui ont été faits et aux stratégies qui sont en place, et plus généralement les explications et la signification qu'elles donnent à ces choix et processus. Plus encore, nous chercherons à analyser 4) les enjeux que les mères associent aux compétences linguistiques futures de leur enfant, les motivations qu'elles disent avoir pour rechercher une forme ou une autre de multilinguisme pour leur enfant.

En particulier, nous verrons que ces mères composent avec différentes visions du multilinguisme, certaines qui vantent ses avantages et d'autres qui mettent en garde contre les dangers qu'il représenterait (notamment selon les modalités du cumul : simultané ou consécutif, avec ou sans traces de contacts, par exemple); des discours auxquels ces mères sont exposées par le biais de leur environnement social ou encore de «spécialistes» institutionnels de la santé et de l'éducation, par exemple. Enfin, nous montrerons que ces mères composent avec différentes significations du capital linguistique, certaines qui le construisent comme inextricable de l'identité ethnique et d'autres qui le conçoivent comme plus indépendant de celle-ci. À certains égards, les compétences linguistiques désirées pour l'enfant s'encadrent dans un désir de transmission patrimoniale intergénérationnelle et un désir de transmission identitaire, mais à d'autres, elles s'encadrent plutôt dans une volonté de donner un maximum de ressources à l'enfant, indépendamment de son ascendance généalogique, non pas seulement pour construire l'enfant comme sujet ethnique en lien avec des collectivités, mais plus largement pour favoriser son statut socio-économique et orienter ses perspectives idéologiques par le biais de compétences langagières conçues comme des capitaux individuels.

Finalement dans l'optique «Life Course» combinée à une conceptualisation en termes d'«espace-temps discursif», nous chercherons à 5) expliquer les perspectives des mères sur les choix linguistiques parentaux, leurs discours individuels sur les compétences langagières de leurs enfants, à la lumière a) de leur expérience générationnelle commune, en particulier celle d'avoir été socialisées comme membre du groupe majoritaire dans le contexte du Québec post-Loi 101, compris entre autres comme un « espace-temps discursif »; et b) de leurs trajectoires biographiques et positions sociales et de leurs histoires de couples, ainsi que de leur pouvoir d'agent. À ce titre, nous montrerons que les discours des mères portent largement les traces des tensions entre les différents discours sociaux sur les compétences langagières, notamment des tensions entre valorisation du monolinguisme et du multilinguisme, ou encore entre différentes modalités d'articulation entre langue et identité ethnique; et nous soulèverons différentes dimensions des histoires des mères (dans la

mesure de ce que permettent les «données») qui semblent en lien avec leurs façons de se positionner face à ces différents discours sociaux.

Somme toute, il s'agira de comprendre et d'expliquer comment ces mères composent avec les différents discours qui associent langue, filiation et appartenance de groupe, dont certains (des discours ethno-nationalistes pourrait-on dire) sont à la base de la catégorisation sociale en groupes ethnolinguistiques, une catégorisation que le type d'engagement exogame dans lequel elles sont impliquées ne participe pas simplement à reproduire. En dernière instance d'ailleurs, et comme nous l'avons mentionné dans l'introduction générale, cette étude peut autant être lue comme a) une étude de couples mixtes, qui les examine dans un contexte où circulent des discours en contradiction sur les compétences langagières, en particulier dans l'objectif de montrer que ce qu'il se passe dans ces couples dépend en grande partie du contexte socio-historique dans lequel ils existent; que comme b) une étude de la circulation des discours sur les compétences langagières, notamment des discours ethno-nationalistes et de ceux qui les remettent en cause, des discours examinés à travers le prisme des unions mixtes majoritaire/minoritaire qui y fournissent un accès privilégié en ce que les questions linguistiques se posent dans ces couples avec une saillance certaine.

Quoiqu'il en soit, pour mener cette étude à bien, des entrevues semi-dirigées qui s'inspirent de la technique des récits de vie ont été réalisées avec ces mères. Ces entretiens ont été enregistrés puis transcrits en *verbatim* et les informations nominatives ont été remplacées par des pseudonymes de façon à préserver l'anonymat des participants et la confidentialité de leurs témoignages. Dans les pages qui suivent, le fruit de l'analyse qualitative de ces entretiens est présenté en trois temps. D'abord ce sont les histoires individuelles et les histoires de couple avant la naissance d'un enfant qui sont discutées. Dans un second temps, l'attention est portée aux projets linguistiques entretenus et aux stratégies mises en place dans les unions, avec une attention particulière à la construction du discours des mères quant à leurs explications des processus qui y ont mené depuis l'arrivée de l'enfant. Dans un dernier temps, la discussion aborde les enjeux de fond que ces mères associent aux compétences langagières futures de leurs enfant, et ce, en montrant comment dans leurs discours, on retrouve les traces de différents discours sociaux sur les compétences langagières qui sont en circulation dans le contexte du Québec post-*Loi 101*, celui qui définit l'expérience générationnelle commune des participantes.

LES QUESTIONS LINGUISTIQUES AVANT L'ARRIVÉE DE L'ENFANT

Pour appréhender les discours des participantes quant aux compétences langagières envisagées pour leur enfant⁴⁸ et aux stratégies imaginées et mises en place pour y parvenir, il convient de restituer aux participantes une histoire avant le couple ainsi qu'une histoire de couple, ou plutôt d'union, qui précède l'arrivée de l'enfant. Les histoires des partenaires et de l'union, en particulier les dimensions sociolinguistiques de ces histoires, permettent un éclairage judicieux sur la façon dont les questions relatives aux compétences linguistiques de l'enfant se posent.

Puisque c'est la perspective des mères qui est mise de l'avant, une attention particulière sera portée à leurs histoires, avant et depuis leur engagement avec leur conjoint actuel. Du fait de la constitution de l'échantillon, les participantes partagent, dans une certaine mesure, une expérience générationnelle commune, de sorte que certaines similitudes peuvent être dégagées de leurs trajectoires. Il reste que chacune des participantes a une histoire individuelle, dont une trajectoire sociolinguistique, qui lui est propre et il conviendra de mentionner certaines de leurs divergences.

Au sein des trajectoires des participantes avant leur mise en couple, l'accent sera mis sur la composition ethnique des milieux dans lesquels elles ont grandi ainsi que sur les pratiques linguistiques auxquelles elles ont été exposées, sur leur apprentissage éventuel d'autres langues que le français, dont les modalités et les motivations de ces apprentissages, et finalement sur la perception que les participantes ont des enjeux qu'ont constitué leurs compétences langagières dans leurs trajectoires de vie. Quant à l'histoire du couple, les thèmes traités seront les pratiques linguistiques conjugales depuis la rencontre, la place de la langue dans les réactions suscitées par l'union mixte et dans les rencontres et relations de chacun des conjoints avec les réseaux amicaux et de parenté de son partenaire, et enfin l'arrivée de l'enfant, en particulier les considérations relatives à sa nomination.

Une telle démarche qui porte attention aux histoires qui précèdent l'arrivée de l'enfant permettra 1) de mieux comprendre qui sont ces femmes et quelles expériences informent leurs perspectives et leurs discours ainsi que 2) de dégager, d'ores et déjà, une certaine forme de discours sur les compétences langagières et des considérations qui s'avèreront à nouveau pertinentes dans les explications des choix linguistiques concernant leurs enfants. Notons par ailleurs, que les explications de ces choix font souvent explicitement référence aux

⁴⁸ Pour certains couples, il faudrait lire «leurs enfants». En fait il faudrait idéalement écrire leur(s) enfant(s), mais pour alléger le texte, nous choisissons d'utiliser le singulier ici et par la suite.

histoires des conjoints (notamment à leurs trajectoires sociolinguistiques) et c'est donc également à ce titre qu'il convient de les documenter. Finalement, il s'agira de montrer qu'avant l'arrivée de l'enfant, les questions linguistiques ont pu constituer des enjeux importants et faire l'objet de décisions et stratégies explicites pour certaines participantes et dans certaines unions, alors que pour d'autres, c'est à l'arrivée de l'enfant que ces questions ont été problématisées.

1. LES TRAJECTOIRES DES PARTICIPANTES AVANT LA RENCONTRE DE LEUR CONJOINT

1.1. DES MILIEUX DE VIE ETHNIQUEMENT ET LINGUISTIQUEMENT HOMOGENES

La plupart des participantes ont grandi au Québec, dans des environnements dont elles disent qu'ils étaient extrêmement homogènes sur le plan ethnique et sur celui des pratiques linguistiques. En effet, tant celles qui ont grandi sur l'île de Montréal que celles qui ont grandi ailleurs au Québec disent avoir été très peu exposées à des individus d'origines ethniques autres que « québécoise francophone », et encore moins à l'usage d'autres langues que le français. En particulier, elles sont nombreuses à dire que seul le français se parlait à la maison, qu'elles n'ont jamais entendu leurs parents parler d'autres langues et que les réseaux de leurs parents étaient essentiellement composés de « Québécois francophones ». Le plus souvent, elles expliquent également que dans leurs quartiers, à leur école (de langue française) ou au sein de leurs réseaux d'amis, seuls un ou deux individus étaient d'origine immigrante et qu'elles n'ont jamais entendu ces derniers parler d'autres langues que le français, la seule langue qu'elles ont entendu jusqu'au secondaire (à quelques épisodes anecdotiques près). Ces participantes expliquent en grand nombre que, hormis les cours d'anglais dispensés à l'école secondaire, ce n'est qu'après cette étape de leur scolarisation qu'ont eu lieu leurs premiers contacts significatifs avec d'autres langues que le français et avec des individus d'autres origines ethniques que la leur.

D'autres participantes, bien moins nombreuses, font le même constat pour ce qui est de leur école et de leur quartier, mais expliquent que, par le biais de leur parenté (souvent des réseaux professionnels de leurs parents aux statuts socio-professionnels élevés), elles ont côtoyé des individus d'origine immigrante et/ou été exposées à la pratique d'autres langues que le français au cours de leur enfance. C'est ce qui a, disent-elles alors, rendu le multilinguisme aisément envisageable, ou encore, normalisé la diversité ethnique à leurs yeux dès un très bas âge. Lucie, par exemple, a grandi à Montréal et explique que son école était très ethniquement homogène, mais qu'elle voyait souvent des individus d'origines africaine et coréenne chez elle étant enfant (que sa mère a rencontrés par le biais de sa profession), de sorte qu'elle a été « habituée » à l'altérité ethnique et à la diversité des pratiques culturelles depuis son enfance. Notons d'ailleurs qu'elle reviendra sur l'hétérogénéité ethnique des réseaux de ses parents pour expliquer que son engagement dans une union ethniquement hétérogame n'a suscité aucune surprise ou réaction négative de leur part.

Lucie : « (...) on avait comme, des amis coréens qui venaient beaucoup, ils parlaient français mais tu sais je pense que ça nous a comme habitué à d'autres nourritures, d'autres langues, d'autres cultures. Je pense que ça, ça a beaucoup été des Africains (...) il y avait beaucoup d'Africains qui venaient chez nous là tu sais, j'avais 7 ans on avait pas dans ce temps-là de, de gens de plein d'ethnies dans les écoles. Nous où j'étais, on avait genre une Haïtienne dans toute l'école là puis une Chinoise tu sais (...) il n'y avait pas d'Italiens il n'y avait pas de Portugais, rien.»

Mentionnons également Séverine, qui a grandi en banlieue de Montréal et qui explique avoir été exposée à l'utilisation d'autres langues que le français par le biais de son grand-père, ce qui aurait rendu le multilinguisme envisageable à ses yeux et l'aurait menée à le valoriser. Elle reviendra d'ailleurs, par la suite, sur cette conscience de la «possibilité» et de l'«utilité» du multilinguisme pour expliquer sa détermination à ce que sa fille soit multilingue.

Séverine : «(...) il [son grand père] a enseigné l'allemand, le portugais, l'anglais à la maison, il donnait des cours de langue, et donc, cette idée de la possibilité de parler plusieurs langues, c'est quelque chose que je savais. J'arrivais souvent chez mes grands-parents puis mon grand-père finissait un cours d'allemand par exemple. Donc ça je le savais, que c'était possible de parler plusieurs langues, que c'était utile, que, que c'était tu sais, mon grand-père ça avait été pour lui une technique de survie aussi un peu pendant la deuxième guerre donc, je connaissais cette réalité-là.»

Ces participantes, tout comme celles dont l'environnement familial était ethniquement et linguistiquement homogène durant leur enfance, décrivent les écoles qu'elles ont fréquentées et les quartiers dans lesquels elles ont grandi comme des espaces essentiellement mono-ethniques et monolingues. Pour ce faire, les unes comme les autres évoquent souvent l'idée d'une tendance à la diversification ethnique du Québec dans le temps. En particulier, elles font fréquemment état d'une opposition entre un temps passé homogène, celui du Québec dans lequel elles ont grandi, et un temps présent hétérogène, celui dans lequel elles vivent actuellement. Toutes les participantes mentionnent également une différence notable entre la composition ethnique de leurs réseaux passés et celle de leurs réseaux actuels, les premiers étant décrits comme bien plus ethniquement homogènes que les seconds, qui sont parfois le lieu de pratiques linguistiques plus variées. Ce changement semble, le plus souvent, avoir déjà débuté avant la rencontre de leur conjoint actuel (mais après la fin du secondaire) et s'être éventuellement accentué depuis lors, par le biais de la participation aux réseaux de ce dernier.

En fait, pour certaines participantes, ces changements semblent correspondre à un déplacement vers Montréal (où la population était et demeure nettement plus diversifiée qu'ailleurs au Québec). Plus généralement, cette diversification semble relever en partie des contacts accrus entre les «Franco-Québécois» et les individus issus de l'immigration, qui ont suivi l'entrée en vigueur de la *Loi 101* mais qui n'ont pas été immédiats, notamment puisque les mesures relatives à la scolarisation concernaient les immigrants à venir. En partie, cette diversification semble également relever des histoires individuelles des participantes, qui

ont pu (parfois même intentionnellement) choisir de participer à des activités ou fréquenter des espaces qui les ont menées à développer des réseaux plus ethniquement et linguistiquement diversifiés.

1.2. L'APPRENTISSAGE D'AUTRES LANGUES QUE LE FRANÇAIS

Au moment de la rencontre de leur conjoint actuel, aucune des participantes n'était strictement unilingue en français. Toutes disent qu'elles avaient alors, en plus de celles en français, des compétences linguistiques (toutes limitées soient-elles) en anglais. Certaines avaient également des compétences en espagnol et/ou en portugais (voire en italien), des langues qui peuvent correspondre à la «langue d'origine» de leur conjoint actuel (dorénavant identifiée par LO pour alléger le texte). C'est dire qu'aucune des participantes dont le conjoint est associé à une autre LO que l'espagnol ou le portugais⁴⁹ n'avait de compétences en cette LO avant de rencontrer son conjoint actuel (ce qui n'empêche pas que certaines aient pu en acquérir par la suite).

1.2.1. ADHÉSION POLITIQUE ET ATTITUDES ENVERS L'APPRENTISSAGE D'AUTRES LANGUES QUE LE FRANÇAIS

Les parents des participantes, expliquent-elles en grand nombre, ne les ont pas incitées à apprendre une autre langue que le français, sans pour autant les en avoir découragées. En général, il semble qu'ils n'y voyaient aucun inconvénient, mais n'étaient pas non plus proactifs en ce sens. Dans quelques cas, toutefois, ils auraient exprimé le désir que leur fille apprenne l'anglais, et ce dans l'optique explicite d'optimiser ses perspectives de statut socio-économique. C'est particulièrement le cas, semble-t-il, des parents de participantes aux statuts socio-professionnels les moins élevés, notamment les parents de Claire qui sont cultivateurs et ceux de Jenny qui sont respectivement «aide ménagère» et travailleur d'usine. Dans ces cas comme dans les autres, il semble que ce qui était primordial pour les parents était d'abord et avant tout l'apprentissage du français par leur fille, en particulier l'apprentissage d'un «bon français».

En fait, pour parler des attitudes de leurs parents face à leur apprentissage éventuel d'autres langues que le français, surtout face à celui de l'anglais, les participantes font bien souvent référence à l'adhésion politique de ces derniers, plus particulièrement à leur positionnement par rapport à la dichotomie⁵⁰ souverainisme/fédéralisme. C'est dans cette logique que plusieurs d'entre elles expliquent que leurs parents ne les ont pas dissuadées d'apprendre d'autres langues que le français du fait qu'ils valorisent l'«ouverture sur le monde», et ce, soulignent-elles, *malgré* leurs convictions politiques en faveur de la souveraineté du

⁴⁹ Dans le cas unique où la participante avait des compétences en italien, cette langue n'est pas celle qui est associée à son conjoint.

⁵⁰ Ou plutôt ce qui est socialement traité, notamment par les participantes, comme une dichotomie. Notons par ailleurs que cette adhésion politique est présentée comme étant partagée par les deux parents de chaque participante. Pourtant, historiquement, les exemples de familles divisées sur ces questions, en particulier lors des référendums, ne manquent pas.

Québec. Joséphine explique, par exemple, que *même si* ses parents sont « nationalistes⁵¹ », et de fait accordent une grande importance au français qui demeure primordial, ils valorisent les compétences dans d'autres langues, synonyme d'une « ouverture sur le monde ». Notons, en particulier que cette combinaison de a) la valorisation du fait de cumuler aux compétences en français, des compétences dans d'autres langues, et le fait de faire preuve d' « ouverture sur le monde » et b) des convictions politiques pro-souveraineté du Québec semble, pour ces participantes, être suffisamment paradoxale *a priori* pour être coordonnée par des marqueurs d'oppositions (comme le terme 'mais' dans l'extrait qui suit) :

Joséphine : « (...) mes parents sont très nationalistes là. Pour eux-autres, le Québec, le français, la culture, c'est très très important, fait que mais...jamais...comment je pourrais dire...le français c'était ça d'abord là, l'important mais...l'ouverture sur le monde sur les langues ils ont toujours trouvé ça très bien.»

Quand les parents des participantes adhèrent à la position politique qui s'oppose à la souveraineté du Québec, c'est par la négative qu'elles expliquent qu'ils ne les ont pas dissuadées d'apprendre d'autres langues, et en particulier l'anglais. Pour Séverine (31 ans), par exemple, l'adhésion politique « fédéraliste » et la catégorie socio-professionnelle à laquelle appartiennent ses parents participent à expliquer qu'ils n'ont en rien découragé son apprentissage de l'anglais, pas plus qu'ils ne se sont opposés à ce qu'elle soit exposée à cette langue.

Séverine : « (...) je venais vraiment pas d'une famille...où l'anglais était quelque chose de politique là, absolument pas ça. Il y a beaucoup de, de gens peut-être même...un peu plus vieux que moi mais 35-40 ans, qui parlent pas anglais parce que les parents le...voulait pas qu'ils apprennent l'anglais pour des raisons politiques. Moi, il n'y a jamais eu ça chez nous, mes parents sont fédéralistes puis de toute façon, ça allait au-delà de ça, mon père étant dans le milieu des affaires (...) je veux dire...chez moi, que la télé soit en français ou en anglais allumée, il y a jamais eu, tu sais il y en a des familles où t'écouteras pas la t... « nous on est au Québec, puis on parle français, puis pas la télé en anglais ». Chez nous ça a jamais été ça »

Ici encore, il est fait référence à l'association entre être en faveur de la souveraineté du Québec et s'opposer catégoriquement à l'apprentissage d'autres langues que le français (par ses enfants). Cette association correspond à l'idéologie d'un nationalisme territorial qui tient – sur le modèle de l'État-Nation qui associe une nation et un territoire à une langue et une seule – l'unilinguisme pour unique façon d'assurer la pérennité du groupe (construit, ou tronqué pourrait-on dire, par le biais de cette idéologie d'ailleurs), une idéologie mise de l'avant par les élites du Québec lors de la Révolution tranquille dans les années 1950-1960. En fait, si cette idéologie accordait une valeur positive au monolinguisme et à la constitution d'un espace homogène, c'est surtout l'apprentissage de l'anglais qui était considéré comme étant problématique, comme constituant une

⁵¹ Le terme « nationaliste » en contexte québécois (et dans les mots de Joséphine) prend le sens d'une position en faveur de la souveraineté du Québec. Ailleurs, des définitions plus larges du « nationalisme » pourraient avoir cours.

menace pour la survie du groupe, qui mènerait à son assimilation au groupe majoritaire à l'échelle fédérale : «les Anglophones».

C'est sur la base de cette idéologie que les parents d'individus de quelques années plus âgés que les participantes, expliquait Séverine dans la citation précédente, ont pu s'objecter à l'apprentissage de l'anglais par leurs enfants, voire même éventuellement à leur exposition à toute autre langue que le français (quoique dans une bien moindre mesure). Il semble que cette idéologie ait également orienté, pendant un temps, la perspective de certaines participantes elles-mêmes quant à l'apprentissage, à tout le moins, de l'anglais. C'est le cas, par exemple, de Lucie (35 ans) qui explique avoir activement refusé, jusqu'à un certain point dans le temps, d'apprendre cette langue (même si ses parents, souligne-t-elle ailleurs, n'y voyaient, pour leur part, aucune objection).

- Lucie : «(...) j'étais très nationaliste francophone avant là tu sais, je me disais toujours...tu sais, on voulait pas parler anglais nous parce que les, les jeunes de mon âge là tu sais, c'était comme par nationalisme là. Mais maintenant je me rends compte que ... Je suis toujours nationaliste mais, mais faut parler anglais puis c'est bien. (...) c'est que, je m'en rends compte que c'est une fermeture d'esprit incroyable là tu sais, c'est comme se limiter à soi-même, c'est comme l'égoïsme puis...si on veut ...faire des expériences nouvelles... rencontrer une personne puis s'ouvrir un peu l'esprit, il faut ...savoir d'autres langues (...)»
- EK : «ok fait que là tu voulais pas le parler puis à un moment donné, tu t'es dit «non c'est une façon de...» »
- Lucie : «bien c'est ça, d'entrer en contact avec les autres puis de s'ouvrir sur le monde, puis maintenant on s'est bien rendu compte de toute façon en tant que peuple québécois que, on a besoin de l'anglais si on veut exporter et tout, être autosuffisant (...) je suis toujours très nationaliste [rire]»

Cette position politique «nationaliste» qui vise à ce que «le peuple québécois» puisse «être autosuffisant» renvoie bien entendu à une position en faveur de la souveraineté. Jusqu'à un certain âge, aux yeux de Lucie et d'autres participantes, apprendre l'anglais serait entré en contradiction, aurait été inconséquent, avec cette position politique. Aujourd'hui, l'attitude de Lucie envers l'apprentissage et la pratique de l'anglais a changé sans pour autant remettre en question son opinion sur la souveraineté, de sorte que ces positions ne lui semblent plus en contradiction l'une avec l'autre. Comme bien d'autres participantes qui partagent ou non ses convictions politiques, Lucie considère désormais que l'acquisition de compétences en anglais et éventuellement dans d'autres langues, en sus de celles en français, représente une «ouverture d'esprit», une façon d'établir des relations avec l'Autre ainsi qu'un enjeu économique aux niveaux individuel et collectif, ce qui, loin d'entrer en contradiction avec le projet souverainiste, pourrait bien servir ses intérêts, souligne-t-elle.

Ce changement d'attitude sur la relation entre l'apprentissage de l'anglais et la position souverainiste que décrivent plusieurs participantes, pourrait bien avoir été le fait de l'âge, du cycle de vie, comme le laisse entendre Lucie. Mais il semble plus vraisemblable qu'il s'agisse d'un changement social du discours sur la

souveraineté qui, s'il impliquait nécessairement l'unilinguisme en français dans le passé, semble s'être transformé plus récemment, au cours de la socialisation des participantes, ou plutôt être en transformation si l'on se fie aux termes d'oppositions mentionnés précédemment. C'est en tous cas ce que laisse supposer Séverine quand elle raconte qu'une de ses collègues, de la génération qui précède celle des participantes (dans la mi-cinquantaine, dit-elle ailleurs), a décidé récemment d'apprendre l'anglais, ce qu'elle avait refusé de faire dans le passé puisque, à ses yeux, cela aurait été synonyme de faillir à la loyauté envers son groupe d'appartenance et ses convictions politiques.

Séverine : «(...) je lui avais dit «comment ça tu parles pas anglais?» puis elle a dit «bien Séverine, péquiste dans les années 70, t'apprenais pas l'anglais là, c'était pas l'affaire à faire» (...) ils étaient péquistes puis t'apprenais pas l'anglais tu sais, c'était être traître pratiquement (...)» c'est elle qui m'a raconté qu'il y avait beaucoup de gens de sa génération qui avaient pas appris l'anglais pour des raisons politiques (...) je peux le comprendre, je veux dire je connais l'histoire du Québec, je peux comprendre.»

EK : «mais aujourd'hui, quelqu'un qui dirait ça aujourd'hui ...»

Séverine : «ok je trouverais ça absolument ridicule, je trouverais ça franchement ridicule, je je je ne vois pas en quoi le fait d'apprendre une autre langue t'enlève quelque chose, ça, ça, l'identité de québécois je veux dire...c'est pas parce que...je veux dire, ne pas apprendre le français ça serait une chose, mais apprendre une autre langue c'est un plus', je veux dire ça permet justement si tu veux de te promouvoir comme Québécois à l'extérieur du Québec, je je, je ne vois aucun effet positif à ça, je trouve ça franchement ridicule.»

Ainsi, pour Séverine et Lucie, comme pour nombre d'autres des participantes – qui, rappelons-le, appartiennent à la génération suivante – le cumul de compétences langagières en français et en d'autres langues (en particulier en anglais) ne met d'aucune façon l'appartenance au groupe en péril. Elles sont nombreuses à souligner qu'il relève de l'évidence que des compétences dans une autre langue, dans la mesure où elles s'ajoutent à des compétences en français, ne peuvent pas menacer l'identité québécoise, pas plus au niveau collectif qu'individuel. Au contraire, des compétences multilingues permettraient de mieux la servir en créant des relations avec l'extérieur et en donnant accès à des ressources, comme l'expliquent à la fois Lucie (voir citation plus haut) et Séverine (citation ci-haut) qui, par ailleurs, ne partagent pas les mêmes convictions politiques. Soulignons également que les attitudes qui sont opposées dans leurs explications sont, d'une part a) refuser d'apprendre l'anglais et d'autre part b) valoriser l'apprentissage «d'autres langues» en général, dont l'anglais. Il reste que ces transformations sur la vision de l'unilinguisme et du multilinguisme semblent être influencées d'une part par les transformations, notamment de la *Loi 101*, qui ont apaisé les discours alarmistes (notamment les projections démo-linguistiques mentionnées par Piché (2004)) sur l'anglicisation et l'anglophonisation des «Franco-Québécois» et d'autre part, par les transformations de la mondialisation qui ont mené le Québec à se penser non plus seulement dans son rapport avec le Canada mais également dans son rapport avec l'extérieur.

1.2.2. MODALITÉS ET MOTIVATIONS D'APPRENTISSAGE D'AUTRES LANGUES QUE LE FRANÇAIS

Quoiqu'il en soit, au moment de rencontrer leurs conjoints, toutes les participantes avaient acquis des compétences en anglais. Même celles qui se faisaient, pendant un temps, un point d'honneur de ne pas apprendre cette langue ont changé de perspective, de sorte qu'aucune des participantes (qui, rappelons-le, ont en commun d'avoir atteint l'âge adulte après l'entrée en vigueur de la *Loi 101*), n'a délibérément refusé, ou cherché à éviter, de l'apprendre. Certaines expliquent qu'elles n'ont pas non plus recherché activement à le faire, ou plutôt qu'elles n'en ont pas eu besoin, qu'aucune démarche explicitement motivée par cet apprentissage n'a été nécessaire pour atteindre le niveau élevé de compétences qu'elles déclarent posséder dans cette langue. Elles restent alors souvent relativement évasives sur les modalités de leur apprentissage, qu'elles décrivent comme ayant eu lieu de façon passive puisqu'elles expliquent l'avoir essentiellement «attrapé». D'autres participantes imputent plus clairement leur apprentissage de l'anglais à certaines démarches, éventuellement explicitement motivées par cet apprentissage, telles que des voyages (parfois subventionnés par le gouvernement fédéral canadien) dans des espaces où l'anglais est la langue dominante ou officielle (en Colombie-Britannique ou en Irlande, pour citer les destinations les plus fréquentes) qu'elles ont effectués à la fin ou après l'école secondaire, ou encore des cours de langues auxquels elles ont choisi de s'inscrire durant leur vie adulte. Par contre, les participantes expriment à l'unisson que les cours d'anglais dispensés à l'école secondaire n'ont pas joué, selon elles, un rôle significatif dans leur apprentissage de cette langue. La plupart d'entre elles estiment avoir atteint des compétences élevées, et ce facilement. Au contraire, certaines participantes, dont celles qui ont choisi de s'inscrire volontairement à des cours, peuvent considérer que leur apprentissage a été particulièrement laborieux et/ou qu'au moment de la rencontre de leur conjoint, voire même au moment de l'entrevue, leurs compétences en cette langue sont bien plus limitées que ce qu'elles souhaiteraient.

Ces dernières semblent d'ailleurs être *grosso modo* les participantes dont les parents ont les statuts socio-professionnels les moins élevés et, même lorsque leurs parents accordaient de l'importance à ce que leur fille acquière des compétences en anglais, particulièrement afin de maximiser son statut socio-économique futur, elles semblent avoir été moins susceptibles de l'«attraper», y avoir eu moins facilement accès que d'autres. Par exemple, chez Séverine, la télé était fréquemment en anglais alors que Jenny explique que sa mère ne laissait jamais la télé en anglais, lui expliquant que cela ne servait à rien étant donné qu'elle n'allait rien comprendre. En fait, si les parents de statuts socio-professionnels plus élevés semblent avoir accordé moins d'importance à l'anglais pour leur fille, il est fort probable que ce soit du fait que l'apprentissage de l'anglais par leur fille relevait pour eux bien plus de l'évidence, tout comme l'acquisition d'un statut socio-économique relativement élevé. Et après tout, ces parents aux statuts plus élevés semblent avoir plus souvent possédé des compétences en anglais, ou en avoir possédé des plus élevées que leurs pairs aux statuts moins élevés.

Les participantes qui déclarent posséder des compétences dans d'autres langues que le français et l'anglais, qu'il s'agisse de la langue d'origine de leur conjoint actuel (LO) ou non, expliquent parfois avoir été motivées à les acquérir pour participer pleinement à leurs nouveaux réseaux (moins homogènes qu'auparavant en termes d'origines ethniques et de pratiques linguistiques, rappelons-le), en particulier là où ces réseaux sont composés de nombreux individus d'une même langue d'origine et qui la pratiquent fréquemment en présence de la participante. Dans ce cas, les participantes expliquent avoir acquis ces compétences par exposition à la pratique de cette langue ou encore par des cours auxquels elles se sont inscrites, dans la mesure où leurs moyens financiers le leur permettaient. C'est le cas de Geneviève qui a décidé d'apprendre le portugais parce que son réseau incluait de nombreux individus d'origine brésilienne qui parlaient le portugais en sa présence. Notons que c'est également par le biais de ce réseau que, plus tard, elle a rencontré Oscar, son conjoint actuel, lui aussi d'origine brésilienne.

Geneviève : «(...) je connaissais à une époque...beaucoup de Brésiliens donc, que je fréquentais puis, c'était emmerdant de les entendre parler puis de rien comprendre donc j'ai pris quelques cours privés.»

En fait, ces participantes, comme les autres qui ont acquis des compétences dans d'autres langues que le français et l'anglais avant la rencontre de leur conjoint, expliquent généralement avoir principalement été motivées à le faire par des voyages qu'elles ont faits dans des pays où ces langues sont parlées (et/ou comme nous venons de le mentionner, à des espaces sociaux où tel est le cas). Lors de ces voyages (ou dans ces espaces sociaux), le fait de ne pas connaître la «langue du pays» aurait limité leur communication avec la population locale (ou avec les acteurs de ces réseaux) et aurait donné lieu à des frustrations. Pour Lucie par exemple, cette motivation a émergé lors de voyages en Europe et notons que les participantes (hormis celles qui proviennent des milieux les moins aisés comme Jenny) semblent avoir réalisé de nombreux voyages (en particulier en Europe et en Amérique Latine, et dans quelques cas en Asie).

Lucie : «(...) j'ai pédalé là puis ça ça m'a beaucoup frustré (...) je suis allée en Italie j'étais pas capable de parler au monde. En Espagne, j'étais pas capable de parler au monde. Au Portugal...là j'ai dit «oh bien là il faut faire de quoi» [rire] (...)»

EK : «fait que ça c'était quoi, c'était quoi au fond ta motivation pour apprendre les langues comme ça ? C'était...»

Lucie : «c'était le désir de connaître une autre culture puis de communiquer.»

Bien souvent, lors de ces voyages les compétences dans la «langue du pays» ont constitué pour elles un enjeu qui dépasse la communication instrumentale. Plutôt, les frustrations qu'elles ont ressenties semblent être relatives à «l'ouverture sur l'Autre», à l'accès à «une autre culture» dans toute son authenticité, des enjeux qui étaient souvent justement parmi les objectifs fondamentaux de leurs voyages et que leurs histoires de vie les ont mené à valoriser et à rechercher (probablement plus que d'autres qui viendraient de milieux moins aisés et qui seraient moins scolarisées). Ainsi, la motivation principale pour l'acquisition des

compétences dans ces langues semble étroitement liée à la possibilité d'un accès privilégié, authentique, à un territoire où ces langues sont parlées, aux populations qui habitent ce territoire et à la «culture» qui est conçue comme y étant associée. Plus encore, cette motivation semble s'articuler avec une forme de curiosité pour la différence culturelle et une recherche sous-jacente d'«ouverture sur le monde». Ces voyages semblent dans bien des cas avoir débouché non seulement sur une motivation à apprendre une langue donnée, mais également sur celle d'apprendre «d'autres langues» en général. Écoutons Geneviève :

Geneviève : «(...) il y a un truc que j'aime pas du tout, c'est arriver dans un pays et pas parler la langue donc rien comprendre là tu sais (...) c'est angoissant là tu regardes partout, tu comprends rien (...) ça m'angoisse moi, puis de pas participer en fait, d'être vraiment une touriste dans ces circonstances-là, je me sens vraiment touriste là ça m'énerve (...) c'est parce que c'est pas la même chose là, tu vas pas comprendre les gens tu vas pas communiquer avec les gens vraiment là, même si il y a une autre langue il y en a qui peuvent blablater l'anglais c'est pas une (...) mais c'est pas la même chose, tu peux pas aller...si tu restes dans un circuit vraiment bien touristique là oui...tu as aucune difficulté, mais dès que tu veux sortir un peu puis aller voir comment ça se passe vraiment la vie là-bas, bien là tout de suite tu perds.»

Ces enjeux que les participantes associent à la connaissance de différentes langues, par exemple lors des voyages à l'étranger qu'elles ont pu faire, seront évoqués à nouveau dans la section suivante, mais notons d'ores et déjà que, si ces voyages figurent au chapitre des *motivations* d'apprentissage, ils sont également mentionnés parmi les *modalités* d'apprentissage des différentes langues, voire même parmi les *stratégies* mises en place pour accéder à un apprentissage recherché. Quoiqu'il en soit, avant même la rencontre de leur conjoint actuel, toutes les participantes avaient déjà fait l'expérience de l'apprentissage d'au moins une autre langue que le français. Elles imputent leur apprentissage des langues qu'elles connaissent à des cours de langues, ou encore à des pratiques plus informelles telles que la consommation culturelle (parfois mentionnée par celles qui disent avoir «attrapé l'anglais»), l'exposition à des locuteurs natifs de ces langues à Montréal (éventuellement par le biais de certaines activités précises) ou lors de voyage dans un pays duquel c'est la langue (souvent il semble que ces pays soient imaginés comme étant nécessairement associés à une langue et une seule).

Par ailleurs, certaines ont pu apprendre d'autres langues après la rencontre de leur conjoint actuel, en particulier la langue d'origine de ce dernier (LO), dont les motivations et modalités d'apprentissage seront traitées plus loin. Il reste que l'ensemble de ces expériences d'apprentissage – en particulier leurs modalités et les compétences que les participantes estiment qu'elles leur ont permis d'atteindre – servent fréquemment de points de repère par rapport auxquels les modalités d'apprentissage des langues à favoriser pour leur enfant sont évaluées. Notons, par ailleurs, que les motivations d'apprentissage des langues exprimées par les participantes ainsi que les enjeux qu'elles considèrent que leurs compétences ont constitués dans leur trajectoire de vie, jetteront pour leur part un éclairage pertinent sur les raisons qu'elles donnent pour désirer

que leur enfant acquière telles ou telles compétences dans une langue ou une autre; autant de considérations qui trouveront leur place dans les chapitres suivants.

1.3. LES ENJEUX ASSOCIÉS PAR LES PARTICIPANTES À LEURS COMPÉTENCES LINGUISTIQUES

Les participantes considèrent bien souvent que leurs compétences linguistiques dans d'autres langues que le français ont constitué un enjeu lors de leurs voyages à l'étranger (ou éventuellement dans d'autres provinces canadiennes que le Québec). Dans certains cas, il est perçu que la possession ou non de compétences dans «la langue du pays» dans lequel elles effectuaient leur voyage a eu un impact sur la possibilité même de communiquer avec certains individus, des unilingues dans cette langue par exemple. Dans d'autres cas, expliquent-elles, c'est plutôt sur la nature de la communication et de la relation qui ont pu être établies avec leurs interlocuteurs que la possession ou non de compétences dans la langue en question a influé, puisque l'interaction aurait été possible dans une autre langue. La possession de telles compétences est alors conçue comme ayant été déterminante sur la façon dont elles ont pu être perçues par leurs interlocuteurs lors de ces voyages (comme étant plus ou moins des «touristes», par exemple). Par ce biais, le fait de posséder des compétences dans cette langue ou non est conçu comme ayant eu un impact sur leur accès relatif au pays visité et à ses habitants (conçus nécessairement comme des locuteurs de la langue associée à ce pays), voire sur la nature de cet accès, et de fait, sur leur possibilité d'assouvir leur curiosité pour l'altérité culturelle authentique et plus généralement d'accéder aux ressources qu'elles recherchaient. Au résultat, nombre des participantes semblent avoir orienté leurs choix de destinations de voyage en fonction de leurs compétences langagières possédées; du moins avant la rencontre de leur conjoint actuel. En retour, pour certaines c'est plutôt la recherche de compétences langagières qui a pu avoir un impact sur leurs choix de destination, puisque ces voyages sont également vus comme des voies d'apprentissage de compétences langagières. Somme toute, il semble que pour les participantes, de nombreuses relations articulent l'accès à des territoires, populations et à leur «authenticité culturelle» et l'accès à des compétences langagières; des accès qu'en général elles valorisent l'un comme l'autre; des constats qui émergeront également des enjeux associés aux compétences langagières de leur enfant (chapitre 5).

La plupart des participantes, en plus d'avoir fréquemment voyagé, ont suivi des formations universitaires, souvent même aux cycles supérieurs et, dans ce cadre, elles expliquent en grande majorité que leurs compétences en anglais leur ont été utiles, voire nécessaires (pour des lectures mais aussi des conférences, la rédaction d'articles, etc.). La question de la (non)valorisation des compétences langagières est également fréquemment mentionnée par les participantes au sujet des emplois qu'elles ont occupés. À travers leurs différents emplois (très diversifiés sur l'ensemble de l'échantillon et souvent même au sein de chacune de leurs trajectoires), les participantes expliquent avoir essentiellement utilisé le français, dont elles considèrent généralement que la connaissance a été fondamentale pour leur accès à ces emplois. Rappelons que ces

femmes ont atteint la «vie active» après l'entrée en vigueur de la *Loi 101*, qui légiférait sur l'usage du français comme langue du travail dans la grande majorité des entreprises⁵². Le plus souvent, elles disent avoir également utilisé «toujours un peu» d'anglais (toutes limitées qu'aient pu être leurs compétences dans cette langue), ainsi qu'avoir éventuellement eu recours à leurs compétences dans d'autres langues, pour celles qui en avaient, quoique de façon extrêmement sporadique, soulignent-elles. En général, elles expliquent que leurs compétences dans d'autres langues que le français, bien qu'elles aient pu être évaluées durant le processus d'embauche (en particulier celles en anglais), n'ont constitué ni un critère disqualificatif dans les processus d'embauche, ni un critère dans la détermination du salaire qu'elles ont perçu pour leur travail – pas plus que ce n'a été le cas pour le fait de les cumuler les unes aux autres. Geneviève, par exemple, explique que ses compétences en français, anglais, portugais et espagnol n'ont rien changé à sa trajectoire professionnelle : «(...) ça a jamais été valorisé, ça a jamais été euh, exploité ou ... (...) ça intéresse personne [rire]». Tout au plus, dans le cas général, leurs compétences en anglais ont pu avoir un impact sur le poste qui leur a été attribué, à échelle salariale égale. Ces compétences, comme celles dans d'autres langues que le français et l'anglais, sont généralement conçues comme ayant constitué «un atout», «un plus», pour reprendre les termes les plus fréquemment utilisés. Dans le cas des compétences dans des langues autres que les langues officielles du Canada, si les participantes qui les possédaient y ont sporadiquement eu recours, elles expliquent que c'était en particulier dans l'intérêt de leurs interlocuteurs, pour les «mettre à l'aise» en leur parlant leur «langue maternelle», comme l'explique Sophie dans le cas de son emploi dans une compagnie d'assurance.

Sophie : «(...) bien ça a fait un plus', ça a fait un plus' parce que moi, bien c'est ça tu sais, j'étais la seule qui pouvait parler à cette personne-là fait que. Disons qu'ils auraient pu le faire en français mais ça aurait été plus laborieux tu sais, la personne était plus à l'aise en espagnol. Mais c'est tout.»

Au contraire, quelques participantes, qui demeurent toutefois moins nombreuses, considèrent que leurs compétences en anglais ont clairement constitué un enjeu dans leur trajectoire professionnelle. C'est le cas, entre autres, de celles qui occupent ou ont occupé des emplois – généralement dans le secteur des services, notamment situés au centre-ville ou dans l'ouest de Montréal, mais aussi dans des emplois en lien avec les commissions scolaires anglophones ou encore dans des compagnies interprovinciales situées à Montréal – dans lesquels elles utilis(ai)ent cette langue dans de grandes proportions (éventuellement plus encore que le français), et qui considèrent que sans leurs compétences qu'elles estiment élevées dans cette langue, elles n'auraient pas eu accès à ces emplois. C'est également le cas de participantes qui considèrent leurs compétences en anglais comme étant particulièrement limitées et qui expliquent que leurs possibilités d'ascension socio-professionnelle et leur rémunération, donc leur accès à des ressources économiques, s'en

⁵² Ces législations ne concernaient pas exactement tous les milieux professionnels et des considérations de typologie et de taille des entreprises entraient en compte, des détails dans lesquels nous ne rentrons pas ici.

sont trouvés considérablement réduits⁵³. Notons que parfois, leur auto-évaluation de leurs compétences en anglais a pu les dissuader de postuler à certains emplois auxquels elles aspiraient. Donnons la parole à Jenny :

- EK : «ça veut dire que toi t'aurais aimé ça le parler plus' l'anglais ?»
 Jenny : «l'anglais, oui ! Pour avoir une job là tu sais, pour avoir euh, tu vois parce que moi ça m'a bloqué un peu là (...) les places où j'aurais pu, mettons avoir un bon emploi bien c'est sûr que c'était tout le temps marqué «parfaitement bilingue» là tu sais (...) ou tu sais, j'ai une amie elle m'avait offert une job, mais elle dit «faut que tu parles bien anglais»...mais j'ai pas pu aller parce que bon ... (...) les chances que j'ai eues que j'aurais pu, bien, vu que je parlais pas bien anglais, bien ça m'a bloqué un peu là tu sais (...) j'aurais pu travailler euh dans (xx) puis m'occuper juste de l'administration, mais les patrons c'est des anglophones. Fait que je pouvais pas, parce que c'est au centre-ville puis tout le monde, il y a beaucoup, beaucoup d'anglophones et faut bien parler anglais avec les gens là tu sais, surtout si les boss parlent pas français, bien là tu as un peu de difficulté (...) ils font affaire je pense que le, le bureau comme tel, l'administration comme telle, se fait en Ontario mais faut vraiment parler anglais parfaitement là.»

Il reste que c'est en partie à la lumière du rôle qu'ont joué les compétences langagières des participantes dans leurs trajectoires et des perceptions qu'elles en ont – entre autres à la lumière de la divergence entre celles qui considèrent que ces compétences ont eu un impact sur leur accès à des emplois et ressources économiques et celles qui considèrent que ce n'est pas le cas –, qu'il conviendra d'examiner les enjeux qu'elles associent à la possession de différentes compétences linguistiques par leur enfant. Nous verrons également, au chapitre suivant, que lorsque les participantes discutent le type de compétences envisagées pour leur enfant en anglais et la nécessité ou non de prendre des mesures particulières pour qu'il les acquière, elles évoquent alors souvent la perception de leur conjoint quant aux enjeux qu'ont constitué ses compétences en anglais dans sa trajectoire professionnelle pour expliquer sa position sur la question, éventuellement dans le but d'expliquer la position avec laquelle elles ont (eu) à composer. En fait, certains des hommes de ces couples, selon leurs conjointes, considèrent leurs compétences en anglais comme étant limitées et estiment qu'elles ont limité leur ascension professionnelle et leur accès aux emplois auxquels ils aspiraient, alors que d'autres semblent avoir des compétences élevées en anglais et/ou ne pas nécessairement y avoir eu recours dans leur trajectoire professionnelle.

Finalement, dans bien des cas, c'est surtout dans le cadre de leur relation conjugale, ou plus largement de leur union, que les participantes considèrent que leurs compétences langagières ont réellement constitué des

⁵³ Notons que ce semble également être le cas d'un certain nombre des conjoints des participantes. Il en sera fait état au chapitre suivant, quand il s'agira des questions à l'occasion desquelles les participantes font référence aux compétences de leur conjoint. C'est le cas, en particulier, quand elles discutent le type de compétences envisagées pour leur enfant en anglais et la nécessité ou non de prendre des mesures particulières pour qu'il les acquière. Elles évoquent alors souvent la perception de leur conjoint quant aux enjeux qu'ont constitué ces compétences en anglais dans sa trajectoire professionnelle pour expliquer sa position sur la question, éventuellement dans le but d'expliquer la position avec laquelle elles ont à composer.

enjeux significatifs. Tel est le cas par exemple lorsque leur conjoint ne parlait pas le français lors de leur rencontre, qui a notamment pu avoir lieu dans son pays de résidence précédent au cours d'un des voyages de sa conjointe. Pour certains couples, le fait que chacun des conjoints ait une langue d'origine différente admet de nombreuses conséquences bien avant la naissance d'un enfant, des conséquences par exemple reliées aux pratiques linguistiques conjugales depuis la rencontre des partenaires du couple, ou encore sur les relations de chacun d'entre eux avec les familles de leur conjoint. Pour d'autres couples, la question de la différence des langues d'origine et celle des compétences linguistiques respectives des membres de l'ensemble de l'union, n'ont que peu d'impact et sont vécues comme étant relativement anodines, jusqu'à la naissance de l'enfant à tout le moins.

2. DE LA RENCONTRE À LA PERSPECTIVE D'UN ENFANT

2.1. LES PRATIQUES LINGUISTIQUES ENTRE LES CONJOINTS

Dans certains couples, les conjoints avaient déjà tous les deux des compétences dans la langue associée à l'origine de leur partenaire lors de leur rencontre, alors que dans d'autres couples, ce n'était le cas que d'un des deux conjoints. Ailleurs encore, la seule langue dans laquelle les deux conjoints avaient tous les deux des compétences permettant la communication entre eux était une langue tierce, auquel cas cette langue était l'anglais. Dans la limite des contraintes imposées par leurs compétences respectives dans différentes langues, les conjoints des couples qui composent l'échantillon ont interagi ensemble, dès leur rencontre, selon des *patterns* de pratiques langagières variés qui sont loin de se limiter à un usage exclusif du français.

Parmi les couples dont les pratiques entre conjoints ont été monolingues dans les premiers temps de leur relation, ceux qui ont utilisé exclusivement le français sont tout de même de loin les plus nombreux. Mais plus souvent encore, les pratiques conjugales ont impliqué plusieurs langues parmi l'anglais, le français et la LO, qui ont été combinées selon des modalités diversifiées, quoique chaque fois, les participantes identifient une langue comme ayant été prépondérante dans la combinaison. Dans le cas le plus fréquent, ces combinaisons ont impliqué deux de ces langues, en particulier le français et la LO, et c'est le français qui prédominait dans la combinaison. Cependant, chacune des combinaisons de une, deux ou trois des langues mentionnées (français, anglais et LO) décrit les pratiques linguistiques initiales d'au moins un des couples de l'échantillon, et chacune des langues a été prédominante dans les pratiques multilingues d'un des couples au moins.

En général, ces *patterns* de pratiques linguistiques conjugales (et en particulier la prédominance d'une langue donnée sur les autres), instaurés lors des débuts de la relation, ont *grosso modo* perduré dans le temps. Si les participantes expliquent souvent que ces pratiques ont initialement été contraintes par les compétences relatives de chacun des conjoints (en lien avec le lieu de leur rencontre et les histoires de chacun des

conjoints), il semble qu'elles se soient généralement maintenues après que les conjoints aient acquis de nouvelles compétences. Les participantes expliquent alors ce maintien par l'idée d'une «habitude» qui se serait installée entre les conjoints et qui serait devenue «naturelle», comme le fait Caroline qui a rencontré son conjoint Chava, d'origine mexicaine, lors d'un voyage au Mexique relié à sa trajectoire scolaire et professionnelle.

Caroline : «(...) Mon mari et moi, on a toujours parlé l'espagnol parce que quand je l'ai connu, j'avais appris l'espagnol un peu avant de partir en prévision du stage (...) Lui, à ce moment-là, il ne parlait pas du tout français, et on a parlé l'espagnol et on s'était habitué finalement par la suite, même s'il a appris le français. Même aujourd'hui, je peux dire qu'on ne parle pratiquement jamais le français ensemble (...)»

Ce maintien des pratiques est simplement constaté par certaines participantes, alors que d'autres expliquent qu'elles et leurs conjoints ont tenté de s'y opposer, de tenter de transformer leurs pratiques linguistiques conjugales, et ce, le plus souvent dans l'objectif de permettre l'acquisition de compétences par l'un des partenaires du couple dans la langue d'origine de son conjoint. Même là où un intérêt a pu être perçu à la transformation de ces pratiques et que les partenaires du couple semblent avoir tenté d'y parvenir, leurs tentatives semblent fréquemment avoir été vaines. Citons par exemple Julie, qui, comme plusieurs autres participantes, trouve que la pratique du français entre les conjoints serait bénéfique à son conjoint, mais explique qu'ils ne sont pas parvenus à le faire, à changer leur «habitude».

Julie : «(...) on parle à la maison la plupart du temps en espagnol, ensemble. Ça c'est mauvais pour lui. Mais c'est comme une habitude qui s'est prise entre nous deux.»
 EK : «OK, ça pas été comme un choix?»
 Julie : «Non. J'voudrais bien qu'on parle français, mais on commence puis deux minutes après, sans s'en rendre compte, on arrive en espagnol.»

Cette permanence des pratiques linguistiques conjugales, parfois malgré les avantages que les conjoints peuvent voir à les transformer semble également pouvoir être le fruit de résistances actives de la part d'un ou l'autre des conjoints. C'est le cas pour Séverine, qui considère qu'il serait dans l'intérêt de son conjoint que les pratiques linguistiques conjugales impliquent plus de français, mais s'y oppose toutefois activement, voire viscéralement, et ce, explique-t-elle, du fait qu'une telle modification des pratiques conjugales affecterait la représentation qu'elle se fait de son conjoint. Ainsi, des idéologies notamment relatives à la construction des genres peuvent s'articuler avec les choix et pratiques linguistiques conjugales.

Séverine : «(...) son français est pas encore assez bon. Puis moi je suis impatiente et intransigente et pas très fine avec lui, j'ai comme l'image de l'homme fort et bon et, puis quand Ivan est dans une, une situation d'infériorité ou il, ça me, ça m'énerve, ça, ça me pogne dans la colonne (.....) il est moins à l'aise, puis là il va, pas bégayer mais il cherche ses mots puis il est pas... Ivan, moi je suis tombée en amour de, de l'homme... fort (...) le gars qui réussit dans tout puis quand je le vois dans une situation où il a pas de succès ça m'..., j'aime pas ça, j'aime

pas ça puis ça m'enrage puis je deviens impatiente envers lui puis je lui coupe la parole puis je lui dit «dis le donc en anglais! [agressivement]». »

En revanche, dans certains cas, les pratiques linguistiques conjugales se sont transformées avec le temps. Parfois, cette transformation résulte du succès des tentatives motivées par l'acquisition de compétences d'un conjoint dans la langue d'origine de son partenaire, de sorte qu'elles émergent de décisions volontaires, conscientes et réfléchies que les partenaires sont parvenus à concrétiser. C'est de cette façon que Sophie et son conjoint Xavier en sont venus à avoir essentiellement recours au français dans leurs interactions conjugales jusque-là trilingues avec prépondérance de l'espagnol.

- Sophie : «euh puis quand il est arrivé ici il avait des cours de français au COFI⁵⁴ (...) puis il apprenait plus ou moins avec ça mais il parlait pas français euh fait que on parlait français espagnol anglais jusqu'à tant qu'on arrive à se comprendre mais l'anglais pas vraiment parce qu'il comprenait rien donc c'était français espagnol mélangés (...) puis on parlait plus' espagnol que français, puis on a lâché l'espagnol à un moment donné parce que son français était pourri.»
- EK : «fait que ça vous avez décidé ensemble que vous alliez...»
- Sophie : «oui oui là j'ai dit «on oublie ça l'espagnol» (...) «il faut que t'apprennes à parler la langue du travail» (...) je sais pas, d'un commun accord là.»

Dans d'autres cas, les décisions qui ont abouti aux transformations des pratiques langagières peuvent avoir émergé de préoccupations qui concernent la nature de la communication quotidienne entre les conjoints, plutôt que l'apprentissage des langues par un ou l'autre des partenaires du couple. C'est le cas de Françoise et son conjoint, qui auraient hybridé leurs pratiques pour palier aux difficultés qu'ils éprouvent chacun à interagir dans une langue qui n'est pas leur «langue maternelle».

- GM : (et) en ce qui concerne les langues que vous utilisez dans le couple ?
- Françoise : Au début, c'était beaucoup l'espagnol. Puis à un moment donné, je me suis tannée, me réveiller le matin et parler en espagnol... alors je parle beaucoup français mais dernièrement... c'est ça, lui va parler en espagnol et moi je lui parle français (...) il y a des fois on n'est pas en forme, il faut être en forme quand on ne parle pas notre langue maternelle, alors il y a des moments où il n'a pas le goût de me parler en français, il me parle en espagnol et il me dit «Parle-moi en espagnol parce que je comprends rien» (...). Même chose pour moi, des fois il va me dire des choses très techniques ou des chiffres, on fait des calculs et puis là, je vais lui dire «Parle-moi en français.»

Ailleurs encore, les transformations des pratiques conjugales, plutôt que d'avoir été motivées par des décisions explicites, et loin d'avoir été motivées par leur impact potentiel sur l'acquisition de compétences d'un ou l'autre des conjoints, semblent avoir eu lieu d'une façon relativement «spontanée», et ce, suite à l'acquisition de nouvelles compétences par l'un ou l'autre des partenaires du couple.

Que les pratiques linguistiques conjugales se soient maintenues ou transformées, il reste que certaines participantes les conçoivent comme étant de l'ordre du «naturel» et comme résultant d'«habitudes» et de la

⁵⁴ Centres d'orientation et de formation des immigrants, créés par le gouvernement du Québec en 1967.

«spontanéité», de sorte que les partenaires n'ont que peu d'emprise sur elles. D'autres participantes, en revanche, considèrent que les pratiques linguistiques peuvent être modulées par des décisions explicites. Notons qu'il sera judicieux de revenir sur ces conceptions de l'emprise qu'ont les locuteurs sur leurs pratiques linguistiques, en particulier dans le cas des pratiques linguistiques entre parents et enfant, puisqu'elles peuvent contribuer à mener certains parents à renoncer à certaines stratégies qu'ils auraient voulu mettre en place pour concrétiser leurs aspirations concernant les compétences linguistiques de leur enfant.

Quoiqu'il en soit, là où des questions linguistiques ont été problématisées, il semble que ce soit essentiellement en termes d'acquisition de compétences par les conjoints, et seulement rarement en termes de «langue maternelle» ou de «langue d'origine». Les pratiques linguistiques dans le couple sont alors exprimées comme étant contraintes par les compétences de chacun des conjoints, et, en retour comme ayant un impact sur ces compétences. Ailleurs, ni les compétences des conjoints dans différentes langues, ni la différence de langue d'origine, ne semblent avoir été problématisées dans les premiers temps de la relation entre conjoints et c'est plutôt dans le cadre de la relation avec les réseaux familiaux et amicaux de leurs partenaires respectifs, ou encore à l'arrivée de l'enfant, qu'elles l'ont été.

2.2. RÉACTIONS SUSCITÉES PAR L'UNION MIXTE DANS LES RÉSEAUX DES CONJOINTS

Interrogées sur les réactions qu'a suscité, parmi les familles et réseaux d'amis de l'un et de l'autre conjoint, le fait qu'ils s'engagent dans une union mixte, la plupart des participantes ne font état d'aucune réaction négative. Plusieurs expliquent que cet engagement n'a pas surpris les membres de leurs réseaux du fait qu'elles ont très fréquemment été en couple mixte auparavant; éventuellement même toujours avec des conjoints de la même origine que leur conjoint actuel, ou originaires d'un même ensemble géographique. De la même façon, dans certains cas, la participante et son conjoint ne constituent pas le premier couple ethniquement hétérogame de l'une et/ou l'autre des familles, ce qui aurait participé à rendre cet engagement moins étonnant. En fait, le plus souvent, c'est par l'«ouverture» qui caractériserait les membres des réseaux (amicaux et de parenté) respectifs de chacun des conjoints que les participantes expliquent qu'ils n'ont été aucunement réticents à l'engagement exogame.

Émilie : «(...) Mes parents eux autres ils ont bien réagi, ils sont super ouverts (...) Je pense que ses parents [ceux de son conjoint d'origine tunisienne qui vivent en Tunisie] sont assez ouverts là. C'est sûr, à comparer d'ici, ben c'est pas vraiment comparable là, mais ils sont assez ouverts là (...)»

Généralement, cette «ouverture» est conçue comme résultant du contact avec la diversité ethnique, ce pourquoi les membres des réseaux amicaux respectifs des partenaires du couple en seraient dotés puisqu'ils participent à ces réseaux, décrits comme étant ethniquement hétérogènes, ou encore parce qu'ils ont souvent

voyagé. Nombre de participantes expliquent également cette absence de réticences en lien avec la pluriethnicité montréalaise, de sorte que les résidents de cette ville seraient «ouverts», du fait qu'ils sont exposés quotidiennement aux différences d'origines ethniques. C'est en ce sens que Marie explique que son engagement exogame avec Jean (d'origine vietnamienne) n'a suscité aucune appréhension parmi ses amis : «parce que tous nos amis sont à Montréal et les gens à Montréal sont habitués de voir des gens de d'autres nationalités. Ça s'est fait normalement». Dans la même logique, Sara explique également le peu de réactions suscitées par sa mise en couple avec Denis (d'origine haïtienne) : «(...) Je pense que c'était normal, une normalité montréalaise là, tu sais, la diversité...Il n'y a pas eu d'enjeux (...)».

Dans quelques-uns des couples, en revanche, l'engagement exogame des conjoints aurait donné lieu à des réserves et appréhensions de la part des membres des réseaux d'amis ou de parents de l'un et/ou de l'autre conjoint. Les participantes font généralement référence à des réticences xénophobes, à un manque d'«ouverture» de la part de parents ou amis. Dans certains cas, il semble s'agir de réticences à l'aspect exogame de l'union en soi, comme dans le cas de Fanny, qui explique l'appréhension de son père par le fait que ce dernier n'est «pas très ouvert aux différences» de façon générale. Dans d'autres cas, c'est sur la base de stéréotypes spécifiquement assignés au groupe du partenaire de leur ami(e) ou parent – bien souvent, en termes de construction du genre –, que les membres des réseaux de l'un ou l'autre des partenaires du couple ont exprimé leurs craintes ou désapprobation. En particulier, quelques-uns des hommes des couples auraient reçu, de la part de leurs réseaux, des mises en garde concernant les femmes québécoises. Écoutons Sophie :

Sophie : «(...)mon frère le plus vieux il m'a dit «ah tu peux te faire fopper tu sais pas moi je connais une fille elle s'est mariée avec un gars puis il lui a tout' volé son argent puis gnagnagna» puis tu sais «il peut profiter de toi puis tatata» (...) c'est parce qu'il est immigrant, bien il est immigrant, puis c'est grâce au fait qu'on s'est mariés qu'il a obtenu sa citoyenneté (...)Il y a mon frère qui a fait' ce genre de commentaire là mais sinon, non, il n'y a rien eu d'autre. Mes amis, bien mes amis, j'ai des amis qui ont voyagé pas mal puis , tu sais, tu as pas de, tu as une grande ouverture sur le monde là au niveau de mes amis, il n'y a pas d'affaire de racisme il n'y a pas de «oui mais les latinos gnagnagna» ou il n'y a pas d'affaire de même (...) puis dans son entourage, bien il y avait ses voisins qui viennent du Salvador puis ils lui ont dit «ah tu vas voir les Québécoises sont pas pareilles gnagnagna» puis «méfie-toi, tu devrais peut-être sortir avec une latino à la place gnagnagna». Fait que oui oui de son côté lui aussi il y en eu de ça, parce que il paraît que les Québécoises on, on *run*, on *run* les gars [rire]»

De la même façon, l'engagement de quelques participantes, surtout là où leur conjoint est musulman, a suscité des inquiétudes intenses de la part de leurs parents et amis, inquiétudes exprimées en lien avec l'appartenance religieuse spécifique de leur conjoint. C'est ce qu'explique Claire, en couple avec Kader qui est originaire d'un pays du Maghreb et musulman pratiquant.

Claire : «(...) quand j'ai commencé à sortir avec lui, c'était dans le, quand le film «Jamais sans ma fille⁵⁵» était sorti il y a pas très longtemps et puis il y avait le livre et puis ma mère m'avait acheté le livre et puis, elle était complètement terrorisée ma mère (...) elle elle elle me voyait là quasiment voilée puis (...) c'était la religion elle était terrorisée par cette religion(-)là.»

Il reste que quand l'engagement exogame des conjoints a suscité dès le départ des réactions négatives de la part de leurs familles et amis, celles-ci ne semblent jamais avoir été reliées à des considérations de compétences linguistiques ou de «langues maternelles», des facteurs qui ne sont pas mentionnés non plus dans les explications de l'absence de réactions négatives à l'engagement exogame. Ces questions entrent par contre en ligne de compte, dans bien des cas, dès qu'il s'agit de la rencontre de chacun des partenaires du couple avec la famille et les réseaux amicaux de leur partenaire, ainsi que des relations qu'ils entretiennent avec eux.

2.3. PREMIÈRES RENCONTRES ET RELATIONS DE CHACUN DES PARTENAIRES DU COUPLE AVEC LA PARENTÉ ET LES AMIS DE LEUR CONJOINT

2.3.1. L'HOMME DU COUPLE ET LES RÉSEAUX DE SA CONJOINTE

La rencontre des conjoints des participantes avec les parents de ces dernières a le plus souvent eu lieu en français et, dans quelques rares cas, en anglais. En général, les conjoints des participantes possédaient, semble-t-il, les compétences nécessaires en français pour communiquer avec leurs beaux-parents⁵⁶. Dans plusieurs cas, toutefois, les participantes expliquent que du fait des compétences limitées, voire inexistantes, de leur conjoint en français, elles ont du servir d'interprète lors de la rencontre de ce dernier avec leurs parents. C'est le cas, par exemple, de Martine :

Martine : «(...) il a un accent assez fort. Fait que c'est peut-être la compréhension que mes parents... Il parlait à mes parents et mes parents ne comprenaient pas toujours ce qu'il disait alors il fallait que je serve d'interprète.»

Dans la plupart des familles des participantes, les pratiques semblent exclusivement monolingues en français, y compris quand le conjoint de la participante est présent. Ces pratiques ne causent aucun problème à la majorité des hommes des couples mixtes, mais elles peuvent tout de même inconforter quelques-uns d'entre eux. Dans quelques cas, les compétences limitées du conjoint en français auraient mené à des conflits, malentendus ou quiproquos avec des membres de leur belle-famille, mettant même parfois temporairement en péril la relation entre le conjoint et ses beaux-parents. Ailleurs encore, ces pratiques exclusivement

⁵⁵ Ce film est adapté du *best-seller* de Betty Mahmoody qui porte le même titre. Le livre et le film ont été mentionnés par plusieurs participantes en couple avec des musulmans pour expliquer les réticences des réseaux des participantes à leur engagement exogame avec un musulman.

⁵⁶ Le terme «beaux-parents» est utilisé pour alléger le texte, même si les couples mixtes de l'échantillon ne sont pas tous officiellement mariés.

monolingues seraient à la source d'un sentiment d'exclusion ressentie par le conjoint de la participante – comme Kwasi (d'origine ghanéenne et qui parle six langues, dont l'anglais mais pas le français), en couple avec Véronique –, ou même par d'autres membres de l'union – comme la mère de Carlos (*grosso modo* unilingue en espagnol et résidant à Montréal), le conjoint de Fanny. Pour remédier à cet inconfort, les conjoints du couple mixte ont pu développer des stratégies, par exemple celle que mentionnent Fanny et Véronique : inviter, lors des réunions familiales dans la famille de la participante, un(e) ami(e) de la personne inconfortée qui puisse parler avec celle-ci dans une langue avec laquelle elle est plus à l'aise.

Véronique : « (...) [chez les parents de Véronique] c'est beaucoup de français. Il [Kwasi] se sent plus exclus à ce moment-là. (...) donc j'essaie tout le temps de lui trouver des amis à emmener avec nous. (...) C'est comme, je veux dire j'essaie tout le temps d'y emmener un ou deux amis pour qui se sente moins, un peu seul. »

Fanny : « (...) (nom de la mère de Carlos), je sais que bien, la dernière fois elle m'a dit que quand elle est toute seule elle trouve ça difficile fait que souvent ce qu'on fait c'est que euh la mère de Carlos (...) souvent il y a une de ses amies qui vient pour qu'elle se sente plus à l'aise, pour qu'elle puisse jacasser facilement puis là bien quand elle veut (...) parce que sinon elle est comme un peu coincée là (...) on s'arrange toujours pour qu'elle ait des amis ou qu'on ait des amis espagnols avec qui elle va pouvoir parler facilement. »

De la même façon, les réseaux amicaux de la participante sont souvent le lieu de pratiques essentiellement monolingues en français (quoiqu'une autre langue soit parfois utilisée pour parler avec l'homme du couple mixte) et les compétences linguistiques de ce dernier n'auraient eu aucun impact significatif sur la rencontre et la fréquentation de ces réseaux. Dans quelques cas toutefois, comme pour les pratiques linguistiques dans les réseaux de parenté de la participante, celles dans ses réseaux amicaux auraient mené leur conjoint à ressentir un sentiment d'exclusion; un sentiment qui a pu avoir des conséquences concrètes sur les pratiques de sociabilité du couple, par exemple. C'est ce qui aurait mené Kwasi à éviter de fréquenter certains amis de sa conjointe, Véronique, alors qu'il en côtoie d'autres avec qui la langue principale de l'échange est l'anglais plutôt que le français.

Véronique : « (...) mais souvent c'est ça, [les amis] c'est plus souvent chacun de notre côté (...) c'est la langue que je pense qui a un gros impact parce que mes amies elles parlent, bon souvent c'est francophone la majorité de mes amies. Donc, c'est certain que si elles disent «ah bon on se fait un souper à la maison» puis même si leur chum est là, euh... ça se passe beaucoup en français. Donc... Kwasi il a pas envie de venir parce que ça se passe en français, puis il a pas vraiment ... il se sent exclu. Puis oui, si on s'adresse à lui, ils vont lui parler en anglais, mais souvent ça revient automatiquement sur le français, c'est un peu normal. Mais on a quand même certains couples d'amis que (...) mais bon, ce couple-là, eux, c'est comme, si ils nous invitent à souper, Kwasi il va venir, parce que, bon, premièrement eux leur langue maternelle, ben ils sont allés à l'école anglaise puis tout ça, donc ça se passe beaucoup, eux la langue à la maison c'est l'anglais, donc... parce qu'ils parlent en français très bien, mais ça se passe beaucoup en anglais, donc Kwasi, si ils nous invitent à manger, il va venir. »

Ainsi, le plus souvent, le fait que les pratiques dans les réseaux familiaux et de parenté des participantes soient essentiellement monolingues en français semble être perçu comme étant relativement anodin, en particulier là où les compétences du conjoint en français sont évaluées comme étant très élevées. Dans les quelques cas où ces pratiques sont conçues comme posant problème, d'une part les partenaires du couple peuvent avoir développé des stratégies créatives pour contourner ou minimiser ces problèmes et, d'autre part, ces préoccupations ont bien souvent disparu avec le temps et l'acquisition de compétences en français par le conjoint.

2.3.2. LES PARTICIPANTES ET LES RÉSEAUX DE LEURS CONJOINTS

Parmi les belles-familles des participantes qui résident dans le pays ancestral de leur conjoint, de loin les plus nombreuses, les pratiques linguistiques sont bien souvent exclusivement monolingues en LO. Lorsque des membres de ces belles-familles résident à Montréal ou dans ses environs, leurs pratiques (lors de réunions familiales, par exemple) sont plutôt multilingues et impliquent généralement deux ou trois langues parmi le français, la LO et l'anglais, combinées selon des modalités et proportions variées, quoique la LO soit fréquemment relativement prépondérante. Les réseaux amicaux des conjoints des participantes qui sont situés à Montréal, incluent fréquemment de nombreux individus de même origine, ou langue d'origine, que l'homme du couple et sont souvent, eux aussi, le lieu de pratiques multilingues qui impliquent éventuellement la LO en grandes proportions.

Lors de la rencontre et la fréquentation des membres de ces différents réseaux situés à Montréal, les participantes ont généralement pu communiquer avec ces différents interlocuteurs, et ce par le biais de pratiques incluant une ou plusieurs langues parmi le français, l'anglais et la LO, selon des modalités de combinaisons variées (incluant l'alternance de code et la bilingualité) et dans la limite des contraintes imposées par les compétences respectives des interlocuteurs. Nombre des participantes, en particulier quand elles n'avaient aucune compétence en LO, expriment toutefois avoir éprouvé certaines difficultés liées à la pratique ou à la prépondérance de la LO durant des réunions amicales ou familiales, par exemple. Entre autres, elles peuvent s'être senties limitées dans leur possibilité de participer pleinement à ces réunions, mais aucune des participantes ne semble se plaindre ou s'étonner de la pratique ou de la prépondérance de la LO au sein de ces réseaux, bien au contraire. Plutôt, elles expliquent qu'elles auraient été surprises qu'une famille ou des amis d'une origine commune immigrante ne communiquent pas essentiellement dans leur langue maternelle commune. Écoutons Jenny :

Jenny : « (...) tu vois moi ça me dérange pas... aller mettons dans la famille à Alejandro puis que ça parle en espagnol c'est pas quelque chose qui me dérangerait, même si je comprenais pas tu comprends (...) je suis avec un hispanique, je m'attends à ce que quand je vais aller dans sa famille ça va parler espagnol tu comprends (...) »

Le fait que leur conjoint ou d'autres membres de ces réseaux leur parlent en français ou en anglais, ou traduisent les interactions en cours, voire les expliquent au fur et à mesure, est souvent perçu par les participantes comme un «effort» qu'ils font, comme quelque chose qu'ils «se donnent la peine» de faire pour minimiser le sentiment d'exclusion et les frustrations communicationnelles qu'elle peuvent parfois ressentir. Citons, par exemple, Émilie :

Émilie : «(...) on était huit, dix, mais j'étais la seule qui comprenait rien, puis tout le monde parlait en arabe, puis lui il savait que je comprenais rien. Mais c'est sûr, je le sens qu'ils font des efforts quand je suis là, mais je les comprends aussi d'un autre côté aussi. Si t'es dans un autre pays, tu rencontres un Français, tu vas parler en français. Je comprends ça, c'est platte des fois, mais...»

Par le biais de compétences partagées dans différentes langues, les participantes peuvent le plus souvent communiquer avec les amis de leurs conjoints qui sont de même origine que lui et avec sa parenté qui se trouve à Montréal. Cela dit, lorsqu'elles considèrent que leurs compétences en LO sont limitées ou inexistantes, elle estiment souvent qu'une meilleure connaissance de cette langue leur permettrait de participer plus pleinement à ces réseaux et influencerait positivement sur la nature qualitative de leur communication avec ces différents interlocuteurs, en particulier avec leurs beaux-parents. Lorsque ces derniers résident au pays d'origine de l'homme du couple et qu'ils sont essentiellement unilingues en LO, certaines participantes expliquent que leur peu de compétences en cette langue a pu causer des problèmes lorsqu'elles les ont rencontrés et peut en causer encore. Pour certaines, c'est la possibilité même d'une communication avec eux, toute fonctionnelle soit-elle, qui s'en est trouvée compromise, alors que dans d'autres cas c'est plutôt *la nature* de cette communication, et la nature de la relation interpersonnelle qui en découlerait, qu'elles considèrent avoir été limitées par leurs compétences en LO.

2.3.2.1. LE DÉSIR DES PARTICIPANTES D'APPRENDRE LA LANGUE D'ORIGINE DE LEUR CONJOINT (LO)

Bien souvent, les participantes expliquent que cette conception de leurs propres compétences en LO comme des contraintes sur la communication et la relation avec les membres des réseaux de leurs conjoints, et en particulier avec les parents de ce dernier, les a menées à désirer apprendre cette langue, ou encore à désirer améliorer la connaissance qu'elles en avaient déjà. Ce projet d'apprentissage, plus ou moins déterminé selon les cas, est généralement conçu non seulement comme allant permettre de communiquer plus de choses, de les communiquer différemment et de pouvoir participer plus activement aux réunions familiales et amicales, mais également comme une façon de montrer leur intérêt pour cette langue et le groupe associé à leurs belles-familles, ce qui selon les mots de plusieurs, «va les toucher». Lorsque les participantes ont exprimé ce désir d'apprentissage de la LO, il semble qu'il ait effectivement été interprété par leurs belles-familles, surtout

leurs beaux-parents, comme une démonstration d'un intérêt certain envers leur groupe d'origine, comme une marque d'«ouverture», qu'ils ont appréciée et qui a même pu participer à estomper les réticences de certains face à l'engagement exogame de leur fils (des réticences qui n'avaient pourtant jamais été exprimées en termes de compétences linguistiques, rappelons-le).

C'est dans cette optique que la plupart des participantes ont au moins envisagé l'acquisition de compétences (supplémentaires) en LO. Certaines semblent y avoir renoncé relativement rapidement, et ce pour différentes raisons. Bien souvent elles ont estimé que leur apprentissage de la LO constituait un objectif inatteignable, du fait qu'elles considèrent qu'elles ne sont «pas douée(s) pour les langues», ou encore que la langue en question est «une langue trop difficile», voire que «à mon âge c'est trop laborieux», pour reprendre des locutions fréquemment utilisées. Ainsi, celles qui ont renoncé à cet apprentissage dès l'abord expliquent que c'est du fait de leur manque de prédisposition à l'apprentissage des langues, de caractéristiques jugées intrinsèques à la LO, ou encore de par certaines idées sur le lien entre l'âge et l'acquisition des langues. Notons que parmi ces participantes, certaines expliquent avoir choisi d'emprunter d'autres voies pour démontrer leur intérêt pour le groupe d'origine de leur conjoint à leurs beaux-parents (même si c'est presque toujours en premier lieu par l'apprentissage de la LO qu'elles ont imaginé démontrer cet intérêt). Stéphanie par exemple, qui a renoncé à apprendre le polonais parce que, dit-elle, c'est une langue «trop difficile», a entrepris l'apprentissage d'une pratique artisanale traditionnelle polonaise et, selon elle, son succès dans cette entreprise a été fortement apprécié par ses beaux-parents.

D'autres semblent plutôt avoir été découragées dans leur projet d'apprentissage de la LO par leur conjoint ou par d'autres membres de leur belle-famille. Marie, par exemple, envisageait un apprentissage scolaire du vietnamien et avait même identifié les ressources institutionnelles pour le faire, mais elle en a été dissuadée par sa belle-mère, qui lui a expliqué que du fait du grand écart entre la variété de vietnamien enseignée et celle que parle la famille de Jean (le conjoint de Marie, d'origine vietnamienne), cet apprentissage académique ne permettrait pas à Marie de communiquer dans cette langue avec sa belle-famille. Dès lors, puisque c'était la motivation principale de Marie, celle-ci a abandonné le projet.

L'apprentissage académique est rarement la voie qu'ont envisagée les participantes pour acquérir des compétences en LO. Si c'est celle que Marie avait choisie, il semble que c'est surtout parce qu'elle considère que son conjoint (qui n'a vécu que quelques années dans son pays ancestral), n'a pas les compétences d'un locuteur natif de cette langue. Dans la plupart des couples de l'échantillon, en revanche, le conjoint est vu par sa partenaire comme un locuteur natif de la LO et la stratégie la plus souvent imaginée par les participantes pour acquérir ou améliorer leurs compétences en LO consiste à inclure la LO aux interactions entre conjoints (ou à le faire plus encore qu'auparavant). C'est donc une transformation des pratiques linguistiques conjugales qui est envisagée, mais, comme il a été mentionné plus tôt, ces transformations aboutissent rarement, et ce

même là où les conjoints essaient activement de les provoquer dans l'objectif de permettre l'acquisition de compétences par l'un des conjoints dans la langue d'origine de son partenaire. Dans certains cas, devant l'échec de la transformation de ces pratiques, ou encore avant même d'en avoir fait la tentative, il semble que les conjoints des participantes aient pu réfréner les désirs d'apprentissage de ces dernières, en particulier en argumentant que rien ne sert de se précipiter puisqu'il ne fait aucun doute qu'elles apprendront la LO lorsqu'ils effectueront un séjour dans son pays ancestral.

Le voyage éventuel au pays d'origine, pour d'autres des hommes des couples comme pour nombre de participantes, peut être conçu comme un *motif* pour l'apprentissage de la LO, comme un événement en préparation duquel il convient que la participante ait appris la LO, plutôt que comme un *moyen* d'apprentissage de cette langue. En fait, dans bien des cas, les beaux-parents des participantes résident dans ce pays. Les participantes peuvent alors expliquer qu'elles veulent améliorer leurs compétences en LO d'ici leur prochain voyage dans ce pays, en exprimant à la fois qu'il s'agit de la prochaine fois qu'elles auront à interagir régulièrement avec leurs beaux-parents et de la prochaine fois qu'elle se trouveront dans cet espace, sur ce territoire. Dans cette optique, les conjoints des participantes semblent avoir pu les encourager dans leurs projets d'apprentissage, et ce particulièrement dans la perspective d'un voyage vers leur pays ancestral. Écoutons Charlotte :

JP : « (...) si jamais tu viens à maîtriser cette langue-là, avec qui tu prévoies que tu la parlerais? »
 Charlotte : « Avec sa famille, j'imagine que oui, parce que là, quand je suis allée en Grèce avec Manoli, il m'a dit : « la prochaine fois, si tu viens en Grèce et que tu ne parles pas en grec, je te remets dans l'avion ». Alors, avec sa famille. »

Les belles-mères des participantes, lorsqu'elles résident à Montréal, ont parfois cherché elles aussi à encourager leur belle-fille dans son désir d'apprentissage de la LO. Par exemple, certaines auront proposé à leur bru d'échanger avec elles selon des *patterns* de bilinguïté plutôt qu'exclusivement en français pour permettre à la participante d'apprendre la LO et, de fait, de pouvoir notamment participer pleinement aux réunions familiales. Dans ces cas, d'ailleurs, les participantes semblent avoir accepté volontiers. Il reste que, depuis la rencontre de leur conjoint actuel, certaines participantes ont acquis des compétences (supplémentaires) en LO, alors que d'autres ont reporté ou renoncé à leur projet de le faire.

Par ailleurs, les préoccupations d'ordre linguistique concernant l'union s'expriment également à d'autres occasions avant l'arrivée de l'enfant. Mentionnons particulièrement les cérémonies de mariage (quand les conjoints sont effectivement mariés). Dans plusieurs cas, la planification de ces cérémonies a été l'occasion de réflexions concertées de la part des conjoints du couple pour choisir la/les langue(s) de la cérémonie. Bien souvent, ils auront choisi que ces cérémonies aient lieu dans leurs deux « langues maternelles », plutôt que dans une langue que tous les invités comprendraient, qu'il s'agisse du français ou de l'anglais. Ainsi, dans le

cas des cérémonies de mariages, les préoccupations d'ordre linguistique, là où elles existent, s'expriment bien plus en termes de langues maternelles qu'en termes de compétences linguistiques relatives, faisant ainsi largement écho à la distinction entre la *possibilité* de communication et la *nature* de la communication des participantes avec leurs belles-familles ou lors de leurs voyages. Écoutons par exemple Séverine parler de son mariage avec Ivan d'origine norvégienne :

Séverine : «ça a été absolument trilingue (...) c'était important pour nous que, qu'il y ait des éléments de nos langues qui soient conservés là...On est très...c'était très important pour moi, Ivan sa langue est le norvégien puis il fallait qu'il y ait des éléments norvégiens (...) l'anglais, moi puis Ivan on, on le parle tous les jours on s'en sert tous les jours mais c'est pas ma langue, c'est c'est, c'est... Mes émotions c'est, c'est en français, pas mes émotions, l'émotif c'est en français, comme l'émotif pour Ivan c'est en norvégien (...) parce que c'est, c'est l'identité, c'est, c'est nous, c'est ...»

Ce type de considérations, relativement peu évoquées pour ce qui est de l'histoire du couple qui est plutôt formulée en termes de compétences linguistiques relatives, semble prendre une place plus importante (dans les discours des participantes, au moins) quand il s'agit de questions relatives à l'enfant du couple.

3. L'ARRIVÉE DE L'ENFANT : LES CONSIDÉRATIONS RELATIVES À SA NOMINATION⁵⁷

Dans la période précédant la naissance de l'enfant, l'un des premiers choix qui semble s'être posé aux partenaires des couples est celui de la nomination de l'enfant. Les critères que les différents couples ont pris en compte pour en décider sont multiples et diversifiés, tout comme les processus qui les ont mené à leurs décisions ainsi que les choix qu'ils ont effectivement faits. Plutôt que de chercher à en dresser un portrait détaillé⁵⁸ pour l'ensemble de l'échantillon, il s'agit ici de soulever certaines de ces considérations et des aspects de ces processus décisionnels, en particulier là où ce sont des éléments qui interviennent également dans les choix parentaux concernant les compétences linguistiques futures de leur enfant, et là où ces considérations sont d'ordre linguistique.

En général, les choix concernant la nomination de l'enfant n'ont pas été conçus par les parents comme des alternatives binaires entre la référence à l'un ou à l'autre des groupes d'ascendance de l'enfant. Plutôt, les parents du couple mixte ont le plus souvent cherché à inclure dans *l'ensemble de la nomination* de leur enfant des références à l'un et l'autre de ses groupes d'ascendances généalogiques, et ce dans l'objectif, disent les participantes, «qu'il porte la moitié de chacun», ou encore pour que son nom «représente ses origines».

⁵⁷ Par la «nomination» de l'enfant, nous entendons les noms et prénoms que porte l'enfant, ainsi que le processus par lequel les parents les lui attribuent.

⁵⁸ Pour une analyse détaillée de telles questions dans le cas d'unions mixtes en contexte montréalais, se reporter à Le Gall et Meintel (sous presse).

Parfois, c'est la participante qui a insisté auprès de son conjoint pour qu'une référence au groupe d'origine de ce dernier soit incluse dans la nomination de l'enfant, de sorte que le processus qui a mené à ce choix n'a pas consisté en une lutte de pouvoir dans laquelle chacun aurait tenté d'imposer la référence exclusive à son propre groupe. Citons par exemple Véronique, en couple avec Kwasi, à cet égard.

Véronique : «Mais j'ai dit à Kwasi «mais trouve-nous un nom ghanéen là». Puis il était, pour lui, à la limite, il aurait juste gardé XXX. Mais moi je trouvais ça important qu'il ait les deux noms qui représentent ses origines. Pour moi, j'y tenais. Il a pensé à...au début il disait «mais pourquoi, pourquoi, pourquoi?». Puis le lendemain matin, il est arrivé puis il dit «Véronique, j'ai trouvé un nom».»

Souvent les choix de nomination ont été motivés par des considérations relatives à l'identité (ressentie et assignée) future de l'enfant. Ainsi l'inclusion de références au groupe de la mère, le groupe majoritaire, est parfois expliquée par un désir d'éviter à l'enfant d'être victime de discrimination, en particulier là où son père l'a été au cours de son histoire de vie. Les parents peuvent également avoir supposé que, du fait que l'enfant grandira au Québec, il se sentira plus proche du groupe majoritaire que du groupe de son père et sera, de fait, plus à l'aise de porter un prénom associé au groupe majoritaire. Cette logique est à l'œuvre dans le cas de Sergei et Stéphanie, à plus forte raison encore, selon Stéphanie, parce que son conjoint lui-même est arrivé à Montréal à un âge préscolaire.

Stéphanie : «on s'est dit (...), son père ayant grandi ici toute sa vie, il est fort peu probable que la majorité de son identité tende vers l'identité polonaise et on s'est dit tous les deux qu'on était d'accord. Déjà, Serge trouve que ce n'est pas nécessairement facile, c'est pour ça, il dit «Serge», il dit pas «Sergei» tout le temps (...). On s'est dit non. Si on l'appelle Agnieska, c'est joli, c'est super joli, mais est-ce que ça va vraiment représenter elle.(...) probablement qu'elle va avoir, «oui, je suis contente d'avoir l'enrichissement que m'apporte la culture polonaise, mais est-ce que je me sens à ce point polonaise», elle va le décider (...) Mais on voulait qu'elle ait une chance quand elle rencontre quelqu'un quand elle se présente de pas tout de suite être étiquetée immigrante, parce que non, ce ne sera pas sa réalité.»

De la même façon, la décision d'inclure des références au groupe du père a bien souvent été motivée par des considérations sur l'identité future de l'enfant; sur sa possibilité d'être reconnu comme appartenant à ce groupe et celle de se sentir y appartenir. Ces considérations sont souvent formulées dans une logique volontariste qui veut laisser à l'enfant la *possibilité* d'une appartenance ressentie et assignée à un et/ou l'autre des groupes de ses parents.

Par ailleurs, l'inclusion de la référence à un ou l'autre groupe dans la nomination de l'enfant est bien souvent exprimée en termes des langues associées à ces groupes. Ainsi, si certaines participantes relatent qu'une des considérations principales prises en compte est qu'il y ait, par exemple, «un peu d'africain dans son nom», d'autres expliquent que le critère qu'ils se sont imposés était de choisir un nom «en espagnol». La

préoccupation pour ce qui est du/des prénom(s) a en fait fréquemment été de choisir un prénom qui «se dit bien dans les deux langues», une locution formulée par nombre de participantes. C'est dire que les deux groupes auxquels il s'agit de faire référence dans la nomination de l'enfant sont au moins en partie conçus comme des groupes de locuteurs d'une langue donnée. Dans cette logique, certains parents ont choisi des noms qui, expliquent les participantes, se disent dans les deux langues même si la prononciation ou l'orthographe diffère, ou encore, qui se disent et s'écrivent de la même façon dans les deux langues. Mentionnons que Julie et Alberto en sont venus, dans cette optique, à modifier un prénom de façon à ce qu'il puisse se dire à la fois en français et en espagnol, créant par ce biais un prénom original.

CONCLUSION

La plupart des participantes ont grandi au Québec dans des milieux qu'elles disent très homogènes quant à la composition ethnique et aux pratiques linguistiques, au moins jusqu'à la fin de l'école secondaire. Contrairement à un discours qui circulait auparavant, aucune de ces femmes, qui ont atteint l'âge adulte après l'entrée en vigueur de la *Loi 101*, ne perçoit l'acquisition de l'anglais, ou de quelque autre langue d'ailleurs, comme constituant une menace pour l'identité 'québécoise' – pas plus au niveau collectif qu'individuel. Bien au contraire, dans la mesure où ces compétences linguistiques s'ajoutent à des compétences en français, elles sont plutôt vues comme des voies d'accès à des ressources, qui peuvent servir l'individu et le groupe. D'ailleurs, les participantes qui se revendiquent «nationalistes», comme les autres, valorisent le multilinguisme, ce qu'elles considèrent compatible avec leurs convictions politiques.

Lors de la rencontre de leur conjoint actuel, aucune des participantes n'était strictement monolingue en français, de sorte qu'elles avaient toutes déjà une certaine expérience de l'apprentissage d'une seconde langue; des expériences qui, avec celles de leurs conjoints, servent de point de repère pour penser les modalités d'acquisition de compétences langagières par leur enfant. En fait, les participantes considèrent que leurs compétences langagières dans d'autres langues que le français ont influé essentiellement sur leur accès à une forme d'altérité culturelle authentique, lors de leurs voyages, et par ce biais, à une forme d'«ouverture sur le monde» qu'elles valorisent grandement. Certaines considèrent que leurs compétences linguistiques, en particulier en anglais, ont également constitué un enjeu significatif dans leurs trajectoires professionnelles et leur accès à des ressources économiques. Mais, le plus souvent, les participantes estiment plutôt que leurs compétences langagières, outre celles en français, n'ont eu aucun impact notable dans ce domaine.

Dans les limites des compétences langagières des participantes et de celles de leurs conjoints, les différents couples de l'échantillon ont interagi ensemble, dans les premiers temps de leur relation, selon des *patterns* de pratiques langagières variés. Ceux-ci se sont bien souvent maintenus dans le temps, et ce parfois malgré une volonté explicite et des tentatives concrètes pour les transformer, ce que nombre des participantes expliquent

par une conception des *patterns* de pratiques langagières, entre conjoints à tout le moins, comme des «habitudes» sur lesquelles les interlocuteurs ont peu d'emprise. Il reste que là où ces *patterns* de pratiques linguistiques conjugales ont été réfléchis, ils l'ont été en termes des compétences des conjoints (tantôt les compétences comme contraignant les pratiques, tantôt les pratiques comme moyen de transformation des compétences) plutôt qu'en termes de langues maternelles ou d'origine.

Dans le cadre de la rencontre de l'homme du couple avec les membres des réseaux amicaux et familiaux de la participante, qui sont essentiellement le lieu de pratiques monolingues en français, ces pratiques ne semblent pas avoir posé problème pour la plupart des couples. Dans quelques cas, en revanche, ces pratiques ont pu donner lieu à des problèmes communicationnels et à des sentiments d'exclusion de la part du conjoint des participantes (menant éventuellement les partenaires du couple à développer des stratégies pour les minimiser), qui se sont généralement estompés avec son acquisition de compétences supplémentaires en français. Par ailleurs, le recours à la LO dans les pratiques souvent multilingues des réseaux du conjoint des participantes a pu causer certaines difficultés à ces dernières, qui n'en ont toutefois pas été surprises et apprécient les «efforts» (de traduction par ex.) entrepris pour leur permettre une meilleure participation à ces réseaux. Même si certaines participantes ont pu avoir des difficultés à communiquer comme tel, avec les membres des réseaux de leur conjoint, la plupart disent plutôt éprouver ou avoir éprouvé de la frustration quant aux limites imposées par leurs compétences et celles de leurs interlocuteurs sur la *nature*, la qualité de la communication et par extension, de la relation, en particulier avec leurs beaux-parents.

Nombreuses sont les participantes qui ont alors envisagé d'apprendre la LO, afin d'améliorer la nature de la communication avec leurs beaux-parents, de montrer l'intérêt qu'elles portent pour le groupe d'origine de ces derniers et dans la perspective d'éventuels voyages dans le pays d'origine qui y est associé. Ce désir d'apprentissage a souvent été apprécié par leurs beaux-parents et a même pu dissiper les appréhensions relatives à l'engagement exogame (même si, dans les quelques cas où des réticences ont été exprimées, il semble qu'elles n'étaient pas en lien avec des questions de compétences linguistiques). Certaines des participantes y ont renoncé sur la base, semble-t-il, d'idées concernant leurs prédispositions à l'apprentissage linguistique, l'impact de l'âge sur un tel apprentissage et la difficulté intrinsèque de la LO en question. D'autres ont pu y renoncer ou reporter cet apprentissage suite aux découragements de leurs conjoints ou d'autres membres de l'union⁵⁹. Il reste que la stratégie la plus souvent envisagée pour parvenir à cet apprentissage – au moins là où les conjoints sont considérés comme des locuteurs natifs de cette langue – est l'inclusion de (plus grandes proportions de) la LO dans les pratiques linguistiques conjugales. Cette transformation n'a toutefois eu lieu que très rarement, et ce, expliquent les participantes, parce que les conjoints du couple n'ont

⁵⁹ Nous avons expliqué plus tôt que ce terme, tel qu'il est utilisé dans ce texte, inclut la parenté des conjoints.

que peu d'emprise sur ces pratiques. Au résultat, seules certaines participantes ont effectivement acquis des compétences (supplémentaires) en LO depuis la rencontre de leur conjoint actuel.

À l'arrivée de l'enfant, la mixité du couple impose des choix aux conjoints du couple, dont la nomination de l'enfant. Les considérations qui ont orienté ce choix concernent souvent des prévisions à l'égard des appartenances assignées et ressenties de l'enfant et à l'égard des possibilités qu'il aura en la matière. De plus, les critères utilisés impliquent fréquemment une référence aux «langues d'origine» des conjoints du couple et à la possibilité que l'on s'adresse à l'enfant dans l'une ou l'autre langue, à celle qu'il interagisse avec des locuteurs de chacune d'elles; des possibilités déjà envisagées par nombre de parents dès le choix de la nomination de l'enfant. Les préoccupations qui ont orienté les choix de nomination interviennent, bien souvent, également dans les choix concernant les compétences linguistiques à venir des enfants du couple. Toutefois, à plusieurs égards, ces choix se posent d'une façon différente de ceux qui concernent la nomination. En particulier, pour les choix linguistiques, une fois que les conjoints se sont fixés un objectif à atteindre, il leur faut d'une part, choisir une stratégie pour y parvenir et, d'autre part, la mettre en place. Ce processus implique nécessairement une certaine durée dans le temps et la possibilité d'écarts entre les stratégies qu'ils ont choisi de mettre en place et leurs pratiques effectives, tout comme la possibilité de réviser les objectifs visés et les stratégies envisagées. C'est cet ensemble de dynamiques relatives aux choix des parents de l'union mixte concernant les compétences linguistiques futures de leurs enfants qui fait l'objet du chapitre suivant.

PROJETS DES PARENTS CONCERNANT LES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES DE LEURS ENFANTS : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

Au cours des histoires individuelles des différentes participantes, et de leurs histoires de couple avant l'arrivée de l'enfant, les questions linguistiques ont pu être problématisées à différents moments et constituer un enjeu d'importance et de nature variable. En revanche, à l'approche de la naissance de l'enfant, dans tous les couples, des questions semblent s'être posées aux futurs parents quant aux compétences linguistiques à venir de leur enfant. Ces questions auraient alors fait l'objet de discussions explicites, menant les conjoints à formuler leurs aspirations concernant les compétences linguistiques futures de leur enfant et à statuer sur les démarches qu'ils entendent entreprendre pour parvenir à réaliser ces objectifs. Selon les couples, semble-t-il, ces questions peuvent avoir été discutées plus ou moins tôt avant la naissance de l'enfant, et ce, tantôt abondamment et à maintes reprises, tantôt plus brièvement. De plus, les points de vue respectifs des futurs parents semblent avoir pu être plus ou moins divergents, ainsi qu'avoir mené à des discussions plus ou moins conflictuelles selon les cas.

Cela dit, invariablement, les partenaires des couples mixtes en seraient venus à formuler des aspirations communes (en termes relativement précis selon les cas) quant aux compétences linguistiques souhaitées pour leur enfant, des «projets⁶⁰ linguistiques», et quant aux modalités par lesquelles ils envisagent que leur enfant acquerra ces compétences, telles des «stratégies» qui permettront de réaliser des projets. Lors des entretiens, les participantes font encore état de projets entretenus par les parents du couple et de stratégies qu'ils envisagent pour les réaliser, quoique tant ces projets que ces stratégies semblent avoir pu se transformer avec le temps. Dans ce chapitre, il s'agira de rendre compte d'une part, des projets et stratégies en cours dont les participantes font état, et d'autre part, de la façon dont les participantes expliquent y être parvenues, en particulier les considérations et processus qui, selon elles, y ont mené.

1. DES PROJETS LINGUISTIQUES PARENTAUX ORIENTÉS VERS LE MULTILINGUISME

Les projets linguistiques parentaux dont font état les différentes participantes sont relativement diversifiés au sein de l'échantillon, tout comme les stratégies envisagées ou mises en place pour les réaliser. Il n'en demeure pas moins que certains points communs à l'ensemble des couples peuvent être mis en évidence. Le premier réside sans doute, dans le fait même que tous les couples de l'échantillon, aux dires des

⁶⁰ Dans certaines acceptions, le terme de «projet» peut inclure les démarches envisagées pour parvenir à un objectif donné, mais, au sens qui lui est donné ici, il renvoie exclusivement aux objectifs visés et n'inclut pas les «stratégies» envisagées pour les atteindre. C'est également l'acception utilisée dans Meintel et Kahn (à paraître, sous presse).

participantes, ont effectivement construit des projets linguistiques pour leur enfant et imaginé des stratégies pour les mener à bien. Autrement dit, il semble que la socialisation linguistique et les compétences langagières à venir de leur enfant n'ont pas été considérées comme des évidences qui ne nécessitent pas la discussion. Plutôt, les participantes expliquent qu'elles ont été problématisées par les partenaires du couple parental mixte qui en sont venus, d'une part, à formuler explicitement leurs aspirations à cet égard sous la forme de projets qu'ils se sont alors fixés, et d'autre part, à identifier les actions qu'ils considèrent devoir être posées à cette fin, les stratégies qu'ils entendent mettre en place pour concrétiser leurs projets. À tout le moins, l'existence de ces projets et stratégies renseigne sur le fait que ces parents ne semblent pas s'être considérés réduits, *a priori*, à de simples spectateurs passifs de la socialisation linguistique de leur enfant, pas plus qu'ils ne s'en sont remis, dès l'abord et implicitement, aux institutions sociales, en particulier scolaires, pour ce qui est de cet aspect de la socialisation de leur enfant.

Si tel est le cas, il semble que ce soit en partie dû à une autre des récurrences qui traversent l'échantillon et qui concerne cette fois le contenu même des projets linguistiques que ces parents ont construits : aucun des couples n'aspire à ce que leur enfant soit strictement monolingue. Plutôt, tous envisagent pour leur enfant une forme ou une autre de multilinguisme, incluant chaque fois au moins une langue qui n'est celle d'aucune des institutions sociales présentes dans le contexte où vit la famille nucléaire et dont, de fait, l'acquisition ne peut vraisemblablement pas y être reléguée. En effet, dans l'ensemble des couples, le choix sur lequel se sont arrêtés les conjoints de l'union consiste à ce que leur enfant, à terme, ait des compétences minimalement dans les trois langues que sont le français, la langue associée à l'origine du père de l'enfant (identifiée, dans ce chapitre encore, par LO) et l'anglais. Sur ce point, les deux partenaires de chaque couple, de même que les différents couples de l'échantillon semblent converger assez clairement.

Dans nombre de cas, les projets des parents de ces couples, tels qu'ils sont relatés par les participantes, mettent également en scène le désir que leur enfant acquière, de surcroît, des compétences dans d'autres langues que les trois susmentionnées; tantôt dans des langues pré-identifiées (l'espagnol, par exemple, quand il ne s'agit pas de la LO pour ce couple), tantôt dans d'autres langues quelles qu'elles soient. En définitive, par-delà les trois langues mises de l'avant dans un premier temps, ces parents semblent en fait aspirer à ce que leur enfant apprenne «le plus de langues possibles», envisageant souvent que de s'assurer de l'acquisition du français, de l'anglais et de la LO par l'enfant participera à faciliter son apprentissage d'encore d'autres langues, ainsi qu'à susciter chez lui le désir de le faire. Les projets linguistiques de nombre des parents de l'échantillon semblent donc impliquer encore d'autres langues que celles qui sont associées à la généalogie de l'enfant et à la société dans laquelle vit la famille restreinte. Par ailleurs dans bien des cas, il semble que ce soit le fait même d'être multilingue, le cumul de compétences langagières en soi, que les parents valorisent positivement et recherchent pour leur enfant, plutôt que seulement le fait d'avoir des compétences dans certaines langues données. À ce titre, les projets linguistiques parentaux décrits par les

participantes sont orientés vers une certaine forme de trilinguisme, et dans bien des cas, ils semblent, plus largement encore, viser la pluralité des compétences langagières en soi, le multilinguisme lui-même. (Notons que les argumentaires des mères pour justifier la recherche de compétences multilingues seront examinées au chapitre suivant (Chapitre 5).)

Cela dit, même là où les participantes font état de projets linguistiques parentaux fondamentalement pluralistes, les compétences dans différentes langues ne semblent pas être envisagées comme étant équivalentes. En particulier, le cumul trilingue du français, de la LO et de l'anglais occupe de façon récurrente une place privilégiée dans les projets relatés par les participantes et seules ces langues font l'objet de «stratégies» concrètes. De plus, le désir que l'enfant acquière des compétences dans chacune de ces trois langues semble bien souvent, selon la langue dont il est question, être d'une fermeté et d'une détermination différente, ainsi qu'investi d'un sens distinct. En fait, l'importance et le sens différentiels accordés à l'acquisition par l'enfant de compétences dans chacune de ces trois langues semblent être le lieu de divergences entre différents couples, parfois même entre les conjoints d'un même couple, donnant alors éventuellement lieu à des tensions ou conflits entre eux. Ces divergences semblent être reliées notamment au statut de la LO en question et aux histoires des conjoints, entre autres leurs propres compétences langagières et le rôle qu'ils considèrent qu'elles ont joué dans leurs trajectoires de vie, leurs statuts socio-économiques et socio-professionnels, ainsi que leurs niveaux de scolarisation. Au résultat, dans certains couples ou pour certains conjoints, les compétences linguistiques souhaitées pour l'enfant peuvent concerner d'abord et avant tout une langue (le français, par exemple) ou une paire de langues (le français et la LO, par exemple) et être moins fermes sur l'acquisition des autres langues du trilinguisme envisagé (l'anglais et la LO dans le premier cas; l'anglais dans le second). Dans d'autres couples ou pour l'autre conjoint, l'importance première pourra être accordée à une autre combinaison de langues (le français et l'anglais, par exemple). Lorsque ces divergences concernent les deux conjoints d'un même couple, l'importance relative des langues du trilinguisme et les modalités de leur cumul sont souvent évacuées dans la formulation du projet sur lequel se sont accordés les conjoints, qui se limite alors à l'idée que l'enfant acquière les trois langues.

2. UN POINT DE DÉPART COMMUN : STRATÉGIES ET PROJETS TENUS POUR IDÉAUX

2.1. L'ASCENDANCE HÉTÉROGAME COMME UNE OPPORTUNITÉ À SAISIR : LE PROJET D'UN DOUBLE MONOLINGUISME DE LOCUTEUR NATIF ET LA STRATÉGIE «UNE PERSONNE UNE LANGUE»

Les convergences entre les discours des participantes sur les aspirations parentales concernant les compétences linguistiques à venir de leurs enfants ne s'en tiennent pas à la recherche de compétences trilingues et à la valorisation du multilinguisme. Une autre similitude flagrante entre ces discours concerne le point de départ à partir duquel les participantes expliquent les projets qu'elles et leurs conjoints entretiennent effectivement à l'endroit des compétences linguistiques de leurs enfants, ainsi que les stratégies qu'ils mettent

actuellement en place, ou entendent mettre en place, pour y parvenir. Ce point de départ consiste en l'identification, d'une part, d'un type particulier de cumul de compétences linguistiques comme constituant le projet idéal par excellence, et, d'autre part, d'une stratégie bien précise tenue pour être la stratégie idéale qu'il conviendrait de mettre en pratique dans le meilleur des mondes, et qui permettrait de concrétiser le projet perçu comme étant idéal. Notons qu'il ne s'agit pas nécessairement de ce qui a servi comme point de départ dans la chronologie effective de la construction du projet «réel» et de l'identification des stratégies «réelles» (quoique ce puisse être effectivement le cas), c'est-à-dire comme point de départ des discussions qui y ont mené, comme prémisse des réflexions conjugales d'alors. Plutôt, il s'agit de celui à partir duquel les participantes expliquent leurs choix de projets et stratégies *a posteriori*, en l'occurrence lors de l'entretien. Ainsi, il s'agit d'une prémisse aux explications de leurs choix et certaines participantes disent l'avoir établie au départ de la discussion conjugale, alors que d'autres l'établissent à tout le moins lors de l'entretien.

Ce projet tenu pour idéal concerne l'acquisition de compétences en français et en LO, en particulier la façon de les cumuler, mais notons que l'idée d'aspirer à l'acquisition de compétences en anglais n'en est pas exclue pour autant. Ce projet dit idéal consiste à viser que l'enfant du couple soit «parfaitement bilingue» dans les deux langues respectivement associées aux origines de ses parents, soit le français et la LO, de sorte qu'elles deviennent ses «deux langues maternelles». Plus particulièrement, ce projet consiste à ce que l'enfant atteigne une forme de bilinguisme équilibré, telle que ses compétences dans chacune des langues soient 1) équivalentes entre elles et 2) équivalentes à celles d'enfants monolingues issus de couples ethnolinguistiquement homogames et vivant dans leur pays d'origine. C'est dire que l'idéal pour ces mères consiste à ce que leur enfant soit doublement monolingue⁶¹.

Si un tel scénario est ne serait-ce qu'envisageable aux yeux des participantes, il semble que ce soit du fait de l'hétérogamie ethnolinguistique de l'union. Cette configuration particulière du couple dont l'enfant est issu est perçue comme constituant une opportunité telle – en l'occurrence en termes d'acquisition de compétences linguistiques – qu'il serait absurde de ne pas la saisir. Plus précisément, cette configuration conjugale donnerait la possibilité à l'enfant d'atteindre un niveau de compétences dans ce cumul linguistique qui, au sens des participantes, n'est tout simplement pas atteignable autrement; à savoir, la possibilité d'acquérir les deux langues comme deux «langues maternelles», ou encore dans les mots de plusieurs, celle d'«avoir» deux langues. Ainsi, pour ces mères, l'opportunité que leur enfant a du fait de son ascendance généalogique – une opportunité que plusieurs qualifient d'«innée», ou encore dont elles disent qu'elle «vient d'emblée» – est celle d'atteindre des compétences de locuteur natif (qui incluent des questions d'accent, par exemple) dans chacune des deux langues; des compétences qu'un apprentissage d'une langue comme «langue seconde» ne permettrait pas d'atteindre, pas même d'imaginer, selon elles. Or, si tel est le cas, aux yeux des participantes,

⁶¹ Au sens de «monolingual twice over» dans Heller (2000 : 15), c'est-à-dire un bilinguisme qui prend la forme de deux monolinguisms juxtaposés sans traces de contact.

c'est parce que l'ascendance de l'enfant est conçue comme lui fournissant une autre possibilité, celle d'acquérir ce bilinguisme facilement et sans efforts – de façon « naturelle » et « inconsciente » pour reprendre des termes fréquemment utilisés –, de sorte que cet apprentissage constitue un investissement peu coûteux, une opportunité qu'il faudrait absolument saisir. D'autant plus que cet investissement est perçu comme étant potentiellement très rentable puisque les avantages que les participantes considèrent que l'acquisition de telles compétences confèreraient à leur enfant (des avantages qui seront examinés au chapitre suivant), sont nombreux. Écoutons Séverine, pour qui ce projet « idéal » est, dit-elle, celui qu'elle et son conjoint (Ivan, d'origine norvégienne) entretiennent effectivement (ce que soutiennent à peu près un tiers des participantes, nous y reviendrons) :

Séverine : « (...) C'est gratuit ! (...) passer cette chance-là, c'est, c'est, sérieux là c'est, ça serait ridicule, ça n'aurait aucun bon sens (...) on veut qu'elle ait deux langues maternelles qui soient le norvégien et le français qu'elle maîtrise parfaitement (...) »

Cette conception du projet idéal va de pair avec des idées que partagent les différentes participantes sur les stratégies qu'il faudrait idéalement mettre en place, les actions qu'il faudrait idéalement poser, pour pouvoir tirer pleinement parti de cette opportunité, la saisir entièrement. Plus encore, les participantes semblent unanimement considérer que si lesdites stratégies sont effectivement appliquées, il ne fait aucun doute que l'enfant accèdera réellement aux compétences « idéales » mentionnées ci-haut, ainsi qu'aux nombreux avantages qu'elles sont présumées lui conférer (ceux qui seront examinés au chapitre suivant). Ces stratégies qu'évoquent toutes les participantes comme point de départ de leurs explications des projets et stratégies qui, disent-elles, ont effectivement cours dans leur couple, correspondent à celles regroupées sous la dénomination de « One Person One Language (OPOL) » dans la littérature anglophone, ou encore « Une Personne Une Langue (UPUL)⁶² », pour les besoins de ce texte. (Rappelons qu'il ne s'agit que d'une stratégie, ou d'un ensemble de stratégies, *parmi d'autres* qui peuvent être envisagées ou mises en place par des parents dans le but que leur enfant acquière une certaine forme de bilinguisme⁶³ impliquant la langue majoritaire et une langue minoritaire).

Cette stratégie est d'abord et avant tout de nature prescriptive et proscriptive à l'égard des pratiques linguistiques de chacun des parents de l'enfant avec ce dernier. Elle consiste à imposer que ces interactions soient exclusivement et systématiquement monolingues dans la langue associée à l'origine du parent concerné, c'est-à-dire en français pour les interactions mère/enfant et en LO pour les interactions père/enfant.

⁶² Pour alléger le texte, nous utiliserons l'acronyme uniquement par la suite.

⁶³ Pour une discussion en détails de cette question, voir par exemple Piller (2001) et Romaine (1995). Parmi les autres stratégies mentionnées dans ces articles, on retrouve la stratégie « Minority Language at Home » (qui n'est jamais utilisée – ni envisagée – par les couples de l'échantillon d'ailleurs, même là où la participante estime ses compétences en LO très élevées, pas plus que là où la LO est la langue prépondérante des pratiques linguistiques conjugales) ou encore des stratégies basées sur des pratiques hybrides.

Parfois cette stratégie est formulée comme une prescription/proscription des productions linguistiques de chacun des parents de l'enfant lorsqu'ils s'adressent à ce dernier, alors qu'ailleurs ce qui fait l'objet des contraintes stratégiques englobe également les productions de l'enfant lorsqu'il s'adresse(ra) à chacun de ses parents. Quoiqu'il en soit, lorsqu'elles évoquent cette stratégie «idéale» lors des entretiens, les participantes ont abondamment recours à des termes dénotant la systématité – tels que «toujours» ou «tout le temps» – et la formulation par la négative est au moins aussi foisonnante – via des locutions telles que «jamais» et «sous aucun prétexte» –, renforçant l'idée voulant que cette stratégie soit à la fois de nature prescriptive et proscriptive.

Pour expliquer qu'idéalement les pratiques de chacun des parents avec l'enfant devraient être systématiques et monolingues – chacun des parents dans la langue associée à son origine – les participantes font référence à des convictions qu'elles partagent largement et qui concernent tantôt les relations entre le développement cognitif et la socialisation bilingue, tantôt le développement linguistique lui-même, ou encore, ce qui compte comme «bon» développement linguistique. Parmi ces idées, on peut noter celle qui stipule que l'enfant devrait nécessairement associer chacune des langues à un parent, de façon exclusive, pour ne pas qu'il y ait de «confusion» entre les langues, de «mélange» dans les schémas cognitifs en construction lors de son apprentissage linguistique, et pour ne pas que l'enfant en vienne à ne «parler les deux langues qu'à moitié». C'est dire que la systématité des pratiques exclusivement monolingues de chacun des parents dans sa langue d'origine permettrait d'éviter que l'enfant ait, à terme, des compétences dans chacune des deux langues qui soient moindres que celles d'un monolingue de cette langue, et qui ne permettent pas, disent-elles, de s'exprimer pleinement sans avoir recours aux deux langues *i.e.* qui ne permettent pas de produire des énoncés (de) monolingues. Ainsi, pour parvenir à concrétiser le projet idéal d'un double monolinguisme, selon les participantes, il est nécessaire de suivre ces prescriptions et proscriptions quant aux interactions parents/enfants avec une systématité absolue et un engagement sans faille, sous peine de voir le projet ne pas aboutir, ou même avoir des conséquences néfastes et aboutir à un résultat jugé inférieur à celui d'une socialisation monolingue. Écoutons brièvement Julie (en couple avec Alberto, d'origine mexicaine) avant de revenir à Séverine (en couple avec Ivan, d'origine norvégienne).

Julie : «(...) l'important c'est que moi je parle avec elle [leur fille] toujours en français, puis qu'Alberto parle vraiment avec elle toujours en espagnol, comme ça pour qu'elle puisse séparer les deux (...))»

Séverine : «(...) on passait constamment d'une langue à l'autre dans une phrase (...) après que j'ai accouché on s'est dit «là, faut faire un effort, ça a aucun bon sens, cette enfant-là va virer fou»(...) ce que tout le monde nous a dit c'était exactement ça c'est que, la seule façon que ça se passe bien, il fallait que l'enfant associe une langue à un parent. Si tu te mets à changer de langue constamment l'enfant devient tout à fait mélangé, il faut que tu sois très très très conséquent (...) alors nous on, on a vraiment suivi ça là donc on est très, moi jamais je ne parle norvégien à Maya [leur fille] (...) même chose pour Ivan (...))»

Mais, cette systématique et cet engagement ne sont pas pour autant suffisants, selon les participantes. Encore faut-il, à leurs yeux, le faire dès la naissance de l'enfant ou, du moins, dès un très bas âge. Généralement, elles expliquent cette idée par des convictions concernant cette fois l'acquisition de compétences linguistiques et selon lesquelles, plus l'exposition régulière à une langue a lieu en bas âge, 1) plus le niveau de compétences atteignable en cette langue serait élevé, et 2) plus les coûts de cet apprentissage en termes d'efforts à fournir par l'apprenant seraient faibles; notamment parce que l'apprentissage s'en trouverait plus «naturel» et «inconscient», disent-elles. C'est donc dire que ce que permettrait la pratique de la stratégie UPUL dès la naissance de l'enfant, ou du moins dès un bas âge, est justement de saisir l'opportunité que constitue l'ascendance hétérogame de l'enfant : que l'enfant acquière «naturellement» un double monolinguisme de locuteur natif en français et en LO. Ou plutôt, c'est dire que si l'ascendance hétérogame de l'enfant constitue une telle opportunité en termes de compétences atteignables, aux yeux des participantes, c'est parce qu'elles conçoivent que cette ascendance permet de mettre en pratique la stratégie UPUL dès la naissance de l'enfant.

2.2. LES DISCOURS EN CIRCULATION ET LE STATUT IDÉAL DE CES STRATÉGIES ET PROJETS LINGUISTIQUES PARENTAUX

Les participantes sont nombreuses à expliquer qu'elles tiennent ces idées – tant celles sur les dangers potentiels d'une socialisation bilingue et la nécessité d'une séparation systématique des langues, que celles sur l'influence de l'âge sur l'apprentissage linguistique – de sources d'«information» tantôt de type médiatique ou vulgarisation scientifique, tantôt de type anecdotique et basées sur des expériences individuelles ou familiales. Dans le premier cas, il semble que ces convictions découlent de reportages, d'articles de magazine ou encore de manuels à l'attention des parents, des productions qui jouissent souvent aux yeux des participantes d'une crédibilité liée à la nature scientifique et empirique qu'elles associent aux «résultats» qui y sont vulgarisés.

Dans le second cas, il s'agit souvent d'expériences d'individus particuliers, dans leur famille ou dans leur réseau social, dont les participantes constatent d'elles-mêmes ou dont on leur relate les compétences et pratiques linguistiques d'une part, les modalités passées et/ou présentes d'exposition et d'acquisition des langues de l'autre. Ces expériences peuvent être celles de jeunes enfants, d'adolescents ou encore d'enfants aujourd'hui adultes, ceux-ci étant tantôt issus d'unions ethno-linguistiquement hétérogames, ou encore homogames mais d'origine immigrante, éventuellement de même origine que le conjoint de la participante en question. Il reste que la juxtaposition des compétences et pratiques linguistiques aux modalités d'exposition aux différentes langues, constatées ou relatées, semble chaque fois confirmer ces convictions plus encore aux yeux des participantes, qui voient dans la corrélation une relation de cause à effet (ce qui implique parfois l'identification d'un facteur qui justifierait que le cas fait exception).

Pour la question de l'âge en particulier, les participantes s'appuient souvent aussi sur la perception qu'elles ont de leur propre processus d'apprentissage (ou tentatives d'apprentissage) de langues secondes (et notamment de la LO) pour expliquer les contraintes d'un apprentissage qui n'est pas effectué en bas âge, en termes de compétences atteignables et d'efforts à fournir. Quoiqu'il en soit, que les expériences sur lesquelles les participantes s'appuient pour expliquer ces convictions soient les leurs ou celles d'autres individus quels qu'ils soient, qu'elles leur aient été relatées ou qu'elles considèrent les avoir constatées, il reste que ces anecdotes et les relations causales qui en sont extraites tirent, aux yeux des participantes, leur crédibilité de leur aspect expérientiel, «vécu» et empirique. En somme, ces convictions semblent produites, diffusées et alimentées par le biais de différentes voies⁶⁴, qui peuvent s'apparenter à différentes modalités de connaissance qui ont, aux yeux des participantes, des sources de légitimité différentes.

Les participantes expliquent parfois avoir recherché volontairement ces «informations», en consultant des manuels ou en questionnant des membres de leurs réseaux par exemple, mais elles semblent également avoir pu y être exposées par hasard, en tombant sur un reportage à la télévision ou parce qu'un membre de leur réseau aura choisi de leur faire part de certaines anecdotes, ou encore, de son propre point de vue. Il reste que ces idées, loin d'être exclusivement le lot des participantes rencontrées, semblent être plus largement en circulation socialement, et ce, tant au niveau des discours médiatiques que des discours individuels. En effet, de nombreux individus semblent adhérer à ces convictions, et même en avoir fait part aux conjoints du couple parental mixte. Mentionnons par exemple le cas du père de Karim qui a enjoint son fils et sa belle-fille Émilie de pratiquer la stratégie UPUL. (Notons, du même coup, les marques de la systématisme de la stratégie UPUL auxquelles nous faisons référence plus tôt.)

Émilie : «son père (...) il disait justement qu'il fallait qu'on parle juste de notre langue. C'est-à-dire que Karim il faudrait qu'il lui parle tout le temps, tout le temps, tout le temps en arabe, puis moi tout le temps, tout le temps en français (...) pour être sûre, c'est ça, qu'il apprenne l'arabe, c'est son père qui disait ça.»

Ainsi, les idées sur lesquelles se fonde la construction de la stratégie UPUL comme stratégie idéale, semblent être relativement largement partagées socialement, à tout le moins dans l'entourage du couple parental mixte. Mais plus encore, l'idée que l'union hétérogame constitue une opportunité qu'il faut absolument saisir – en termes d'acquisition de compétences linguistiques par l'enfant –, semble elle aussi largement partagée. C'est d'ailleurs ce qui aurait pu mener les parents du couple parental mixte, lorsque dans les faits ils n'ont pas mis en place cette stratégie, à être confronté à nombres de questions de type «pourquoi pas» et de commentaires de type «c'est dommage que», exprimés par les membres de leurs réseaux. Donnons la parole à Béatrice, en couple avec Wang, qui est d'origine chinoise et a immigré au Canada il y a quatorze (14) ans.

⁶⁴ On pourrait aussi dire «voix».

Béatrice : « (...) tout le monde nous disait que ça avait pas de bon sens de pas transmettre à Rémi, de ne pas apprendre à Rémi la langue de son père. Mais les circonstances, quand Rémi est né, la première année, mon chum (...) était comme pas là souvent. Peut-être que si on avait eu une vie stable, que lui aurait toujours été là, probablement qu'il aurait été, au départ quand j'étais enceinte...il disait «oui, oui, oui je veux, je veux, je veux...je vais lui parler juste chinois». Mais ça les circonstances ont fait qu'il était tellement parti au début, quand il était petit, que quand il revenait c'était plus difficile de lui parler en chinois. Puis les gens nous le reprochent beaucoup. On se le fait dire... «est-ce qu'il parle le chinois?» ... «Non ?! C'est dont bien de valeur !». Tout le monde! Oui à ce niveau-là, on a de la pression (...)»

2.3. LE POINT SUR LES PROJETS ET STRATÉGIES TENUS POUR IDÉAUX

Soulignons que la question n'est pas ici de statuer sur le fait que le projet tenu pour idéal l'est effectivement ou non, pas plus que de se positionner sur le fait que la stratégie tenue pour idéale soit nécessaire, ou même suffisante, pour réaliser un tel projet. À vrai dire, il ne s'agit pas non plus de rechercher *a priori* un idéal de référence que les participantes partageraient. L'objectif poursuivi est plutôt celui de comprendre la façon dont les mères rencontrées expliquent leurs aspirations parentales au sujet des compétences linguistiques futures de leurs enfants. C'est en interrogeant leurs discours par ce biais qu'il émerge que ces explications se fondent sur un point de départ commun constitué d'un projet et d'une stratégie que les participantes tiennent toutes pour idéaux (tantôt pour expliquer que ce sont effectivement ces stratégies qui ont été mises en place et ces projets qui sont entretenus – pour un tiers des participantes –, tantôt pour expliquer que ce n'est pas le cas – pour les deux autres tiers, *grosso modo*).

Il importe dès lors de comprendre les mécanismes qui les conduisent à donner ce statut à ce projet et à cette stratégie. C'est dans ce cadre que l'on peut identifier des convictions concernant l'apprentissage linguistique et la socialisation multilingue qui sont au fondement de ce processus. Il s'agit alors de constater qu'elles sont relativement unanimes parmi les participantes et bien au-delà, ainsi que de comprendre les mécanismes de leur circulation, plutôt que de statuer sur la véracité ou la scientificité de ces idées. Notons toutefois qu'il peut y avoir des écarts significatifs entre ces convictions sur l'acquisition du multilinguisme et l'état de la recherche académique en la matière. Les idées sur l'influence de l'âge en fournissent un exemple éloquent.

Les participantes estiment que plus l'acquisition commence jeune, plus l'enfant peut atteindre un niveau élevé. Elles convergent également sur l'idée d'un seuil avant lequel l'acquisition d'une deuxième langue doit avoir lieu, sans quoi les compétences maximum atteignables sont nécessairement moindres, un âge qu'elles situent invariablement autour de 5-6 ans. Dans la recherche académique sur l'acquisition des langues, il semble qu'il n'y ait pas autant de consensus en la matière : non seulement l'existence d'un tel seuil fait encore l'objet de

débats⁶⁵, mais en plus, les tenants de son existence le situent, pour leur part, aux alentours de l'adolescence plutôt qu'aux âges mentionnés par les participantes. Ainsi, cette idée que les participantes considèrent souvent comme un acquis scientifique (comme elles le font pour plusieurs autres idées sur l'acquisition du multilinguisme), ne semble pas fondée scientifiquement. Mais qu'importe, elle intervient bel et bien dans les discours de ces mères sur l'acquisition et la transmission des langues, et ce en tant que savoir scientifiquement constitué.

En définitive, la démarche révèle que les discours des mères partagent un point de départ commun qui consiste à considérer qu'un bilinguisme équilibré, qui prend la forme d'un double monolinguisme avec des compétences de locuteur natif dans chacune des langues, constitue le résultat idéal auquel pourrait aboutir la socialisation linguistique de leur enfant, l'opportunité que fournit la configuration conjugale ethnolinguistiquement hétérogame et qu'il s'agit de saisir. Les convictions qu'elles partagent (qui semblent être alimentées par des discours médiatiques, des ouvrages de vulgarisations ainsi que des membres de leurs réseaux, et qui trouvent légitimité à leurs yeux tantôt comme savoir scientifique, tantôt comme savoir d'expérience) les mènent à identifier une stratégie comme étant la stratégie idéale par excellence, qui serait nécessaire et suffisante à la concrétisation du projet dit idéal. Celle-ci consiste en une acquisition simultanée (plutôt que consécutive) des deux langues du bilinguisme équilibré visé (le français et la LO), une acquisition qui doit débiter en bas âge et qui repose essentiellement sur des contraintes concernant les pratiques parent/enfant. Ces pratiques, selon cette stratégie, doivent systématiquement être, pour chaque parent, exclusivement monolingues dans la langue associée à son origine. Notamment, la participante ne doit pas parler en LO avec l'enfant, même là où elle estime avoir des compétences élevées en cette langue, et ce parce qu'elle n'est pas une locutrice native de cette langue. De ce fait, selon les participantes, l'enfant risquerait alors d'« apprendre des erreurs », portant du même coup entrave à sa possibilité d'atteindre les compétences de locuteur natif visées par le projet tenu pour idéal. Écoutons Séverine (en couple avec Ivan, originaire de Norvège) à cet égard :

Séverine : « (...) moi je parle norvégien je fais des fautes (...) je parle un peu comme un Ontarien qui parle français là : « mon table, mon chaise ». Donc je pense pas que ce serait vraiment de rendre service à Maya que de, de lui parler... Non, nous on a vraiment l'approche un parent une langue peu importe l'endroit, la circonstance, c'est, c'est comme ça qu'on fonctionne (...) c'est parce que comment veux-tu qu'un enfant apprenne bien une langue si, si s'il l'entend pas bien, si ce qu'il entend est, est pas correct (...) »

Dans la logique de la stratégie que les participantes considèrent être la stratégie idéale, si la concrétisation des objectifs qui portent sur la façon de cumuler les compétences langagières dans chacune des langues repose sur les pratiques de chaque conjoint avec l'enfant, l'exposition à la LO et son acquisition par l'enfant

⁶⁵ Il s'agit des débats en linguistique appliquée sur la « *Critical Period Hypothesis* » (pour une discussion de ces débats, se reporter à Piiller : 2001, 2002).

dans le cadre de la famille restreinte relève exclusivement des interactions père/enfant, en particulier des pratiques linguistiques du père. Et dans cette stratégie, c'est d'abord et avant tout dans le cadre de la famille restreinte que l'exposition à la LO et son acquisition par l'enfant est imaginée, de sorte que la responsabilité de l'acquisition de la LO par l'enfant incombe presque exclusivement à son père, même là où les compétences de sa conjointe en LO semblent élevées.

Pour certaines participantes, si ce projet et cette stratégie servent de point de départ aux explications des projets et stratégies qui ont effectivement cours dans leur couple, c'est tout simplement parce qu'il y a adéquation entre les deux, parce que ce projet « idéal » est celui qu'elles disent effectivement entretenir de concert avec leur conjoint et que cette stratégie, disent-elles, est celle qu'ils ont effectivement mise en place. C'est le cas d'approximativement un tiers des participantes, comme nous l'avons mentionné. En revanche, pour les deux autres tiers de l'ensemble des participantes, l'identification de cette stratégie « idéale » sert plutôt comme point de départ au sens où elles expliquent que c'est ce qu'elles – et éventuellement leurs conjoints – avaient décidé de faire, ont essayé de faire, ou encore considèrent qu'il aurait fallu faire, mais que finalement ce n'est pas ce que le couple fait. Pour ces dernières, expliquer les choix linguistiques du couple concernant leur enfant commence d'abord et avant tout par expliquer, éventuellement sur un ton de justification, que la stratégie UPUL n'a pas été mise en place dans leur famille restreinte, du moins pas avec succès.

Par ailleurs, pour les unes comme pour les autres, ce projet et cette stratégie ne concernent que le cumul de compétences linguistiques en français et en LO, alors que les projets linguistiques parentaux dont elles font état sont, rappelons-le, minimalement trilingues et incluent des aspirations concernant les compétences futures de l'enfant en anglais. De plus, alors que dans les stratégies et projets « idéaux », les acquisitions de compétences en français et en LO semblent pensées avec une certaine symétrie, pour les participantes qui expliquent ne pas avoir mis la stratégie UPUL en place dans leur famille restreinte, les projets et stratégies concernant l'acquisition de compétences dans chacune de ces langues semblent plutôt être imaginés séparément.

Nous nous penchons à présent sur les compétences visées pour l'enfant en français et en anglais, ainsi que sur les stratégies envisagées pour ce faire. Ensuite, il s'agira de revenir à ces projets et stratégies tenus pour idéaux pour comprendre comment, à partir de ces derniers, les participantes expliquent en être venues aux projets et stratégies concernant la LO qui, selon leurs dires, ont effectivement cours dans leur couple; des projets et stratégies qu'il s'agira également de documenter.

3. LES PROJETS ET STRATÉGIES EN COURS CONCERNANT L'ACQUISITION DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLAIS

3.1. LE FRANCAIS

Dans le cadre de la stratégie que toutes les participantes tiennent pour idéale et que certaines disent avoir mise en place, si les compétences futures de l'enfant en français font l'objet d'une stratégie, c'est essentiellement parce que celle qui est envisagée porte sur le cumul du français et de la LO et traite ces deux langues avec une certaine symétrie. En fait, il semble que les participantes considèrent que si aucune stratégie parentale n'était mise en place pour quelque langue que ce soit, l'enfant deviendrait monolingue en français et ce, soulignent certaines, dans la mesure où le couple n'en viendrait pas à déménager hors du Québec. C'est dire que le français est conçu comme la langue principale de l'environnement social, celle dans laquelle l'acquisition de compétences de locuteur natif est perçue comme étant assurée *a priori* par le fait que la socialisation de l'enfant aura lieu au Québec, ce que semblent supposer les participantes en grand nombre.

Ainsi, si aucune stratégie n'est mise en place, il ne fait aucun doute aux yeux des participantes que l'enfant atteindra avec succès des compétences de locuteur natif en français, les compétences que toutes les participantes et leurs conjoints semblent rechercher pour leur enfant dans cette langue. Mais, dès lors que des compétences de locuteur natif sont envisagées également dans une autre langue, il semble devenir nécessaire aux yeux des participantes de s'assurer que cette acquisition ne portera pas atteinte à l'acquisition de compétences de locuteur natif en français, d'où la nécessité que la mère de l'enfant, dans le cadre de cette stratégie idéale, lui parle exclusivement en français.

Pour les participantes qui expliquent ne pas avoir mis la stratégie UPUL en place dans leur famille restreinte, il ne fait aucun doute que leur enfant en viendra à atteindre des compétences de locuteur natif en français et aucune démarche n'apparaît nécessaire à cet effet. Pour plusieurs d'entre elles d'ailleurs, s'il est dommage que la stratégie «idéale» n'ait pas été mise en pratique, cet état de fait comporte au moins l'avantage de garantir que leur enfant pourra atteindre des compétences élevées en français, ce qui à leur sens, prime éventuellement sur le fait qu'il ait des compétences symétriques dans chacune des langues respectivement associées aux origines de ses parents. En définitive, pour les participantes qui disent pratiquer la stratégie UPUL comme pour les autres, si l'atteinte de compétences de locuteur natif en français n'est pas mise en doute à la vue des pratiques en cours, c'est non seulement du fait que l'enfant est exposé à cette langue par le biais de sa mère (et éventuellement de son père, pour la plupart des couples qui ne pratiquent pas la stratégie UPUL), mais aussi parce qu'il s'agit de la langue principale de l'environnement dans lequel le couple vit et dans lequel il est conçu que l'enfant sera socialisé. Cet environnement que les participantes nomment

souvent «ici», correspond parfois à Montréal et parfois au Québec, et il est conçu d'abord et avant tout comme un espace monolingue francophone.

Il ressort toutefois qu'une stratégie demeure nécessaire aux yeux de la majorité des participantes pour que l'enfant atteigne le niveau de compétences qu'elles visent pour lui en français : qu'il soit scolarisé dans une institution dont la langue d'enseignement est le français. Il en sera fait état plus en détails par la suite puisque c'est au moment de discuter les stratégies envisagées et envisageables pour mener à l'acquisition de compétences en anglais par leur enfant que les participantes soulèvent cette question et expliquent l'importance qu'elles accordent à ce choix; un choix qui, par ailleurs, pour beaucoup d'entre elles n'en est pas vraiment un (puisque la *Loi 101* contraint nombre des couples de l'échantillon à inscrire leur enfant dans une institution scolaire francophone).

3.2. L'ANGLAIS

Toutes les participantes expliquent également qu'elles et leur conjoint aspirent à ce que leur enfant ait, à terme, des compétences en anglais. Dans la plupart des cas, ces compétences sont définies assez vaguement, mais il ressort que ce sont des compétences essentiellement fonctionnelles qui sont visées plutôt que des compétences de locuteur natif. Quoiqu'il en soit, pour la plupart des participantes, l'atteinte des compétences désirées pour leur enfant en anglais ne nécessite aucune mesure particulière, et ce, d'une part, du fait de caractéristiques supposées intrinsèques à la langue anglaise qui en feraient une langue plus facile à apprendre que la LO et que le français, et, d'autre part, du fait que dans le contexte où le couple vit et où il est envisagé que l'enfant sera socialisé, celui de Montréal cette fois, l'exposition à l'anglais est considérée très fréquente (entre autres par le biais des médias). En particulier, ces participantes évoquent leur propre apprentissage de cette langue, qu'elles estiment s'être soldé par un succès – ou du moins par l'acquisition d'un niveau de compétences élevé, semblable à celui qui est visé pour l'enfant –, et soulignent qu'il n'est pas essentiellement imputable à l'enseignement académique de l'anglais qu'elles ont reçu durant leur scolarité, mais qu'elles ont plutôt «attrapé» cette langue, sans avoir à rechercher son apprentissage activement ni à l'apprendre en bas âge. Écoutons Sophie :

Sophie : « (...) ça va se faire en vieillissant là ils ont le temps (...) moi ça me stresse pas là (...) je l'ai appris moi, je l'ai appris sur le tas là l'anglais (...)»

À plus fortes raisons encore, les participantes qui pratiquent déjà l'anglais entre conjoints estiment que l'enfant y est tellement exposé que son apprentissage de cette langue ne nécessite aucune stratégie particulière. C'est le cas de Séverine.

Séverine : «(...) l'anglais va venir tout seul, je, l'anglais on met pas l'accent là-dessus parce que c'est évident qu'elle va l'apprendre. Ivan puis moi on se parle en anglais, elle nous entend, et un enfant automatiquement veut comprendre ses parents (...) c'est sûr qu'elle va apprendre l'anglais, on écoute la télévision pratiquement qu'en anglais à la maison, l'anglais on s'en soucie pas c'est évident qu'elle va l'apprendre (...) on est certains qu'elle va l'apprendre (...) ça va sûrement venir, c'est évident là, mais pour le moment c'est pas un stress pour nous l'anglais (...)»

En revanche, d'autres participantes ne partagent pas cette perspective et estiment que l'apprentissage de l'anglais par leur enfant nécessite que des démarches soient entreprises. C'est le cas en particulier de celles qui estiment avoir des compétences limitées, en particulier celles qui considèrent que leur accès à des emplois s'en est trouvé limité, ou encore celles qui estiment que leur apprentissage de cette langue a été particulièrement laborieux; c'est-à-dire, nous l'avons dit au chapitre précédent, bien souvent celles dont les parents ont des statuts socio-économiques moins élevés et qui ont eu moins facilement accès à l'anglais. Ce sont également les participantes qui ont elles-mêmes des statuts socio-économiques ou des niveaux de scolarisation moins élevés, et qui accordent beaucoup d'importance à la scolarisation et au statut socio-économique futurs de leurs enfants, des dimensions qui semblent moins préoccuper d'autres couples qui les prennent comme des évidences.

Ces participantes expliquent alors qu'elles désirent tantôt que leur enfant acquière des compétences en anglais supérieures aux leurs, de façon à ce qu'il ne vive pas les contraintes et les frustrations qu'elles-mêmes connaissent en termes d'avancement socio-professionnel, et tantôt qu'il n'ait pas les difficultés qu'elles ont connues quant au processus d'apprentissage de cette langue. Généralement, ces participantes semblent également viser des compétences plus élevées en anglais pour leurs enfants que celles recherchées pour les leurs par les mères qui considèrent qu'aucune stratégie n'est nécessaire à l'acquisition de l'anglais par leurs enfants. Écoutons Claire (dont les parents sont cultivateurs et très peu scolarisés, et qui tire une grande fierté de son ascension socio-économique et de son niveau de scolarisation qui fait d'elle la plus scolarisée de sa famille) qui explique qu'elle aspire à ce que son fils connaisse l'anglais «parfaitement».

EK : «mais à quel point tu veux qu'il [[l'enfant] connaisse l'anglais»

Claire : «ah parfaitement, autant que le français»

EK : «est-ce que toi ...»

Claire : «non non non non, moi non (...) je voudrais pas qu'il éprouve les mêmes difficultés que j'ai connues dans l'apprentissage de l'anglais (...) j'avais dix-huit ans puis encore il y a plein de mots euh que je connais pas (...) je voudrais pas que ça, qu'il s'empêche d'aller par exemple je sais pas moi à McGill si il a envie d'aller à McGill (...) parce qu'il parle pas l'anglais ça serait triste (...)»

Pour que l'enfant atteigne le type de compétences que ces participantes recherchent pour lui, ou pour faciliter son processus d'apprentissage de cette langue, elles considèrent généralement qu'il s'agit d'exposer l'enfant à l'anglais dès un bas âge. Pour ce faire, elles expliquent généralement qu'elles entendent maximiser son

exposition à des productions culturelles en anglais, telles que des émissions télévisées (dessins animés, par exemple) ou des films, voire éventuellement lui dire ici et là quelques phrases ou quelques mots en anglais, des stratégies que certaines expliquent avoir déjà mises en place. C'est également cette logique qui semble avoir mené certaines de ces participantes à inscrire leur enfant dans une garderie bilingue (français/anglais), ou encore dans une garderie de langue anglaise. Écoutons Jenny, qui estime que ses compétences en anglais ont limité son statut socio-professionnel et dont les parents sont peu aisés et peu scolarisés :

Jenny : « (...) je lui [l'enfant] fait écouter Sesame Street, plein plein d'émissions (...) c'est pour qu'il [l'enfant] l'apprenne là, pour que tu sais un jour bien... (...) moi ça m'a bloqué un peu là (...) les places où j'aurais pu, mettons, avoir un bon emploi, bien c'est sûr que c'était tout le temps marqué «parfaitement bilingue» là tu sais (...) ouais, qu'il [l'enfant] parle vraiment bien anglais, vraiment bien (...)»

Notons par ailleurs que Jenny explique qu'elle et son conjoint (d'origine nicaraguayenne) pratiquent la stratégie UPUL pour le français et l'espagnol. Cela dit, quand une telle insistance est mise sur l'anglais, bien souvent l'acquisition de cette langue par l'enfant en vient à être conçue comme étant plus importante que son apprentissage de la LO. Dans certains cas ce point de vue est partagé par les conjoints du couple, ce qui semble souvent s'articuler, non seulement avec leurs positionnements socio-économiques, mais également avec le statut de la LO concernée, ou plutôt la représentation que les conjoints s'en font, ainsi qu'avec le fait que l'homme du couple soit conçu ou non comme un locuteur natif de la LO; nous aurons l'occasion d'y revenir.

Dans d'autres cas, les participantes expriment que, contrairement à elles, leur conjoint accorde une grande importance à l'acquisition de compétences élevées en anglais par l'enfant et estiment que des stratégies doivent être mises en place à cet effet dès un bas âge, pour que l'enfant ne connaisse pas les mêmes contraintes socio-professionnelles qu'eux. Elles expliquent alors que pour leur conjoint, il est plus important que l'enfant acquière des compétences élevées en anglais qu'en LO, une perspective que ces participantes-ci ne partagent pas et comprennent mal, mais avec laquelle il leur faut tout de même composer. C'est ce qu'explique Sophie (en couple avec Xavier, d'origine chilienne, peintre en bâtiment et qui estime avoir des compétences très limitées en anglais).

Sophie : « (...) mais lui il (...) c'est pas important, ils [les enfants] n'en ont pas besoin [de l'espagnol], il faudrait qu'ils apprennent l'anglais. Moi je lui dis «bien non ils n'ont pas besoin d'apprendre l'anglais tout de suite, l'anglais ils vont pouvoir l'apprendre à l'école ils vont... ils sont...on est plus' en contact avec l'anglais...on a la télévision en anglais on a des, tout un paquet d'affaires en anglais. Tandis que le, l'espagnol, il est pas autant accessible»...non, lui ça a pas l'air de lui rentrer dans la tête (...) moi ce que j'ai vu c'est que c'était pas important puis que pour lui c'était l'anglais, parce que ils [les enfants] allaient avoir besoin de l'anglais plus tard tu sais (...)»

L'urgence et l'importance relative de l'anglais et de la LO, sont d'ailleurs le lieu principal de conflits entre les conjoints lorsqu'il s'en manifeste, ce qui n'est toutefois pas le cas dans la majorité des couples. À tout le moins il ressort que ces conflits ne prennent pas la forme d'une lutte pour transmettre chacun sa langue d'origine à l'enfant. Bien au contraire, dans les quelques cas où un conflit se manifeste, la participante argumente l'importance de la LO et son conjoint argumente celle de l'anglais. Dans ces cas, il semble émerger à tout le moins que pour bien des participantes, même si elles recherchent des compétences en anglais pour leur enfant, ces compétences ne prennent pas le même sens que celles qu'elles visent en LO. Il semble que la plupart d'entre elles ne recherchent pas à ce que l'anglais puisse compter comme une «langue maternelle» pour leur enfant. En fait, au contraire de leurs perspectives sur les compétences de leur enfant en LO, ces participantes ne semblent pas considérer que l'apprentissage de l'anglais en bas âge comporte un quelconque avantage par rapport à un apprentissage plus tardif; pas pour leur enfant à tout le moins.

D'un côté, cette divergence semble relever du fait que, cette langue n'étant pas reliée à l'ascendance de l'enfant, il ne pourrait pas revendiquer légitimement le statut de locuteur natif. De l'autre, il semble que cette distinction soit reliée au fait que l'atteinte de compétences équivalentes à celles en français par leur enfant, ne pose aucun problème et est même valorisée, tant que ces compétences ne sont pas en anglais, faisant ainsi largement écho aux discours sociaux sur les dangers du transfert linguistique vers l'anglais, un discours qui a servi à légitimer les transformations des années 1950-60 et la *Loi 101*. En ce sens, il semble émerger que les distinctions dans le traitement de l'anglais et de la LO par les participantes relèvent partiellement du statut contextuel différent de ces langues. De plus, il ressort que si elles considèrent qu'un double monolinguisme de locuteur natif en français et en LO serait idéal, ce n'est pas parce qu'une telle forme de cumul linguistique est idéale *en soi*, indépendamment de l'ascendance généalogie et de la langue dont il s'agit. Autrement dit, si toutes les participantes aspirent à ce que leur enfant ait des compétences en anglais, les questions relatives à la nécessité ou non de stratégies à cet égard font ressortir les limites de leur valorisation du cumul de compétences linguistiques. Cela dit, rappelons-le, certaines participantes recherchent des compétences les plus élevées possibles pour leur enfant en anglais et entendent que cette acquisition ait lieu en bas âge – les participantes qui ont eu moins accès à ces compétences, qui estiment que cela a restreint leur accès à d'autres ressources et pour qui le statut socio-économique futur de leur enfant est une préoccupation certaine. Ces considérations et les divergences éventuelles entre les conjoints d'un couple donné quant à leurs perspectives sur les stratégies à mettre en place concernant l'acquisition de l'anglais par leur enfant émergent également au sujet de la langue de scolarisation.

3.3. LA LANGUE DE SCOLARISATION

Dans quelques cas, les participantes expliquent que leur conjoint en est venu à leur exprimer son désir que l'enfant fréquente une institution scolaire de langue anglaise afin de s'assurer qu'il atteigne un niveau élevé de compétences dans cette langue. C'est ce qu'explique par exemple Ingrid :

Ingrid : «(...) il a lui un peu de difficulté en anglais et il n'aimerait pas (...) Bien, il aimerait que sa fille soit à l'aise en anglais et donc carrément jusqu'à vouloir qu'elle aille à l'école en anglais.»

Ces participantes expliquent alors avoir signifié leur désaccord profond sur la question. Si certaines des femmes rencontrées envisagent «à la limite» mettre leur enfant dans une école bilingue français/anglais – ou plutôt n'en excluent pas la possibilité, tout en laissant entendre qu'elle est peu probable –, la presque totalité des participantes expriment fermement et avec ardeur que, même si elles projettent que leur enfant acquière à terme des compétences élevées en anglais, il est strictement exclu («hors de question», dans les mots de plusieurs) que leur enfant fréquente une institution scolaire dont la langue d'enseignement est l'anglais. C'est ce que Sophie, pour sa part, exprime ainsi : «(...) je veux rien savoir de l'envoyer à l'école en anglais (...)».

Les explications que ces participantes donnent sont souvent relativement évasives, comme si cette position relevait de l'évidence. *Grosso modo*, les explications font référence à des caractéristiques supposées intrinsèques aux langues française et anglaise; l'idée étant que l'acquisition du français nécessiterait absolument un apprentissage scolaire, en particulier en vue de l'acquisition de «bonnes» compétences et spécifiquement de «bonnes» compétences *écrites*, alors qu'un apprentissage scolaire serait inutile pour l'acquisition de telles compétences en anglais. C'est ce que soutient Séverine :

Séverine : «(...) le français c'est une langue tellement difficile aussi tu peux pas...faut que tu apprennes à l'écrire à l'école là sinon elle [l'enfant] apprendra jamais à conjuguer ses verbes là (...) l'anglais ça s'apprend très bien à l'écriture, de toutes façons tu as pas autant de règles que le français. Le français il faut que tu ailles à l'école pour l'apprendre comme il faut là (...)»

Ces idées, partagées par nombre de participantes, ne sont pas étrangères à l'importance accordée à l'école dans les discours sur la reproduction et la pérennité des communautés linguistiques, notamment ceux qui ont légitimé le versant «langue de scolarisation» de la *Loi 101*. Rappelons toutefois que ce qui est en jeu dans cette question n'est pas à proprement dit un apprentissage scolaire ou non de la langue, mais plutôt la langue de l'ensemble de la scolarisation (qui peut toutefois avoir des conséquences sur les cours de langues en en faisant ou non des cours de «langue seconde»).

Toujours est-il que ces positionnements sur la question de la langue de scolarisation semblent surtout relever du fait que ce ne sont pas les mêmes types de compétences qui sont recherchés pour le français et pour

l'anglais. Le français, règle générale, est imaginé comme allant nécessairement être une langue maternelle pour l'enfant – soit la seule qu'il aura, soit une de ses langues maternelles, selon les cas – alors que l'anglais, même quand les participantes disent désirer que leur enfant en ait une connaissance «parfaite», ou qu'il la connaisse «autant que le français» (ce qui semble dépendre du positionnement social des parents, nous l'avons dit), demeure imaginée comme une «langue seconde». Écoutons Séverine qui est particulièrement explicite à cet égard :

Séverine : «(...) je veux dire si...si elle parlait l'anglais en faisant des fautes, ça nous rendra pas fous. Mais on veut qu'elle ait deux langues maternelles qui soient le norvégien et le français qu'elle maîtrise parfaitement (...) l'anglais, ça sera sa langue seconde puis on est certain qu'elle va l'apprendre mais c'est ça, ça sera une langue seconde (...)»

Répétons-le une fois encore, si l'anglais est envisagé comme allant être une langue seconde plutôt qu'une «langue maternelle», il semble que ce soit, certes, parce que son ascendance généalogique, à leur sens, ne le permettrait pas. Mais il se peut également que ce soit dû au fait que les participantes considèrent que le cumul du français et d'une autre langue comme «langues maternelles» est possible et désirable tant que cette langue n'est pas l'anglais. Dans cette optique, on pourrait imaginer que le fait d'avoir l'anglais comme langue maternelle soit conçu comme étant plus susceptible de remettre en question la possibilité d'atteindre des compétences élevées en français.

Quoiqu'il en soit, pour les quelques participantes dont les conjoints ont exprimé leur volonté que l'enfant soit scolarisé dans une institution scolaire anglophone, il semble que cette question ait clairement mené à des conflits. Aux résultats, dans ces cas, la décision n'a, le plus souvent, pas été à prendre puisque de par la loi (la *Loi 101*) ces couples n'avaient pas le choix de la langue de scolarisation pour leur enfant. Les mères dans ces cas, toutefois, ne semblent pas avoir utilisé cet argument pour éviter la discussion, mais plutôt pour la clore, une fois qu'elle en était arrivée à un cul-de-sac où chacun avait exprimé sa position et y restait campé. En effet, la plupart des enfants des participantes ne sont pas des *ayants droit*, de sorte que seuls quelques couples de parents ont effectivement le choix de la langue de scolarisation pour leur enfant. Là où ils l'ont effectivement, les participantes expliquent que leur enfant fréquentera sans aucun doute une école francophone, ou encore que c'est déjà le cas (pour les enfants plus âgés). Pour leur part, les participantes engagées dans les couples à qui ce choix ne se pose pas réellement expliquent en grande majorité que, si elles avaient eu la possibilité de scolariser leur enfant dans une institution de langue anglaise, elles ne s'en seraient pas prévaluées. Les explications qu'elles donnent incluent des arguments mentionnés plus tôt, ainsi que d'autres qui relèvent d'un discours sur les conséquences de tels choix individuels (ou de couple) sur la pérennité du français au Québec – en résonance directe avec ceux qui ont été mis de l'avant pour légitimer l'entrée en vigueur de cette loi.

Interrogées sur leur opinion concernant le fait que la loi ne leur permette pas un tel choix, et plus généralement sur le versant «langue de scolarisation» de la *Loi 101*, nombre des participantes expriment leur «ambivalence», leur difficulté à trancher sur le bien-fondé de cette législation. Souvent, elles expliquent qu'elles désapprouvent que celle-ci contraigne et régule, d'une part, la liberté de choix des parents, en particulier celle des «Francophones» (soulignant souvent que ce n'est pas le cas pour les «Anglophones»), et d'autre part, l'accès à des compétences langagières pour les membres de ce groupe (des compétences dont les participantes valorisent unanimement le cumul, répétons-le), alors que c'est leurs intérêts que cette Loi est censée promouvoir. Les participantes poursuivent généralement en exprimant que, par ailleurs, elles comprennent, voire approuvent, cette Loi au sens où, conscientes de l'histoire du Québec ajoutent certaines, elles estiment qu'elle est effectivement nécessaire à la vitalité du français et, ultimement, à celle du groupe dont elles font partie, celui des «Francophones». Autrement dit, elles expliquent qu'il s'agit d'une mesure (une stratégie, pourrait-on dire) dont elles considèrent que la mise en place, ou le maintien, est nécessaire à la reproduction du groupe. Citons par exemple Claire qui, rappelons-le, exprime par ailleurs le désir ferme que son fils connaisse «parfaitement» l'anglais, «autant que le français».

- EK : «(...) si t'avais pu le mettre à l'école en anglais ...»
 Claire : «non je l'aurais pas mis (...) parce que je trouve que le français c'est une langue très difficile à apprendre et je veux qu'il l'apprenne bien (...)»
 EK : «mais qu'est-ce que t'en penses ça le fait que, dans certains cas si tu as pas un parent anglophone ou quelque chose comme ça, tu peux pas mettre ton enfant à l'école en anglais?»
 Claire : «...très franchement je dé... je sais plus quoi penser... je sais plus quoi en penser parce que ... c'est ça, je me dis «faudrait laisser les gens choisir» puis d'un autre côté je me dis «bon bien faut protéger la langue ... française au Québec ...». C'est ça. Je, je sais pas quoi en penser...»

Quoiqu'il en soit, ces réponses relativement équivoques mettent à tout le moins en lumière des tensions dans les discours des mères, entre l'individu et le groupe, entre les choix volontaires et les prescriptions, entre le multilinguisme et le monolinguisme, et, en définitive, entre la valorisation positive du multilinguisme individuel et de la volonté individuelle, d'une part, et celle de la prescription d'un monolinguisme à l'échelle du groupe, de l'autre. Notons que ces tensions seront abordées à nouveau au chapitre suivant quand il sera question des enjeux associés par les mères rencontrées aux compétences linguistiques espérées pour leurs enfants; notamment parce que l'un de ces enjeux est justement que l'enfant ait la liberté individuelle, de par son multilinguisme et dans une logique volontariste, de s'identifier et d'être reconnu comme appartenant à un groupe ou à un autre, chacun d'entre eux étant construit comme monolingue.

En somme, certains parents semblent considérer que l'acquisition par leur enfant des compétences en anglais qu'ils visent pour lui nécessite la mise en place de stratégies particulières, mais le plus souvent ce n'est pas le cas. Pour ce qui est de l'acquisition des compétences en français visées pour l'enfant, les couples qui ont mis la stratégie UPUL en place considèrent que la pratique exclusive du français par la mère est nécessaire. En

revanche, les autres parents (les plus nombreux) semblent s'en remettre à la socialisation dans la société québécoise et aucune stratégie parentale n'apparaît réellement nécessaire aux participantes de ces couples, si ce n'est le choix d'inscrire l'enfant dans une institution scolaire francophone, un choix que dans la plupart des cas, les parents n'ont pas à faire. Toutes les participantes, rappelons-le, expliquent que les projets linguistiques parentaux visent également à ce que l'enfant acquière des compétences linguistiques en LO. L'acquisition de celles-ci est invariablement conçue comme requérant la mise en place de stratégies parentales particulières. Tel que mentionné précédemment, les projets et stratégies en cours concernant les compétences futures de l'enfant en LO sont présentés, dans les discours des participantes, en référence à un projet et une stratégie qui sont tenus pour être «idéaux» et qui traitent le français et la LO avec une certaine symétrie. Cela dit, nombreuses sont les participantes qui expliquent ne pas avoir mis cette stratégie en pratique et en être venues à penser les compétences en LO séparément de celles en français, voire même à redéfinir ou réviser les compétences visées pour l'enfant en LO et les stratégies à mettre en place pour y parvenir. C'est ce que nous examinons dans les pages qui suivent.

4. LES PROJETS ET STRATÉGIES EN COURS CONCERNANT L'ACQUISITION DE LA LO

4.1. LA STRATÉGIE UPUL À L'ÉPREUVE DE LA PRATIQUE

Certaines participantes expliquent que la stratégie UPUL a effectivement cours dans leur famille restreinte. D'autres, bien plus nombreuses nous l'avons dit, expliquent qu'elles auraient idéalement voulu mettre en pratique cette stratégie mais que, dans les faits, il en a été autrement. Parmi ces dernières, quelques-unes semblent avoir exclu, dès l'abord, la possibilité de le faire, alors que toutes les autres expliquent plutôt qu'elles et leur conjoint ont cherché à mettre en place cette stratégie mais que leurs tentatives n'ont pas abouti.

Les participantes qui semblent dès l'abord avoir considéré que la stratégie UPUL (qu'elles tiennent pour idéale, comme les autres participantes) ne pouvait pas, vraisemblablement, être envisagée sont particulièrement celles qui estiment – généralement de concert avec leur conjoint lui-même – que leur conjoint n'a pas des compétences de locuteur natif dans la langue associée à son origine, de sorte qu'elle n'est pas pleinement considérée comme sa «langue maternelle». Notons d'une part que ces participantes sont parmi celles dont le conjoint est né au Canada ou arrivé en bas âge dans ce pays, sans qu'il ne s'agisse de l'ensemble de celles-ci, et que, d'autre part, c'est généralement par l'histoire (en particulier migratoire) du conjoint, qu'il est expliqué que ses compétences en LO sont limitées. Contrairement à d'autres, ces participantes semblent avoir immédiatement renoncé à l'idée même de la mise en place de la stratégie UPUL, renseignant ainsi sur une condition conçue comme fondamentale à la possibilité même de l'envisager : que le conjoint soit tenu pour locuteur natif de la langue associée à son origine (LO). Dans ces cas, il devient invraisemblable d'envisager l'acquisition désirée de la LO par l'enfant exclusivement par le biais des

interactions entre le père et l'enfant. Citons Marie et Agnès dont les conjoints respectifs (Jean, André) ont chacun quitté leur pays d'origine⁶⁶ (le Vietnam, Haïti⁶⁷) à l'âge de 3 ans :

Marie : «(...) Mais c'est sûr que l'on peut pas se fier juste sur Jean pour lui montrer, parce que Jean (...) il parle pas assez bien vietnamien pour pouvoir le montrer.»

Agnès : «(...) il est un peu gêné de parler créole parce qu'il a pas un très bon accent. Si ma fille apprend à parler créole, ça va être plus avec ses tantes ou ses grands-parents (...)»

Les participantes qui, pour leur part, disent avoir effectivement tenté de mettre en place la stratégie UPUL, quoique sans succès, convergent dans les explications qu'elles donnent du fait que leurs tentatives ont été infructueuses. *Grosso modo*, elles expliquent que cela est dû au fait que, pour leur conjoint, ce n'est pas «naturel», ou encore pas «spontané», de parler la LO à l'enfant (ou de lui parler exclusivement en LO); que ce ne l'a pas été au départ et que ce l'est d'autant moins à présent qu'il a pris l' «habitude» de parler surtout (ou exclusivement) une autre langue à l'enfant. Notons que ces termes sont les mêmes que ceux identifiés dans la section qui concernait les pratiques linguistiques conjugales, des termes qui relèvent d'une conception des interlocuteurs comme ayant peu d'emprise sur leurs pratiques linguistiques, ainsi que d'une vision de certaines pratiques linguistiques comme étant naturelles alors que d'autres ne le sont pas.

Toujours est-il, ces participantes relatent alors que, pour ce qui est des premiers temps après la naissance de l'enfant, leur enfant était plus souvent avec elles qu'avec leur conjoint, ce qui semble généralement relever de la construction des rapports de genre dans la parentalité, en particulier de la division sexuelle des tâches dans le couple, une division telle que s'occuper de l'enfant est une tâche qui incombe plus à la mère qu'au père de ce dernier. Elles expliquent cet état de fait, soit par des contraintes extérieures (professionnelles) qui l'auraient imposé, soit par le fait que c'est la dynamique qui a cours dans leur couple, ou encore par le fait que la prédominance du rapport mère/enfant, au moins dans les premiers temps après la naissance, est inscrite dans la nature, dans le biologique. Quoiqu'il en soit, puisque les mères ont parlé exclusivement en français à leur enfant, du moins en l'absence du père, ce dernier se serait senti mal à l'aise de parler en LO à l'enfant du fait qu'il aurait supposé que l'enfant ne comprenait pas vraiment cette langue, ou en tous cas beaucoup moins que le français auquel il était alors beaucoup plus exposé (quand elles relatent les propos de leurs conjoints, mais aussi quand elles parlent en leurs propres noms, les participantes expriment bien souvent cette exposition relative en nombre d'heures). Il reste que, selon les mères, le fait de parler la LO (ou de la parler systématiquement) à l'enfant en serait venu à représenter pour leur conjoint des «efforts», quelque chose de

⁶⁶ La locution «pays d'origine» est utilisée pour alléger le texte. En fait, les participantes associent toujours l'origine de leur conjoint à un pays (et une langue) et il faudrait lire « pays associé à son origine».

⁶⁷ En fait, selon Marie un des parents de Jean est d'origine vietnamienne et l'autre d'origine cambodgienne, mais Marie (et Jean dit-elle) considère que Jean est d'origine vietnamienne.

«difficile» (par opposition à quelque chose de «naturel» et de «spontané»). Revenons sur l'extrait de l'entretien avec Béatrice (en couple avec Wang, d'origine chinoise).

Béatrice : «les circonstances, quand Bastien [l'enfant] est né, la première année, mon chum (...) était comme pas là souvent. Peut-être que si on avait eu une vie stable, que lui aurait toujours été là, probablement qu'il aurait été... Au départ quand j'étais enceinte...il disait «oui, oui, oui je veux, je veux, je veux...je vais lui parler juste chinois». Mais ça, les circonstances ont fait qu'il était tellement parti au début quand il [Bastien] était petit que quand il [Wang] revenait c'était plus difficile de lui parler en chinois»

Ainsi, ces participantes expliquent le fait que leur conjoint ne se soit pas senti à l'aise de parler, (ou de parler systématiquement et exclusivement) en LO à l'enfant, en partie par les dynamiques et l'histoire du couple, au moins leur histoire depuis la naissance de l'enfant. Elles font également référence au fait que les interactions avec l'enfant sont bien souvent, en fait, des interactions avec d'autres individus présents (entre autres dans la période avant que l'enfant ne parle). En particulier, on peut noter la mention d'interactions (de type jeu, par exemple) qui impliquent la mère, le père et l'enfant et durant lesquelles, disent-elles, le père ne se sentirait pas, ou ne se serait pas senti, à l'aise de pratiquer exclusivement la LO avec son enfant puisqu'il est était en fait en train d'interagir également, voire même avant tout semble-t-il, avec sa conjointe. Ce malaise proviendrait, aux yeux des participantes, tantôt du fait que les pratiques entre les conjoints se seraient figées dans des «habitudes», de sorte qu'il serait ardu de les transformer (une conception dont il a été question au chapitre précédent), et tantôt du fait que le père de l'enfant sait pertinemment que sa conjointe n'a pas des compétences suffisantes en LO pour pouvoir comprendre ce qu'il dirait à l'enfant dans cette langue. Ainsi, le fait que leur conjoint n'ait pas parlé systématiquement en LO à l'enfant est également expliqué par l'histoire du couple avant la naissance de l'enfant, en particulier par les pratiques linguistiques entre conjoints qui se sont instaurées bien plus tôt, ainsi que par les compétences linguistiques des participantes. Par ailleurs, le même mécanisme aurait pu dissuader le père, disent certaines, de parler en LO à son enfant dans d'autres circonstances, des espaces publics par exemple, puisqu'il ne pouvait pas supposer que les individus présents et à qui s'adressaient également ses interactions avec son fils, aient des compétences en LO. C'est dire que si les conjoints de ces participantes ne se sont pas sentis à l'aise de parler systématiquement en LO à leur enfant, c'est également dû en partie au contexte social dans lequel la famille restreinte vit.

Toutes ces dimensions servent à expliquer que l'usage, en particulier l'usage exclusif, de la LO par le père dans ses interactions avec l'enfant constitue pour lui un «effort» et de la «discipline» qu'il n'a pas réussi à s'imposer. En effet, même là où le père essayait de se les imposer, il semble qu'il n'y parvenait souvent pas et revenait, disent les participantes, «spontanément» au français (ou à l'anglais dans un cas). Donnons la parole à Joséphine :

Joséphine : «(...) c'était comme forçant pour lui, de les aborder en espagnol (...) c'était plus naturel pour lui de parler en français (...) c'est une question de discipline aussi. Peut-être qu'il est pas assez discipliné pour le faire (...) comme si c'était pas naturel. Donc il a toujours parlé en français là (...) mais c'est une question d'habitudes de vie puis de discipline.»

Par la suite, ces participantes expliquent que, l'«habitude» s'étant instaurée, il est devenu difficile pour leur conjoint de s'en défaire, rappelant une fois encore les explications qu'elles donnaient pour le maintien des pratiques linguistiques entre conjoints, éventuellement malgré le désir de les changer. Ces participantes en viennent alors à considérer cela comme un état de fait, devant lequel elles sont impuissantes puisque, à leur sens, la responsabilité de l'exposition de l'enfant à la LO incombe d'abord et avant tout à leur conjoint, dont c'est la langue d'origine. Rappelons que même lorsque la participante dit avoir des compétences élevées en LO, il est souvent considéré qu'elles demeurent trop limitées pour que sa pratique potentielle de la LO puisse mener à une bonne acquisition de cette langue par l'enfant, en particulier parce qu'elle ne possède pas des compétences de locuteur natif.

Malgré toutes ces explications, nombre de ces participantes expriment leur incompréhension face à l'idée que leur conjoint ne pratique pas la LO avec l'enfant, invoquant justement que ce devrait être le cas puisqu'il s'agit de sa «langue maternelle», et que par conséquent selon elles, ce devrait être celle dans laquelle il lui paraît «naturel» de parler à son enfant. Elles expriment généralement que c'est pour elles une grande déception puisque cela revient à ne pas saisir pleinement l'opportunité que fournit la double ascendance ethnolinguistique de l'enfant. Si elles se dégagent *grosso modo* de toute responsabilité à cet égard, elles sont toutefois nombreuses à expliquer qu'elles exercent certaines pressions (qui se résument à des demandes explicites) sur leur conjoint pour qu'il se mette à pratiquer la LO avec l'enfant, ou à le faire plus systématiquement. En retour, expliquent-elles, les conjoints discutent rarement le bien-fondé de cette requête, considérant souvent eux aussi qu'il faudrait idéalement qu'ils pratiquent leur langue d'origine avec leur enfant, de sorte qu'ils acquiescent mais ne passent pas aux actes. Notons par ailleurs que ces pressions relatées tendent à renforcer l'idée que la question des compétences linguistiques futures de l'enfant ne prend pas la forme d'un intérêt exclusif de la part de chacun des conjoints pour la transmission de la langue associée à sa propre origine.

Enfin, d'autres participantes expliquent que la stratégie UPUL a effectivement été mise en pratique dans leur famille restreinte. Pour ce faire, plusieurs d'entre elles expliquent que leur conjoint a dû faire de nombreux «efforts» et s'imposer une «discipline» stricte parce que, dans certaines circonstances au moins, il ne lui était pas «naturel» de pratiquer la LO avec son enfant. C'est le cas, par exemple, de Charlotte qui explique que son mari doit accorder une grande importance à l'acquisition de la LO par leurs enfants puisque : «(...) sinon il ne se forcerait pas pour parler en grec toute la journée avec ses enfants». D'autres des participantes qui relatent que la stratégie UPUL a effectivement cours dans leur famille restreinte, considèrent plutôt que la pratique de

la LO par le père de l'enfant est au contraire bien plus «naturelle» pour lui que la pratique de quelque autre langue, en expliquant que cela relève du fait que c'est sa «langue maternelle»⁶⁸ (là où de telles explications sont données, la LO est qualifiée de «langue maternelle»). La notion des pratiques qui comptent comme «naturelles» ou «spontanées» varie donc au moins d'un couple à l'autre, et peut s'articuler de différentes façons avec ce qui compte comme la «langue maternelle». Quoiqu'il en soit, pour l'ensemble des participantes qui disent avoir mis la stratégie UPUL en place, la référence à une idée de discipline est tout aussi fréquente que pour les autres. Dans leur cas toutefois, il s'agit moins exclusivement de la discipline du père, et c'est plutôt la discipline du couple dans son ensemble qui est fréquemment mentionnée. C'est à cette discipline de couple qu'elles disent tenir à tout prix, c'est-à-dire quels que soient les «efforts» nécessaires de la part des parents, et c'est sur elle que repose, à leur sens, le bon déroulement de l'acquisition du bilinguisme (sous sa forme dite « idéale ») pour leur enfant, notamment son caractère «naturel» et sans «efforts» *pour l'enfant*.

Les participantes qui ont considéré que les compétences de leur conjoint ne permettaient pas la mise en place de cette stratégie UPUL et celles qui disent avoir tenté de le faire mais ne pas y être parvenues en viennent à envisager l'acquisition du français et de la LO séparément, sans pour autant renoncer à l'acquisition de compétences en LO par leur enfant. Si les compétences visées en cette langue peuvent s'en trouver redéfinies dans certains cas, dans tous, les modalités d'acquisition de cette langue en viennent, semble-t-il, à être repensées, en particulier à la lumière du fait que le père ne pourra pas être la seule source d'exposition à la LO puisque, disent ces participantes, il ne la parle pas, pas assez, ou pas assez systématiquement à l'enfant. Les participantes qui semblent avoir mis la stratégie UPUL en place peuvent pour leur part en venir à étendre cette stratégie à d'autres sphères que celle des interactions parent/enfant, la seule directement traitée par la stratégie UPUL. Les unes diffèrent également des autres quant à l'importance accordée aux projets d'acquisition de la LO au sein d'autres préoccupations parentales. Celles qui n'ont pas mis en place la LO, nous le verrons, relèguent bien souvent cet apprentissage à un plan plus secondaire, un premier pas vers la redéfinition des projets et des stratégies parentales concernant cette langue.

4.2. L'IMPORTANCE DES PROJETS D'ACQUISITION DE LA LO AU SEIN DES PRÉOCCUPATIONS PARENTALES

Les participantes qui affirment pratiquer la stratégie UPUL dans les faits, expliquent fréquemment que la réalisation du «projet idéal» et le respect catégorique de la stratégie choisie sont d'une importance capitale, un enjeu majeur de l'éducation de leurs enfants, ce qui justifie à leurs yeux la «discipline» et les «efforts» nécessaires pour y parvenir. Citons par exemple Séverine (en couple avec Ivan, d'origine norvégienne) :

⁶⁸ Ce n'est pas le propos ici, mais notons que lors des quelques entrevues informelles avec des couples semblables à ceux de cette étude, mais de type femme minoritaire/ homme majoritaire, il semblait que les femmes minoritaires trouvent plus naturel de parler leur «langue maternelle» à leur enfant.

Séverine : «c'est impératif, primordial – cherche un mot plus fort qu'impératif – qu'elle [l'enfant] parle parfaitement français et norvégien (...) c'est tellement important pour nous, tu as pas idée. Pour moi je, on en fait une maladie presque (...) tu sais nous, c'est la préoccupation de notre couple présentement. Si on avait pas ça, je me demande de quoi on se soucierait à quelque part, en ce qui a trait à, à l'éducation de notre fille. C'est notre grande préoccupation. (...) les langues c'est, c'est une grosse, grosse, grosse partie de notre vie là aujourd'hui»

En revanche, les autres participantes relatent bien souvent que, à la vue des difficultés rencontrées pour pratiquer cette stratégie idéale – en particulier des «efforts» et de la «discipline» qui leur serait nécessaire –, elles en sont venues à relativiser l'importance des aspirations concernant les compétences futures de leur enfant en LO. En particulier, elles et leurs conjoints en seraient venus à situer ces aspirations parmi d'autres préoccupations éducatives, d'autres aspirations concernant la socialisation et l'éducation de leur enfant. Certaines de ces préoccupations, bien plus fondamentales et capitales à leurs yeux que les compétences à venir de l'enfant en LO, ont pu alors être conçues comme requérant la concentration des efforts et énergies du couple; ceux-là même qui auraient eu à être mobilisées pour persévérer dans les tentatives de mise en pratique de la stratégie UPUL.

Ces préoccupations peuvent concerner un aspect particulier de la socialisation de l'enfant, comme la socialisation religieuse dans le cas de Mireille et Khaled. Pour eux, semble-t-il, l'apprentissage de l'arabe par leur enfant est secondaire par rapport à sa socialisation dans la religion musulmane et, s'ils désirent que leur enfant connaisse l'arabe c'est essentiellement pour favoriser son accès aux textes coraniques. Dès lors, devant le constat de l'énergie qu'il leur faudrait investir pour pratiquer la stratégie UPUL, ils semblent avoir choisi d'orienter plutôt leurs «efforts» directement vers la socialisation religieuse. Mais le plus souvent, si les questions d'acquisition de compétences en LO sont reléguées au second plan, c'est par rapport à l'éducation, à la socialisation et au développement de l'enfant de façon générale. Françoise, par exemple, explique que plus d'efforts pourraient probablement être faits quant à la socialisation linguistique de son enfant, mais qu'elle entend investir ses énergies d'abord et avant tout pour que leur enfant soit «bien élevé».

Françoise : «je me dis «peut-être que je ne pousse pas assez», mais on pousse ... mais je pense...moi je veux qu'il soit bien élevé, quelle que soit la langue qu'il va parler, c'est plus' ça.»

Des «problèmes», qui surviennent au cours de la socialisation de l'enfant et qui constituent des enjeux de première ligne aux yeux des parents, peuvent également avoir requis la concentration des efforts parentaux qui, expliquent les participantes, ne peuvent dès lors être investis dans la socialisation linguistique de l'enfant. C'est le cas, par exemple, de Sophie (qui mentionne également l'idée que nous évoquions plus tôt concernant un âge critique avant lequel l'apprentissage des langues doit idéalement se faire).

Sophie : «(...) parce que Rémi [un des enfants] a des problèmes de comportement (...). On est allé voir un psychologue pour essayer de voir qu'est-ce qu'on pourrait faire pour l'aider (...) Fait qu'on ... il y a ça aussi là, on est concentré là-dessus alors donc, l'espagnol c'est comme pas une priorité (...) ça j'avoue que ça nous prend de notre énergie pas mal (...) fait que les discussions qu'on a par rapport à Rémi, c'est plus' au niveau de la discipline et des stratégies pour qu'il change de comportement puis de ... fait que l'espagnol c'est pas, c'est pas notre priorité je dirais. Mais sauf qu'en même temps, ça serait le fun qu'on fasse quelque chose avant qu'il ait six ans, puis c'est plus facile apprendre les langues avant 6 ans.»

Certains de ces problèmes peuvent même avoir mené quelques couples à mettre intentionnellement fin à l'exposition de leur enfant à la LO. Caroline et Chava, par exemple, avaient mis en place la stratégie UPUL. Suite à un problème de développement du langage chez un de leurs enfants et sur le conseil d'un orthophoniste qu'ils sont allés consulter à cet égard, ils ont mis fin à la pratique de cette stratégie et, plus généralement, à l'exposition de leurs enfants à l'espagnol. Par ailleurs, Caroline explique que lorsque le problème s'est réglé, ils n'ont jamais pu revenir à la pratique de la stratégie UPUL, et ce, du fait des «habitudes» qui s'étaient installées.

Caroline : «Et pour les filles, on avait vraiment le désir que les filles parlent les deux langues. Mais Julie, la plus vieille, a eu un problème du développement du langage et à quatre ans, elle ne parlait pas encore vraiment. Alors, on est allé voir un orthophoniste. Et l'orthophoniste nous a dit que normalement l'enfant peut apprendre deux langues en même temps, mais puisqu'elle a eu une difficulté, c'est mieux de parler seulement le français, parce que c'est la langue qu'elle entendait à la garderie. Donc à la maison on s'est mis à parler français (...) à partir de ce moment-là, il [Chava] a commencé à lui parler français, et au bout d'un an de traitement, elle avait vraiment rattrapé son retard selon l'éducatrice à la maternelle, alors l'orthophoniste aussi m'avait dit «bon, maintenant...». Sauf que mon mari s'était habitué à lui parler français. Là j'essayais de l'encourager de lui parler espagnol, mais même maintenant qu'elle a huit ans, il s'est jamais habitué à lui parler espagnol (...)»

Dans de tels cas, il semble que des préoccupations relatives au développement du langage et à l'expérience scolaire de l'enfant en soient venues à prendre le devant de la scène en ce qui concerne la concentration des efforts parentaux. Lucie, par exemple, explique que son fils a des problèmes scolaires pour lesquels elle en est venue à consulter un orthophoniste, qui lui a expliqué qu'il s'agissait d'un retard dans le développement du langage dû au fait que l'enfant était exposé à deux langues (alors que son conjoint Ricardo, dit-elle, ne parlait que très peu en espagnol à son fils). Lucie explique ensuite que, de fait, les aspirations parentales concernant l'acquisition de la LO en viennent à être traitées comme des aspirations parentales parmi d'autres, par rapport auxquelles elles peuvent même devenir secondaires.

Lucie : «pour nous c'est pas la priorité parce que Alexandre [l'enfant], il a d'autres petites difficultés là, dont en lecture (...) c'est très dur pour lui à l'école, ça fait qu'on travaille beaucoup plus' ça, puis l'espagnol je me dis on peut pas tout faire avec un enfant, comme j'ai envie qu'il apprenne aussi la musique mais ça va être plus tard (...) donc là l'espagnol pour nous ça, c'est pas secondaire mais on peut pas focuser sur tout en même temps (...) ça devient secondaire, même si en théorie ça aurait été comme... très important là.»

En fait, le type de problèmes que relatent Caroline et Lucie semble n'être survenu que dans quelques cas isolés. Cependant, les préoccupations relatives au développement de l'enfant, ainsi que ses conséquences potentielles sur son expérience scolaire à venir, sont souvent mentionnées par les participantes pour expliquer l'importance relative qu'elles accordent, ou ont accordée, à l'acquisition de compétences en LO par l'enfant. L'idée même de socialisation bi- ou multilingue semble fréquemment aller de pair avec des considérations relatives au développement de l'enfant, selon lesquelles l'acquisition simultanée de plusieurs langues comporterait des risques à cet égard, notamment celui de retarder l'acquisition du langage comme tel. Ces discours sur les dangers de la socialisation bilingue, tel qu'il a été explicité auparavant, semblent circuler socialement et être véhiculés par diverses voies dont les sources de légitimité peuvent être variées. Les exemples de Lucie et Caroline permettent d'ajouter à la liste de ces voies les orthophonistes et éducateurs, et plus généralement les professionnels de la santé et des institutions éducatives; ces deux types d'acteurs jouissant d'une légitimité en leur qualité d'expert. Quoiqu'il en soit, répétons-le, ces idées sur les dangers de la socialisation bilingue ne sont pas le propre des mères rencontrées mais sont plus largement en circulation socialement et les participantes ont, à tout le moins, à composer avec ces discours auxquels elles sont exposées par des voies diversifiées.

Parmi les participantes qui relatent ne pas avoir mis la stratégie UPUL en pratique et que la socialisation de l'enfant est essentiellement monolingue en français, par exemple, nombreuses sont celles qui expliquent qu'en fin de compte cet état de fait a l'avantage de ne pas risquer de retarder le développement – cognitif en général, et langagier en particulier – de l'enfant, avec toutes les conséquences éventuelles que cela pourrait avoir sur son expérience scolaire. Dans cette perspective, renoncer à mettre en pratique la stratégie UPUL ou à chercher à maximiser la pratique de la LO entre le père et l'enfant ne signifie plus seulement une économie d'«efforts» ou d'énergie pour le père (ou le couple), mais prend également le sens d'un choix au bénéfice de l'enfant. Pour ces participantes, un tel choix lui épargnerait de courir le risque de vivre des problèmes développementaux et scolaires, ainsi que d'avoir à fournir des efforts éventuels pour y palier. C'est également dans cette logique que, pour certaines, dès lors que la stratégie UPUL n'est plus envisagée, l'acquisition du français par l'enfant ne semble plus nécessiter de stratégie parentale particulière, puisque il n'y a plus lieu de chercher à s'assurer d'éviter des problèmes de «confusion» et de retard du langage. Mentionnons que ces considérations relatives aux impacts négatifs de la socialisation langagière sur la trajectoire scolaire de l'enfant sont particulièrement mentionnées par les couples dans lesquels le niveau de scolarisation que l'enfant atteindra est une préoccupation importante pour les parents; c'est-à-dire ceux dont l'un des partenaires a eu une trajectoire scolaire particulièrement difficile et relativement courte, ou encore ceux dont les parents ou eux-mêmes jouissent de statuts socio-économiques et/ou socio-professionnels peu élevés.

Parmi les participantes qui disent mettre la stratégie UPUL en pratique, la détermination à une séparation systématique des langues selon le parent est très fréquemment expliquée par la négative, dans des

explications du style «pour ne pas que» ou encore «parce que sinon» suivies de mentions de risques potentiels associés à l'acquisition simultanée de deux langues. Toutefois, certaines de ces participantes, quand leur enfant est en très bas âge, expriment qu'elles s'attendent (ou qu'elles s'attendaient, quand l'enfant était en bas âge) avec une relative certitude à ce que leur enfant commence à parler plus tard que s'il n'avait été exposé qu'à une seule langue. Cette implication pressentie ne les inquiète généralement pas, et ce parce qu'elle est vue comme constituant un faible coût par rapport à ce qui est à gagner pour l'enfant : «avoir» deux langues; d'autant plus qu'elles sont convaincues que ce retard sera rapidement rattrapé. Citons Julie et Charlotte :

Julie : «(...) Mais il paraît qu'elle va parler un peu plus tard, mais quand elle va parler, elle va avoir les deux. (...)»

Charlotte : «(...) La langue est arrivée un peu en retard, mais ça, on peut comprendre là, tant de langues à apprendre (...)»

Quoiqu'il en soit, hormis dans le cas de Caroline, les discours sur les dangers de l'acquisition simultanée de deux langues avec lesquels ces mères doivent composer, ne mènent pas les participantes qui disent avoir mis la stratégie UPUL en pratique à réviser leurs projets linguistiques parentaux, pas plus qu'à redéfinir la stratégie mise en place pour les réaliser. Plutôt, le choix de ces projets et la mise en place de ces stratégies *sont* la façon dont elles composent à la fois avec ces discours sur les dangers de l'acquisition simultanée de deux langues, ceux qui portent sur les mérites du bilinguisme équilibré et ceux qui construisent l'union mixte comme une opportunité de l'atteindre, qu'il faut absolument saisir.

Il reste que les aspirations parentales quant aux compétences à venir de l'enfant en LO s'inscrivent dans des préoccupations concernant l'éducation et la socialisation que les parents cherchent à donner à leur enfant. Ils peuvent donner une place primordiale à ces aspirations ou encore les reléguer au second plan par rapport à d'autres dimensions de la socialisation de l'enfant. Dans un cas comme dans l'autre, les discours des mères s'inscrivent dans la logique d'une parentalité qui veut maximiser les avantages pour l'enfant, tantôt en lui permettant un accès sans effort à la «richesse» que constitue le bilinguisme équilibré, le fait d'«avoir» deux «langues maternelles», et tantôt en évitant de lui faire courir le risque de difficultés de parcours, notamment à l'endroit de son expérience scolaire.

4.3. REDÉFINITION DES PROJETS ET STRATÉGIES VISANT L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES EN LO

4.3.1. REDÉFINITION DES COMPÉTENCES VISÉES

Les participantes qui expliquent que la stratégie UPUL n'a pas été mise en place dans leur famille restreinte et qu'à toutes fins pratiques, la socialisation que reçoit l'enfant n'est pas une socialisation bilingue ou «pas

vraiment», n'ont aucune crainte particulière quant au développement (langagier et cognitif) de leur enfant ou à son acquisition de compétences de locuteur natif en français. En revanche, elles émettent souvent des doutes quant à la possibilité que leur enfant en vienne à atteindre les compétences visées par le «projet idéal» en LO. Parfois même, ce sont plus que des doutes, l'objectif de compétences de locuteur natif en LO ne leur paraît même plus envisageable et elles le considèrent définitivement compromis dès lors que la stratégie UPUL n'est pas mise en pratique. D'autres expriment, pour leur part, qu'elles n'ont aucun doute que leur enfant apprendra bel et bien la LO, voire qu'il sera effectivement bilingue; ou encore, que cette éventualité demeure largement envisageable, qu'il n'est pas trop tard et que ce n'est pas si urgent.

Mais ces différents scénarios ne divergent pas tant qu'il n'y paraît : pour toutes ces participantes, il semble que la concrétisation du «projet idéal» d'un bilinguisme équilibré, avec tout ce que cela implique à leurs yeux, ne soit plus envisageable mais que l'atteinte d'une certaine forme de connaissance de la LO, en plus du français, ne soit pas mise en doute et demeure parmi les projets parentaux linguistiques entretenus. En fait, si la non-pratique de la stratégie UPUL est présentée comme une source de déception dans les discours de ces mères, celles-ci ne considèrent pas pour autant qu'il devient nécessaire de remettre en cause le projet d'acquisition de la LO par l'enfant. Si tel est le cas, c'est bien souvent qu'en fait elles reformulent ce projet en ayant recours, pour définir les compétences visées, à des concepts plus flexibles et englobants que ceux qui définissent le projet conçu comme étant idéal. On peut noter, par exemple, celui d'un bilinguisme dépourvu du qualificatif qui dénoterait sa perfection et la notion de «parler» une langue.

Pour d'autres participantes, les compétences visées sont plus clairement revues à la baisse et elles expliquent alors que ce qu'elles – et bien souvent leur conjoint – en sont venus à avoir comme objectif pour leur enfant consiste seulement à «comprendre» la LO sans nécessairement la «parler», ou encore à avoir des «bases», voire à être favorablement «disposé» à l'apprentissage de la LO. Que les compétences visées soient reformulées de façon plus flexible ou revues à la baisse (devenant des compétences passives par exemple), il reste que les références à l'équilibre relatif des compétences en français et en LO, ainsi qu'à la «perfection» des compétences en LO dans l'absolu, ne sont plus imprimées dans l'objectif visé. Dès lors, l'acquisition en bas âge et la simultanéité de l'acquisition des deux langues – que la stratégie UPUL aurait permis – ne sont plus des conditions *sine qua non* de la possibilité d'envisager la concrétisation de leur projet parental linguistique concernant la LO.

En somme, à la lumière du fait que la stratégie UPUL n'a pas été mise en place dans la famille restreinte, nombre des participantes semblent en être venues à redéfinir ou à réviser les projets parentaux concernant l'acquisition de la LO. Dans quelques cas toutefois (qui seront examinés sous peu), même si la stratégie UPUL n'a pas été mise en place, les parents semblent avoir persisté à entretenir le projet tenu pour idéal, celui

d'un double monolinguisme avec des compétences de locuteurs natifs en français et en LO; tout comme l'ont fait les couples qui semblent avoir effectivement mis en place la stratégie UPUL dans leur famille restreinte.

4.3.2. REDÉFINITION DES STRATÉGIES ENVISAGÉES : VERS D'AUTRES SOURCE D'EXPOSITION QUE LE PÈRE DE L'ENFANT

Pour les participantes qui expliquent que la stratégie UPUL n'est pas en place dans leur couple, si les projets en viennent généralement à être redéfinis en termes plus englobants ou revus à la baisse, les stratégies envisagées pour les concrétiser sont également révisées ou ré-imaginées. Plus exactement, c'est la nécessité de repenser la stratégie qui semble mener à la redéfinition du projet; cette dernière permettant, en retour, d'envisager des stratégies autres que celles axées sur le père de l'enfant comme ressource centrale, presque unique, et sur sa pratique systématique et exclusive de la LO avec l'enfant.

Dans le cas des couples qui impliquent des conjoints dont les compétences en LO ne sont pas conçues comme des compétences de locuteur natif, répétons-le, la stratégie UPUL n'a pas même été envisagée. Dans un article récent (Meintel et Kahn : à paraître), nous avons discuté le fait que, lorsque le conjoint minoritaire est de «deuxième génération» (né au Canada ou arrivé en bas âge, dans le cas de cet article), les partenaires du couple parental mixte attribuent un statut de détenteur de l'authenticité culturelle et identitaire associée au groupe minoritaire, aux parents du conjoint d'origine immigrante, mais pas à ce dernier. C'est à ce titre que nous avons montré que ce sont eux qui étaient conçus comme les ressources légitimes autour desquelles construire les stratégies visant à concrétiser la transmission vers l'enfant de la culture et de l'identité du groupe minoritaire. Il en va de même pour les stratégies linguistiques dans les couples qui ont exclu la stratégie UPUL dès l'abord, puisque de la même façon, les grands-parents paternels de l'enfant sont conçus comme les détenteurs des compétences de locuteur natif, de l'authenticité linguistique, qui n'est pas attribuée au père de l'enfant. Dès lors, les stratégies envisagées pour l'acquisition de la LO ne sont pas centrées exclusivement sur le père de l'enfant et semblent plutôt s'articuler autour d'autres voies potentielles d'exposition de l'enfant à la LO, en particulier ses grands-parents paternels (qui résident d'ailleurs généralement à Montréal dans le cas de ces couples puisqu'ils ont migré au Canada avec leur fils, le père de l'enfant, ou même avant sa naissance).

Mais ces couples dont le conjoint est de «deuxième génération» ne sont pas les seuls pour lesquels les stratégies en viennent à être (ré-)articulées, au moins de surcroît, autour d'autres ressources que le père de l'enfant; pas plus qu'ils ne sont les seuls à accorder une place importante aux grands-parents paternels de l'enfant dans les processus envisagés comme allant mener à l'acquisition de compétences en LO par l'enfant. En effet, là où les participantes expliquaient avoir échoué dans les tentatives de mise en place de la stratégie UPUL du fait qu'il n'était pas «naturel» pour leur conjoint de parler (ou de parler systématiquement) en LO à

l'enfant, les stratégies sont également redéfinies autour d'autres ressources que le père de l'enfant, qui peut tout de même demeurer parmi celles-ci; des ressources parmi lesquelles figurent bien souvent les grands-parents paternels. Pour ce qui est des couples dans lesquels les participantes disent que la stratégie UPUL a été mise en place avec succès, par contre, le père de l'enfant demeure la source principale d'exposition de l'enfant à la LO, la ressource centrale sur laquelle les stratégies pour que l'enfant acquière la LO sont construites. Cela dit, et il en sera fait état plus loin, pour ces couples, si la stratégie «idéale» n'est pas redéfinie ou révisée, elle semble bien souvent être *étendue* à d'autres voies d'exposition de l'enfant à la LO, en particulier à d'autres acteurs (dont les grands-parents paternels).

4.3.2.1. REDÉFINITION DES STRATÉGIES AVEC MAINTIEN DE L'ASPECT EXCLUSIF ET SYSTÉMATIQUE

Dans quelques cas relativement isolés, les participantes expliquent que si elles n'ont pas mis en place la stratégie UPUL, elles n'ont pas pour autant délaissé l'idée de la séparation systématique des langues, nécessaire selon elles à l'acquisition d'un bilinguisme équilibré. C'est le cas de quelques participantes qui disent qu'elles et leur conjoint en sont venus à insister explicitement auprès des grands-parents paternels de l'enfant pour qu'ils lui parlent exclusivement en LO. Prenons les exemples de deux participantes qui formulent toutefois leurs stratégies quelque peu différemment l'une de l'autre. Stéphanie, en couple avec Sergei (d'origine polonaise et arrivé à Montréal à l'âge de 3 ans), explique que son conjoint n'a pas les compétences nécessaires pour envisager *a priori* de pratiquer la stratégie UPUL. De fait, pour parvenir au projet qu'ils se sont fixés, Stéphanie et Sergei auraient choisi d'imposer aux parents de Sergei la pratique exclusive de la LO avec leur fille, débouchant ainsi sur une ségrégation des langues selon les locuteurs et selon les espaces.

Stéphanie : «(...) on veut qu'elle [leur fille] parle polonais, on veut qu'elle parle français, puis on ne voulait pas qu'elle soit mélangée non plus parce que moi, j'ai connu beaucoup de couples espagnols ou avec deux langues et les enfants changeaient cinq fois dans la phrase et finissaient par parler ni l'une, ni l'autre (...) Alors ce qu'on a dit, notre accord, c'est qu'à la maison, tous les deux, on parle français. Et quand elle va voir ses grands-parents, elle ne parle que polonais, pas d'anglais. Puis, on les a bien mis en garde, pas d'anglais, juste polonais. Alors, eux parlent exclusivement polonais, nous, on parle exclusivement français. (...) on voulait qu'il y ait une séparation nette. Puis, on s'est dit le mieux c'est la séparation géographique et de personnes. Donc, pas le même endroit, pas les mêmes personnes qui ne parlent pas la même langue.»

Pour sa part, Fanny, en couple avec Carlos (d'origine salvadorienne et arrivé au Canada à l'âge de 21 ans), explique qu'après avoir constaté leur difficulté à pratiquer la stratégie UPUL, et sur le conseil de sa sœur – une professionnelle des problèmes de développement du langage –, ils ont opté pour une séparation stricte des langues, mais selon la présence des membres de la parenté de Carlos. En leur présence, Carlos et Fanny ne parlent que l'espagnol. Notons par ailleurs que Carlos et Fanny insistent sur le fait que le respect de cette

stratégie est pour eux plus aisé car elle leur est plus « spontanée » et « naturelle » que la stratégie UPUL, dont Fanny dit ailleurs que « (...) ça ne se faisait pas dans le quotidien ».

Fanny : « (...) on discutait justement comment on allait procéder puis on s'était dit ça là (...) au début, Carlos avait essayé de lui parler juste en espagnol (...) mais c'est difficile parce que comme on, ça. Souvent, ça s'en va tout seul au français (...) ma sœur elle, elle travaille en, avec les enfants en difficultés de langage puis (...) elle dit (...) faut que quand l'enfant apprend la langue, en tout cas selon ma sœur, qu'il y ait comme un, un milieu où il fasse le déclic « oh tiens ça vient de switcher ». Fait que nous on s'est comme dit, le déclic c'est quand il y a un membre de la famille à Carlos ou quand on est chez la mère à Carlos, même moi je me mets à parler espagnol (...) un milieu où vraiment à chaque fois qu'il y a un membre de la famille qui arrive PAC ça tourne à l'espagnol tout le monde (...) »

Cette stratégie et celle de Stéphanie et Sergei ne sont pas exclusivement centrées sur le père de l'enfant comme ressource, mais l'acquisition de la LO y est tout de même envisagée par le biais de pratiques exclusivement monolingues. Tantôt des pratiques exclusivement monolingues toujours dans la même langue pour un acteur donné peu importe l'espace, tantôt toujours la même langue dans un espace donné peu importe les acteurs, ou plus précisément encore, la même langue par tous les acteurs dans un ensemble de contextes définis par la présence ou non de certains acteurs. Ce sont donc des stratégies qui, comme la stratégie UPUL, nécessitent l'identification d'une frontière entre les acteurs ou les espaces, et ce dans le but d'établir cette frontière, en fait, *entre les langues*. Ainsi cette idée de ségrégation exclusive des langues, qui a été discutée dans le cas de la stratégie UPUL, est également à l'œuvre pour certains des couples qui construisent leur stratégie essentiellement autour des grands-parents paternels plutôt que du père de l'enfant. Or, ce sont justement les participantes qui redéfinissent ainsi les stratégies qui sont celles qui semblent maintenir l'objectif d'un bilinguisme équilibré (entendu, ici encore, comme un double monolinguisme avec des compétences de locuteur natif dans chacune des langues) malgré la non-mise en pratique de la stratégie UPUL (et auxquelles nous avons fait allusion plus tôt).

4.3.2.2. REDÉFINITION DES STRATÉGIES VERS UNE MULTIPLICITÉ DE RESSOURCES

Le plus souvent, en revanche, la notion d'une nécessaire systématisme, l'idée selon laquelle les acquisitions du français et de la LO doivent absolument être simultanées, et que les compétences qui en résultent doivent être équilibrées (symétriques), sont évacuées lors de la redéfinition des stratégies (notamment parce qu'aux yeux des participantes, la nouvelle version du projet concernant l'acquisition par l'enfant de compétences en LO ne les rend plus nécessaires). L'apprentissage du français et de la LO est alors envisagé comme un apprentissage de type consécutif plutôt que simultané. Plus précisément, on prévoit que l'acquisition de chacune des deux langues aura lieu en même temps, mais que les deux se dérouleront à des rythmes distincts et sur une période de temps différente, l'acquisition de la LO étant envisagée comme plus lente et plus longue. La stratégie envisagée pour l'acquisition de la LO et qui semble avoir cours dans ces couples est

alors définie de façon moins prescriptive/proscriptive que ne l'était la stratégie UPUL, ainsi qu'en termes plus flexibles que cette dernière.

La nouvelle stratégie, celle qui semble avoir cours dans ces couples, consiste essentiellement à tirer parti de (glaner, pourrait-on dire) toute situation qui puisse exposer l'enfant à la pratique de la LO, mais dans les limites de ce qui est réalisable «naturellement» et sans engendrer trop de coûts, sans impliquer trop de contraintes, pour la famille restreinte, l'union au sens large⁶⁹ ou encore l'enfant lui-même. Pour ces couples, il va sans dire, cette condition limitative exclut *a posteriori* le recours à la stratégie UPUL. *Grosso modo*, les voies d'expositions envisagées incluent principalement : 1) les grands-parents paternels de l'enfant, voire d'autres membres de sa parenté paternelle ou des réseaux amicaux de son père ayant la LO pour langue d'origine (en particulier lorsqu'ils sont géographiquement proches), 2) le père de l'enfant (mais pas comme ressource centrale) et dans certains cas 3) la mère de l'enfant (selon ses compétences en LO, notamment), 4) le recours à des produits de consommation culturelle (chanson, livres, films, etc.) associés à l'origine du père de l'enfant ou au pays qui y correspond (mais dont la vocation originale est rarement la didactique de la LO), 5) des séjours dans ce pays d'origine du père de l'enfant, mais seulement très exceptionnellement 6) un enseignement scolaire de la LO.

C'est souvent surtout par le biais de l'exposition à la pratique de la LO par ses grands-parents paternels qu'il est envisagé que l'enfant acquerra, à terme, des compétences dans cette langue. Les mères expriment fréquemment qu'elles sont très favorables à ce que les grands-parents pratiquent cette langue avec l'enfant et disent même souvent les avoir invités à le faire, ou du moins à ne surtout pas s'en empêcher. Mais cela prend rarement la forme d'une prescription ou d'une exigence de systématisme et ce, expliquent les participantes, parce que d'une part, le couple parental mixte n'ayant pu s'y tenir il est difficile de demander que les grands-parents le fassent, et que d'autre part, elles ne veulent pas poser de contraintes sur les interactions grands-parents/enfant, qu'elles conçoivent comme devant être basées sur le plaisir et non sur l'éducation. C'est dire que les participantes ont recours à des idéologies concernant la famille et les relations familiales, ici les relations de grand-parentalité, pour expliquer et justifier les stratégies qui ont été choisies.

Ainsi, les participantes s'estiment largement satisfaites quand la LO est effectivement pratiquée entre l'enfant et ses grands-parents, même sporadiquement, mais ne sont pas prêtes, dans la grande majorité des cas, à contraindre cette pratique au détriment de la qualité des interactions et relations grands-parents/enfant, en l'occurrence pas si ce n'est pas «naturel» pour eux et que cela nécessite des «efforts» ou des concessions de leur part. Cela dit, dans bien des cas, ces grands-parents ne peuvent de toute façon interagir qu'en LO avec

⁶⁹ Rappelons que le sens large réfère à une définition de l'union qui ne se limite pas au couple, ni au couple et sa descendance, et qui inclut les réseaux de parenté de chacun des conjoints du couple. Dans ce cas, il convient d'y inclure en particulier les grands-parents de l'enfant.

l'enfant car ils sont unilingues, mais ils ne sont que peu présents dans la vie quotidienne de l'enfant puisqu'ils habitent dans leur pays d'origine. Quand ils habitent à Montréal, l'exposition de l'enfant à leur pratique de la LO peut bien souvent être considérée insuffisante à l'acquisition des compétences recherchées pour l'enfant en LO, et ce parce qu'ils ne la pratiquent pas ou pas assez, du moins avec l'enfant, ou encore parce que l'enfant ne les voit que trop peu souvent.

Notons que les parents de l'enfant peuvent également inviter d'autres membres de sa parenté paternelle, ou des amis qui sont de même langue d'origine que son père, à ne pas hésiter à pratiquer la LO avec l'enfant, ou en sa présence. Mentionnons aussi que des membres de la parenté paternelle de l'enfant, dont ses grands-parents mais pas seulement, peuvent avoir choisi d'eux-mêmes de parler à l'enfant en LO, fréquemment pour certains, ou même systématiquement, et ce éventuellement parce qu'ils désapprouvent que le couple ne pratique pas la stratégie UPUL et qu'ils se font alors un point d'honneur de s'assurer eux-mêmes que l'enfant soit bel et bien exposé à la LO et l'apprenne effectivement. Écoutons Claire évoquer une telle situation dans le cas d'un membre de la parenté de son conjoint Kader.

Claire : « (...) il trouve ça vraiment épouvantable que, que Kader ne lui parle pas [à l'enfant] en arabe. Il dit « bien alors moi je vais parler à ton fils en arabe parce qu'il va parler arabe », tu sais, il est très ... moi je dis « bien vas-y, si tu veux lui parler en arabe », tu sais, il fera bien ce qu'il veut, moi je « je vais pas t'empêcher de... » »

Dès lors, quand c'est le cas des grands-parents paternels, ils choisissent d'assumer un rôle qui dépasse le simple fait de profiter des relations avec leur petit-fils ou petite-fille. Pour les mères rencontrées, toutes les occasions d'expositions de l'enfant à la pratique de la LO sont les bienvenues, à tout le moins quand elles proviennent du réseau de parenté de leur conjoint, et plus généralement quand ce sont des individus qui ont la même « langue d'origine » que lui, en particulier quand ils sont conçus comme des locuteurs natifs (la pratique de la LO par un individu dont ce serait la langue seconde ne semble pas compter comme une situation à rechercher, ou dont il est prévu qu'il faudrait tirer parti si elle se présente). Donnons la parole à Lucie, dont le conjoint est d'origine chilienne, qui se dit très satisfaite du fait que, par hasard, l'un de ses enfants va avoir une éducatrice latino-américaine à la garderie. D'autant plus que, dit-elle ailleurs, l'éducatrice pourra parfois parler au fils de Lucie en espagnol :

Lucie : « (...) là je suis ravie que mon ... le, le plus jeune [de mes enfants], il va aller avec une éducatrice latino-américaine je suis vraiment contente (...) c'est pas de notre faute (...) La garderie (ils) nous ont mis avec quelqu'un qui est...son éducatrice va être latino-américaine maintenant là. À partir de la semaine prochaine, il change d'éducatrice puis...Puis là je me dis « ah bien c'est le fun je suis contente de ça » (...) moi ça fait mon affaire, tu sais je me dis « c'est le fun » »

Le père de l'enfant, pour sa part, peut demeurer parmi les ressources autour desquelles s'articule la redéfinition des stratégies pour les couples qui semblent ne pas être parvenus à mettre en place la stratégie UPUL. Seulement, à la différence de la place qu'il occupait dans la stratégie «idéale», il est plutôt conçu comme une ressource *parmi d'autres*. Son rôle peut éventuellement s'inscrire dans une stratégie axée sur la séparation systématique, telle que celle de Fanny et Carlos, mais dans ce cas il n'y tient pas le rôle d'acteur clé de l'exposition de l'enfant à la LO, pas plus qu'il n'est mis au centre de la définition de la frontière qui délimite les pratiques monolingues dans chaque langue. Cela dit, le plus souvent, lors de cette redéfinition des voies envisagées pour mener à l'apprentissage de la LO, il est souvent considéré que le père participera à exposer l'enfant à cette langue en la pratiquant en sa présence quand il le pourra, dans la mesure de ce qui reste relativement «spontané» ou «naturel», au sens où ce n'est pas vécu comme contraignant la relation père/fils ou plus largement la dynamique de la famille nucléaire; une explication qui fait encore une fois intervenir des idéologies de la famille. Ces occasions qui sont définies de façon très flexible (quant à leur durée ou à leur fréquence, par exemple), sont conçues comme autant de moments qui, cumulés les uns aux autres et ajoutés à l'exposition envisagée par le biais d'autres voies, participeront à mener à l'acquisition de compétences en LO par l'enfant. Certes, cette acquisition est envisagée sur une longue durée, mais aux yeux des mères, cette perspective a l'avantage de minimiser les concessions à faire sur la dynamique familiale.

La mère de l'enfant peut également faire partie des acteurs de la stratégie redéfinie quand elle estime avoir des compétences dans la LO. Quand ses compétences sont considérées élevées, elle peut participer à la construction de situations monolingues en LO comme dans le cas de Fanny et Carlos, cité ci-haut. Mais le plus souvent, l'idée est que, dans les limites de ses compétences, elle essaiera de tirer parti des occasions qui se présenteront pour dire une phrase, un mot ou une expression en LO à l'enfant, participant ainsi à son exposition à cette langue. Au contraire de ce qui apparaissait dans la formulation du projet idéal, ici la participante semble s'investir d'un certain pouvoir d'action sur l'acquisition de la LO par l'enfant, à tout le moins quand elle estime avoir des compétences dans cette langue. C'est surtout le cas quand il s'agit de l'espagnol ou du portugais quoique, dans quelques cas, il s'agit d'une autre langue que la participante a apprise postérieurement à la rencontre de son conjoint. Mentionnons également que les parents de l'enfant peuvent intervenir dans ce que l'on conçoit comme allant participer à l'acquisition de compétences en LO par l'enfant par le biais des pratiques linguistiques entre eux qui, rappelons-le, impliquent généralement, quoique dans des proportions variées, plusieurs langues dont la LO.

Si les participantes expliquent parfois faire usage du pouvoir d'agent mentionné ci-haut dans des contextes de communication quotidienne avec l'enfant – en lui traduisant un mot ici et là, pour prendre un exemple souvent mentionné –, elles semblent surtout en user par le biais de productions culturelles en LO. En effet, certaines participantes expliquent chanter ici et là une chanson ou raconter une comptine en LO à leur enfant, ou lui lire un livre dans cette langue, ou encore glaner, voire rechercher activement, des livres tels que des recueils de

comptines, des films, des dessins animés ou des émissions télévisées dans cette langue. Écoutons Mélanie, dont le conjoint est originaire du Guatemala :

Mélanie : «(...) On a la télé en espagnol à la maison, on a le câble exprès pour ça. Mon mari oublie toujours de leur parler en espagnol. Il leur parle exclusivement en français c'est même moi qui leur montre l'espagnol. (...)»

Ces livres qu'elles auront choisis, par exemple, pourront être lus à l'enfant par elles-mêmes ou par le père de l'enfant, dans la limite de la perception qu'elles ont de leurs compétences en LO. Mais il reste qu'elles ont le pouvoir de les rechercher, de les recueillir, et d'être ainsi largement partie prenante de la stratégie envisagée pour l'acquisition de la LO, et ce dès lors que cette stratégie n'est plus exclusivement centrée sur la pratique du père, mais plutôt sur la multiplicité des voies d'exposition. Écoutons Sophie :

Sophie : «(...) bien c'est sûr que c'est préférable que ce soit le père [de l'enfant] (...) parce que lui il a un bon espagnol (...) parce que lui il parle bien l'espagnol là, tu sais il a du vocabulaire puis c'est pas juste ça, tu sais tu as différents niveaux de parler, bien il parle bien. Donc je trouve que ça serait mieux qu'ils l'apprennent avec lui, mais là s'il le fait pas, s'il le fait pas, bien les autres options s'il le fait pas, ça va être probablement que moi je vais acheter des petits livres d'histoires en espagnol. Bien on en a un d'ailleurs, des fois je le lis avec Rémi [l'enfant]. Donc moi je vais peut-être m'arranger pour qu'on ait, pour qu'on ait des petits films en espagnol, des livres en espagnol, des chansons en espagnol. Puis je vais leur parler un peu, mais tu sais moi ça va être plus' du vocabulaire, plus'...Tu sais, ça pourra pas être...comme je te dis, mes tournures de phrase sont pas parfaites, masculin féminin je suis pas sûre (...) je suis même pas sûre si je fais des erreurs quand je parle tu sais (...) bien ils vont avoir une base tu sais.»

Ces livres ou disques, par exemple, peuvent également avoir été offerts par des membres de la parenté paternelle de l'enfant, qu'ils auront éventuellement postés depuis leur pays d'origine. Notons par ailleurs qu'il s'agit rarement de produit à vocation première de didactique linguistique. Au contraire, il peut arriver, par exemple, qu'il s'agisse d'un livre qui ne contient que des images et aucun texte (sans pour autant être un livre pour enfant), comme dans le cas d'un livre de photo du Chili qu'un couple aura choisi en se disant que le père le montrerait à son enfant et que ce serait l'occasion de lui parler, au moins partiellement, en espagnol.

Parmi ce qui est conçu comme allant permettre de réaliser le projet parental d'acquisition de la LO par l'enfant, on retrouve aussi de fréquentes références au pays associé à l'origine de son père. De façon générale, ce qui concerne ce pays semble être considéré comme une occasion facile et évidente de pratiquer ne serait-ce que quelques mots de LO, mais c'est surtout un projet de séjour dans ce pays qui intervient dans les voies d'apprentissage de la LO par l'enfant qui sont pressenties ou envisagées. Cependant, ces séjours sont rarement conçus par les participantes comme suffisants pour accomplir cette acquisition, de sorte que là où le père aura soutenu que rien ne sert de se presser puisque la présence prolongée dans cet espace y sera suffisante, les participantes expriment leur désaccord. Plutôt, elles estiment que pour vraiment tirer profit de l'exposition à la LO lors du voyage dans ce pays, il faut que l'acquisition ait débuté auparavant. Pour elle,

comme pour nombre des pères, selon leurs dires, le voyage au pays d'origine du père (comme la communication de l'enfant avec ses grands-parents paternels, qui en est souvent indissociable lorsque ces derniers y vivent) semble avoir un statut ambivalent par rapport à la question de l'acquisition de compétences en LO par l'enfant. Non seulement la pratique de la LO lors de tels voyages (et dans le contexte de la communication avec les grands-parents) figure fréquemment, dans les discours des participantes, au chapitre des ressources autour desquelles organiser l'apprentissage (*i.e.* des voies ou moyens d'apprentissage), mais la pratique de la LO dans ces contextes tient également une place importante dans ce que l'apprentissage vise explicitement à permettre (*i.e.* parmi les motivations et objectifs, les fins, de cette acquisition). C'est d'ailleurs parce que le voyage et la communication avec les grands-parents paternels tiennent cette seconde place dans les discours des participantes qu'il conviendra d'y revenir au chapitre suivant, lorsque les enjeux associés aux compétences linguistiques envisagées pour l'enfant seront portés à l'examen.

L'apprentissage scolaire de la LO, par contre, n'est que très rarement invoqué par ces participantes qui expliquent les réorientations stratégiques vers une multiplicité de ressources desquelles il faut tirer parti dans la mesure de ce qui n'implique pas trop de concessions. Bien souvent ce type d'apprentissage de la LO, ou d'exposition à cette langue, est même explicitement exclu des voies d'apprentissage qui sont envisagées pour parvenir à l'acquisition de compétences en LO par l'enfant. Notons d'ailleurs que tel est le cas non seulement pour des participantes qui expliquent ne pas savoir si un tel enseignement est effectivement accessible, ou qui ne savent pas exactement où et comment, mais également de participantes qui semblent être très au fait de la disponibilité de telles ressources à Montréal (des «écoles du samedi» dans cette langue, par exemple), de leur localisation géographique et de leur fonctionnement. Le plus souvent, les participantes expliquent cela par le fait qu'un tel apprentissage implique trop de contraintes pour l'enfant qui, disent-elles souvent, aura déjà bien assez de choses à apprendre à l'école, ou encore, aura déjà bien assez de jours d'école pour ne pas lui imposer d'y retourner le samedi.

En fait, il semble qu'aux yeux de ces participantes, un tel apprentissage nécessite trop de «discipline» et plus généralement d'«efforts» de la part de l'enfant, qu'il implique trop de concessions sur le quotidien de l'enfant, en termes de temps de loisirs par exemple. Ces concessions sont alors conçues comme n'étant pas nécessaires du fait que l'enfant peut apprendre la LO passivement, en particulier par le biais de sa parenté paternelle, ou du moins qu'il pourrait le faire. C'est ce qu'explique Caroline : «(...) je trouve ça dommage de suivre des cours quand on aurait le professeur à la maison (...)». On pourrait également supposer que ces participantes valorisent l'acquisition de compétences en LO seulement dans la mesure où elle s'articule avec l'ascendance de l'enfant, où elle passe *par* sa famille paternelle, leur pays d'origine et les productions culturelles qui y sont associées. D'ailleurs nous le verrons, c'est en partie *pour* qu'il y ait accès que les mères désirent que l'enfant connaisse la LO.

4.3.2.3. EXTENSION DE LA STRATÉGIE UPUL À D'AUTRES RESSOURCES

Dans le cas des participantes qui disent que la stratégie UPUL a cours dans leur famille restreinte, ainsi que des quelques autres qui expliquent s'être réorientées vers d'autres stratégies, mais en préservant l'idée d'une systématicité de séparation des langues, l'enseignement scolaire est fréquemment impliqué dans les stratégies prévues pour parvenir à un bilinguisme équilibré pour leur enfant, l'objectif qu'ils continuent à viser. Dans ces cas, en général, cet apprentissage est planifié pour avoir lieu en parallèle avec la scolarisation de l'enfant, et son but réside clairement dans l'acquisition de compétences écrites en LO en parallèle avec l'acquisition de compétences écrites en français. Il semble que pour ces couples, l'apprentissage scolaire de la LO est une stratégie qui vise à ce que l'enfant acquière une bilittératie, conçue comme l'étape ultime du «parfait» bilinguisme équilibré qu'ils envisagent pour leur enfant. Cet apprentissage scolaire représente bien souvent, aux yeux des participantes, la seule modalité possible pour acquérir des compétences écrites en LO, et ce, semble-t-il, parce que le modèle de référence est celui d'un enfant monolingue dans cette langue et qui serait socialisé et scolarisé dans le pays associé à l'origine du père de l'enfant. Il reste qu'en ce sens, l'apprentissage scolaire ne se substitue pas à un apprentissage en lien avec l'ascendance de l'enfant. Plutôt, il en serait complémentaire. Soulignons que pour ces participantes, l'acquisition par l'enfant de compétences écrites en LO est rarement un projet ferme et déterminé. Plutôt, quand elles en parlent, elles expliquent que puisque les compétences orales de l'enfant seront déjà élevées et symétriques en français et en LO, autant en profiter pour poursuivre la symétrie et la perfection des compétences pour l'écrit.

Par ailleurs, les grands-parents et le voyage au pays d'origine peuvent également jouer un rôle dans l'acquisition de la LO par l'enfant telle qu'envisagée par les participantes dans les familles desquelles la stratégie UPUL semble être en pratique. S'ils y apparaissent comme des «ressources», les grands-parents et le pays d'origine (ainsi que la consommation culturelle) n'y tiennent qu'une place secondaire et c'est le père de l'enfant qui est mis en scène comme ressource centrale de l'acquisition de la LO par l'enfant, en particulier par le biais de sa pratique quotidienne, et, rappelons-le, systématique, de cette langue avec l'enfant. Aux dires des participantes concernées, ces parents peuvent apprécier que les grands-parents paternels pratiquent la LO avec l'enfant, ou même les inciter à le faire, éventuellement systématiquement, mais ce n'est généralement qu'une façon d'étendre leur stratégie essentiellement construite autour de la famille nucléaire, du foyer et du quotidien. Le voyage au pays d'origine du père de l'enfant peut également être vu comme un élément de plus pour parfaire la connaissance de la langue mais, de la même façon que les interactions entre les grands-parents paternels et l'enfant en LO, ces parents semblent d'abord et avant tout le concevoir comme un objectif en vue duquel la LO doit être apprise, maîtrisée parfaitement. Notons également que, dans certains cas, celui de Séverine et Ivan par exemple, l'idée d'un séjour prolongé dans ce pays, semble également tenir le rôle de *stratégie de secours* que les parents entendent mettre en œuvre si jamais ils évaluent que, malgré la grande systématicité avec laquelle ils appliquent la stratégie UPUL, le projet «idéal» n'est pas en voie de se réaliser.

C'est ce que Séverine explique qu'elle entend faire dans un tel cas, et ce malgré les concessions que cela implique pour elle, dénotant ainsi toute l'importance qu'elle accorde à la réalisation du projet de «parfait» bilinguisme.

Séverine : «c'est impératif (...) qu'elle parle parfaitement français et norvégien. Si elle devait, je veux dire, moi j'ai détesté, j'ai vraiment pas été heureuse en Norvège, mais si un jour j'en venais qu'à me rendre compte que Maya [l'enfant] n'était pas en voie d'apprendre le norvégien, je paquèterais mes petits puis on déménagerait en Norvège le temps qu'elle parfasse son norvégien»

CONCLUSION

Aux dires des participantes rencontrées, les conjoints des couples parentaux mixtes entretiennent des projets concernant les compétences linguistiques futures de leurs enfants, des projets qui visent tous une certaine forme de multilinguisme impliquant minimalement des compétences trilingues en français, en LO et en anglais. Pour relater les projets qui sont entretenus dans leurs couples, les participantes font toutes référence, dans un premier temps, à une sorte de «projet idéal», qui concerne le cumul de compétences en français et en LO et qui consiste à viser que l'enfant atteigne un bilinguisme équilibré avec des compétences de locuteur natif à la fois en français et en LO. Pour le concrétiser, toutes considèrent qu'il convient de mettre en place la stratégie qu'elles tiennent pour idéale et qui consiste à ce que chacun des parents de l'enfant interagisse avec lui exclusivement dans sa langue d'origine, et ce de façon systématique et dès la naissance de l'enfant. L'identification de cette stratégie comme stratégie idéale pour mener à bien ce projet semble relever d'idées sur l'acquisition de compétences multilingues, en particulier sur l'influence de l'âge et sur le développement du langage, des idées en circulation socialement et avec lesquelles les participantes ont à composer. Quoiqu'il en soit, il ressort que les participantes considèrent que l'ascendance ethnolinguistiquement hétérogame de l'enfant lui fournit l'opportunité d'atteindre de telles compétences, et ce sans effort, en particulier parce qu'elle permet aux parents de mettre en place la stratégie UPUL dès sa naissance.

Dans certains cas, les participantes expliquent que cette stratégie est effectivement mise en pratique dans leur famille restreinte. Elles en parlent alors en termes de détermination, de discipline, de prescription, de systématisme, de pratiques exclusivement monolingues, et les stratégies qu'elles décrivent s'articulent alors essentiellement autour du père de l'enfant.

Dans d'autres cas bien plus nombreux, les participantes expliquent que cette stratégie n'a pas cours dans leur famille restreinte, et ce tantôt parce qu'elle a été exclue dès l'abord du fait que le père de l'enfant n'est pas conçu comme possédant des compétences de locuteur natif en LO, tantôt parce que la pratique exclusive de la LO par le père avec son enfant représente pour lui trop d'«efforts». Elles auraient alors orienté leurs stratégies vers d'autres sources d'exposition à la LO que le seul père de l'enfant, ce qui pour les unes n'a pas

pour autant mené à redéfinir les compétences visées pour leur enfant en LO (et la façon dont il est envisagé qu'il les cumule à celles en français), au contraire des autres qui semblent en être venues soit à les réviser à la baisse soit à les définir de façon plus flexible.

Les premières se trouvent être les participantes qui relatent avoir mis en place des stratégies qui consistent en la définition de contextes (selon les interlocuteurs, les espaces, etc.) dans lesquels des pratiques doivent être systématiquement et exclusivement monolingues, dans une langue ou dans l'autre selon le contexte en question. En ce sens, il s'agit des participantes dont les stratégies, bien que n'étant pas centrées sur le père de l'enfant, s'apparentent largement à la stratégie UPUL en ce qu'elles requièrent la définition d'une frontière étanche entre des «espaces» de pratiques monolingues, d'une frontière entre les langues. Par ailleurs, ces stratégies, comme la stratégie UPUL, traitent de l'apprentissage de la LO et de celui du français avec une certaine symétrie, qui est également imprimée dans les compétences visées dans chacune de ces langues, puisqu'elles sont pensées dans leur rapport, et que dans ces cas, les participantes expliquent que c'est le projet dit idéal qui est effectivement entretenu dans leur couple. En outre, cette logique de la symétrie peut mener les parents qui ont opté pour la stratégie UPUL à l'étendre aux familles respectives des conjoints, et elle est bien souvent appliquée également à l'acquisition de compétences écrites, de sorte que les tenants de ces stratégies envisagent généralement que l'enfant reçoive un enseignement scolaire de chacune de ces langues et atteigne une certaine forme de bilinguisme.

Les secondes, qui font état d'écart entre le projet linguistique parental «idéal» et ceux qui sont entretenus dans leurs couples concernant le français et la LO, semblent plutôt en être venues à penser séparément l'apprentissage de chacune de ces langues par leur enfant. Les stratégies dont font état ces participantes semblent s'articuler autour d'une multiplicité de ressources dont il s'agit de tirer parti afin de maximiser l'exposition de l'enfant à la LO. Les ressources par le biais desquelles les parents envisageraient que l'enfant soit exposé à cette langue concernent essentiellement tout ce qui est en lien avec la parenté paternelle de l'enfant ou avec le pays associé à l'origine de son père, mais excluent généralement un apprentissage scolaire de la LO. Et, contrairement aux stratégies systématiques (la stratégie UPUL ou celles qui s'y apparentent), celles-ci semblent être construites selon une logique de minimisation des concessions à faire sur la vie de la famille restreinte, de l'union ainsi que de l'enfant lui-même, de sorte que les projets parentaux linguistiques concernant la LO et les stratégies envisagées pour les réaliser deviennent des préoccupations parentales, familiales et éducatives parmi d'autres. Ainsi, ces participantes expliquent que les réorientations des stratégies résultent notamment de considérations relatives aux idéologies de la famille.

Pour les couples qui, disent les participantes, continuent à entretenir le projet «idéal» qui vise finalement à ce que l'enfant ait le français et la LO comme ses deux «langues maternelles», l'acquisition du français fait l'objet de stratégies, bien plus que dans les cas des participantes qui font état d'une redéfinition des compétences

visées en LO, qui n'est plus envisagée, ou plus si clairement, comme allant devenir une «langue maternelle» pour l'enfant. Dans un cas comme dans l'autre, les participantes considèrent qu'il est nécessaire que leur enfant soit scolarisé en français pour qu'il acquière les compétences de locuteur natif, orales et écrites, que tous les membres des couples semblent viser pour leur enfant dans cette langue. En fait, toutes les participantes expriment le désir ferme que leur enfant ait des compétences élevées en français et que cette langue soit pour lui une langue maternelle. Celles qui envisagent qu'une autre langue aura également ce statut pour l'enfant, considèrent alors qu'une séparation nette entre ces langues est indispensable pour s'assurer que l'enfant atteigne bel et bien les compétences qu'elles visent pour lui en français, et ce en particulier sur la base d'idées en circulation sur les dangers de l'acquisition simultanée de plusieurs langues. Les autres s'en remettent essentiellement à la socialisation et à la scolarisation de l'enfant pour ce qui est des compétences qu'elles visent pour leur enfant en français.

Dans tous les couples, aux dires des participantes, les parents aspirent également à ce que leur enfant ait des compétences en anglais, parfois des compétences particulièrement élevées, mais qui ne prennent jamais le sens d'une «langue maternelle». En outre, pour certains parents, l'acquisition des compétences qu'ils souhaitent que leur enfant atteigne en anglais prend plus d'importance encore que l'acquisition de compétences en LO et/ou semble être conçue comme nécessitant la mise en place de stratégies particulières. Il semble que cela soit relié aux compétences que ces parents estiment posséder en anglais et à l'enjeu qu'ils considèrent que ces compétences ont pu jouer dans leurs trajectoires de vie, en particulier dans leurs trajectoires professionnelles, ainsi qu'à leurs statuts socio-professionnels et socio-économiques, et plus largement à leurs positionnements sociaux. Ceux qui semblent avoir eu moins (facilement) accès à l'anglais, ainsi qu'à d'autres ressources, notamment la scolarisation, semblent bien plus problématiser l'accès de leur enfant à ces ressources, notamment dans leur imbrication; un accès qui ne soulève que peu de questions auprès des autres parents.

Ainsi, les compétences linguistiques visées dans les différentes langues du trilinguisme que tous les parents souhaitent pour leur enfant, ainsi que les stratégies mises en place ou envisagées pour y parvenir, varient selon les couples de l'échantillon et sont formulées par les participantes selon des logiques différentes, qui admettent toutefois certains points communs. Les motivations des différents couples pour viser telles ou telles compétences selon les différentes langues, autrement dit les enjeux que la possession de ces compétences par leur enfant constituent à leurs yeux (tels que formulés par les participantes lors des entretiens, à tout le moins) peuvent également varier et s'appuyer sur des logiques différentes. Ce sont ces significations différentes accordées au capital linguistique, avec lesquelles les participantes composent dans leurs discours sur les choix linguistiques concernant leurs enfants, qui seront portées à l'examen au chapitre suivant. Ce sera également l'occasion de revenir sur la partie des projets linguistiques qui dépasse le trilinguisme présenté jusqu'ici et qui, si elle ne donne pas lieu à des stratégies concrètes (ce pourquoi nous ne l'avons pas

présentée dans ce chapitre, d'ailleurs), n'en est pas moins saillante pour la compréhension des significations que les mères accordent aux compétences linguistiques futures de leur enfant.

ENJEUX ASSOCIÉS AUX COMPÉTENCES LINGUISTIQUES FUTURES DES ENFANTS ET SIGNIFICATIONS DES CAPITAUX LINGUISTIQUES

Les projets et stratégies que les différentes participantes disent être en cours dans leur couple partagent certaines caractéristiques, mais sont, sommes toutes, relativement diversifiés. Entre autres, tous ces projets visent au moins une certaine forme de trilinguisme impliquant des compétences en français, en LO et en anglais, mais les compétences qui sont visées pour chacune de ces langues peuvent varier d'un couple à l'autre. De la même façon, les logiques par lesquelles les participantes expliquent en être venues à mettre en place ou à envisager une stratégie ou une autre admettent certaines convergences (une stratégie de référence commune et des idées partagées sur l'acquisition simultanée de plusieurs langues, par exemple), mais les stratégies qui en résultent sont relativement diversifiées sur l'ensemble des couples.

Dans ce chapitre, il s'agira d'examiner les enjeux associés à la possession par l'enfant de compétences dans différentes langues, les avantages qu'elles sont supposées lui fournir et les motivations qui semblent avoir mené les parents à désirer que leur enfant les possède. Autrement dit, il s'agira de rendre compte des significations attribuées aux compétences linguistiques futures de l'enfant, en particulier celles que lui attribuent les participantes rencontrées. En particulier, il émergera que ces significations s'appuient, pour toutes les participantes, sur deux discours bien distincts concernant les compétences langagières, mais que d'une participante à l'autre, les façons de composer avec ces discours peuvent diverger, et ce, non sans lien avec la diversité des choix linguistiques parentaux dont elles font état et de leurs positionnements par rapport à ces choix.

1. LES PROJETS LINGUISTIQUES DANS UNE LOGIQUE DE TRANSMISSION PATRIMONIALE VISANT L'ACCÈS DE L'ENFANT AUX RESSOURCES QUI LUI REVIENNENT PAR GÉNÉALOGIE

1.1. FOURNIR À L'ENFANT UN ACCÈS À CE QUI «FAIT PARTIE DE LUI»

Toutes les participantes, répétons-le, désirent que leur enfant possède des compétences dans les deux langues respectivement associées aux origines de chacun de ses parents. En particulier, elles considèrent, qu'il serait idéal, d'une part, qu'il possède des compétences de locuteur natif dans chacune de ces langues, qui seraient alors pour lui des «langues maternelles», et d'autre part, que l'acquisition de l'une comme de l'autre soit essentiellement centrée sur son parent dont c'est la langue d'origine. En fait, si tel est le cas c'est parce qu'elles considèrent que, de par son ascendance généalogique, ces deux langues «font partie» de l'enfant, *sont* «ses racines», «ses origines», ou du moins parce que les participantes les traitent comme étant

emblématiques de ces dernières. Pour que l'enfant vive au mieux sa double ascendance, il convient alors, selon elles, qu'il puisse se sentir et être reconnu pour «ce qu'il est», c'est-à-dire à la fois de l'origine associée à sa mère et de celle associée à son père. C'est pour ce faire qu'aux yeux des mères, il lui faut posséder des compétences de locuteur natif dans chacune des deux langues, qui prennent alors le sens de marqueurs de l'appartenance puisque ces compétences seraient nécessaires pour être reconnu et se revendiquer légitimement comme un membre authentique de chacun des groupes ethniques dont l'enfant ferait partie par généalogie. Écoutons l'explication de Julie quant à son désir que sa fille acquière des compétences de locuteur natif en français et en espagnol (la «langue maternelle» de son conjoint) :

Julie : «(...) pour qu'elle puisse savoir comme il faut d'où elle vient. Qu'elle puisse comprendre les jeux de mots dans les deux langues, pour qu'elle puisse appartenir à ces deux cultures pour vrai (...) Ça, pour moi, c'est vraiment important qu'elle sente qu'elle appartient aux deux (...)»

C'est dans cette logique que plusieurs participantes expriment que des compétences de locuteur natif en LO sont souhaitables pour l'enfant afin que, lors d'un éventuel voyage au pays d'origine de son père, il ne soit pas pris pour un «touriste», pour un *outsider*, alors qu'il est dans «son pays», qu'il est un *insider*. C'est ce qu'exprime, par exemple, Geneviève (en couple avec Oscar, d'origine brésilienne) qui relate par ailleurs que la stratégie UPUL a cours dans sa famille restreinte.

Geneviève : «(...) je veux pour lui qu'il n'y ait pas une plus' que l'autre puis je veux pas qu'il vive la même chose que moi en fait, d'aller au Brésil puis là, avoir l'air d'un con puis, non seulement de blablater le portugais, mais en plus' le faire avec un accent québécois atroce vraiment. Tu as l'air d'un touriste dans ton pays puis tu sais, parce que c'est une situation difficile après tu es ni touriste ni... On dirait que tu arrives au Brésil puis c'est pas un touriste mais c'est pas un brésilien non plus là, tu es toujours comme dans l'entre-deux finalement mais en plus' si t'es pas capable de t'exprimer là ...[sourir] c'est foutu là, tu manques tout (...) moi ce qui est important pour moi c'est qu'il soit capable d'aller au Brésil (...) et de communiquer avec les gens, tu sais, si tu vas dans ton pays puis tu es pas capable de parler, moi je trouve ça naïveux (...)»

En ce sens, l'enjeu du projet de double monolinguisme (équilibré) est clairement d'ordre identitaire. En fait, le désir que l'enfant possède des compétences de locuteur natif dans chacune des langues est bien souvent formulé dans une logique volontariste, de sorte que les participantes expliquent qu'il s'agit de donner des outils à leur enfant pour qu'il soit en mesure de s'identifier et d'être identifié comme appartenant à l'un ou à l'autre groupe dont il ferait partie par nature. En particulier, les mères expriment plutôt les aspirations linguistiques concernant leurs enfants en termes de compétences qu'en termes de pratiques effectives. Dans cette logique, pour que de telles identifications soient effectivement à la disposition de l'enfant, les participantes considèrent que des compétences dans chacune des langues – c'est-à-dire la *possibilité* de pratiquer ces langues – lui sont indispensables.

Idéalement, pour ce faire, aux yeux de toutes les participantes, il lui faudrait posséder des compétences élevées de locuteur natif, mais ces participantes qui disent viser des compétences moins élevées (comme Véronique et son conjoint qui visent des compétences passives en LO pour leur enfant) semblent considérer que celles-ci sont minimalement nécessaires à une identité ressentie et assignée comme membre du groupe du père de l'enfant. C'est en particulier le cas lorsqu'il s'agit de la possibilité pour l'enfant d'être reconnu comme appartenant au groupe du père dans le contexte de son pays d'origine, et même lorsque la participante n'y est jamais allée et que son conjoint (qui lui, y a grandi) ne considère pas que la non-connaissance de la LO aura un quelconque impact sur cette identité assignée. Écoutons Véronique, dont l'idée sur l'importance pour son enfant de connaître la langue d'origine de son père lors d'un voyage dans le pays d'origine de ce dernier n'est pas sans rappeler le rôle de la langue dans la construction de l'identité québécoise ou francophone. Notons par ailleurs que Véronique veut que son fils parle le « dialecte » du village au Ghana dont est originaire son conjoint, mais pour qu'il ait accès à une identité à l'échelle du pays, celle de « Ghanéen », faisant ainsi écho à l'équation : une langue/un pays/une identité, une logique clairement mobilisée lors de la construction de l'identité québécoise par les élites francophones du Québec dans les années 1950-60.

Véronique : « (...) j'ai pas envie qu'il se fasse rejeter soit des Ghanéens ou de... si on va on Ghana, que les gens rient de lui parce qu'il sait même pas parler, puis je trouve que ça fait un peu partie de lui, son père est d'origine ghanéenne puis j'ai envie qu'il connaisse, il fera les choix après qu'est-ce qu'il veut utiliser, mais moi je trouve ça important qu'il la sache (...) tu sais qu'ils se moquent un peu, bon, moi à la limite c'est pas grave, mais j'ai pas envie nécessairement que mon fils vive ça (...) on dirait que c'est moins important pour lui [son conjoint]. C'est comme, « bon bien l'anglais, tout le monde comprend l'anglais pis il n'y a personne qui va dire que mon fils est pas ghanéen franchement ! » Bien moi, je sais que ça se passe pas toujours comme ça là, puis je me dis que c'est une façon de se sentir de... faisant partie du groupe (...) Je trouve ça important parce que dans son, par rapport à son identité ghanéenne je dirais. Je pense que la langue c'est quand même assez important dans la définition de l'identité. On peut pas vraiment passer à côté. »

L'enjeu de la possession de telles compétences linguistiques par l'enfant, pour la plupart des participantes, est également celui d'un accès aux « cultures », aux « mondes », et aux pays qui sont associés à ces groupes et que l'enfant est en droit de s'approprier de par son ascendance; ce que les participantes expriment souvent en disant que ces « mondes », « cultures » et pays « font partie de lui ». Sans ces compétences linguistiques, expriment-elles souvent, l'enfant ne pourrait pas y accéder pleinement, de sorte que ces compétences prennent le sens d'outils indispensables pour lui permettre cet accès. Dans la même logique, des compétences élevées dans chacune des langues seraient également nécessaires à l'enfant pour favoriser son accès à l'ensemble de sa parenté. Dans certains cas, les grands-parents de l'enfant sont unilingues de sorte que les compétences de l'enfant sont présentées comme permettant à l'enfant une communication ne serait-ce que fonctionnelle avec eux. En revanche, dans d'autres cas dont celui de Geneviève, ainsi que celui de Véronique, l'enjeu se situe plus au niveau de la *nature* de la communication entre l'enfant et ses grands-

parents paternels, une communication que les compétences de l'enfant en LO rendraient qualitativement supérieure, tout comme la relation qui en découlerait, permettant ainsi à l'enfant et aux grands-parents d'en bénéficier comme il se doit⁷⁰.

Geneviève : «(...) il [l'enfant] va aller voir ses grands-parents [paternels], ça fait partie de lui aussi ce côté-là familial (...) si lui peut avoir accès à ça ... même s'ils parlent français mais c'est naiseux là, tu sais»

Véronique : «(...) sa mère [celle du père de l'enfant], je le sais qu'elle peut comprendre l'anglais puis tout ça, mais c'est vraiment pas sa langue première. Puis c'est pas la langue avec laquelle elle est à l'aise de communiquer. Puis moi, je vois juste que je veux que mon fils soit capable de communiquer avec sa grand-mère comme il faut.»

Bien souvent, c'est pour faciliter immédiatement cet accès de l'enfant à ce qui «fait partie de lui» de par son ascendance paternelle, ou encore pour le faire par anticipation en prévision du fait que l'enfant en viendra un jour ou l'autre à rechercher cet accès, que les participantes expliquent qu'il convient de s'assurer qu'il apprenne la LO. En particulier, il s'agit qu'il l'apprenne en bas âge et sans effort car sinon, les compétences linguistiques étant prises pour un outil indispensable à cet accès, il s'en trouverait retardé, voir même compromis. De plus, puisque c'est en lien avec la généalogie que les compétences futures de l'enfant en LO prennent tout leur sens, c'est par ce biais que les participantes désirent que leur enfant l'apprenne, plutôt que par celui d'un apprentissage scolaire. Écoutons Julie (qui explique ailleurs que la stratégie UPUL est en place dans sa famille restreinte) :

Julie : «(...) Mais je veux pas qu'elle [l'enfant], comme par exemple dans quinze ans, «j'aimerais ça savoir à quoi il ressemble le monde de papa», puis qu'on commence par aller prendre des cours d'espagnol à l'école. Je veux que ça soit naturellement.»

C'est également dans cette logique de fournir à l'enfant un accès qui lui revient de droit de par sa généalogie – celui aux langues associées aux origines de ses parents mais aussi celui à tout ce à quoi des compétences dans ces langues permettraient l'accès (ou encore amélioreraient la *nature* de l'accès) – que plusieurs participantes expliquent qu'en un certain sens, il est de la responsabilité des parents de s'assurer que l'enfant acquière des compétences dans les langues associées à «ses origines». C'est cette idée qu'exprime Geneviève lorsqu'elle explique que si elle veut s'assurer que son enfant soit compétent en portugais (en fait, qu'il ait des compétences élevées de locuteur natif puisque c'est le projet dit idéal qui est entretenu dans son couple), notamment qu'il possède des compétences écrites, c'est pour qu'il puisse :

⁷⁰ Ce qui nous renvoie à l'imbrication des idéologies de la famille et des idéologies linguistiques (Chapitre 2) en plus de faire écho aux explications que les participantes donnaient de leurs propres motivations à apprendre la LO (Chapitre 3).

Geneviève : « (...) être en contact avec une, avec sa culture parce que finalement c'est sa culture à lui. Puis c'est pas seulement la langue, c'est toute la culture aussi parce que c'est une culture assez riche le portugais au niveau de la musique, au niveau de la littérature ... je sais pas, qu'il puisse avoir accès à ça ... peut-être que je veux pas me sentir responsable de pas lui avoir donné l'opportunité d'avoir accès à ça (...).»

Certaines participantes expliquent par exemple, que dans un cas contraire, leur inquiétude est que leur enfant en vienne à leur reprocher de ne pas lui avoir fourni ces accès, puisqu'il ne fait aucun doute à leurs yeux qu'un jour ou l'autre il cherchera à s'en prévaloir. C'est ce qui fait dire à Martine, qui relate également pratiquer la stratégie UPUL, que si tel est le cas depuis la naissance de l'enfant, c'est parce que :

Martine : « (...) plus tard il va vouloir et puis il va y aller par lui-même et ça va peut-être poser des conflits à ce moment-là. Fait que je pense que c'est important qu'il ait vraiment les deux parties, les deux parts en partant.»

Pour les participantes qui révisent leurs projets à la baisse et considèrent que l'enfant ne pourra pas acquérir des compétences de locuteurs natifs en LO, du moins pas en bas âge, la même logique et à l'œuvre; à ceci près qu'il s'agit pour elles de favoriser l'accès aux compétences linguistiques elles-mêmes dans un premier temps, de lui «donner une base» pour que, lorsqu'il en aura le désir, l'enfant soit en mesure de l'apprendre plus facilement. Cela dit, rappelons-le, les voies par lesquelles elles en viennent à envisager l'acquisition de la LO sont toutes reliées à l'origine de son père, à sa parenté, ainsi qu'au pays et aux productions culturelles qui y sont associés, justement ces éléments dont elles disent qu'ils «font partie» de lui et qui sont constitutifs de ce qui compte à leurs yeux, nous y arrivons immédiatement, comme un «patrimoine» à transmettre à l'enfant.

1.2. TRANSMETTRE UN PATRIMOINE

En un certain sens, dans les discours des participantes, chacun des partenaires du couple parental mixte est conçu comme *dépositaire* de la langue associée à son origine comme d'un «patrimoine», ou d'un «héritage» qui peut être légué à l'enfant et qui doit idéalement l'être puisqu'il serait d'une grande valeur en soi et constituerait une «richesse». Le français et la LO prennent alors le sens non seulement de patrimoines en soi, mais également de clés d'accès à des patrimoines plus larges que les participantes appellent généralement des «cultures», ou encore des «mondes», dont les partenaires du couple seraient également dépositaires et qui sont eux aussi hautement valorisés par les participantes. Si les partenaires de l'union en sont dépositaires au sens des participantes, c'est du fait de leur ascendance généalogique et de leur appartenance de groupe – les voies principales par le biais desquelles on peut en devenir dépositaire, semblent dire les participantes –, de sorte que l'enfant est en mesure de devenir dépositaire de ces patrimoines à son tour par généalogie. Dès lors, puisque ces patrimoines constituent des «richesses» pour celui qui en dispose, il devient souhaitable de les léguer à l'enfant, de saisir cette opportunité que constitue son ascendance.

Dans le cas du patrimoine dont le père serait porteur, cette logique est assez clairement à l'œuvre. Les participantes expliquent que leur conjoint est porteur de cette «richesse», et c'est dans une optique de transmission d'un patrimoine du père vers l'enfant que les stratégies concernant l'apprentissage de la LO par l'enfant sont imaginées, en particulier dans le but de fournir effectivement à l'enfant un accès à cette langue, un accès que son ascendance rend possible et légitime. Dans ce cadre, le désir que l'enfant acquière des compétences en LO peut s'inscrire dans le désir d'une transmission culturelle ou identitaire – comme un outil pour permettre qu'elle ait lieu, comme une partie de la culture ou encore en tant que marqueur identitaire – mais peut également relever d'une transmission patrimoniale dont la langue est l'objet même. Écoutons Charlotte expliquer brièvement pourquoi elle veut que ses enfants connaissent le grec, qui est la langue d'origine de son conjoint, puis donnons ensuite la parole à Lucie, qui explique pourquoi elle trouve important que ses enfants parlent l'espagnol, la langue d'origine de Ricardo, son conjoint.

Charlotte : «(...) Et ce serait fou, *anyway*, de ne pas léguer, ce serait fou de ne pas leur montrer. (...)»

Lucie : «(...) bien la transmission de la culture puis ... parler avec les grands-parents puis ... si jamais on va là-bas (...) l'héritage, l'héritage culturel, tu sais, je trouve ça triste quand on voit des gens mettons que leurs parents sont italiens ou leurs grands-parents, puis qu'eux autres ils parlent pas italien. J'en connais une fille là, que son père est italien puis qu'elle, elle parle pas italien, je trouve ça dommage tu sais, on dirait que quelque chose se perd tu sais (...) je trouve ça important comme héritage à transmettre aux enfants (...) je vois ça comme une richesse puis on crache pas dessus là. Tu sais, on essaye de la faire fleurir⁷¹ puis bon, ça marche pas ça marche pas, mais au moins on a essayé»

En fait, c'est bien souvent une des raisons principales pour l'avoir fait que donnent les participantes qui ont mis la stratégie UPUL en place (comme Charlotte). Par ailleurs, c'est fréquemment aussi à ce titre que les participantes qui disent que leur conjoint ne parle pas, pas suffisamment, ou pas assez systématiquement la LO à l'enfant (comme Lucie) expliquent avoir du mal à comprendre que tel soit le cas. En particulier, ces dernières expliquent souvent que le père de l'enfant devrait vouloir parler à son enfant dans sa langue d'origine dans l'objectif de lui transmettre la langue, la culture et l'appartenance de groupe qui sont les siennes, qui «font partie de lui» et dont il est dépositaire. C'est le cas de Sophie qui déplore, comme Lucie, que la stratégie UPUL n'ait pas cours dans sa famille restreinte.

⁷¹ Notons au passage que la terminologie de « faire fleurir » une langue est utilisée dans de nombreux documents et communications politiques provinciales au Québec. Par exemple, voici les propos de Jean Charest (premier ministre du Québec) cités dans un communiqué de presse (rédigé en juillet 2004 par Isabelle Melançon, alors attachée de presse pour le Cabinet de la ministre de la Culture et des Communications) : «Les Québécoises et les Québécois sont fiers de la langue qu'ils ont *fait fleurir* sur le continent nord-américain en défiant la loi du nombre et du temps. Aussi, il nous faut collectivement continuer à fournir tous les efforts nécessaires pour qu'elle demeure au cœur de notre identité ».

(Site Web du Ministère de la Culture et des Communications du gouvernement du Québec : < <http://mcc.quebecel.qc.ca/sites/mcc/communiq.nsf> > (page consultée le 25 Août 2005))

Sophie : «(...) on dirait que c'est pas important pour lui ... il transmet rien au niveau de la culture (...) qu'est-ce que tu me demandais là, si Xavier parle en espagnol? Pas tellement, je sais pas ça a pas l'air d'être important pour lui (...) il pense pas «je suis chilien, je suis fier de ce que je suis et je pense que mes enfants devraient ...». Il parle pas de sa culture puis de, tu sais là. (...) tu as l'impression que ça, ça touche pas une corde sensible (...) il est content d'être chilien, mais c'est parce que là, «transmets-le à tes enfants !», je veux dire. Ça doit être une partie de lui-même ça... bien ses enfants, bien ça ça ça... il me semble qu'il devrait vouloir leur communiquer une partie de lui-même là. Je sais pas, il me semble moi que c'est de même que je verrais ça, moi je me verrais pas être dans un autre pays puis pas parler en français à mes enfants là (...))»

Enfin, dans quelques cas relativement isolés toutefois, cette transmission de la LO comme patrimoine peut même être envisagée comme une transmission intergénérationnelle sur plusieurs générations. C'est le cas de Séverine et Ivan (d'origine norvégienne), par ailleurs particulièrement hautement scolarisés (qui semblent avoir fait preuve d'une grande réflexivité dans leurs choix parentaux linguistiques, notons-le) et qui pratiquent la stratégie UPUL.

Séverine : «(...) on est même en train de penser qu'il va falloir l'éduquer [leur fille] à ce que ça devienne aussi important pour elle qu'elle apprenne le norvégien à ses enfants. Nous c'est pas une stratégie d'une génération, nous on a une stratégie de deux générations en fait (...) et espérer qu'à long terme on réussisse à lui inculquer le désir de passer cette langue à ses enfants aussi là (...))»

Au sujet des compétences en français que les participantes désirent pour leur enfant, en particulier des compétences de locuteurs natifs, certaines participantes font également référence à l'idée de la transmission d'un patrimoine du parent vers l'enfant, en l'occurrence de la mère vers l'enfant. En fait, dans une certaine mesure, il semble que les explications soient construites dans une logique de symétrie avec celles concernant la LO, en particulier là où la stratégie qui a cours est une stratégie axée sur la symétrie, comme la UPUL, justement la stratégie que pratiquent Jenny et son conjoint Alejandro (originaire du Nicaragua).

Jenny : «(...) que le français il l'apprenne parce que bon, à quelque part tu sais moi je suis francophone; puis que l'espagnol, qu'il l'apprenne parce que bon, Alejandro il est hispanique puis bon c'est aussi ses racines... c'est ses (c'est?)... c'est là d'où il vient aussi (...))»

Il reste que plusieurs participantes expliquent que, si elles veulent que leur enfant parle le français (ou encore, dans les mots de certaines, qu'il parle «ma langue maternelle, le français»), c'est au moins en partie du fait que c'est «leur langue maternelle», ou encore qu'elles sont elles-mêmes «francophones», dénotant ainsi toute l'évidence qu'il y a pour elles à vouloir transmettre leur langue maternelle à leur enfant. Par ailleurs, le désir que l'enfant soit compétent en français – contrairement à celui qu'il le soit en LO – peut également être expliqué via la logique d'une transmission d'un patrimoine de groupe, celui des «Francophones» ou des «Québécois», auquel les participantes s'identifient. L'enjeu de la transmission devient alors, non seulement que l'enfant devienne dépositaire de cette langue, mais également le maintien et la reproduction du groupe lui-même. Ce faisant, ces explications font écho à celles que les mères donnaient de leur perspective sur la *Loi*

101 dans son versant qui concerne la langue de scolarisation, et ne sont pas sans rappeler également la logique même qui légitimise, dans le discours politique, l'existence de la *Loi 101*.

Sara : «(...) c'est pour nous très, très, très important de continuer à conserver ce petit îlot francophone, je trouve que ça fait partie de notre richesse québécoise, tu sais, dans cette espèce de mer anglophone qu'est l'Amérique du Nord (...) pour moi, c'est important qu'il continue à parler français (...) je veux qu'il continue à parler français, je veux qu'il continue à porter cette culture-là qui pour moi est très importante, à laquelle je m'identifie beaucoup.»

2. LES PROJETS LINGUISTIQUES DANS UNE LOGIQUE D'OPTIMISATION DE LA TRAJECTOIRE DE VIE DE L'ENFANT ET DE MAXIMISATION DE SON ACCÈS À DES RESSOURCES SYMBOLIQUES ET MATÉRIELLES AU-DELÀ DE SES APPARTENANCES DE GROUPES

Cela dit, les explications que les participantes donnent des aspirations parentales concernant les compétences linguistiques futures de leurs enfants ne relèvent pas toutes, ou plutôt pas seulement, de cette vision en termes d'une transmission patrimoniale intergénérationnelle en vue de permettre à l'enfant d'accéder aux ressources afférentes aux groupes auxquels il appartient par filiation. Un autre ensemble de ces explications tient plutôt d'une logique qui cherche à maximiser les outils à donner à l'enfant pour optimiser sa trajectoire individuelle, en particulier pour lui permettre d'accéder à des ressources qui ne sont pas nécessairement reliées aux appartenances généalogiques de l'enfant. Cette logique peut largement déborder le cadre d'une transmission d'un patrimoine de groupe des parents vers les enfants puisqu'il peut s'agir de donner plus à l'enfant que ce qu'ont ses parents, ou encore, de lui permettre d'acquérir ce que ses parents n'ont pas reçu des leurs, mais qu'ils ont acquis au cours de leurs histoires individuelles.

2.1. LES COMPÉTENCES EN FRANÇAIS COMME OUTILS POUR OPTIMISER LA TRAJECTOIRE DE L'ENFANT DANS LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE

Dans ce cadre, la recherche de compétences élevées en français pour l'enfant est présentée, non plus comme résultant du fait que c'est la langue maternelle de sa mère, ou même celle d'un «pays» qui lui appartiendrait, mais plutôt comme étant reliée au fait que c'est la langue de la société dans laquelle vit le couple, ainsi que celle où il est supposé *a priori* que l'enfant sera socialisé, scolarisé et fera sa vie. Les participantes se représentent cette société – qu'elles nomment parfois simplement «ici», mais qui correspond toujours au Québec, plutôt qu'au Canada, dans leurs mots – comme une entité monolingue francophone. Nombre de participantes expliquent alors que s'il importe que leur enfant ait des compétences élevées en français, c'est parce que celles-ci constituent des outils, des «habiletés» disent certaines, qui faciliteront la trajectoire de l'enfant dans cette société, et qui lui permettront d'accéder pleinement aux ressources et institutions qui y sont disponibles. Il s'agit alors, en quelque sorte, de les mettre à la disposition de l'enfant pour qu'il puisse se prévaloir des avantages accessibles aux «citoyens» de cette société et qu'il puisse naviguer à son gré dans celle-ci, un objectif en vue duquel des compétences linguistiques élevées en français

sont conçues comme étant indispensables. C'est dans cette logique que Martine articule idéologies de la famille et considérations linguistiques, en expliquant que la recherche de compétences élevées en français pour son enfant s'inscrit dans un désir parental plus large, celui de lui donner, dit-elle, «(...) tout ce que je peux pour qu'il soit capable de bien partir ici dans la vie au Québec». Notons que cette perspective n'est pas sans rappeler les discours politiques sur la gestion de la diversité à l'échelle québécoise, en particulier en ce qui a trait au «virage» des années 1990, qui a donné lieu à une réorientation discursive vers la définition d'une appartenance québécoise plus inclusive, vers une identité nationale qui se veut plus civique qu'ethnique, et selon laquelle le sens accordé à la langue française est celui d'un outil de participation citoyenne plutôt que d'un marqueur de l'identité ethnique (cf. Helly :1996).

Quoiqu'il en soit, c'est par ce type d'argument que plusieurs des mères rencontrées expliquent que l'atteinte de compétences élevées en français a pour elles plus d'importance que celle des compétences en LO, en particulier là où elles ont pu considérer que ces deux objectifs n'était pas nécessairement compatibles du fait des discours en circulation sur les dangers de la socialisation bilingue, sur les risques que l'enfant «mélange» les langues et ne les parle chacune qu'«à moitié». Écoutons Lucie qui explique que les compétences en LO visées pour leurs enfants ont été révisées à la baisse, du fait de la dissymétrie induite par le lieu de résidence :

Lucie : «(...) on veut qu'ils [leurs enfants] soient disposés à l'espagnol, mais moi j'avais choisi, je voulais qu'il y ait une, une dominance du français (...) dans l'exposition là, parce que je voulais qu'ils soient ... vraiment ... habiles, rendus à l'école, au niveau de la langue française, je voulais pas que, qu'ils soient ... parce que j'avais pas d'expérience de comment c'est élever un enfant dans deux langues. Quelqu'un m'avait raconté des fois il parle pas avant trois ans, des fois il parle tout mélangé ... bon ... moi je me suis dit «bon je veux pas nécessairement qu'ils parlent tout mélangé», mais c'était important pour moi qu'ils parlent espagnol quand même sauf que je voulais qu'il y ait une dominance du français (...) qu'ils le maîtrisent mieux, parce qu'on est au Québec. Si on avait été au Chili, ça aurait été probablement l'inverse tu sais (...) c'est l'école puis c'est de donner tout' les outils à ton enfant pour qu'il soit habile là (...) l'idée là, c'est que, on vit dans une société francophone (...) donc je voulais qu'ils soient ... tu sais, qu'ils aient tout' les éléments, qui peuvent ... qu'ils puissent le maîtriser le mieux possible pour ... faire son chemin là dans la société ... le plus facilement possible (...)»

2.2. LES COMPÉTENCES EN LO COMME ACCÈS AU CUMUL BILINGUE : RESSOURCES SOCIO-ÉCONOMIQUES ET «OUVERTURE SUR LE MONDE»

La recherche de compétences en LO peut être, ou avoir été, motivée par le fait, disent certaines, que cette langue et le pays qui y est associé jouissent d'un statut tel que, sur la scène locale ou internationale, tel que la possession de compétences en cette langue lui donneront un accès à des ressources économiques et favorisera sa mobilité socio-économique. Dans ce cas, il s'agit de profiter de l'opportunité que fournit l'ascendance de l'enfant pour donner à ce dernier des outils qui favoriseront sa trajectoire et son statut socio-économiques à venir. C'est ainsi que Béatrice explique la décision, suite au constat de l'échec de la mise en

pratique de la stratégie UPUL, de chercher un professeur de chinois (mandarin) pour son fils, et ce non sans ambiguïté, notons-le, à l'endroit du rapport langue/culture :

Béatrice : «Mon conjoint il trouve maintenant qu'avec toute, la Chine comment ça prend de place, au niveau du commerce mondial, il trouve que ça pas de bon sens⁷² de ne pas transmettre cette culture-là à son fils. Je pense que c'est légitime aussi. Fait qu'on entreprend, on est à la recherche, d'un professeur (...)»

Notons toutefois que ce choix d'un apprentissage scolaire de la LO dans des couples où la stratégie UPUL n'a pas été mise en pratique, semble être exclusivement mentionné par les participantes qui considèrent que des compétences en LO constituent un enjeu socio-économique particulièrement important et dont les beaux-parents n'habitent pas Montréal.

Cependant, en général les compétences de l'enfant en LO ne sont pas perçues comme constituant *en elles-mêmes*⁷³ un enjeu d'accès à des ressources socio-économiques, d'autant moins quand la LO est très peu présente à Montréal, ou encore quand elle est parlée par un très faible nombre de locuteurs dans le monde, comme c'est le cas pour certaines langues africaines. Même quand il s'agit d'une langue plus présente sur la scène locale et internationale, comme l'espagnol par exemple, bien souvent les compétences en cette langue ne sont pas vues *en elles-mêmes* comme favorisant un accès à des emplois. Écoutons Jenny, dont le conjoint est d'origine nicaraguayenne (et qui, rappelons-le, fait partie des participantes qui proviennent des familles les moins favorisées et considère que son manque de compétences en anglais a largement limité son ascension socio-professionnelle).

Jenny : «(...) si Matthieu [l'enfant], je veux dire, parlerait pas espagnol ... bien oui, ça l'aide pour certaines choses, mais c'est pas quelque chose ... il aura pas une meilleure job ou une pire job parce qu'il parle pas espagnol là (...)»

Dans cette optique, l'opportunité que fournit l'ascendance de l'enfant et dont il convient de tirer parti n'est pas tant celle d'acquérir des compétences dans la langue particulière qu'est la LO, mais plutôt celle d'avoir des compétences dans «une autre langue», «une langue de plus», en sus de celles en français. Les participantes expriment généralement cette idée par des énoncés qui font abstraction de la langue dont il s'agit et du fait qu'elle soit associée à l'origine du père de l'enfant, des énoncés du type «c'est toujours bien d'avoir une langue de plus» qu'elles sont nombreuses à formuler et qui admettent différentes variantes, comme celle

⁷² On pourra se rappeler que ce sont justement les arguments qui semblaient avoir mené des membres de leurs réseaux à leur reprocher de ne pas avoir mis en place la stratégie UPUL, en leur disant que «c'est donc bien de valeur» (citée au chapitre 2) de la même façon que, dit Béatrice, Wang trouve que la non-transmission de la langue/culture chinoise «ça n'a pas de bon sens».

⁷³ Nous y revenons sous peu, mais évoquons que la valorisation socio-économique des «compétences en LO *en elles-mêmes*» sera distinguée de leur valorisation en tant que compétences dans «une langue de plus», quelle qu'elle soit, dans la mesure où elles s'inscrivent dans un cumul de compétences multilingues.

formulée par Sophie : «c'est une bonne affaire qu'ils [ses enfants] sachent une autre langue». Le fait d'avoir des compétences dans une langue supplémentaire est d'autant plus valorisé que les compétences atteignables sont élevées et que le processus d'acquisition peut être «naturel»; et c'est ce que la généalogie de l'enfant rend possible. Plus précisément, dans cette logique, c'est le fait que l'enfant soit élevé par un individu qui possède des compétences linguistiques dans une autre langue que le français qui est conçu comme permettant, de façon toute pragmatique, que l'enfant ait accès à cette langue.

En fait, les participantes expliquent souvent non seulement la recherche de compétences en LO, mais également le fait de rechercher des compétences à la fois en français et en LO, par le fait qu'«avoir» une langue supplémentaire (en plus du français) est d'une grande valeur. Ainsi, les explications pour la recherche de compétences en français basée sur la dissymétrie induite par le lieu de résidence mènent bien souvent les participantes à expliquer la recherche de compétences bilingues en termes de ce qu'elles apportent en sus de compétences monolingues en français. Et la valeur ajoutée⁷⁴ que les participantes associent au fait de cumuler des compétences dans une langue supplémentaire se situe à bien des niveaux.

Le cumul bilingue *en soi* est vu par nombre de participantes comme permettant de fournir à l'enfant un «atout» pour son accès au marché de l'emploi et aux ressources socio-économiques. Le cumul français/LO est valorisé à plus forte raison encore quand la LO est conçue comme étant très présente sur la scène locale et internationale, ou quand les participantes supposent que cette présence a tendance à s'accroître avec le temps, de sorte que la valorisation de ce cumul sera plus grande encore sur le marché de l'emploi quand l'enfant entrera dans la vie active. Les participantes valorisent également la possession par l'enfant de compétences dans une langue additionnelle en ce qu'elles faciliteraient sa mobilité géographique sur la scène internationale et lui permettraient d'interagir avec un plus grand bassin d'interlocuteurs potentiels. Par ce biais, ces compétences dans une langue additionnelle permettraient à l'enfant d'être exposé, d'avoir un accès privilégié, à (au moins) un territoire de plus, et à des individus supplémentaires, conçus comme porteurs de culture, donc à (au moins) une culture supplémentaire (sans pour autant supposer que c'est la «sienne» par généalogie, ni même qu'il est en mesure de se l'approprier). Et c'est cette exposition à plus d'une culture, indépendamment de considérations sur le fait que les cultures en question fassent ou non «partie» de l'enfant par généalogie, qui constitue à leurs yeux un avantage qu'il s'agit de donner à leur enfant, afin qu'il soit «ouvert sur le monde». Écoutons Joséphine :

⁷⁴ L'utilisation d'un terme du champ sémantique de l'économie n'est pas anodine. Toutefois, il ne s'agit pas d'un terme mentionné par les participantes.

- EK : «à ton avis, qu'est-ce que ça peut changer pour eux dans leur vie dans ... par la suite là, s'ils parlent espagnol ou pas, puis selon comment ils le parlent, à quel point ils le parlent ?»
- Joséphine : «bien ça ouvre ... ton ouverture sur le monde ... au point de vue du, du travail aussi c'est toujours un plus' d'avoir une autre langue, surtout que l'espagnol devient de plus en plus présent ici au Québec. S'ils se mettent à voyager aussi, tu sais, c'est tellement plus facile... c'est quand même une culture assez différente (...) pour ça, je trouve que c'est vraiment un plus'»

En fait, certaines participantes sont relativement sceptiques quant à l'accès que ce cumul bilingue fournirait sur le marché de l'emploi. C'est en particulier le cas de celles qui estiment avoir des compétences élevées en LO, et ce, parce qu'elles considèrent en grande majorité, rappelons-le, que leur propre cumul de (ces) compétences langagières n'a pas constitué un enjeu significatif dans leur trajectoire socio-professionnelle. En revanche, toutes les participantes valorisent bel et bien l'accès que le cumul de compétences linguistiques fournirait – pour elles comme pour leur enfant – à une «ouverture sur le monde», à l'altérité culturelle et la diversité des cultures dans toute leur authenticité. Souvent, elles expliquent qu'elles-mêmes ont acquis les outils pour y accéder au cours de leur trajectoire de vie – entre autres par le biais de leur expérience de l'hétérogamie conjugale – plutôt que par le biais d'une transmission intergénérationnelle puisqu'elles ont grandi dans un milieu homogène en termes de pratiques linguistiques et d'origines ethniques, qu'elles décrivent souvent comme un milieu «fermé». Il s'agit alors de donner plus à l'enfant que ce qu'elles ont reçu elles-mêmes de leurs parents, à tout le moins de lui permettre d'accéder à cette «ouverture sur le monde» plus *précocement* qu'elles et plus facilement, ce que l'ascendance de l'enfant rendrait possible (ou plutôt le fait qu'un individu possédant des compétences dans une autre langue que le français soit présent dans le foyer, de sorte qu'il devient concrètement possible que l'enfant soit exposé à une langue supplémentaire dès un bas âge). C'est ce qu'explique Fanny :

- Fanny : «(...) moi je veux qu'il parle espagnol»
- EK : «est-ce que tu peux m'expliquer un peu pourquoi qu'est-ce qui te ...»
- Fanny : «ah bien moi, j'aurais aimé ça quand j'étais jeune! comme je te dis c'est vraiment ... ça se voit que c'est plus facile pour un enfant d'apprendre (...) c'est très intéressant de connaître d'autres langues ah oui (...) les échanges ... pour ... quoique ce soit que tu veux faire, pour rencontrer les gens, que ce soit pour voyager, les amis ... le travail peut-être éventuellement là (...) communiquer avec une autre culture (...). Vu que je viens d'un milieu qui était super coincé... probablement que c'est, c'est, c'est cet accès-là à des cultures différentes qui m'a permis à m'ouvrir qui m'a permis à justement à ... voir la vie différemment, très différent de ce que mes parents m'ont inculqué. Il y a bien des bonnes choses qu'ils m'ont inculqué là comme valeurs tout ça là, mais il y en a beaucoup qui, qui viennent pas d'eux et c'est moi qui a été les chercher puis en me mêlant à d'autres cultures (...) par les voyages, puis les voyages c'était ça là, c'était pas juste aller m'écraser sur une plage là, c'est vraiment de connaître les gens de la place puis ... leurs habitudes, leurs façons de s'habiller, tout' là, bon (...) puis la langue, bien, bien, bien c'est ça qui enrichit tout' donc c'est ça moi qui m'a permis de m'épanouir en tant que personne donc c'est sûr que je souhaite ça pour mes enfants là!»

2.3. LES COMPÉTENCES EN ANGLAIS COMME ACCÈS À UN BILINGUISME SOCIALEMENT VALORISÉ SUR LE MARCHÉ LOCAL DE L'EMPLOI ET COMME ACCÈS À LA MOBILITÉ INTERNATIONALE

Le désir que l'enfant ait des compétences en anglais, pour sa part, est clairement décrit comme étant au moins en partie motivé par l'objectif de maximiser le statut socio-économique futur de l'enfant en favorisant son accès à des ressources matérielles et à des emplois. Par ailleurs, c'est bien souvent le fait de cumuler l'anglais au français qui est conçu comme permettant cet accès, parce que ce cumul serait valorisé socialement sur le marché de l'emploi. C'est en particulier ce qu'expliquent les participantes qui considèrent que des stratégies sont nécessaires pour s'assurer de l'apprentissage de l'anglais par leur enfant et qui estiment qu'il devrait avoir lieu en bas âge, notamment celles (comme Jenny) qui estiment que leurs compétences ont significativement limité leur propre ascension socio-professionnelle. Dans ce cas, la recherche de compétences élevées en anglais, dans le cadre d'un cumul avec au moins des compétences en français, prend le sens d'une volonté de fournir à l'enfant des compétences en anglais plus élevées que les leurs, ou encore de lui permettre de les acquérir plus facilement qu'elles, et par ce biais, d'avoir éventuellement un meilleur accès au marché de l'emploi que le leur. Pour d'autres participantes, la recherche de compétences en anglais peut prendre le sens d'un désir que l'enfant ait les mêmes compétences dans cette langue que celles qu'elles ont acquises au cours de leur vie. Il reste que pour les unes comme pour les autres l'objectif est, dans une certaine mesure, de donner à l'enfant les moyens de maximiser son accès au marché de l'emploi et son statut socio-économique, afin qu'ils soient minimalement équivalents à ceux de ses parents. Écoutons Jenny et Françoise expliquer leur désir que leur enfant atteigne des compétences élevées en anglais :

Jenny : « (...) moi c'était le contraire là ... moi, ma mère me disait « bien tu comprends rien [en anglais], pourquoi l'écouter [la télévision en anglais] ... », tu sais, « écoute plutôt des dessins animés en français, au moins tu vas comprendre ce qu'il se passe là tu sais » (...) tu sais, aujourd'hui tu vois, moi avec le petit, il écoute tout' les dessins animés en anglais, tout' tout' tout' (...) c'est pour qu'il l'apprenne là, pour que, tu sais un jour bien ... (...) parce que moi ça m'a bloqué un peu là, les places où j'aurais pu, mettons, avoir un bon emploi, bien c'est sûr que c'était tout le temps marqué « parfaitement bilingue » là tu sais (...) ouais, qu'il parle vraiment bien anglais, vraiment bien ... c'est une langue qui est quand même assez importante (...) s'il veut une job un jour, tu sais, comme, qui soit bien payée puis que tu sais ... il faut l'anglais là »

Françoise : « (...) parce qu'on est dans un monde bilingue et moi j'ai appris l'anglais, je travaille pour [nom de l'entreprise], ça m'a beaucoup servi d'être bilingue (...) »

Ainsi, la recherche de compétences en anglais est motivée par le fait que ces compétences sont conçues comme étant valorisées socialement à l'échelle du marché local de l'emploi, en particulier quand elles sont cumulées à celles en français (cette échelle locale étant définie comme étant tantôt le Québec, tantôt Montréal). Par exemple, Ingrid explique rechercher des compétences élevées en anglais pour sa fille, « parce que c'est une contrainte ici à Montréal, c'est devenu un petit peu une exigence d'être

bilingue [français/anglais]». Mais la recherche de compétences en anglais est bien souvent simultanément motivée par leur utilité perçue pour la mobilité géographique à l'échelle globale, ce que Claire exprime en disant :

Claire : «(...) je veux dire ça a toujours été dans nos conversations, l'importance de maîtriser ces deux langues-là ici (...) mais pour voyager aussi ... il reste que c'est une langue assez passe-partout, on peut se débrouiller ... pas mal partout dans le monde avec de l'anglais.»

C'est également parce que les participantes ont la perception d'une tendance à la valorisation croissante de ces compétences qu'il importe, à leurs yeux, que leur enfant les possède lors de son entrée sur le marché du travail. Écoutons Marie qui considère que des compétences écrites élevées en anglais seront de plus en plus importantes avec le temps. De fait, alors qu'elle et son conjoint Jean – qui n'est pas conçu comme un locuteur natif de sa langue d'origine : le vietnamien – ne recherchent que des compétences passives en vietnamien pour leur fille, mais aspirent à ce qu'elle soit « parfaitement bilingue » anglais/français.

Marie : «(...) On veut qu'elle soit vraiment parfaitement bilingue [français/anglais] parce que moi je suis pas parfaitement bilingue et rendue à l'âge que je suis, je trouve ça dur de l'apprendre et c'est important de l'apprendre. Surtout quand elle va être grande, ça va être encore plus important de savoir bien parler l'anglais et bien écrire l'anglais.»

Pour les participantes qui considèrent que leurs propres compétences en anglais n'ont pas constitué un enjeu dans leurs trajectoires professionnelles, le souhait que leur enfant possède tout de même des compétences élevées dans cette langue est généralement expliqué en référence, d'une part, à cette idée d'une tendance à la valorisation croissante du cumul français/anglais, entre autres localement, et d'autre part, à l'idée de l'importance de l'anglais comme *lingua franca* internationale. Généralement, c'est au moins par ces raisons que certaines participantes expliquent qu'elles recherchent en fait des compétences en anglais plus élevées encore que celle qu'elles envisagent pour la LO, ou qu'elles accordent plus d'importance à l'atteinte de compétences élevées en anglais qu'en LO, comme c'est le cas de Marie qui vient d'être citée.

Il reste que le désir de transmettre des compétences linguistiques en anglais à l'enfant ne prend pas le sens d'une transmission d'un patrimoine reçu généalogiquement mais plutôt celui de donner des compétences qui ont manqué aux parents, ou encore des compétences qu'ils ont acquis de par leurs trajectoires sociolinguistiques et leurs trajectoires de vie. Par ailleurs, dans les discours des participantes, la volonté de donner à l'enfant des compétences en anglais s'inscrit également, comme c'était le cas pour les compétences en LO, dans la logique d'une valorisation du cumul de compétences langagières multiples; d'une part une valorisation de ce cumul comme tel et, d'autre part, une valorisation de ce à quoi il est conçu qu'il donne ou favorise l'accès. Pour Sara par exemple, le désir que son fils ait des compétences en anglais prend au moins le sens de lui faire profiter de ce que son père a acquis par le biais de sa trajectoire migratoire plutôt que par

son ascendance généalogique, dénotant ainsi que les compétences linguistiques des partenaires du couple parental mixte peuvent être conçues comme fournissant une opportunité privilégiée d'apprentissage à l'enfant, même là où elles ne sont pas reliées aux origines ethniques des parents, mais plutôt à leurs histoires de vie. Pour Sara, la recherche de compétences en anglais pour son fils prend également le sens de chercher à lui donner «le plus de langues possibles», puisque ce cumul est source de «plaisir» et de «bonheur», qu'il est valorisé en soi, et ce d'autant plus que les langues cumulées peuvent être apprises en bas âge; autant de raisons de saisir l'opportunité fournie par les compétences que son conjoint a acquises via son parcours migratoire.

Sara : «C'est sûr que Denis étant bilingue puisque qu'il a grandi ... il a passé, une grande partie de son enfance il l'a passée au Nouveau-Brunswick, où il était dans un univers francophone, mais il était quand même beaucoup exposé à l'anglais, on essaie d'inculquer un peu d'anglais à Grégory [l'enfant] (...) Le plus de langues possibles, le plus tôt possible, je trouve que c'est vraiment ... c'est pas parce que c'est l'anglais en particulier qu'on veut lui inculquer absolument, mais le plaisir et le bonheur de pouvoir parler plusieurs langues, on veut lui inculquer ça le plus tôt possible.»

Cela dit, on se souviendra que nombre des participantes ne considèrent pas qu'il soit nécessaire, voire pertinent, que leur enfant acquière des compétences en anglais en bas âge, pas plus qu'elle ne semblent viser des compétences de locuteur natif en anglais (ce qui n'empêche pas de viser des compétences élevées) ou envisager que cette langue devienne une langue maternelle pour l'enfant. On pourra remarquer d'ailleurs qu'au chapitre des motivations de leur recherche de compétences en anglais pour leur enfant, les participantes ne mentionnent jamais (hormis peut-être un ou deux cas isolés) l'argument de l'accès à une culture, une population et un territoire donnés dans toute leur authenticité et spécificité.

2.4. LE CUMUL DE COMPÉTENCES LANGAGIÈRES MULTIPLES COMME UNE MAXIMISATION DES «PORTES OUVERTES» ET UNE VOIE D'ACCÈS À UNE «OUVERTURE SUR LE MONDE»

Le désir que l'enfant possède des compétences trilingues – un désir partagé par toutes les participantes (éventuellement avec une détermination variable) rappelons-le – peut être expliqué par l'idée que le cumul de trois langues est *en soi* valorisé socialement à l'échelle de Montréal, ou sera amené à l'être. C'est ce qu'évoque Martine en disant que «(...) c'est important d'être bilingue, même, à partir de maintenant, ça va être d'être trilingue qui va être important (...)». Mais plus souvent encore, les participantes expliquent que le cumul de trois langues est souhaitable pour l'enfant au sens où il lui fournirait, par rapport à un cumul bilingue, un meilleur accès à la mobilité géographique, un accès à un plus grand bassin d'interlocuteurs potentiels, et un accès meilleur encore au marché local de l'emploi dans la mesure où le français et l'anglais sont deux des trois langues cumulées. C'est dire qu'il fournirait, aux yeux des participantes, les mêmes avantages que le cumul bilingue en termes *qualitatifs*, et que l'effet de cumuler une langue de plus serait essentiellement *quantitatif*. L'objectif peut alors consister à donner à l'enfant ce que la participante a acquis au cours de sa vie,

ou encore à lui fournir une meilleure expérience de vie que ce qu'elle n'a pu avoir, de sorte que la logique est loin de se limiter à celle d'une transmission intergénérationnelle. C'est ce qui fait dire à Jenny, qui n'a jamais voyagé en dehors des frontières du Québec (sauf pour un court passage dans la ville d'Ottawa) que ce que la connaissance du français, de l'anglais et de l'espagnol donnera à son enfant est :

Jenny : « bien probablement plus' d'ouverture là pour un emploi plus tard là tu sais, je veux dire peut-être même avec les gens aussi, rencontrer peut-être plus' de gens là tu sais. Je trouve que tu sais, c'est comme pour ouvrir un peu plus' les portes tu sais (...) tu sais, si il veut voyager, bien probablement, tu sais, qu'il va peut-être aller un peu plus' que moi où ce que je suis allée tu sais (...) »

Bien souvent, le cumul de compétences langagières est vu comme une façon d' « ouvrir des portes », de faciliter des accès à toutes sortes de marchés et de ressources. En fait, il semble que cette valorisation du cumul de compétences langagières soit souvent formulée en opposition à un monolinguisme qui, pour sa part, « bloque des ouvertures », limite l'accès à des ressources valorisées et isole, notamment parce que les horizons d'un individu monolingue seraient nécessairement limités aux frontières nationales de l'espace dans lequel il vit et que ses interlocuteurs potentiels seraient exclusivement les membres de son propre groupe ethnolinguistique. Au contraire, le multilinguisme – qui serait par ailleurs souhaitable en soi, en termes de « connaissances » dit Sophie, ou encore en matière de « culture générale » disent d'autres participantes – permettrait une relation avec le monde extérieur et un accès à des ressources, de sorte qu'en sa possession, explique Sophie, « t'es pas pogné dans ton coin, tu te débrouilles ». Notons que ce type d'explications n'est pas sans rappeler les discours sociaux sur un Québec monolingue qui serait tourné vers l'intérieur, qui se couperait du reste du monde et ne bénéficierait pas des ressources en jeu dans les relations internationales, de sorte qu'il ne serait pas viable économiquement.

Sophie : « (...) ça [le fait de parler plusieurs langues] donne une ouverture sur le monde, tu vois différentes cultures, différentes façons de vivre ... ça te permet d'être, de pouvoir te débrouiller à l'étranger. Ça va avec les voyages, ça va avec connaître différentes cultures puis, c'est vraiment ... ça te donne accès à, pas juste la culture mais à des connaissances (...) puis bien tu as accès à plus' d'affaires, tu sais puis ... puis la musique c'est pas pareil en espagnol qu'en français ou en anglais tu sais puis ... non je trouve ça ... important, pour les voyages, la culture (...) quand tu parles juste ... tu sais ça, ça te coupe des, ça te coupe des possibilités... quand tu parles juste une langue (...) puis les enfants aussi là je veux dire là, s'ils sont trilingues là c'est important ... au niveau du travail c'est un plus' (...) Puis ce que tu fais c'est que tu peux être exportable aussi, puis ça donne accès à des emplois au niveau international (...) c'est le fun ça, si tu parles juste le français euh ça te bloque, ça te bloque des ouvertures, autant dans ta vie sociale que professionnelle, fait que ... Puis si tu parles juste anglais aussi c'est pas bon je veux dire, c'est platte là tout ce que tu manques parce que tu as pas accès à la culture à la langue puis tout ça. Je trouve c'est important pour tout le monde, parler ... plus' qu'une langue, t'es pas pogné dans ton coin, tu te débrouilles. »

Cette logique de valorisation du cumul de compétences langagières va plus loin encore et toute langue de plus dans laquelle l'enfant peut avoir des compétences est prise pour augmenter encore les avantages fournis à l'enfant. C'est dans cette logique que Claire explique que «(...) plus tu parles de langues, mieux c'est à mon avis». C'est également ce qui fait dire à Véronique, en référence à des sources médiatiques selon lesquelles l'acquisition simultanée de quatre langues est possible avant un certain âge et avec pour seule risque un éventuel retard du développement du langage, qu'il s'agit d'un coût qu'elle considère faible par rapport au bénéfice que constituerait un tel multilinguisme pour l'enfant.

Véronique : «Dans le fond là, moi je pense que n'importe quel enfant, le plus de langues qu'il peut parler... Bon, je voyais un reportage, j'ai vu ça un reportage à «Découverte⁷⁵», qui disait qu'un enfant, jusqu'à quatre ans, il peut assimiler jusqu'à quatre langues en même temps. Donc ... *why not?* Des fois ça va peut-être, l'enfant peut-être ça va prendre un petit peu plus de temps avant que ça déblocue puis qu'il parle, mais tu sais, après il a pas à se casser la tête là. Puis je me dis, le plus' ... c'est une richesse les langues, moi j'vois ça comme une richesse»

C'est également dans cette optique d'une maximisation des langues que cumulera l'enfant (indépendamment de leur lien à ses origines généalogiques, rappelons le), que plusieurs participantes expliquent que, si elles veulent que leur enfant cumule des compétences langagières que son lieu de résidence et son ascendance généalogique lui donne l'opportunité d'acquérir, c'est en fait dans l'objectif qu'il en vienne à acquérir des compétences dans d'autres langues supplémentaires par la suite. Cette logique mécanique, selon laquelle le multilinguisme favorise l'accès à un multilinguisme plus grand encore est exprimée par Claire (qui utilise justement le terme «mécanique» pour en parler), qui explique que c'est en fait un multilinguisme en bas âge qui aurait ces caractéristiques, quoique pour elle, l'apprentissage de ces langues ne doit pas être simultané au risque de compromettre l'acquisition de chacune d'entre elles. Rappelons que dans son cas au moins, cela semble relier à l'importance qu'elle accorde à la scolarisation et au statut socio-économique future de son enfant, et ce non sans lien avec le fait qu'elle provient d'un milieu peu favorisé et peu scolarisé, tout comme son conjoint, qui de surcroît a connu des problèmes majeurs dans sa trajectoire scolaire (de sorte que, dit-elle, il sait à peine lire).

Claire : «(...) c'est essentiel [que mon fils connaisse plusieurs langues] parce que je trouve que ... je pense que c'est une mécanique qu'il doit mettre en marche et à partir du moment où la mécanique est en marche là, c'est plus facile d'apprendre d'autres langues. Faut la mettre en marche assez jeune quand même ... mais pas trop en même temps parce que je trouve que ça rend les enfants confus»

⁷⁵ «Découverte» est une émission télévisée qui se revendique explicitement comme un espace de vulgarisation scientifique. Cet exemple, tout comme celui tiré de l'entretien avec Véronique, fait donc largement écho aux discussions du chapitre précédent sur le rôle des médias et des «sources d'information» dont la légitimité se base sur leur supposée scientificité, dans la circulation des discours sociaux concernant l'apprentissage linguistique.

Cette logique mécanique et linéaire est également mentionnée par Séverine (particulièrement hautement scolarisée, comme son conjoint), qui explique qu'il s'agit de profiter de l'opportunité que sa fille soit trilingue en bas âge parce que cela lui permettrait de cumuler des compétences dans plus de langues encore et d'aboutir à un multilinguisme qui fournit : un accès meilleur encore dans la sphère socio-professionnelle, un accès à un bassin d'interlocuteurs encore plus grand, une mobilité internationale accrue et d'autant plus de «portes ouvertes», du «pouvoir» dans toutes ces sphères, dit-elle.

Séverine : «(...) on se dit pour un enfant c'est gratuit apprendre des langues, c'est, c'est aucun effort pour Maya [l'enfant]. C'est absolument pas ... Elle a une chance inouïe d'être probablement trilingue à l'âge de 5 ans, passer cette chance-là c'est, c'est, sérieux là c'est ... ça serait ridicule, ça n'aurait aucun bon sens. Parce que si elle en parle trois à l'âge de 5 ans là, ça veut dire qu'à l'âge de 10 ans elle pourrait facilement en parler 5 ou 6⁷⁶, parler plusieurs langues c'est ... du pouvoir selon moi, c'est, ça va lui donner du pouvoir au niveau du travail, ça va lui donner du pouvoir dans n'importe quelle situation dans le monde où elle va se retrouver, où elle va être capable de se démerder, ça va lui donner du pouvoir dans, dans sa capacité de rencontrer des gens de se faire des amis, de voyager ... c'est des portes qui s'ouvrent là.»

En fait, la recherche de la maximisation des langues que cumulera l'enfant est motivée à la fois par l'objectif d'optimiser les «portes ouvertes» à l'enfant, et par celui de chercher à lui procurer une «ouverture sur le monde», une caractéristique individuelle que les mères valorisent clairement. L'objectif visé dans cette logique – sous sa forme la plus extrême (qu'il prend dans le cas de couples dont les conjoints viennent de milieux favorisés, sont hautement scolarisés, de statuts socio-professionnels élevés, et ont beaucoup voyagé), mais qui est tout de même le lot, à différents degrés, de tous les autres parents – devient en fait que l'enfant, *par* la connaissance de différentes langues et l'accès aux cultures qui y sont associées, ait *in fine* un accès à la diversité culturelle, conçue comme un patrimoine *de l'humanité*, et que par le fait, il en devienne cosmopolite, tel une sorte de citoyen du monde ayant pour caractéristique d'être doté de tolérance et de respect pour la diversité. Ces «valeurs», que les mères disent souvent chercher par-dessus tout à transmettre à leurs enfants, émergent dans les discours des participantes comme étant celles auxquelles, plus que toute autre, l'enfant a l'opportunité d'accéder de par son ascendance hétérogame. Ce sont également ces «valeurs» qui, expliquent nombre de participantes, les auraient menées à pouvoir au moins envisager de s'engager dans une union hétérogame. Ou encore, ce serait ces «valeurs» que cette forme d'engagement conjugal les a menées à expérimenter de l'intérieur, jusque dans la sphère privée.

Reste que c'est *par* le multilinguisme qu'il est conçu que l'enfant pourra accéder à cette «ouverture sur le monde», à cette sensibilité profonde à la diversité et à la tolérance envers des différences, qui demeurent pensées, rappelons-le, en termes de groupes (monolithiques) dotés d'une langue, une culture et un territoire; des groupes bien souvent pensés comme membre d'une nation nécessairement en adéquation avec un État. Notons finalement, avant de laisser la parole à nouveau à Séverine, que cette forme de valorisation *en soi* de

⁷⁶ Notons que la relation semble même être linéaire au sens arithmétique du terme dans les mots de Séverine.

la diversité et de la tolérance n'est pas sans rappeler les discours sur le multiculturalisme à l'échelle canadienne, ou encore des discours véhiculés par des institutions supranationales telles que l'Organisation des Nations Unies, justement là où Séverine aimerait que sa fille puisse en venir à obtenir un emploi *grâce* au multilinguisme qu'elle aura acquis (à moins qu'elle ne fasse un doctorat à Harvard, dit Séverine ailleurs, dénotant ainsi tout l'impact des appartenances socio-économiques, socio-professionnelles, etc. sur les aspirations parentales).

Séverine : « (...) dans notre tête nous on élève une enfant trilingue ... ce qu'on espère, c'est que pour elle, elle va s'en servir comme une bonne base. On espère qu'elle va se rendre compte que maintenant qu'elle en parle trois (...) qu'en apprendre une quatrième ou une cinquième va être très facile pour elle. J'espère qu'elle va avoir le goût et le désir de, de, de construire, tu sais, on essaie toujours de donner la meilleure base à son enfant, que ce soit au niveau linguistique, au niveau des valeurs au niveau de l'éducation en général ... J'espère qu'elle va avoir le goût de bâtir là-dessus ... je sais pas moi si elle a envie (...) si ma fille, par les langues, avait les chances de se développer une belle carrière aux Nations Unies par exemple, j'en serais très très fière là tu sais (...) dans mon schéma de valeurs à moi, de, de ce que je suis, d'une personne ... portée vers (...) vers le contraire des jugements de valeur, vers l'acceptation de l'autre, vers le monde qui est une planète ... dû au fait que je suis mariée avec un homme d'un, d'un, d'une autre nationalité que la mienne (...) tout ça mis ensemble fait en sorte que pour moi, j'espère que les langues vont permettre à ma fille de, d'avoir une carrière internationale si tu veux. Mais je dis carrière, d'avoir une vie internationale ... que ça lui permette d'être ouv... de s'ouvrir sur le monde. C'est sûr qu'avec seulement que ces trois langues-là, ça lui permettra pas ça mais c'est dans ce sens-là que je dis «j'espère que ces trois langues-là vont lui faire réaliser à quel point ça serait facile pour elle maintenant qu'elle parle norvégien d'apprendre l'allemand, ou d'aller apprendre l'espagnol». Et puis à partir de là, il y a quelque chose qui va se construire. J'espère qu'elle va se servir de cet outil-là qu'on lui donne (...)»

Notons finalement que si cette valorisation du multilinguisme peut avoir comme objectif de donner accès à une pluralité de cultures et de pays, elle peut également être une valorisation du pluralisme linguistique *en soi* qui construit les langues comme des capitaux individuels *en soi* dont l'enfant disposera. Notamment, cette acquisition peut être imaginée tant *par* que *pour* un accès à différents pays et une présence prolongée dans ces derniers, dénotant encore une fois que l'ascendance n'est pas la seule voie considérée légitime pour l'acquisition de compétences langagières, d'une part, et d'autre part, le fait que les participantes peuvent vouloir fournir à leurs enfants des compétences que ni elles ni leurs conjoints ne possèdent, de sorte que leurs aspirations linguistiques parentales sont plurielles et sont loin d'être confinées à une logique de transmission patrimoniale intergénérationnelle. Écoutons maintenant le rêve d'Ingrid, qui illustre clairement la valorisation du cumul de compétences langagières multiples dans une optique de fournir à l'enfant un accès à la diversité linguistique comme *patrimoine de l'humanité*, afin que l'enfant puisse s'approprier des langues qui deviendraient alors pour lui des capitaux individuels; une valorisation du cumul de compétences langagières sans prédéterminer les langues qui seront cumulées.

Ingrid : « (...) Moi je veux qu'elle [sa fille] en ait le plus [de langues possibles] (...) l'idéal pour moi c'est d'avoir, là on n'a pas d'argent, d'avoir mes autres enfants le plus tôt possible et puis de voyager, de faire deux ans, je ne sais pas, en Asie, deux ans en Afrique, deux ans en Amérique du Sud, comme ça. Parce que les enfants jeunes, ils apprennent, ils apprennent bien les langues et tout, et comme ça ils reviennent avec.»

CONCLUSION

Pour les participantes, l'enjeu des compétences linguistiques futures de l'enfant est en partie celui d'une transmission patrimoniale intergénérationnelle, qui vise à ce que l'enfant ait un accès privilégié non seulement à des langues comme telles, mais également à des identifications, des cultures, des pays ou des parties de sa parenté, conçus comme des ressources identitaires qui lui reviennent de droit. Si tel est le cas, c'est parce qu'elles sont prises pour le lot des membres des groupes auxquels il appartient par généalogie – qu'il s'agisse des groupes ethniques, ou encore des lignées de chacun de ses parents –, des groupes dont il est supposé que le mécanisme de reproduction par excellence est justement la filiation. Notons par ailleurs que les origines du père de l'enfant sont souvent pensées dans des termes stato-nationaux, selon une logique qui associe nécessairement une langue à une culture, un pays, un groupe et une identité, et ce même là où les conjoints des participantes leur ont exprimé que, selon eux, cette équation ne s'applique pas à leur propre groupe d'origine.

Les projets linguistiques parentaux prennent également le sens d'une maximisation des outils qu'aura l'enfant pour accéder à différentes ressources, indépendamment de ses ascendances généalogiques, débordant ainsi le cadre d'une transmission intergénérationnelle. Dans cette logique, il s'agit de chercher à optimiser la trajectoire de vie de l'enfant et c'est à ce titre que les compétences linguistiques de ses parents, qu'ils les aient reçues eux-mêmes des leurs ou qu'ils les aient acquises au cours de leur histoire de vie, peuvent être mises à profit pour que l'enfant ait accès à des langues et à ce à quoi elles donneraient accès. Dans cette optique, les compétences recherchées pour l'enfant en français prennent le sens d'outils pour lui permettre de naviguer au mieux la société québécoise, dans laquelle il est supposé qu'il vivra. Les compétences en LO et en anglais, pour leur part, sont prises comme des voies d'accès à une certaine forme de multilinguisme, qui permettra à l'enfant d'accéder à des ressources économiques, mais aussi d'être exposé à des cultures supplémentaires (indépendamment du fait qu'il s'agisse ou non des siennes), et par ce biais, à une certaine forme d'«ouverture sur le monde». Plus encore, ces compétences multilingues visées pour l'enfant sont prises comme des voies d'accès à encore d'autres langues, à un multilinguisme plus grand encore, synonyme, à plus fortes raisons encore, de «portes ouvertes» et d'«ouverture sur le monde». Dans ce cadre, les projets linguistiques parentaux sont pensés par les participantes en opposition à un monolinguisme, synonyme à leurs yeux de «fermeture», celui des milieux dans lesquels elles ont grandi. L'objectif des projets linguistiques parentaux devient alors celui de fournir à l'enfant un accès à la diversité linguistique et culturelle, celle-là même qui est

au cœur du sens que les participantes donnent à leur expérience de l'hétérogamie. En fait, en partie, l'opportunité que fournirait l'ascendance hétérogame de l'enfant à ce dernier serait celle d'un accès pragmatique à des langues et des cultures (indépendamment du fait que ce soit ou non les siennes) et au cosmopolitisme qui en découlerait.

Cela dit, les participantes ont rarement recours à un seul de ces ensembles d'arguments – à une seule de ces visions du capital linguistique – lorsqu'elles parlent des compétences linguistiques visées pour leur enfant, des stratégies envisagées et mises en œuvre pour y parvenir, ainsi que des processus et discussions qui ont mené à ces choix. Généralement, pour ce faire, elles ont plutôt recours simultanément à ces deux types de significations accordées au capital linguistique, qui s'enchevêtrent dans leurs discours. Mais les participantes n'y accordent pas toujours la même importance, et les articulent de bien des façons. En définitive, il semble émerger que les participantes expliquent et prennent position par rapport aux choix qui auraient été faits dans leurs couples, en composant d'une part, avec des discours en circulation sur l'apprentissage linguistique (discutés au chapitre précédent) et d'autre part, avec des discours sur la signification du capital linguistique; et leurs façons de composer avec les premiers comme avec les seconds porte la marque de leurs histoires de vie et de leurs positionnements sociaux. Enfin, soulignons que ces discours avec lesquels les participantes composent ne sont pas sans faire écho à des visions, des idéologies de la langue qui circulent plus largement – entre autres dans les sphères politiques –, à tout le moins dans le contexte socio-historiquement situé du Québec post-*Loi 101*, celui-là même dans lequel les participantes ont été socialisées et vivent aujourd'hui, celui donc, qui définit leur expérience générationnelle commune.

CONCLUSION

Un des objectifs de cette étude consistait à mettre en évidence l'importance du contexte socio-historique pour comprendre ce qu'il se passe effectivement dans la réalité des couples mixtes, notamment pour appréhender les perspectives des parents sur les choix concernant leurs enfants. En particulier, l'accent a été mis sur une conceptualisation du contexte socio-historique, ancrée dans une perspective «Life course», qui met de l'avant la notion d'expérience générationnelle. Plus encore, ce qui a été privilégié est une conceptualisation du contexte socio-historique qu'a connu une génération donnée comme un «espace-temps discursif», c'est à dire comme un espace-temps dans lequel circulent des discours et idéologies qui peuvent influencer (sans déterminer) la subjectivité des membres de cette génération et qui, à tout le moins, met à leur disponibilité des discours avec lesquels ils peuvent composer (Chapitre 2). En outre, lorsque c'est une approche constructiviste de la mixité qui est adoptée et que les perspectives parentales à l'étude concernent, comme dans la présente recherche, un choix parental à l'endroit d'un critère qui est socio-historiquement construit comme un marqueur de l'appartenance, les discours en circulation sur le marqueur en question ne sont pas *seulement* des discours sur celui-ci. En effet, dans ces cas, ces discours portent également sur la reproduction de la catégorisation sociale, sur la rigidité des frontières, sur la communauté telle qu'elle est imaginée, ou encore, pour le cas qui nous concerne, sur les processus de sa ré-imagination.

Dans cette logique, l'union mixte n'a pas été considérée comme un objet sociologique indépendant du contexte social, telle qu'elle est traitée dans les recherches réalisées au sein du paradigme assimilationniste (Chapitre 1). Plutôt, nous avons cherché à resituer les unions mixtes dans le cadre socio-historique dans lequel elles existent, ainsi qu'à montrer comment les perspectives des parents portent la marque de leurs histoires biographiques et de leurs expériences sociales et historiques, qui leur fournissent contraintes et opportunités (Chapitre 2). Au terme de l'analyse présentée, il ressort que les mères franco-québécoises rencontrées, qui ont connu l'entrée en vigueur de la *Loi 101* avant d'atteindre l'âge adulte et qui sont engagées dans des unions mixtes avec un conjoint «allophone», ont des perspectives sur les compétences langagières de leurs enfants qui sont relativement diversifiées, mais qui convergent tout de même sur plusieurs aspects reliés à leur expérience générationnelle commune (Chapitres 4 et 5).

Notamment, ces mères considèrent toutes qu'il aurait été idéal que leur enfant ait chacune des langues d'origine de ses parents comme des «langues maternelles» et qu'il les cumule sous la forme d'un bilinguisme équilibré avec des compétences de locuteur natif dans chacune de ces langues. Elles considèrent également

toutes que, pour ce faire, il aurait idéalement fallu que, dès la naissance, chacun des parents de l'enfant s'adresse à lui exclusivement dans sa langue d'origine. En fait, l'ascendance hétérogame de l'enfant prend pour elles le sens d'une opportunité fournie à l'enfant, celle d'atteindre un double monolinguisme de locuteur natif et elles estiment que, pour la saisir pleinement, il faut et il suffit de délimiter une frontière hermétique entre les contextes de pratique de chacune des langues, c'est-à-dire de construire des «espaces» exclusivement monolingues, en l'occurrence les pratiques père/enfant d'une part, et les interactions mère/enfant de l'autre. En particulier, il s'agit de prescrire les interactions de chacun des parents avec l'enfant sur la base de considérations relatives à leur légitimité comme locuteur d'une langue ou d'une autre, cette légitimité étant largement liée à leur ascendance généalogique. De plus, l'identification de cette stratégie comme la stratégie par excellence relève de plusieurs idées sur l'acquisition de compétences multilingues qui semblent circuler socialement et avec lesquelles les mères ont à composer (Chapitre 4). Mentionnons par exemple, les idées sur les dangers potentiels de l'acquisition simultanée de plusieurs langues, qui ne sont pas sans rappeler l'accent sur les conflits supposés inhérents à l'hétérogamie, celui qui traverse tant certains discours académiques que les discours politiques et médiatiques au sujet des unions mixtes ou hétérogames, et qui, nous l'avons dit, relève typiquement des idéologies construites sur le modèle de l'État-Nation, selon lequel la différence est problématique en soi (Chapitre 1).

Rappelons qu'au cours de leur socialisation, ces mères ont connu les efforts de construction du Québec (sur le modèle stato-national) comme un espace monolingue – notamment la mise en place de mesures telle que la *Loi 101*, qui contraignent par exemple les pratiques linguistiques dans les milieux professionnels – et elles ont été exposées aux discours qui légitimaient alors de telles mesures. Ces discours qui sont largement axés sur un alarmisme tenant le monolinguisme comme condition *sine qua non* de la survie de la langue et du groupe, reposent sur une définition de la nation qui se rapproche de la «*staatsnation*», mais qui accorde toujours une place importante à une idéologie de nationalisme culturel définissant l'appartenance essentiellement sur la base de la généalogie et de la langue en tant que marqueur de l'appartenance ethnique (Chapitre 2). Mais ces discours ne sont pas les seuls à avoir marqué l'espace-temps (discursif) dans lequel ces mères ont été socialisées et vivent actuellement. Il faut également compter avec les remises en question de telles idéologies, notamment celles qui ont plaidé pour un Québec plus inclusif, pluraliste et ouvert sur l'extérieur. En particulier, rappelons les tentatives de redéfinitions de l'appartenance et de la nation sur une base citoyenne, qui semblent tenir la langue française comme un outil de participation visant à permettre le *vivre ensemble* des citoyens qui partagent un même territoire politique, plutôt que comme une caractéristique du groupe historique, défini en termes ethniques et devenu politiquement majoritaire; langue qu'il s'agit d'imposer à l'Autre dans le but de maintenir cette domination (éventuellement symbolique)(Chapitre 2).

D'ailleurs, si d'un côté les discours des mères rencontrées vantent les mérites de dresser des frontières entre les langues et portent les traces de discours sociaux sur les dangers potentiels du bilinguisme (Chapitre 4),

d'un autre côté, ces discours sont largement empreints d'une valorisation, voire même d'une certaine forme de glorification, du multilinguisme (Chapitres 4 et 5). En effet, les résultats de cette étude montrent que ces mères recherchent toutes à ce que leur enfant atteigne minimalement une certaine forme de trilinguisme, en français, en LO et en anglais (Chapitre 4). En fait, pour elles-mêmes (Chapitre 3) comme pour leurs enfants (Chapitre 5), elles considèrent que le multilinguisme individuel, dans la mesure où il inclut des compétences de locuteur natif en français, ne remet aucunement en cause l'identité «québécoise» et constitue plutôt un capital qui peut servir l'individu comme le groupe, notamment dans leur accès à la mobilité, aux échanges et aux marchés internationaux; somme toute, dans leurs accès aux bénéfices potentiels de la mondialisation.

Plus encore, ce qui ressort de l'analyse des perspectives de ces mères, ce sont des tensions entre deux types d'argumentaires concernant les motivations de leurs projets de multilinguisme pour leurs enfants. D'une part, les projets linguistiques prennent le sens d'une transmission patrimoniale intergénérationnelle qui vise à fournir à l'enfant un accès à des ressources identitaires (les langues comme telles, mais également les cultures, identités et pays auxquels les langues donneraient accès) qui lui reviennent de droit par généalogie, comme membre de groupes dont le mécanisme de reproduction par excellence est la filiation. D'autre part, les projets linguistiques prennent le sens de permettre à l'enfant de maximiser les capitaux qui favoriseront son accès à des ressources (indépendamment du fait qu'elles lui reviennent ou non de droit) afin d'optimiser sa trajectoire de vie à venir. En ce second sens, s'il s'agit de fournir à l'enfant un accès à des langues et, par ce biais, à des cultures et pays, ce n'est pas tant parce qu'elles «font partie de lui», de par son appartenance ethnique et généalogique. C'est plutôt parce que ses parents sont en mesure de lui fournir ces accès, qui peuvent, à leur sens, permettre d'orienter l'enfant vers un positionnement idéologique que les mères glorifient largement, «l'ouverture sur le monde», ainsi que vers un positionnement socio-économique qui pourra servir l'enfant. Dans cette logique alors, plutôt que de s'articuler directement avec la filiation et l'appartenance ethnique, les langues prennent le sens de voies d'accès à une gamme de capitaux individuels, des ressources symboliques et matérielles qu'il s'agit de fournir à l'enfant dans une logique de parentalité et ce, indépendamment de la généalogie de l'enfant (Chapitre 5).

Ainsi, il émerge que les tensions qui traversent les discours des mères concernent au moins en partie les articulations entre langue(s) et appartenance(s) ethnique(s). D'une part, si les compétences langagières sont valorisées, c'est indissociablement des appartenances ethniques, assignées et ressenties, qu'elles rendent possibles. Il s'agit alors de permettre à l'enfant de se construire et de se revendiquer comme membre des groupes auxquels il appartient par généalogie. D'autre part, les compétences langagières multiples sont plutôt valorisées indépendamment des identifications ethniques, de sorte qu'elles ne permettent pas nécessairement de revendiquer l'appartenance à des groupes, mais elles donnent plutôt accès à toutes sortes d'autres ressources qui jouent sur la construction de l'enfant comme sujet individuel, notamment sur son

positionnement idéologique et socio-économique, d'autres formes de l'identité sociale, à tout le moins d'autres formes d'appartenance à des catégories «en soi»⁷⁷.

L'approche favorisée pour cette étude a consisté à ne pas considérer les motivations et considérations parentales comme étant *a priori* relatives à l'identification ethnique (Chapitre 2), en contraste avec la littérature sur les choix parentaux dans les unions mixtes (Chapitre 1). Ce choix aura permis de faire émerger d'autres enjeux que ceux concernant l'identité ethnique, ainsi que de donner plus de prégnance à ceux qui la concernent effectivement quand ils se sont manifestés, puisqu'ils n'avaient pas été suggérés par le chercheur (au contraire de nombreuses recherches dans lesquelles l'identité ethnique à l'étude est largement créée par les chercheurs). Plus encore, cette approche a permis de mettre en lumière ces tensions sur les articulations entre langue et appartenance ethnique et il appert qu'elles sont en lien avec des tensions autour des visions des compétences langagières comme des caractéristiques qui définissent l'individu ou plutôt le groupe (Chapitre 5).

En fait, ces tensions s'articulent avec une autre série de tensions entre le multilinguisme et le monolinguisme, qui met en scène une valorisation du *multilinguisme* individuel qui semble prendre pour cadre une logique qui conçoit des groupes comme étant nécessairement *monolingues*. Ces tensions apparaissent assez clairement dans les perspectives des mères sur la *Loi 101* puisqu'elles la tiennent généralement pour nécessaire à la reproduction d'un groupe, monolingue *par définition*, tout en étant mal à l'aise avec le fait qu'elle contraigne l'accès des membres de ce groupe (celui qu'il s'agit de reproduire) au multilinguisme, lui aussi valorisé (Chapitre 4). Une opposition émerge également, dans les discours des mères rencontrées, entre d'une part, une perspective volontariste – c'est à dire qui valorise la volonté individuelle, dont celle de leurs enfants de choisir, dans le futur, leur pratiques linguistiques et les identités qu'ils revendiqueront (Chapitre 5) – et d'autre part, une logique plus prescriptive qui contraint les pratiques linguistiques des parents et des enfants (en cherchant éventuellement à imposer la double identification ethnique), une logique qui sous-tend au moins les projets et stratégies qui sont tenus pour être «idéaux». Cette opposition d'ailleurs, si elle est perceptible au sein du discours de chacune des mères, oppose également les discours de différentes mères. En fait, nous avons montré l'imbrication des idéologies linguistiques et des idéologies de la famille dans les processus qui sous-tendent les choix parentaux. En outre, nous avons souligné que les façons d'articuler ces idéologies mènent certaines mères à tenir à tout prix à l'apprentissage de la LO et à l'approcher en termes de détermination, de systématisme et de discipline sans faille, alors que d'autres situent cet apprentissage au sein de préoccupations parentales plus larges et cherchent à minimiser les contraintes et concessions pour l'enfant, la famille restreinte et plus généralement l'union⁷⁸ (Chapitre 4).

⁷⁷ Par opposition à des catégories «pour soi».

⁷⁸ Le sens que nous avons utilisé pour ce terme, rappelons-le, implique les réseaux de parenté des conjoints du couple, en particulier leurs parents (*i.e.* les grands-parents de l'enfant).

Ces différentes tensions font largement écho aux discours, relativement contradictoires, en circulation dans l'espace-temps discursif dans lequel ces mères vivent et ont été socialisées, celui du Québec post-*Loi 101* (Chapitre 2). Ces discours plus larges auxquels il appert que les mères empruntent pour faire sens des choix qui s'imposent à elles ne sont pas seulement des discours politiques, ce sont plus largement des discours sociaux. Mais ces discours sur les compétences langagières (qui ne sont pas des discours *seulement* sur les compétences langagières, rappelons-le) ne sont pas figés et n'ont pas une existence qui transcende l'individu à qui ils s'imposeraient comme à un automate social. Empiriquement, nous avons pu constater que si les mères ont à composer avec eux, c'est notamment parce qu'elles y sont exposées par le biais de différents acteurs (et médium), dont des professionnels de la santé et de l'éducation, ou encore des membres de leurs réseaux sociaux qui exercent sur les conjoints du couple mixte des pressions parfois contradictoires (Chapitre 4). En fait, ces discours existent à travers les individus qui les véhiculent dans l'interaction et composent avec eux – notamment les mères de l'étude – et qui par ce biais, participent à maintenir et/ou transformer ces discours sur les langues et les frontières sociales qu'ils servent à légitimer; des processus dont les conséquences ne se limitent pas au domaine idéologique, à celui des représentations pourrait-on dire, mais qui peuvent avoir des conséquences bel et bien matérielles.

En fait les perspectives des mères sont aussi relativement diversifiées et elles composent avec ces discours sur les compétences langagières, et les articulent avec des idéologies de la famille, de bien des façons distinctes. Il semble que cette variabilité relève, non seulement du pouvoir d'agent de ces mères, mais également de leurs histoires de vie (qui inclut celles d'être avec un conjoint qui a une histoire et des points de vue spécifiques), et en particulier de leurs positionnement sociaux, c'est-à-dire la façon dont elles se situent par rapport à la distribution (inégale) des ressources, notamment des ressources linguistiques. Selon les ressources auxquelles elles ont eu accès au cours de leurs histoires, elles en viennent éventuellement à accorder plus d'importance à certaines ressources qu'à d'autres (on peut penser à des ressources socio-économiques, idéologiques, éducationnelles, etc.) pour leur enfant, à poursuivre certains «intérêts» plus que d'autres. Entre autres, le fait que l'échantillon soit constitué surtout de mères hautement scolarisées dont les histoires de vie les ont menées à valoriser les voyages et le rapport à l'authenticité culturelle, participe de ce qui permet d'expliquer pourquoi les considérations socio-économiques sont moins saillantes dans leur discours que les préoccupations concernant l'accès de leur enfants à certaines ressources symboliques, en particulier celles permettant, disent-elles, d'accéder à une «ouverture sur le monde». Les quelques participantes qui ont eu un accès plus restreint aux voyages, aux études, aux ressources socio-économiques et aux ressources langagières dans leurs histoires de vie, même si elles sont peu nombreuses dans l'échantillon, semblent adopter des perspectives relativement différentes des autres participantes, entre autres sur l'anglais et sur les impacts potentiels de la socialisation bilingue sur la trajectoire scolaire de leur enfant, autrement dit sur l'accès aux ressources régulées par les institutions scolaires. Certes l'échantillon de l'étude

limite les conclusions sur cette question puisque les positionnements sociaux des participantes sont relativement homogènes, mais il émerge tout de même que la façon dont les mères se situent par rapport à l'accès aux ressources participe de leur façon de composer avec les différents discours auxquels elles sont exposées. Or, la distribution des ressources (entre autres, les unes par rapport aux autres) qui est en jeu ici nous renvoie à nouveau à l'importance du contexte socio-historique puisque c'est dans le cadre de celui-ci que cette distribution se construit, se reproduit ou se transforme.

Toujours est-il que les tensions présentes dans les discours de toutes les mères (qui les gèrent toutefois différemment les unes des autres, nous venons de le dire), sont également celles qui traversent les discours macro sur les compétences langagières, ceux qui circulent au Québec, voire même dans un espace plus large tel que la «francophonie canadienne». En fait, ce sont aussi des tensions caractéristiques de la mondialisation puisque les changements sociaux, économiques et politiques qui la constituent ont des conséquences relativement contradictoires quant au traitement des compétences langagières. D'une part, elles sont valorisées inséparablement de l'authenticité culturelle et identitaire localisée, et d'autre part, elles sont valorisées plutôt indépendamment du local, justement dans leur potentiel à le transcender. Les tensions entre le volontarisme et la prescription, par ailleurs, ne sont pas sans rappeler les tensions entre la libéralisation des marchés, entre autres linguistiques, et une certaine forme de contrôle étatique, notamment sur les langues, leur statut et leurs usages. Ainsi, les perspectives des mères sur les compétences linguistiques de leurs enfants semblent largement porter les traces des transformations et des contradictions entre les discours sur les compétences langagières en circulation dans le contexte du Québec post-*Loi 101*, ainsi que de celles qui concernent le traitement des compétences langagières sous l'impact des mutations de la mondialisation. Somme toute, ce sont les transformations des discours sur les compétences langagières au Québec, notamment sous l'impact de la mondialisation, qui sont perceptibles dans les discours des mères rencontrées.

Rappelons enfin que les unions dans lesquelles ces femmes sont engagées ne participent pas, ou pas de façon simple et immédiate, à la reproduction des groupes définis par les marqueurs de l'appartenance, les groupes ethno-linguistiques dans le contexte québécois et montréalais. L'analyse des discours de ces mères montre qu'elles participent en partie au maintien et à la circulation des idéologies stato-nationales qui associent langue et identité, des idéologies qui, dans le cas de la francophonie canadienne, notamment du Québec, construisent l'école et la famille comme les mécanismes par excellence de la reproduction des groupes ethno-linguistiques. Cela dit, ces femmes participent également à la remise en question de ces discours en s'appuyant sur des perspectives qui débordent largement les cadres nationaux, ainsi que par le biais de leur engagement exogame lui-même.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdouh, F. (1989). *Mariages mixtes : cas particulier maghrébo-qubécois*. Ph.D. Anthropologie : Université Laval.
- Alba, R.D. (1981). «The twilight of ethnicity among American Catholics of european ancestry». *The Annals* (454).
- Amselle, J-L. (1999). *Logiques métisses : anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs* (édition revue et augmentée). Paris : Payot.
- Anderson, B. (1996) *Imagined Communities*, Paris : La Découverte.
- Arkoun, M. (1980). «Les unions mixtes en milieu musulman». Dans *Le couple interdit. Entretiens sur le racisme. La dialectique de l'altérité socio-culturelle et la sexualité* (L. Poliakov éd.). Actes du colloque tenu en mai 1977 au centre Culturel international de Cérisy-la-salle. Paris : Mouton.
- Backett, K. (1982). *Mothers and Fathers : A study of the development and negotiation of parental behaviour*. London : Macmillan.
- Barbara, A. (1993). *Les couples mixtes*. Paris : Bayard Éditions.
- (1991). «Immigration et mariages mixtes au Canada (orientations de recherche)». *Études canadiennes/Canadian studies* 17 (30).
- Barth, F. (1969). «Introduction». Dans *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference* (F. Barth éd.). Boston : Little.
- Baruch, C. et P. Amar (1987). *Couples mixtes et adoption étrangère - Inventaire et bilan critique*. Paris : M.I.R.E.
- Beauchemin, J. (1998). «La question de la souveraineté – Redéfinition des enjeux et nouveaux argumentaires». *Globe/Revue internationale d'études québécoises* (1) 1.
- Bigand, K. (2003). «Anglais ou Irlandais – Fluctuations de l'identité des descendants des colons anglo-normands, 1534-1642». *Sources/Revue d'études anglophones*, automne.
- Bilgé, B. (1996). «Turkish-American Patterns of Inter marriage». Dans *Family and Gender Among American Muslim. Issues Facing Middle Eastern Immigrants and their Descendants* (B. Aswad et B. Bilgé éd.). Philadelphia : Temple University Press.
- Bloammaert, I. et J. Verschuere (1998). *Debating diversity – Analysing the discourse of tolerance*. London, New York : Routledge.
- Bogardus, E. (1925). «Measuring social distance». *Social Research* (9).

- Boyd, S. (1998). «North Americans in the Nordic Region: Elite Bilinguals». *International Journal of the Sociology of Language* (133).
- Brazeau, J. (1992). «Évolution du statut de l'anglais et du français au Canada». *Sociologie et sociétés* 24 (2).
- Breger, R. et R. Hill (1998). «Introducing Mixed Marriages». Dans *Cross-cultural marriage : identity and choice* (R. Breger et R. Hill éd.). Oxford, New York : Berg.
- Burton, P. (1994). «Women and Second-Language Use: An introduction». Dans *Bilingual Women – Anthropological Approaches to Second Language Use* (P. Burton, K. Ketaki Dyson et S. Ardener éd.). Oxford, Providence : Berg.
- Calvet, L.-J. (2001). «Mondialisation, langues et politiques linguistiques : Le versant linguistique de la mondialisation». *Français 2000* (173/174).
- Castonguay, C. (1982). «Intermarriage and language shift in Canada - 1971 and 1976». *Canadian Journal of Sociology* 7 (3).
- Chiaro, D. et G. Nocella (1999). «Anglo-Italian Bilingualism in the UK: A Sociolinguistic Perspective». Communication présentée lors du 2nd *Symposium on Bilingualism*, University Newcastle-Upon-Tyne.
- Coates, J. et D. Cameron (1988). *Women in their Speech Communities : New Perspectives on Language and Sex*. London, New York : Longman.
- Cottrell, A. B. (1990). «Cross-national marriages: A review of the literature». *Journal of Comparative Family Studies* 22 (2).
- Coulon, A. (1992). *L'école de Chicago* (4^e édition). Paris : Presses universitaires de France.
- Dabene, L. et D. Moore (1995). «Bilingual speech of migrant people». Dans *One speaker, two languages – Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (L. Milroy et P. Muysken éd.). New York : Cambridge University Press.
- Delcroix, C., A. Guyaux et E. Rodriguez (1989). «Le mariage mixte comme rencontre de deux cultures». *Life Stories/Récits de Vie* (5).
- Deprez, C. et M. Dreyfus (1998). «Transmission et usages des langues - Couples mixtes à Paris et à Dakar». Dans *Liberté, égalité, mixité ...conjugales- une sociologie du couple mixte* (C. Philippe , G. Varro et G. Neyrand éd.). Paris : Anthropos.
- Dilworth-Anderson, P., L. M. Burton et L. B. Johnson (1993). «Reframing Theories for Understanding Race, Ethnicity and Families». Dans *Sourcebook of Family Theories and Methods: A contextual approach* (P. G. Boss, W. J. Doherty, R. LaRossa, W. Schumm et S. Steinmetz éd.). New York : Plenum Press.
- Diouf-Kamara, S. (1993). «USA : à la recherche d'une troisième voie». *Hommes et Migrations* (1161).

- Dorian, N. (1998). «Western Language Ideologies and Small-Language Prospects». Dans *Endangered Languages- Language Loss and Community Response* (L. Grenoble et L. Whaley éd.). Cambridge University Press.
- Edwards, J. (1985). *Language, Society and Identity*. Oxford : Basil Blackwell
- Elder, G. (1978). «Approaches to social change and the family». Dans *Turning points: historical and sociological essays on the family*. Chicago : Chicago University Press.
- Fortier, A.-M. (1992). «Langue et identité chez les Québécois d'ascendance italienne». *Sociologie et sociétés* 24 (2).
- Francard, M. et P. Hambye
(2002). *Des langues minoritaires et des hommes. Aspects linguistiques, identitaires et politiques*. Louvain-la-Neuve.
- Gal, S. (1979). *Language shift : Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York : Academic Press.
- Gans, H. (1979). «Symbolic ethnicity : the future of ethnic groups and cultures in America». *Ethnic and Racial studies* 2 (1).
- Gee, J.P. (1999). *An introduction to discourse analysis : theory and method*. London: Routledge.
- Goldscheider, C. et A.S. Zuckerman
(1985). *The Transformation of the Jews*. Chicago, Illinois : University of Chicago Press.
- Gordon, M. (1964). *Assimilation in American Life*. New York : Oxford University Press.
- Greeley, A.M. (1971). *Why can't they be like us?* New York : Dutton.
- GRES (Groupe de recherche ethnicité et société),
(1992). «Immigration et relations ethniques au Québec : un pluralisme en devenir». Dans *Le Québec en Jeu* (D. Daigle dir.). Montréal : Presses de l'université de Montréal.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages : An Introduction to Bilingualism*. Cambridge : Harvard University Press.
- Guerlet, D. (1994). «Le couple antillais-métropolitain dans une perspective sociolinguistique». Dans *Cultures ouvertes, sociétés interculturelles (2), Cultures croisées : du contact à l'interaction* (C. Labat et G. Vermès éd.). Paris : l'Harmattan.
- Guillaumin, C. (1972). *L'idéologie raciste- Génèse et langage actuel*. Paris : Mouton.
- Hamers, J.F. et M.H. Blanc
(2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris : Didier.
- (2000). «Bilingualism and Identity in the Post-Modern World». *Estudios de Sociolingüística* 1 (2).
- (1999). «Heated language in a cold climate». Dans *Language ideological debates* (I. Blommaert éd.). Berlin, New York : Mouton de Gruyter.

- Heller, M. et L. Lévy (1992a). «Mixed marriages: life on the linguistic frontier». *Multilingua* 11 (1).
- (1992b). «La femme franco-ontarienne en situation de mariage mixte: féminité et ethnicité». *Recherches féministes* 5 (1).
- (1994). «Les contradictions des mariages linguistiquement mixtes : stratégies des femmes franco-ontariennes». *Langage et société* Mars.
- Helly, D. (1996). *Le Québec face à la pluralité culturelle, 1977-1994—Un bilan documentaire des politiques*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Hutter, M. (1990). «Introduction». *Journal of Comparative family studies* 22 (2).
- Judd, E. (1990). «Intermarriage and the Maintenance of Religio-Ethnic Identity A Case Study : The Denver Jewish Community». *Journal of Comparative Family Studies* 22 (2).
- Juteau, D. (2000). «Le pluralisme», *Les cahiers du GRES/Série Diversité Urbaine* 1 (1).
- (1996) «Citoyenneté, intégration et multiculturalisme Canadien ». Dans *Dual Images – Multiculturalism on Two sides of the Atlantic* (K. Kulcsár et D. Szabo dir.). Budapest : Institute for Political Science of the Hungarian Academy of Science.
- Juteau D., M. McAndrew et L. Pietrantonio (1998). «Multiculturalism à la Canadian and intégration à la Québécoise. Transcending their limit». Dans *Blurred boundaries : Migration ethnicity, citizenship* (R. Baudlock et J. Rundel dir.), Vienne/Brookfield : European Centre Vienna/Ashgate Publishing.
- Lagaune, E. (1995). «Les mariages franco-chinois d'hier à aujourd'hui». *Migrants Formation* (101).
- Lanza, E. (1998). «Raising children bilingually in Norway». *International Journal of the Sociology of Language* (133).
- LeBlanc, M.-N. (1991). *La construction du sujet ethnique- Le cas des familles biethniques canadiennes françaises et sépharades*. M.Sc. Anthropologie : Université de Montréal.
- Le Gall, J. (2004). *Transmission identitaire et mariages mixtes : recension des écrits*. Document de travail, Groupe de recherche ethnicité et société : Université de Montréal.
- Le Gall, J. et D. Meintel (sous presse) «Pratiques de nomination des enfants dans les unions mixtes au Québec: revendication d'une appartenance multiple». Dans *L'octroi des noms* (F.-R. Ouellete et A. Fine dir.). Ste-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Leonard, K. (2000). «Punjabi-Mexican Experiences of Multiethnicity». Dans *We are a People : Narrative In the Construction and Deconstruction of Ethnic Identity* (P. Spickard et J. Burroughs éd.). Philadelphia: Temple University Press.
- Lyman, M. et W. Douglass (1973). «Ethnicity : strategies of collective and individual impression management». *Social Research* (40).
- Marcoux, C. (1993). *Les couples biculturels anglophones et francophones de la région de Hull/Ottawa : la rencontre de deux identités socio-culturelles*. M.A. Anthropologie : Université Laval.

- Maxwell, A. (1998). «Not all issues are Black and White : Some Voices from the Offspring of Cross-cultural Marriages». Dans *Cross-cultural marriage : identity and choice* (R. Breger et R. Hill éd.). Oxford, New York : Berg.
- McNicoll, C. (1993). *Montréal. Une société multiculturelle*. Paris : Belin
- Meintel, D. (2002). «Transmitting Pluralism: Mixed Unions in Montreal». *Canadian Ethnic Studies* 34 (3).
- (1998). «Les comportements linguistiques et la nouvelle pluriethnicité montréalaise». *Études Canadiennes/Canadian Studies* (45).
- Meintel D. et S. Fortin (2001). « Identité et langue », Communication présentée dans le cadre des journées thématiques : *Les enjeux démographiques et l'intégration des immigrants*, Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, Université de Montréal, les 25 et 26 janvier.
- Meintel D. et E. Kahn (à paraître). «Parents de deuxième génération en union mixte et projets de transmission identitaire». Dans *Les «Deuxièmes générations», au Québec et en France : Perspectives théoriques et empiriques* (titre provisoire) (M. Potvin, P. Eid et N. Venel éd.), Ch. 8. Paris : Presses Universitaires de France.
- (sous presse). «De génération en génération : identités et projets identitaires des Montréalais de la « deuxième génération». *Ethnologies*.
- Merton, R. (1941). «Intermarriage and the social structure : fact and theory». Dans *The Blending American : Patterns of intermarriage* (M. Barron éd.). Chicago, Illinois : University of Chicago Press.
- Milroy, L. (1987). *Language and Social Networks*. Oxford: Basil Blackwell.
- Nichols, P.C. (1983). «Linguistic Options and Choices for Black Women in the Rural South». Dans *Language use, Gender and Society* (B. Thorne, C. Kramarae et N. Henley éd.). Rowley : Newbury House.
- Okita, T. (2002). *Invisible Work : Bilingualism, Language Choice and Childrearing in Intermarried Families*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins.
- Ouellette F.-R. et C. Méthot (2000). *L'adoption tardive internationale : l'intégration familiale de l'enfant du point de vue des parents et des grands-parents*. Montréal : INRS-Culture et société.
- Paillé, M. (1997). «Aperçu des mariages interlinguistiques au Québec». Communication présentée au 65ème congrès de l'ACFAS, Trois-Rivières.
- Park, R. (1950). *Race and Culture*. London : Collier-Macmillan.
- Paulston, C. B. (1994). *Linguistic Minorities in Multilingual settings – Implications for language policies*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins.

- Philip-Asdih, C. (1993). «L'image de soi des enfants de couples franco-maghrébins», *Hommes et migrations* (1167).
- (1994). «Problématique culturelle concernant les enfants de couples franco-maghrébins». Dans *Cultures ouvertes, sociétés interculturelles (2), Cultures croisées : du contact à l'interaction* (C. Labat et G. Vermès éd.). Paris : l'Harmattan.
- Philippe, C. et G. Varro (1994). «Négociation conjugale et contact des cultures». *Bulletin de psychologie* 48 (419).
- Piché, V. (2004). «Immigration et intégration linguistique : vers un indicateur de réceptivité sociale». *Les cahiers du GRES/Série Diversité Urbaine* 4 (1).
- Piller, I. (2002). *Bilingual Couples Talk - The discursive construction of hybridity*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins.
- (2001). «Private language planning - The best of both worlds?». *Estudios de Sociolingüística* 2 (1).
- Poirier, J. (1974). «Introduction- Hétérogamie et mariages mixtes». *Ethnies* (4).
- Portes, A. et R. Bach (1985). *Latin Journey*. Berkeley : University of California Press.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford : Blackwell.
- Root, M. (1990). «Resolving "other" status. Identity development of biracial individuals». Dans *Diversity and Complexity in Feminist Therapy* (L.S. Brown et M. Root éd.). Harrington Parc: Haworth Press.
- Schnapper, D. (1998). «Introduction générale». Dans *Liberté, égalité, mixité ... conjugales - une sociologie du couple mixte*, (C. Philippe , G. Varro et G. Neyrand éd.). Paris : Anthropos.
- Spickard, P. (1989). *Mixed blood: Intermarriage and Ethnic Identity in Twentieth-Century America*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Streiff-Fenart, J. (1994). «Problèmes de terminologie et ambiguïté de la notion». Dans *Cultures ouvertes, sociétés interculturelles (2), Cultures croisées : du contact à l'interaction* (C. Labat et G. Vermès éd.). Paris : l'Harmattan.
- (1990). «Familles pluriculturelles – Le cas des couples franco-maghrébins». *Migrant Formation* (8).
- (1989). *Les couples franco-maghrébins en France*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Thave, S. (1998). «Les sources statistiques d'études des unions mixtes». Dans *Liberté, égalité, mixité ... conjugales- une sociologie du couple mixte*. (C. Philippe , G. Varro et G. Neyrand éd.). Paris : Anthropos.
- Thomason, S. G. (2000). «On the unpredictability of contact effects». *Estudios de sociolingüística* 1 (1).
- Tuominen, A. (1999). «Who Decides the Home Language : A Look at Multilingual Families». *International Journal of the Sociology of Language* (140).

- Varro, G. (1998a). «Critique raisonnée de la notion de mixité». Dans *Liberté, égalité, mixité ... conjugales - une sociologie du couple mixte* (C. Philippe, G. Varro et G. Neyrand éd.). Paris : Anthropos.
- (1998b). «Does bilingualism survive the second generation? Three generations of French-American families in France». *International Journal of the Sociology of Language* (133).
- (1995a). «La notion de «mariage mixte» ». Dans *Les couples mixtes et leurs enfants en France et en Allemagne* (G. Varro éd.). Paris : Armand Collin.
- (1995b). «L'enfant «biculturel» ». Dans *Les couples mixtes et leurs enfants en France et en Allemagne* (G. Varro éd.). Paris : Armand Collin.
- (1993). «Couples franco-américains en France: genèse et devenir d'une «mixité» ». *Hommes et Migrations* (1167).
- (1984). *La femme transplantée*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Varro, G. et D. Lesbet (1986). «Le prénom révélateur». Dans *Génération issues de l'immigration* (G. Abou-Sada et H. Milet éd.). Paris : Éditions Arcantères.
- Waldren, J. (1998). «Crossing over: Mixing, Matching and Marriage in Mallorca». Dans *Cross-cultural marriage : identity and choice* (R. Breger et R. Hill éd.). Oxford, New York : Berg.
- Williams, T. (1992). «Prism Lives: Identity of Binational Amerasians». Dans *Racially Mixed People in America* (M. Root éd.). Newbury Park : Sage.

CONTEXTES D'UTILISATION / ÉVALUATION

LE MILIEU PROFESSIONNEL

- Trajectoire professionnelle et description de tâches
- Utilisation des langues dans le milieu professionnel et dans la scolarité
- Parmi vos collègues de travail, quelles langues étaient ou sont utilisées ? Dans quels contextes ?
- Les compétences langagières ont-elles constitué un enjeu professionnel ? À l'embauche ? Pour les promotions ou le salaire ?

LES VOYAGES

- Avez-vous déjà voyagé hors du Québec ? Dans quels endroits ? Comment avez-vous choisi ces destinations ?
- Quelle(s) langue(s) avez-vous utilisé lors de ces voyages ? Pourquoi ?
- Pensez-vous que l'utilisation d'autres langues aurait pu changer quelque chose à vos voyages ?

CONTEXTE D'UTILISATION : LA CONSOMMATION CULTURELLE

- Dans quelles langues lisez-vous des livres ou écoutez-vous des films ?
- Pourquoi ? Qu'est-ce qui serait différent si vous lisiez/écoutez des traductions ?
- Quels canaux écoutez-vous à la télévision ? Selon quoi ? Pourquoi ?
- Quel(s) style(s) de musique écoutez-vous ? S'agit-il de musique francophone ?

3. LANGUE DANS HISTOIRE DE COUPLE AVANT L'ENFANT

- Depuis que vous vous êtes rencontrés, quelle(s) langue(s) parlez-vous ensemble ? Seulement celle –là ? Dans quelles circonstances et à quelle fréquence ? Pourquoi ?
- Depuis qu'ils se connaissent, dans quelle(s) langue(s) vos parents respectifs se parlent-ils entre eux ? Pourquoi ?
- Quelles sont les langues utilisées quand vous êtes avec une famille ou l'autre ? Pourquoi ? Et lors de soupers ou fêtes par exemple ? Qu'en pensez-vous ?
- Est-ce que les langues que vous utilisez avec eux ou qu'ils utilisent en votre présence ont changé depuis les premières rencontres ? Pourquoi ?
-
- Dans quelles langues ont eu lieu les cérémonies éventuelles (mariages baptêmes, etc.) ? Pourquoi ?
- Dans quelles circonstances votre conjoint utilise-t-il (si tel est le cas) d'autres langues que le français ? Qu'en pensez-vous ? Et vous, utilisez-vous d'autres langues parfois ? Quand ? Pourquoi ?
- Quelles ont été les réactions de vos parents au fait que vous soyez en couple et/ou que vous ayez un enfant avec quelqu'un d'une autre origine ? Et à la différence de langue ? Et de religion, scolarisation, âge ?

4. PROJETS LINGUISTIQUES POUR L'ENFANT – APRÈS L'ENFANT

**QUELLES LANGUES AIMERIEZ-VOUS QUE VOTRE ENFANT CONNAISSE ?
A QUEL POINT AIMERIEZ VOUS QU'IL LES CONNAISSE ?
POURQUOI (PAS) CELLES-CI ?**

**DE QUELLE FAÇON AIMERIEZ-VOUS QU'IL UTILISE CES LANGUES PLUS TARD ?
POURQUOI ?
COMMENT PENSEZ-VOUS VOUS Y PRENDRE ?
POURQUOI PAS AUTREMENT ?**

- Quelles sont les autres façons que vous avez envisagées ou sur lesquelles vous vous êtes renseignés ?
- Faites vous partie d'une association de parents ou autres ? Connaissez-vous d'autres couples mixtes ? Ont-ils le même objectif et comment s'y prennent-ils ?
Qu'en pensez-vous ?
- Quand et de quelle façon s'est prise votre décision ?
En avez vous changé depuis que vous l'avez prise ?
- Les membres de vos familles ont-ils donné leur opinion sur les langues que devrait parler votre enfant ?
Qui a dit quoi ? Qu'en pensez-vous ?
- Qu'est-ce qui pourrait vous faire changer de façon de s'y prendre ou d'objectifs ?

**DANS QUELLES LANGUES S'ADRESSE-T-ON EN FAIT À VOTRE ENFANT ?
TOUJOURS DANS CELLE-LÀ ?
POURQUOI ?**

- Et les autres gens autour ?
- Si vous aviez un autre enfant, vous y prendriez-vous autrement ?
Pourquoi ?

**AUTRES PROJETS POUR L'ENFANT ?
CHOIX D'ÉCOLE ? SCOLARISATION ? VOYAGE ? ETC...**

- À quelle (type d') école aimeriez-vous (avez-vous choisi) que votre enfant aille ?
Pourquoi ? Comment s'est prise la décision ?
Si c'était possible, l'auriez-vous mis à l'école en anglais ?
Pourquoi (pas) ?
- Aimeriez vous que votre enfant voyage ou séjourne à l'étranger dans le futur ?
Pourquoi ? Dans quel pays ?
- Comment imaginez-vous le parcours scolaire de votre enfant ?

5. BILAN : ENJEUX DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES

**SELON VOUS, QU'EST CE QUI AURAIT PU ÊTRE DIFFÉRENT AU COURS DE VOTRE VIE
SI VOUS AVIEZ CONNU D'AUTRES LANGUES ?
ET SI VOUS AVIEZ CONNU PLUS DE LANGUES ?
MOINS DE LANGUES ?**

**À VOTRE AVIS, QU'EST-CE QUE VOTRE ENFANT A À GAGNER OU À PERDRE
DE CONNAÎTRE UNE LANGUE PLUTÔT QU'UNE AUTRE ?
DE CONNAÎTRE PLUS OU MOINS DE LANGUES ?**

**QU'EN PENSERIEZ-VOUS SI VOTRE ENFANT
NE PARLAIT QUE (PAS) LA LANGUE D'ORIGINE DE VOTRE CONJOINT ?
ET S'IL NE PARLAIT QUE (PAS) LE FRANÇAIS ? (OU QUE (PAS) L'ANGLAIS ?)**

**QU'EST-CE QUI AURAIT ÉTÉ DIFFÉRENT POUR L'ÉDUCATION DE VOTRE ENFANT
SI VOUS N'ÉTIEZ PAS EN COUPLE MIXTE ?
ET AU NIVEAU DES LANGUES EN PARTICULIER ?**

COMMENT VOYEZ-VOUS LE FAIT QUE VOTRE ENFANT SOIT ISSU D'UN COUPLE MIXTE ?

POST ENTREVUE

- Aimerez-vous rajouter quelque chose pour m'aider à comprendre les enjeux reliés aux projets que vous avez pour votre enfant en termes de langues ?
- Y a-t-il des questions que vous aimeriez me poser ?
- Merci beaucoup pour votre temps.

ANNEXE 2
LISTE DES PSEUDONYMES ET PROFILS DES UNIONS

Pseudonymes(F/H)	Âge F	Scol. F	Age H	Scol. H	Pays ancestral H	LO (H)	Géné H	Nb enf.	Âge enf.
Martine/Pablo	23	DEP	45	DEP	Nicaragua	espagnol	G1 (32)	1	¾
Charlotte/Manoli	33	U1	35	DEC	Grèce	grec	G2	2	3; 1
Adélaïde/Tiago	29	U1	34	U1	Portugal	portugais	G2	3	2; ¼; ¼
Véronique/Kwasi	27	U1	34	Primaire	Ghana	l. africaine 1*	G1 (24)	1	2
Agnès/André	24	U1	30	U1	Haïti	créole	G1 (3)	2	2½; 0
Caroline/Chava	40	U3	44	U2	Mexique	espagnol	G1 (26)	2	5; 7
Mireille/Khaled	27	U1	35	U1	Maroc	arabe	G1 (22)	3	4½; 2½; 1
Mélanie/Jaime	32	U1	36	U1	Guatemala	espagnol	G1 (22)	3	9; 7; 3½
Françoise/Marco	37	U1	38	Secondaire	R. Dominicaine	espagnol	G1 (18)	2	4; 2
Béatrice/Wang	40	U2	38	U2	Chine	chinois	G1 (24)	1	5
Sara/Denis	29	DEC	34	U1	Haïti	créole	G2	1	4
Stéphanie/Sergei	24	U1	24	U2	Pologne	polonais	G1 (3)	1	2
Julie/Alberto	24	U1	29	Secondaire	Mexique	espagnol	G1 (>20)	1	1
Lesla/Samba	25	U1	35	U?	Sénégal	l. africaine 2*	G1 (22)	2	2½; ½
Émilie/Karim	23	U1	25	DEC	Tunisie	arabe	G1 (21)	1	1
Ingrid/Samuel	24	U1	35	U3	Côte d'Ivoire	l. africaine 3*	G1 (30)	1	1½
Marie/Jean	23	DEC	25	DEC	Vietnam/Camb.	vietnamien	G1 (14)	1	½
Séverine/Ivan	31	U3	33	U3	Norvège	norvégien	G1 (>20)	1	2½
Sophie/Xavier	33	U1	n.d.	U1	Chili	espagnol	G1 (>20)	2	4; ½
Fanny/Carlos	34	U1	42	U1	Salvador	espagnol	G1 (21)	1	5
Claire/Kader	33	U1	n.d.	Primaire	Algérie	arabe	G1 (>20)	1	1½
Geneviève/Oscar	28	U2	n.d.	U1	Bésil	portugais	G1 (18)	1	1½
Lucie/Ricardo	35	U1	38	DEC	Chili	espagnol	G1 (10)	2	7; 2
Joséphine/Hector	36	U1	39	U1	Chili	espagnol	G1 (10)	3	6; 2; 1
Jenny/Alejandro	32	DEC	31	Début Sec.	Nicaragua	espagnol	G1 (18)	1	3

E : Femme du couple
H : Homme du couple

(Scol.) : Niveau de scolarité

U1 : 1^{er} cycle en cours ou terminé

U2 : 2^e cycle en cours ou terminé

U3 : 3^e cycle en cours ou terminé

DEP : Diplôme d'études professionnelles

DEC : Diplôme d'études collégiales

Géné H :

G1 (X) : l'homme du couple est arrivé au

Canada au cours de sa vie, à l'âge x

G2 : l'homme du couple est né au

Canada

LO(H) : Langue associée à l'origine de

l'homme

Nb enf. : Nombre d'enfants

* ces langues ne sont pas nommées pour préserver l'anonymat des couples, mais il convient de noter qu'il s'agit de trois langues locales africaines différentes.

